

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 6(54) Журнал теоретических и прикладных исследований Сентябрь, 2008

ISSN 1994–85–81

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ НАУКИ	3
Зеер Э. Ф., Новоселов С. А., Сыманюк Э. Э. Критериально-оценочная деятельность диссертационных советов в аспекте повышения качества педагогических инноваций	3
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	11
Киселев С. Г., Нуриева А. М. ЕГЭ и анализ качества обучения математике	11
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	25
Герасимова М. А. Развитие познавательного интереса студентов в процессе становления их профессионально-педагогической культуры	25
Задорожный В. Н., Корзникова Г. Г. К вопросу о практической направленности преподавания/изучения учебных дисциплин по менеджменту	31
Коренева А. В. Деятельностно-прагматический и концептуальный подходы к определению содержания профессионально-ориентированного вузовского курса «Русский язык и культура речи» для студентов-нефилологов	40
Наумкин Н. И., Грошева Е. П. Междисциплинарная интеграция инженерного образования при формировании у студентов технических вузов способности к инновационной инженерной деятельности	46
Полковников В. В. Специфика использования методов обучения на занятиях по технологии деревообработки в коррекционных группах учреждений начального профессионального образования	54
Удовик Е. Э. Развитие системы профессионального кооперативного образования в условиях его информатизации	60
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	66
Пакулина С. А. Особенности адаптационного процесса студентов педагогического вуза	66
Полянская Е. Е. Методический комплекс диагностики сформированности интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя	77
Циринг Д. А. Травмирующие события как фактор, детерминирующий формирование личностной беспомощности у детей	85
СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА	92
Костюк А. В. Формирование экспрессивной речи у детей дошкольного возраста с врожденной гидроцефалией	92

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	102
Лихолетов В. В., Почебут Д. А. Педагогический потенциал туристических походов	102
ЭТНОПЕДАГОГИКА	115
Давыденко Е. А. Совершенствование системы образования с учетом философско-теоретического подхода в целях жизнеобеспечения коренных малочисленных народов Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.....	115
КОНСУЛЬТАЦИИ.....	121
Каплан Я. Б. Формирование системы представлений о пожарной безопасности у младших школьников.....	121
ЮБИЛЕЙ	131
Энергия созидания.....	131
ИНФОРМАЦИЯ.....	133
АВТОРЫ НОМЕРА	142

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, Д. И. Фельдштейн

Редакционный совет:

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, В. Л. Бенин, Н. Р. Булынский,
Н. О. Вербицкая, А. Г. Гейн, Н. С. Глуханюк, М. Н. Дудина, А. Ф. Закирова,
И. Г. Захарова, Т. А. Знаменская, А. Г. Кислов, Л. И. Корнеева, Е. В. Кортаева,
Л. И. Лурье, И. Я. Мурзина, Л. А. Рапопорт, Л. Я. Рубина, В. Л. Савиных, Л. А. Семенов,
Г. П. Сикорская, А. А. Симонова, Б. Е. Стариченко, Э. Э. Сыманюк,
Н. К. Чапаев, Е. В. Чубаркова, Н. Е. Эрганова, В. Я. Шевченко (Россия);
Б. К. Момынбаев (Казахстан), Б. Тидеманн (Германия)

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров;
выпускающий редактор В. А. Мамина;
ответственный секретарь Н. Н. Давыдова;
редактор-корректор О. А. Виноградова
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

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ НАУКИ

Э. Ф. Зеер,
С. А. Новоселов,
Э. Э. Сыманюк

КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТОВ В АСПЕКТЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ¹

В статье приводится классификация объектов педагогических исследований и основные признаки возможных инноваций, рассматриваются принципы и критерии оценки кандидатских и докторских диссертаций в аспекте повышения качества педагогических инноваций.

The article is devoted to classification of objects of pedagogical researches, and the main indications of possible innovations, consider the principles and assessment criterions of Ph. D. thesis and thesis for a Doctor's degree in aspect of improving of pedagogical innovations.

В последние годы научно-педагогическая общественность выражает серьезную озабоченность в связи с тенденцией снижения качества защищаемых диссертаций. Как известно, под качеством диссертационного исследования понимается степень соответствия совокупности присущих ему характеристик актуальным требованиям, предъявляемым к научным работам обществом в лице высшей экспертной инстанции страны – ВАК РФ. В январе 2008 г. Президиум РАО рассмотрел вопрос о состоянии и мерах повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии. В основном докладе вице-президента РАО Д. И. Фельдштейна проанализированы причины обсуждаемой тревожной ситуации, сделан акцент на противодействие «девятому валу» низкопробной и околонучной продукции и обозначены основные ориентиры для выхода из очевидного кризиса в области психолого-педагогических исследований.

Вопросы повышения качества диссертационных исследований стали предметом обсуждения и на расширенном заседании Бюро Уральского отделения РАО (г. Екатеринбург) в феврале 2008 г. С сообщениями выступили академики РАО В. И. Загвязинский и Е. В. Ткаченко. Изложив свое видение решения проблемы, они призвали участников научного собрания к дискуссии.

К числу причин, породивших тревожное положение, были отнесены:

- процедурные нарушения, такие, как наличие в составе Диссертационных советов ученых, чья научная специальность не соответствует профилю

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект №08-06-00472а.

специальности диссертационного совета; недостаточная компетентность оппонентов в сфере выполненного соискателем диссертационного исследования; несоблюдение требований экспертизы; несостоятельность публикаций, в которых должны быть раскрыты основные положения диссертации; низкое качество принимаемых советом заключений (Д. И. Фельдштейн) [6];

- социально-экономическое положение научных работников, обусловившее «диссертационный бизнес»; низкое качество опытно-экспериментальной части исследования, недостаточная квалификация научных руководителей (В. И. Загвязинский) [1];

- отсутствие четких критериев оценки качества диссертационных работ; снижение требовательности рецензентов, недостаточная теоретическая значимость результатов исследования (Е. В. Ткаченко) [5];

Следует также отметить снижение научного уровня психолого-педагогических исследований, аморфность теоретико-методологических оснований исследования, отсутствие критериев дифференциации кандидатских и докторских диссертаций, игнорирование инновационного потенциала результатов исследования и возможности внедрения в образовательные системы; оторванность исследований от образовательной практики.

Авторы данной статьи хотят обратить внимание педагогической общественности на еще один важный аспект рассматриваемой проблемы – влияние результатов диссертационных исследований на качество педагогических инноваций в российском образовании.

Напомним, что под *инновационной деятельностью в образовании* понимается педагогическая деятельность, направленная на реализацию результатов законченных научных исследований, разработок и иных научно-технических достижений, а также преобразование объектов интеллектуальной собственности в новый или усовершенствованный педагогический продукт, реализуемый на рынке образовательных услуг, в новый или усовершенствованный образовательный процесс, в практическую педагогическую деятельность, а также связанные с этим дополнительные научные исследования и разработки. А *педагогическая инновация* представляет собой результат педагогической инновационной деятельности, обеспечивающий получение нового образовательного эффекта, включая его экономические, управленческие, социальные, экологические, здоровьесберегающие и иные аспекты.

Инновации направлены на изменение, обновление различных сторон образования. Это социально-педагогические преобразования, совершенствование учебно-воспитательного и профессионально-образовательного процессов; формирование (проектирование) нового содержания образования, разработка новых психолого-педагогических технологий воспитания, обучения и развития обучающихся, проектирование новых информационно-коммуникационных технологий, учебно-пространственной среды и т. п. [3].

Из приведенных определений совершенно очевидно, что законченные диссертационные педагогические исследования, их результаты лежат в основании инновационной педагогической деятельности, являются теоретическим базисом педагогических инноваций. И, следовательно, снижение качества диссертацион-

ных исследований приводит к снижению качества педагогических инноваций, уровню активности педагогической инновационной деятельности (косвенным признаком этого является невостребованность пылящихся на полках диссертаций) или дезориентирует ее, способствуя распылению финансирования на сомнительные нововведения, что, в итоге, наносит обществу значительный экономический ущерб. Таким образом, снижение качества диссертационных исследований противоречит императиву инновационного развития России [4, с. 4].

Одним из главных направлений повышения качества диссертационных исследований является выделение в системе критериев их оценки инновационной составляющей, которая станет мерой включенности исследования и его результатов в реально развивающиеся и поддающиеся социально-экономической экспертизе инновационные педагогические процессы. Эта критериальная составляющая позволит оценить, действительно ли диссертационное исследование и его результаты являются научным базисом педагогических инноваций, и ответить на вопрос, каковы социально-экономические перспективы этих инноваций.

Откорректированная таким образом система критериев оценки диссертационного исследования может стать основным ориентиром критериально-оценочной деятельности диссертационных советов. При этом выделение инновационной составляющей в системе критериев оценки диссертаций требует соотнесения объектов диссертационного исследования с объектами инновационной деятельности, возможную классификацию которых мы предложили в ранее опубликованной статье [2]. Идентификационные признаки этих объектов должны учитываться в процессе анализа качества диссертационного исследования и могут быть использованы для классификации соответствующих диссертационных исследований. Анализ новизны и существенности выделенных признаков в конкретных объектах исследования позволит судить об инновационном потенциале диссертаций (табл. 1).

Предложенная классификация может быть уточнена и дополнена в соответствии с развитием педагогических исследований и уровнем их осмысления.

Оценка качества диссертационных педагогических исследований и их результатов должна опираться на прошедшие длительную социальную апробацию и сформулированные в науковедении основные **принципы** оценки научных трудов. Для оценки педагогического творчества оправданы следующие принципы:

- **научность** оценки педагогических исследований – экспертиза оцениваемого труда на основе существующего научного мировоззрения, существующего уровня педагогической науки;

- **независимость** – рассмотрение научной продукции вне связи с оценкой личности соискателя и его отношений с экспертами;

- **корпоративная ответственность** – оценка научного труда несколькими независимыми друг от друга экспертами;

- **стимулирование** – предписание рассматривать оценку как фактор совершенствования работы, повышения качества и интенсивности исследования;

- **критериальная определенность** – научно обоснованный перечень критериев оценки, соблюдение требований всей совокупности критериев.

Таблица 1

Классификация диссертационных исследований в соответствии с идентификационными признаками объектов педагогической инноватики

Объекты исследовательской деятельности	Идентификационные признаки объектов педагогических инноваций
Педагогический процесс	Способ организации образования, внешние и внутренние факторы (условия) формирования, воспитания и развитие участников педагогического процесса
Содержание обучения, воспитания и развития	Знания, умения, навыки, компетенции: мотивы, отношения, ценностные ориентации; способности; образованность и воспитанность. Объем, структура, взаимосвязь этих признаков
Методы (технологии) обучения, воспитания и развития как системы взаимосвязанных действий педагогов и обучаемых по усвоению содержания образования, способов решения воспитательных задач и осуществления воспитательных взаимодействий, а также развитию социально значимых качеств личности	Образовательные (педагогические) действия и операции, их последовательность, чередование и взаимосвязь, параметры и условия их выполнения
Педагогические средства	Педагогически ориентированные материальные предметы, устройства, предназначенные для организации и осуществления педагогического процесса и выполняющие функции воспитания и развития обучающихся
Исторический процесс развития педагогических знаний и образовательной практики	Состав, содержание и задачи образования в разные исторические эпохи, их сопоставление и сравнительное исследование образовательных систем разных стран, а также анализ творчества выдающихся педагогов
Теоретико-методологические основания развития педагогической науки	Структура и динамика организации научной деятельности, функционирование педагогической науки и ее взаимодействие со смежными науками, а также методика оценки научных результатов

В аспекте повышения качества педагогических инноваций, основанных на результатах диссертационных исследований, мы предлагаем ввести **принцип соотнесения с педагогическими инновациями**, который требует учитывать в процессе экспертизы влияние результатов диссертационного исследования на конкретные инновационные процессы в образовании.

В науковедении используются две группы критериев оценки качества исследований:

- оценка этапов процесса научных исследований;
- оценка результатов научных трудов (продуктов).

Приведем **критерии оценки процесса исследования**:

- **правильная постановка проблемы** фиксирует проблемную ситуацию, то есть отражает нечто неизвестное об объекте;

- **теоретико-методологическая обоснованность исследования** отражает (подразумевает) подходы и принципы исследования, адекватность объекта и предмета исследования теме диссертационной работы, а также состоятельность гипотезы;

- **научность понятийного аппарата** предполагает употребление предварительно эксплицированного научного понятийного аппарата, а также его необходимость и достаточность (если в новых понятиях и терминах нет нужды – они не должны вводиться и использоваться в структуре понятийного аппарата исследования);

- **научность методов исследования** предполагает, что методы исследования позволяют получать достоверную информацию об объекте исследования, обеспечивают предпосылки для установления его сущности;

- **воспроизводимость результатов исследования** отражает принципиальную возможность проверки достоверности проведенного исследования.

В аспекте повышения качества педагогических инноваций, основанных на результатах диссертационных исследований мы предлагаем ввести **критерий включенности в конкретные инновационные процессы в образовании**, который отражает принципиальную возможность проверки достоверности факта и наличия социально-экономического эффекта от использования результатов диссертационного исследования в конкретных инновационных процессах в образовании.

Рассмотрим **критерии оценки результатов научных трудов (продуктов)**:

- **новизна** результата подчеркивает качество нового знания: изменение содержания знания, переосмысление, переоценка старых знаний, их уточнение и, в известном смысле, отрицание, полученные, на основе анализа идентификационных признаков объекта исследования;

- **практическая инновационная значимость** – социально-педагогическая полезность продуктов исследования в конкретных инновационных процессах в образовании;

- **нравственно-этическая направленность** – социально-педагогическая безопасность и здоровьесбережение.

Наряду с приведенной системой критериев оценки необходима также система критериев отличия докторской диссертации от кандидатской. Авторы предлагают вариант такой системы (табл. 2).

Результатом интеграции квалификационных признаков исследования является экспертное заключение диссертационного совета, в котором, помимо актуальности, методологической обоснованности, научной новизны, теоретической и практической значимости, основных результатов исследования, следует отразить инновационные возможности проведенного диссертационного исследования:

- определение уровня использования результатов исследования в образовании (федеральный, региональный, конкретный вид образования);

- наличие моделей, механизмов внедрения в педагогическую практику;
- наличие рекомендации по использованию результатов исследования в образовательной деятельности региона, органов управления, образовательных учреждений;
- обоснование эффективности внедрения программно-методических материалов;
- соответствие нормам, требованиям, ограничениям, учет возможных рисков использования полученных результатов исследования.

Таблица 2

Критерии идентификации докторской и кандидатской диссертации

Квалификационные признаки	Критерии	
	Докторская диссертация	Кандидатская диссертация
1	2	3
Научно-квалификационный уровень	<ul style="list-style-type: none"> • крупное научное достижение; решение крупной научной проблемы; • изложение научно обоснованных технических, экономических и технологических решений, внедрение которых вносит значительный вклад в развитие общества • результаты исследования лежат в основе инновационных процессов, оказывающих значительное влияние на социально-педагогическую систему образования в России и мире 	<ul style="list-style-type: none"> • решение задачи, имеющей существенное значение для соответствующей отрасли знаний; • изложение научно обоснованных технических, экономических и технологических разработок, имеющих существенное значение для отрасли знаний • результаты исследования лежат в основе инновационных процессов, оказывающих существенное влияние на развитие образования в регионе, стране в целом
Актуальность исследования	<ul style="list-style-type: none"> • научно доказана потребность в решении новых проблем (новых аспектов существующих проблем) образования и педагогической науки, или обоснован прогноз таких потребностей на основе анализа развития образования и педагогической науки • научно обоснованная потребность реализуется в конкретном инновационном образовательном процессе, или обоснована необходимость и общенациональное (или мировое) значение организации такого процесса 	<ul style="list-style-type: none"> • научно доказана потребность в решении существующих проблем образования и педагогической науки • научно обоснованная потребность реализуется в конкретном инновационном образовательном процессе

Окончание табл. 2

1	2	3
Методологическая состоятельность	<ul style="list-style-type: none"> • аргументированная авторская концепция методологии исследования; • неочевидность и вместе с тем верифицируемость выдвинутых научных положений • авторская методологическая концепция является методологическим базисом инновационных процессов, оказывающих значительное влияние на образование в России и мире 	<ul style="list-style-type: none"> • аргументация выбора методологических подходов на основе осознания принадлежности к определенной научной школе; • верифицируемость (проверяемость достоверности)
Ведущий метод решения поставленных задач	<ul style="list-style-type: none"> • теоретико-методологический анализ, моделирование, экспериментирование, экстраполяция будущего развития психолого-педагогических явлений и их применения в инновационных процессах в России и в мире 	<ul style="list-style-type: none"> • анализ генезиса образовательных систем и технологий; • опытно-поисковая работа с элементами эксперимента, проектирование педагогических инноваций
Теоретическая значимость	<ul style="list-style-type: none"> • научно обоснована необходимость введения новых категорий, понятий; • выдвинуты новые подходы, принципы; • обоснована новая теория, концепция; • установлены закономерности; • доказана или опровергнута выдвинутая гипотеза, оказывающая значительное влияние на развитие педагогической науки и образования, на реализацию инновационных процессов в образовании 	<ul style="list-style-type: none"> • уточнены известные понятия; • обоснована правомерность методологических подходов и принципов; • предложены новые концептуальные положения; • выяснены причины, условия повышения эффективности педагогической реальности; • разработаны научно-обоснованные рекомендации для реализации инновационных процессов в образовании
Новизна исследования	<ul style="list-style-type: none"> • объективная • оказывает значительное влияние на развитие педагогической науки, образование и инновационные процессы в России и мире 	<ul style="list-style-type: none"> • объективная • оказывает заметное влияние на развитие педагогической науки, образование и инновационные процессы в регионах России
Масштабность нововведения	<ul style="list-style-type: none"> • исследование федерального и мирового педагогического и социального значения 	<ul style="list-style-type: none"> • исследование регионального педагогического и социального значения
Результативность исследования	<ul style="list-style-type: none"> • вклад в контекст науки; • открытие нового направления; • перспективность дальнейших исследований • инициация новых инновационных процессов в образовании России и мира 	<ul style="list-style-type: none"> • инновационный (внедренческий) потенциал

В заключение отметим, что усиление инновационной направленности психолого-педагогических исследований возможно при совершенствовании критериально-оценочной деятельности диссертационных советов.

Литература

1. Загвязинский В. И. О качестве диссертационных работ по педагогике // Образование и наука. – 2008. – № 2 (50). – С. 23–29.
2. Зеер Э. Ф., Новоселов С. А. Правовая охрана педагогических инноваций как фактор развития российского рынка образовательных услуг // Образование и наука. – 2007. – № 4 (46). – С. 3–12.
3. Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе: Материалы VI Межрегиональной межотраслевой научно-практической конференции. – СПб.: ИОВ РАО, 2005.
4. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1–3 апреля 2008г. / Под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина; Гос. ун-т – Высш. шк. экономики. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2008. – 39 с.
5. Ткаченко Е. В. О критериях оценки качества диссертационных исследований // Образование и наука, – 2008. – № 2 (50). – С. 16–23.
6. Фельдштейн Д. И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Образование и наука. – 2008. – № 2 (50). – С. 3–19.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

С. Г. Киселев,
Л. М. Нуриева

ЕГЭ И АНАЛИЗ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

В статье рассматриваются проблемы анализа результатов Единого государственного экзамена на федеральном и региональном уровнях и некоторые социальные аспекты его проведения. Уточняется роль ЕГЭ в системе повышения качества общеобразовательной подготовки школьников, выявляется ряд инструментальных недостатков экзамена, влияющих на его итоги.

In this article the problems of the analysis of results of Uniform graduation examination at federal and regional levels and some social aspects of its realization are considered. Role of Uniform graduation examination in system of improvement of quality of general educational preparation of schoolboys is specified, a number of tool lacks of the examination influencing its results comes to light.

С 2005 г. в открытом доступе стали появляться официальные общероссийские итоги Единого государственного экзамена. Их публикует Федеральный институт педагогических измерений (ФИПИ), осуществляющий содержательное и аналитическое сопровождение экзамена. Помимо сборников ФИПИ издает также свои исследования (см. www.fipi.ru). К настоящему времени на сайте ФИПИ имеются годовые отчеты о проведении ЕГЭ с 2005 по 2007 гг. почти по всем дисциплинам. Хотя отчеты довольно велики по объему и подробны, они, к сожалению, политизированы полемикой о целесообразности ЕГЭ и не уделяют должного внимания его действительным проблемам. При этом волею или неволею искажается истинная картина проведения экзамена (в нашем случае мы говорим только о предмете «математика»). Назначение отчетов ФИПИ можно скорее отнести к обоснованию полезности осуществления таких испытаний, чем изучению их результатов. Поэтому в целях определения проблем, связанных с проведением ЕГЭ, мы предприняли параллельный его анализ.

Мы не ставили задачу рассмотреть итоги ЕГЭ по всем дисциплинам. Для этого мы просто не располагаем исходной информацией. В нашем распоряжении имеется лишь некоторая статистика результатов ЕГЭ по математике в Омской области в 2005–07 гг., т. е. за период, когда экзамен по этой дисциплине был в регионе обязательным для всех учащихся. Используя данные ФИПИ и статистику итогов экзамена по математике в Омской области, рассмотрим следующие вопросы:

- насколько возможен анализ результатов ЕГЭ и как с этой задачей справляются ФИПИ и региональные органы управления образованием (например, Министерство образования Омской области);

• какие проблемы необходимо решить для того, чтобы подведение итогов экзамена способствовало повышению общеобразовательной подготовки школьников.

Обработать результаты ЕГЭ в целом по стране могут инстанции, располагающие соответствующими данными, – организаторы проведения экзамена и разработчики контрольно-измерительных материалов (КИМов): Министерство образования РФ, Федеральный центр тестирования (ФЦТ) и Федеральный институт педагогических измерений. Несмотря на то, что экзамен проводится с 2001 г., отчеты по его итогам обнародованы только за последние три года. Какие же сведения о результатах ЕГЭ по математике содержатся в этих отчетах?

Прежде всего, составители сразу оговариваются, что их работа не претендует на полноту и всесторонность представления результатов ЕГЭ «из-за невозможности отражения выполнения всех вариантов КИМов и временных ограничений». Причем эта оговорка повторяется из года в год [1, с. 5; 2, с. 6; 3, с. 6]. Но никто и не требует от ФИПИ анализа всех вариантов, желательнее лишь обеспечить достаточную его полноту. Однако, располагая полными данными об итогах ЕГЭ, ФИПИ фактически признается, что физически не может их проанализировать.

Возникает вопрос: а кто может выполнить такую работу, если единственные обладатели информации сделать это не в состоянии? Ответ таков: в действующей структуре сбора, накопления и анализа информации о результатах ЕГЭ этого не сделает никто. И причина заключается не в численности сотрудников ФИПИ, их квалификации или временных ограничениях.

Обратим внимание на характер сведений, с которыми имеют дело аналитики, и на систему распределения информации между обеспечивающими проведение экзамена организациями: региональными центрами обработки информации (РЦОИ) и Федеральным центром тестирования. Напомним, что контрольная работа по математике представляет собой набор заданий трех видов: часть «А» – с выбором ответа, часть «В» – с кратким ответом, часть «С» – с развернутым ответом. Обработка данных по частям «А» и «В» осуществляется машиной, по части «С» – экспертами. По каждому участнику экзамена существует факт проставления одной из четырех альтернатив ответа на задания в части «А» (крестик в бланке), краткий ответ в части «В» и баллы за решение части «С». Кроме того, о каждом выпускнике имеются данные, определяемые структурой бланка регистрации: индивидуальный номер – штрих-код, регион, муниципальное образование, образовательное учреждение, класс, пункт проведения ЕГЭ, номер аудитории, дата проведения экзамена, предмет, вариант, фамилия, имя, отчество участника и его паспортные данные.

Сведения об участниках и результатах испытаний дополняются информацией об образовательном учреждении, где помимо прочего (наименование, юридический адрес, данные об аттестации и аккредитации и т. д.) указывается его местонахождение, тип и вид, форма собственности.

В 2005 г. ФЦТ обработал результаты ЕГЭ по математике на 680 тыс. чел. (52% от общего числа выпускников школ) [1, с. 8], в 2006 г. – 623 тыс. (47,7%) [2, с. 10], в 2007 г. – 605 тыс. чел. (52,9%) [3, с. 10].

Вопрос: что можно получить благодаря обработке и анализу таких данных?

Ответ: ничего или почти ничего. Поясним, почему.

Основой анализа больших массивов информации являются группировка (разбиение совокупности на группы, однородные по какому-либо признаку) и типология (выделение групп объектов, обладающих набором общих признаков). В нашем случае недостаточно получить обобщенную среднюю оценку учащихся по стране или территориям. Необходимо выделить группы школьников, описать их результат и объяснить его причины. Однако перечень признаков, заложенных в структуре сведений об участниках, очень незначителен: пол участника, тип и вид школы, место ее нахождения, форма собственности – и все! Неудивительно, что выводы, которые получает ФИПИ из года в год, более чем банальны: городские школьники выполняют задания лучше сельских, выпускники обычных школ – лучше вечерних, учащиеся гимназий, лицеев и школ с углубленным изучением предметов – лучше школ обычных, представители крупных населенных пунктов – лучше, чем малых (см. [1, с. 14; 2, с. 17, 41–42; 3, с. 19–20]). Для того чтобы такие выводы делать, ЕГЭ можно не проводить. А какие управленческие решения можно предложить на основании таких выводов?

Выход своим аналитическим усилиям ФИПИ находит в выделении группировок учащихся по степени успешности выполнения экзаменационной работы: двоечников, троечников, хорошистов и отличников, а затем рассматривает их результаты по типам задач. Однако на уровне федерального центра это занятие в значительной мере лишено смысла. Зачем высчитывать процент школьников, решивших задания на преобразование логарифмов, в масштабе всей страны? Кому нужна средняя температура по больнице? – Ответ очевиден. Это необходимо только разработчикам образовательных стандартов и КИМов, но не школам и педагогам, которым куда важнее знать конкретные затруднения своих выпускников. Фактически ФИПИ, изучая пробелы участников экзамена, выполняет работу, которая должна быть проведена в каждом общеобразовательном учреждении.

Сложность анализа результатов ЕГЭ по математике заключается, кроме того, в отсутствии данных о реальных трудностях учащихся. Требования технологичности обработки информации заставляют записывать ответы в числовом виде, а в случае невозможности – предлагать ответ в качестве альтернативы для выбора. Но главное: за результатом решения не видно логики рассуждения экзаменуемых. В этих условиях умозаключения специалистов ФИПИ о проблемах школьников строятся на догадках, основанных скорее на практике непосредственного общения с учащимися, чем на результатах выполнения работ. Даже анализ итогов части «С» возможен лишь постольку, поскольку специалистам ФИПИ удастся, что называется, «вживую» поработать с ответами выпускников и самими учащимися либо с обобщенными аналитическими справками, подготовленными региональными экспертами. Так, например, проблема решения алгебраического задания С5 в 2006 г., связанная с тем, что в его условии не имелось никаких ориентиров, облегчающих нахо-

ждение способа решения, выявилась для авторов КИМов только в беседах со школьниками, участвовавшими в пробных и репетиционных ЕГЭ [2, с. 55].

Не удивительно, что, обладая сколь колоссальным (более полумиллиона работ только по математике), столь и пустым (в виде крестиков и готовых ответов) массивом информации, ФИПИ вынужден гадать о действительных затруднениях выпускников, что хорошо видно из содержания отчетов. Показательны в этом отношении оговорки, которыми изобилует анализ ФИПИ: *видимо, по-видимому, возможно, вероятно, может быть*. Чтобы не быть голословными, процитируем некоторые фрагменты отчета ФИПИ 2006 г. (курсив наш. – С. К., А. Н.):

«Поскольку сразу в условие задачи не удастся подставить значение переменной, а предварительно необходимо преобразовать данные задачи (представить логарифм произведения в виде суммы логарифмов), то, *видимо*, именно этот шаг вызывает наибольшее затруднение» [2, с. 44].

«Немного более низкие результаты выполнения заданий типа № 1 и № 2, *по-видимому*, связаны с тем, что после применения свойств радикалов от учеников требовалось вычислить значение корня, что способствовало появлению вычислительных ошибок» [2, с. 46].

«Некоторое снижение результатов, *по-видимому*, объясняется тем, что после умножения степеней ($3^{4a} \cdot 3^{-2a} = 3^{2a}$) выпускники должны вычислить значение выражения...» [2, с. 47].

«...менее подготовленные учащиеся лучше выполняют преобразование суммы логарифмов в логарифм произведения, чем разность логарифмов в логарифм частного. *Видимо*, именно это повлияло на снижение результатов при решении логарифмического уравнения [2, с. 49].

«*Возможно*, что трудности с решением этого уравнения у слабо подготовленных школьников связаны с несколько необычным видом уравнения...» [2, с. 50].

«*Вероятнее всего*, более высокий результат при решении этого типа уравнения объясняется формой представления условия задания...» [2, с. 51].

«*Возможно*, что некоторое снижение результатов связано с тем, что при нахождении области определения уравнения типа № 3 нужно было учитывать два фактора...» [2, с. 52].

«Трудность этого задания, *возможно*, состояла в том, что от учащихся требовалось самостоятельно по графикам определить абсциссы точек пересечения двух графиков» [2, с. 54].

«С заданием типа № 1 справляются несколько хуже: дают верный ответ в среднем 22,4% выпускников, среди них только 66,1%, получивших отметку «5». *Возможно*, это связано с двумя обстоятельствами. Во-первых, в этом задании более длинная цепочка вычислений (4 слагаемых вместо 3 или 2), что, *очевидно*, с большей вероятностью может приводить к арифметическим ошибкам. Во-вторых, более низкий результат *мог быть* обусловлен тем, что учащиеся меньше ошибок допускают, применяя определение четной функции ($f(-x) = f(x)$), чем нечетной ($f(-x) = -f(x)$). А в задании № 1 использовалось определение именно нечетной функции» [2, с. 60].

Не спасают положение и дистракторы – варианты ответов, полученные с использованием типичных ошибочных действий школьников, по той простой причине, что заполнение бланков заданий в условиях гарантированной тройки у значительной их части происходит методом элементарного угадывания. Так, например, выпускники одной из вечерних школ Омской области выполнили свою работу на экзамене за 15 минут, заполнив адресную часть бланка и понаставив крестов в бланке № 1. В этом случае анализ дистракторов просто приведет добросовестных исследователей к заблуждениям.

Другая проблема: сопоставление итогов ЕГЭ по годам. О том, как производится выявление тенденций в сфере качества подготовки школьников, можно узнать из отчетов ФИПИ. Для этого, по словам авторов, осуществляется шкалирование результатов текущего и предшествующего годов на основе единого банка откалиброванных тестовых заданий [1, с. 5]. Однако при определении тенденций сравниваются не фактические результаты – количество решенных заданий, а производные от этой оценки – тестовые баллы и аттестационные отметки. В результате в Омской области, например, в 2007 г. учащиеся правильно решили больше задач, чем в 2006 г., но получили больше двоек. Число задач, решенных омскими школьниками, увеличилось, а качество математической подготовки ухудшилось. В то же время, согласно ФИПИ, КИМы не менялись: «По сравнению с 2006 годом в контрольно-измерительных материалах 2007 года не произошло существенных изменений ни по структуре, ни по содержанию» [3, с. 12]. О том, почему норма выставления положительной отметки «3» была повышена в 2007 г., мы скажем далее.

К сожалению, признание ФИПИ невозможности проанализировать статистику экзамена относится не только к разбору содержания школьных работ, но и к общей ситуации по организации проведения ЕГЭ в стране. Материалы ФИПИ в силу политизированности вопроса замалчивают недостатки и проблемы экзамена и тенденциозно освещают его итоги. Отсутствие объективности проявляется в манипулировании цифрами, сокрытии важных обстоятельств проведения ЕГЭ, предвзятости выводов, что становится возможным по причине монополии ФИПИ на информацию. Приведем несколько примеров.

Когда в 2006 г. отмечается рост числа участников экзамена из крупных городов, ФИПИ делает вывод о повышении общественного доверия к ЕГЭ [2, с. 16]. Этот вывод не учитывает обстоятельства расширения перечня экзаменов в регионах-участниках. Что касается математики, то в 2006 г. число выбравших ЕГЭ по предмету в 59 регионах из 69 участвовавших снизилось более чем на 100 тыс. чел. Это следует из статистических таблиц, приводимых самим ФИПИ [1, с. 6–8; 2, с. 7–10]. Частично это обусловлено снижением общей численности выпускников школ. Смягчило картину уменьшения числа участников ЕГЭ в 2006 г. присоединение к экзамену новых субъектов федерации (г. Москвы, Усть-Ордынского и Бурятского АО, Курской и Владимирской областей) и введение его обязательности в Иркутской области (сравнение произведено по данным аналитических отчетов [1, с. 6–9; 2, с. 7–10], численность выпускников школ в 2005 г. [4, с. 261–279]). В 2006 г. в регионах, где число участников ЕГЭ составляет менее 60% выпуска (т. е. где выбор экзамена предположительно доброволь-

ный¹), доля школьников, предпочитающих ЕГЭ, снизилась. Например, в Волгоградской области в 2005 г. в экзамене по математике приняли участие 48% выпускников, в 2006 г. – 33%, Воронежской – 45 и 37%, Астраханской – 53 и 33%, Калужской – 52 и 18%, Тульской – 45 и 35%, Дагестане – 9 и 5%, Северной Осетии – 17 и 13%, Калмыкии – 57 и 52%, Ямало-Ненецком АО – 35 и 33% соответственно и т. д.

Среди регионов, где в 2006 г. отмечается рост числа участников на добровольной основе, можно назвать Камчатскую область (число участников увеличилось на 4 чел., или 0,3%), Чукотский АО (на 71 чел. – 50%), Московскую область (на 252 чел. – 24%), Туву (на 395 чел. – 95%), Башкирию (на 1093 чел. – 10%), Новосибирскую область (на 1260 чел. – 25%), Бурятию (на 1352 чел. – 15%), Свердловскую область (на 9341 чел., или в 32 раза), Татарстан (на 13 705 чел. – в 3 раза). Вероятно, зафиксированное ФИПИ увеличение числа участников из крупных городов дали Екатеринбург и Казань (например, в 2005 г. в Свердловской области участвовало 292, в 2006 г. – 9633 чел., в Татарстане – 6873 и 20 578 чел. соответственно) за счет введения обязательности экзамена. На основании этих данных выводы о повышении общественного доверия к ЕГЭ делать, наверное, преждевременно.

В 2006 г. ФИПИ приходит к заключению о повышении уровня математической подготовки в целом по стране по сравнению с 2005 г. [2, с. 41]. При этом он игнорирует факт изменения состава участников экзамена, а именно увеличение числа школьников из крупных городов, о котором сам сообщает ранее [2, с. 16], где, по признанию ФИПИ, математическая подготовка выше. Привести данные в сопоставимый вид, указав, как изменились результаты у горожан и сельчан, и дать их анализ отдельно ФИПИ затруднился.

Охват школьников испытаниями ЕГЭ, достаточный для корректного сопоставления качества подготовки выпускников по регионам, меняется ФИПИ на ходу. В 2005–06 гг. он должен быть выше 90% выпускников [1, с. 8; 2, с. 11], в 2007 г. составляет уже 80% [3, с. 19]. Создается впечатление, что ФИПИ до сих пор не выработал обоснованных критериев для сопоставления результатов экзамена по территориям.

Образовательную статистику в своем анализе ФИПИ не использует и оперирует только сведениями, получаемыми от РЦОИ. «Как и в предыдущие годы, в 2007 г. подавляющее большинство участников экзамена составили выпускники общеобразовательных школ – около 97%. Очевидно, – делают предположение авторы, – что этот процент отражает действительный состав выпускников образовательных учреждений России» [3, с. 44]. Между тем точные данные специалисты ФИПИ могли, не гадая, получить в Министерстве образования РФ, например из отчетов федерального государственного статистического наблюдения по форме № 76-рик.

¹ Из отчетов ФИПИ невозможно однозначно определить, на основе обязательности или по выбору проводился ЕГЭ в регионах. Например, в Омской области в 2004 г. доля выпускников школ – участников ЕГЭ по математике составила 63%. Однако это не означает, что экзамен был добровольным. По решению Главного управления образованием области для учащихся г. Омска и пяти сельских районов экзамен был обязательным. Остальные сельские школьники ЕГЭ могли не сдавать. Аналогичная ситуация может быть и в других регионах.

Указывая, что значительную долю участников ЕГЭ составляют выходцы из сельской местности, ФИПИ делает вывод о том, что этот экзамен оправдывает свою роль социального лифта для учащихся отдаленных районов страны [1, с. 13–14]. Однако такое заключение следовало бы подкрепить фактом роста доли сельских школьников – представителей тех регионов, где экзамен проводился на добровольной основе. Этого сделано не было. Между тем руководство образования, например, Омской области, где доля сельского населения выше среднероссийского уровня, приняло решение об участии в ЕГЭ по математике не из соображений расширения образовательных возможностей сельских учащихся, а по более прозаическим причинам. Министерство образования РФ бесплатно (т. е. за счет федерального бюджета) создавало инфраструктуру экзамена (вычислительная и множительная техника, оборудование, программное обеспечение и т. д.) в регионах, принявших решение добровольно участвовать в эксперименте. При этом региональным руководителям образования намекали, что в последующем оборудование для проведения экзамена придется приобретать самостоятельно. Чтобы сэкономить областной бюджет, было принято соответствующее решение. Понятно, что желания выпускников сельских школ при этом никто не спрашивал.

По признанию самого ФИПИ, уровень математической подготовки сельских школьников ниже, чем в городе. Так за что же они так любят ЕГЭ? Причина относительной «популярности» ЕГЭ среди сельских учащихся – это гарантированная тройка в аттестате об образовании даже при заполнении бланков ответов наугад.

В 2007 г. на сайте ФИПИ приводится график плотности распределения учащихся, набравших соответствующий балл по различным предметам, в том числе по математике (рис. 1).

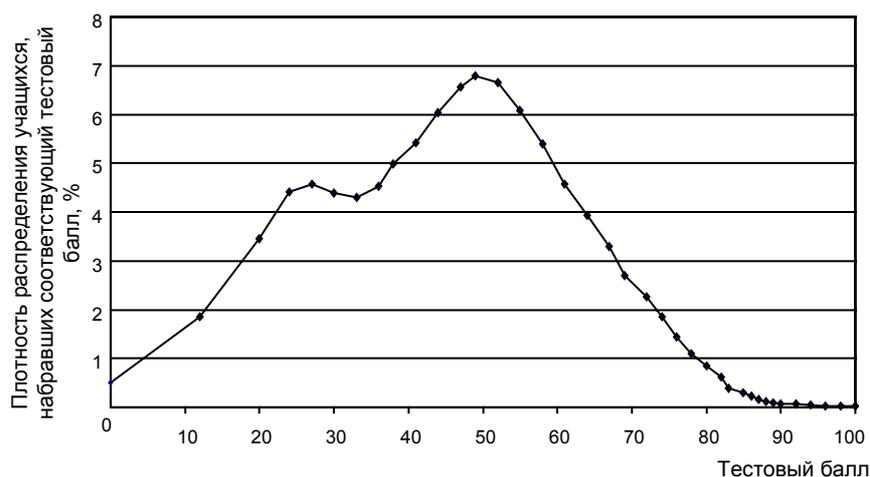


Рис. 1. График, опубликованный на сайте ФИПИ по результатам экзамена 2007 г.

Перед нами нормальное распределение, имеющее моду в 49 и выброс значений, соответствующий 27 баллам. ФИПИ не объясняет появление этого выброса (либо не знает объяснений, либо не хочет акцентировать внимание на неприглядной для экзамена причине). Между тем это учащиеся, получившие отметку «2» и выполнявшие задания путем угадывания ответов. В целом по стране доля школьников, «участвующих» в ЕГЭ по математике с результативностью гадания, составляет до 25%. Это отражает действительное отношение учащихся к единому экзамену.

Основания для таких выводов появились у нас при анализе результатов омских школьников, сдававших математику в формате ЕГЭ. Дело в том, что форма записи ответов части А позволяет учащимся, не знающим верного решения, угадать правильный ответ. При четырех альтернативах выбора из 10 заданий в среднем можно угадать 2,5 из них. По формуле Бернулли несложно более точно определить вероятность угадывания правильных ответов. Подсчеты показывают, что Единый государственный экзамен, столь «совершенный и современный» инструмент оценки качества образования, в 2005 г. позволял 2% участников получить удовлетворительную оценку по математике, даже не заглядывая в тексты задач (подробнее об этом см. [5, с. 120–121]). Для этого достаточно было отгадать ответы шести заданий.

Выделить выполнявших работу преимущественно наугад довольно легко. В части «В» в 2005 г. под кодами В1, В2, В3 содержались задания, которые, как и часть «А», относятся к базовому уровню сложности и отличаются только формой записи ответа, исключающей элемент угадывания. О распространенности выполнения ЕГЭ путем подстановки ответов наугад можно судить по результативности выполнения задач на «нахождение производной функции» (часть «А») и «физический смысл производной» (часть «В») (т. е. близких по теме заданий). Если в части «А» с заданием «справились» 25% омских школьников, получивших двойки, то в части «В» – 1,5%. Отчеты ФИПИ также фиксируют снижение результатов решения задач базового уровня сложности при переходе от части «А» к части «В» [1, с. 44; 2, с. 45], не объясняя причины. А причина проста: значительная часть школьников просто угадывает ответы. При этом, как показал анализ, такой способ работы более распространен среди сельских учащихся.

Факт формального отношения школьников к ЕГЭ по математике ФИПИ скрывает за такой фразой: «...в условиях экспериментального проведения ЕГЭ участнику экзамена известно заранее, что при любом выполнении работы ему обеспечена хотя бы минимальная положительная аттестационная отметка «3» по курсу алгебры и начал анализа. Очевидно, что это обстоятельство оказывает существенное влияние на отношение и, соответственно, на уровень подготовки к ЕГЭ более слабых выпускников, не предполагающих поступать в вузы, где требуется сдавать математику» [2, с. 41]. Из приведенного заключения ФИПИ совершенно неясны ни масштабы проблемы, ни инструментальные недостатки ЕГЭ. Между тем наличие на графике выброса в 27 тестовых баллов вызвано не спецификой подготовки выпускников, а формой записи результата в задачах части «А», т. е. пороками самой системы оценивания.

Нам могут возразить, что доля «гадающих» сильно завышена. Однако сравните решение задач базового уровня сложности в части «А» и «В», например, по графикам ФИПИ [2, с. 74; 3, с. 71]. Но дело даже не в этом. А в том, что ЕГЭ в принципе не может сказать, каким способом участники экзамена (кроме части «С») достигают того или иного результата, путем ли решения, гадания, подсказки, добросовестного заблуждения, технической или логической ошибки.

В условиях невозможности с определенностью судить о реальных затруднениях школьников ФИПИ уделяет большое внимание обоснованию качества контрольно-измерительных материалов. Однако у читателя нет возможности дискутировать на эту тему, поскольку действительное содержание КИМов закрыто от свободного доступа под предлогом антикоррупционной борьбы. Ссылки на открытый сегмент на сайте ФИПИ не должны вводить в заблуждение. На сайте вам предложат лишь потренироваться в решении нескольких вариантов и типов задач. Тем не менее возможностей сравнить реальные варианты у вас не будет. Обсуждение проблемы при этом ФИПИ уводит в сторону оценки надежности и валидности КИМов, как будто только этим их качество и ограничивается. Между тем совершенство экзаменационных материалов – это качество не столько каждой задачи в отдельно взятом варианте работы, сколько всего комплекса заданий как единого целого, равноценность вариантов, неповторяемость заданий и т. д. В обеспечении этих требований к КИМах нам предлагают всецело полагаться на добросовестность их создателей. И напрасно. Итоги ЕГЭ 2007 г. тому свидетельство.

Спецификой 2007 г. являются значительные изменения условий проведения экзамена, которые не могли не сказаться на результатах выпускников, но о которых ФИПИ умалчивает. Например, в Омской области вместо 90 неповторяющихся вариантов работы, как это делалось в 2005–06 гг., в 2007 г. школьникам было предложено лишь 15 вариантов с одинаковыми задачами! Опрос первокурсников математического факультета Омского государственного педагогического университета, сдававших ЕГЭ в 2007 г., показал, что на экзамене при ослаблении дисциплины был возможен обмен результатами задач как в части «А», так и в части «В». Чистота проведения испытаний в такой ситуации определялась уже не столько качеством экзаменационных материалов, сколько дисциплиной на пунктах проведения ЕГЭ. По свидетельству экспертов, другая особенность состояла в том, что экзамен второй волны (в июле) проводился абсолютно по тем же заданиям, что и первой (в июне). То есть у определенного круга учащихся благодаря знакомым или родителям, имевшим доступ к заданиям, была возможность заранее ознакомиться с их содержанием, чего никогда не случалось в предыдущие годы.

Изменение условий проведения испытаний немедленно отразилось на распределении учащихся Омской области по тестовому баллу (рис. 2).

Хорошо видно, как сократилась доля учащихся, находившихся ранее в зоне отметки «два» (от 0 до 38 баллов) и переместившихся в зону отметки «три» (38–54 балла). Доля хорошистов (54–72 балла) и отличников (свыше 72 баллов) при этом изменилась незначительно, потому что для получения вы-

соких оценок необходимо было решать задания части «С», где обмен результатами во время экзамена в силу развернутой формы ответа затруднен.

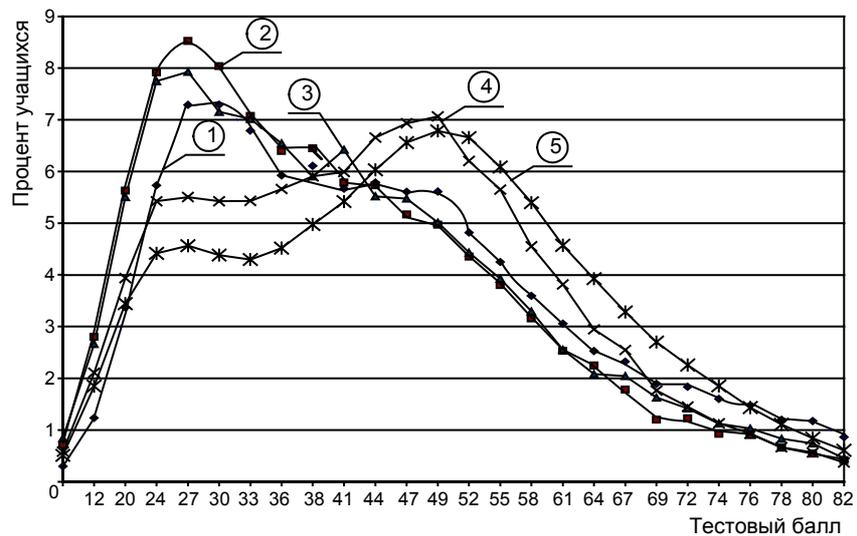


Рис. 2. Распределение учащихся по набранному тестовому баллу по математике:

1 – Омская обл. 2004 г.; 2 – Омская обл. 2005 г.; 3 – Омская обл. 2006 г.; 4 – Омская обл. 2007 г.; 5 – РФ 2007

Обратим внимание, каким образом Министерство образования РФ воспользовалось итогами 2007 г. Без объяснения причин (ФИПИ о них ничего не сообщает) оно повышает норму для выставления отметки «3» (только отметки «3», а не «4» и не «5»), т. е. именно за часть «А», где наиболее часто встречались повторяющиеся задачи. В результате такой «операции» проиграли представители тех школ, где организация экзамена соответствовала должным требованиям, и выиграли те, кто сдавал экзамен в условиях низкой дисциплины.

Шкалирование результатов 2006 и 2007 гг. на основе единого банка тестовых заданий (если такое шкалирование вообще проводилось) в данном случае исполняет роль «дымовой завесы», которая маскирует низкое качество экзаменационных материалов и недостатки процедуры проведения экзамена 2007 г. Более того, именно эти, наиболее «грязные» с точки зрения чистоты проведения экзамена, результаты выставлены на сайте ФИПИ как иллюстрация состояния математической подготовки школьников (рис. 1), а не данные 2004–2006 гг. (Графики 2004–2007 гг., опубликованные в отчетах ФИПИ, представляют собой уловку авторов. Они выполнены в виде гистограмм, где значения, соответствующие угадыванию ответов, спрятаны в суммах интервалов шкалы и поэтому не так бросаются в глаза [1, с. 35; 2, с. 40; 3, с. 45].) При этом ФИПИ делает вывод: «С учетом повышения нормы выставления отметки «3» можно констатировать, что наблюдается некоторая тенденция по-

вышения уровня подготовки у части учащихся, входящих в группу слабо подготовленных выпускников» [3, с. 21]. Комментарии излишни.

Еще одним недостатком работы ФИПИ является отсутствие попыток взглянуть на экзамен как социальную проблему. Если угадывание ответов характеризует участие в ЕГЭ значительной части школьников, то результаты 2007 г. иллюстрируют отношение к ЕГЭ со стороны учителей. В печати часто высказываются сомнения в достоверности итогов ЕГЭ по территориям, когда лучшие показатели, например, по русскому языку демонстрируют школьники национальных республик. В связи с этим делаются выводы об особенностях менталитета и клановости населения, которые позволяют нечестным должностным лицам находить лазейки в системе безопасности экзамена и делать задания известными еще до проведения испытаний.

На самом деле, на наш взгляд, дело в другом. Идея ЕГЭ как контроля качества педагогического труда не принята большинством учителей, в том числе и в Омской области. Фактически ЕГЭ понимается как недоверие к учителю, его работе, точности и непредвзятости оценивания учебных достижений школьников. Какой в этих условиях должна быть позиция учителя, контролирующего ход проведения экзамена? Если в аудитории на экзамене по математике за дисциплиной наблюдает учитель русского языка, он ничем не может помочь детям. Но он может не мешать пользоваться им всеми видами помощи: подсказками товарищей, шпаргалками, сотовыми телефонами и другими средствами борьбы за оценку. Стоило лишь Министерству образования и ФИПИ в 2007 г. подготовить КИМы с одинаковыми заданиями, как низкая дисциплина экзамена тут же дала о себе знать ростом решения задач с фиксированным и кратким ответом. Ранее это явление из-за большого числа вариантов наблюдалось в существенно меньших масштабах. Однако и в 2005 г. успешность «решения» слабыми учащимися задач А2 и А3 также частично объясняется повторяемостью этих заданий. Важным фактором является и то обстоятельство, что все контролирующее проведение ЕГЭ инстанции и должностные лица на местах более заинтересованы в повышении результата, чем в обеспечении его объективности: это и учителя, и директора школ, и заведующие РОНО.

Таким образом, объективный анализ итогов ЕГЭ сталкивается с серьезными трудностями, заложенными в его идеологии (формализм результатов, ограниченность структуры данных, бессмысленность анализа содержания работ на уровне всей страны, несопоставимость результатов по годам и территориям), а также связанными с отношением к экзамену различных социальных групп – участников ЕГЭ (формальное участие школьников, заинтересованность контролирующих органов в повышении результата, низкая дисциплина проведения ЕГЭ). На все это накладывается стремление специалистов ФИПИ минимизировать критику экзамена, что оборачивается замалчиванием проблем и тенденциозностью подбора и изложения фактов.

Анализ результатов ЕГЭ на региональном уровне еще более затруднен, поскольку к вышеперечисленным проблемам добавляется отсутствие информации о характере предложенных школьникам заданий. Региональная статистика экзамена сильно запутана. Авторы КИМов приложили значительные усилия для обеспечения «чистоты эксперимента», заложив несоответствие расположения заданий

в различных вариантах экзаменационной работы. Контрольно-измерительные материалы 2005–2006 гг., например, составлялись на основе нескольких планов (двух как минимум), являющихся модификациями общего плана, обозначенного в спецификации. За одинаковыми кодами заданий на самом деле в вариантах скрывались задачи разных типов, не только не всегда соответствующие, но даже не указанные в спецификации (например, в 2005 г. помимо задач, обозначенных в спецификации в части «А», применялся такой тип, как «Решение показательных неравенств»). Содержательный анализ работ школьников в этих условиях возможен лишь при обеспечении доступа региональных исследователей к фактическим экзаменационным заданиям. К сожалению, такого доступа у них нет.

Наглядным примером здесь может служить ситуация в Омской области. Выпускаемый Министерством образования Омской области и выполняющим функции РЦОИ Региональным информационно-аналитическим центром системы образования Омской области (РИАЦ) сборник статистики по итогам ЕГЭ 2005–07 гг. содержит лишь средние тестовые баллы муниципальных образований и образовательных учреждений по предметам и среднеобластные результаты решения различных типов заданий по спецификации 2004 г. Омские организаторы ЕГЭ не только сами не знают, какие задачи по математике решали школьники, но вводят в заблуждение учителей области относительно их действительного характера, отсылая к типам задач спецификации трехлетней давности [7, с. 10–12; 8, с. 32–34]. Попытки анализа областных результатов, выполненные РИАЦ, носят единичный и неудачный характер. Так, например, в сборнике за 2005 г. РИАЦ перечисляет варианты, с которыми школьники справились лучше и хуже всего, и на основании этого делает выводы об их неравнозначности. При этом даже высчитывается разница между средними величинами процентов верно выполненных «простого» и «сложного» вариантов [6, с. 31]. Однако составители сборника не обратили внимания на контингент учащихся, эти варианты решавших. Так называемые «простые» варианты были распространены среди более подготовленных городских школьников, а «сложные» – среди сравнительно слабых сельских.

В то же время именно на региональном и муниципальном уровнях содержательный анализ экзамена был бы наиболее продуктивен. Итоги экзамена можно сопоставлять с любыми показателями ведомственной статистики, которыми органы управления образованием на местах обладают в избытке (образовательный, квалификационный и возрастной состав учителей, распределение нагрузки, наполняемость классов, режим работы образовательных учреждений, система доставки учащихся из отдаленных сел, характер контингента школьников и другие местные особенности).

Но в действующей системе распределения информации, какие бы формы и направление не принял анализ региональных итогов, он с неизбежностью содержит в себе ошибки и погрешности, заложенные формой организации ЕГЭ:

1) невозможно подвести итоги работ учащихся, не зная, какие задачи они решают;

2) подведение итогов по кодам задач и сделанные в условиях отсутствия доступа к их содержанию выводы ориентируют педагогов на типы заданий, которые школьникам иногда даже не предлагались;

3) сравнение усредненных баллов образовательных учреждений региона базируется на допущении, что экзамен повсеместно проводится в одинаково стерильных условиях, что далеко не так.

Одним из аргументов введения ЕГЭ часто называют контроль качества образования и возможность образовательных учреждений, органов управления проанализировать результативность школ по подготовке учащихся. Конкретная практика проведения ЕГЭ свидетельствует об обратном. ЕГЭ, в нынешнем его виде, не оправдывает ожиданий ни как инструмент анализа уровня математической подготовки учащихся, ни, тем более, как инструмент повышения качества образования. Об этом говорят уже сами организаторы экзамена: «Единый государственный экзамен призван выявить уровень и качество общеобразовательной подготовки выпускников, но не может изменить состояние образования в стране» [3, с. 20].

Совершенно очевидно, что первым шагом для повышения качества подготовки школьников является доведение до учителей школ и муниципальных органов управления образованием информации об итогах экзамена в полном объеме. Каждый учитель должен знать, какие конкретно задания решали его ученики и какие ошибки они при этом сделали. Лучшим выходом был бы постоянно открытый банк заданий, из которого варианты ЕГЭ с учетом требований равноценности и неповторяемости ежегодно формируются случайным образом. За составителями экзаменационных заданий, таким образом, был бы установлен определенный общественный контроль, судя по 2007 г., весьма полезный для всех участников ЕГЭ.

Сопоставление результатов должно осуществляться заинтересованными лицами и организациями в пределах своей компетенции. На уровне класса и школы нужно сравнивать учащихся, на уровне муниципалитетов – школы, на уровне субъекта федерации – муниципалитеты. Все это возможно постольку, поскольку форма участия в ЕГЭ в каждом регионе определяется самостоятельно и правила внутри субъекта едины (хотя ежегодно не единообразны). На уровне федерального центра итоги ЕГЭ необходимо подводить в той мере, в какой это необходимо для определения содержания образования и контрольно-измерительных материалов.

Следует устранить или нивелировать инструментальные погрешности ЕГЭ – минимизировать возможность угадывания ответов путем увеличения числа заданий открытого типа. В заданиях с выбором ответа необходимо увеличить число альтернатив.

Необходимо отказаться от крайностей ЕГЭ и фанатизма в его применении. Во-первых, не все предметы можно втиснуть в прокрустово ложе тестов (литература, иностранные языки, история, география и др.). Во-вторых, информационно-аналитическая ценность результатов испытаний в форме ЕГЭ довольно низкая, в то время как издержки на его внедрение весьма значительны. В-третьих, ЕГЭ не оправдывает ожиданий в сфере точности и объективности оценки достижений учащихся. Один только его результат не является обоснованным критерием оценки уровня подготовки абитуриентов в силу неустранимых дефектов инструмента оценивания (тесты) и наличия существенных различий в дисциплине на пунктах приема экзамена. Поэтому в вузах необходимо обязательно вводить устный экзамен по профилирующему предмету.

Очевидно, следует также организационно развести структуры, осуществляющие разработку контрольно-измерительных материалов и анализирующие итоги испытаний. В противном случае трудно рассчитывать в будущем на объективное и беспристрастное рассмотрение проблем и результатов ЕГЭ.

Подведем итоги.

1. Система информации о результатах ЕГЭ оказалась поставленной «с ног на голову»: те, кто обладает исходными данными (ФИПИ), не могут их проанализировать. Те, кому информация необходима в первую очередь, прежде всего учителя, ее почти лишены. Аттестационные отметки и тестовые баллы, которые в лучшем случае доводятся до учителей, ничего не сообщают о реальных проблемах школьников. Поэтому педагоги также не могут выполнить содержательный анализ работ своих учащихся.

2. Отсутствие сведений о характере затруднений выпускников ведет к тому, что учителя зачастую дезориентированы в направлениях подготовки. Не случайно ФИПИ из года в год сетует на повторяющиеся на экзаменах типичные ошибки [1, с. 16; 2, с.77], [3, с.50], а уровень математической подготовки школьников почти не меняется [3, с. 46].

3. Закрытость информации и отсутствие общественного контроля за содержанием экзаменационных работ создает возможность манипуляции результатами ЕГЭ, что уже не имеет никакого отношения к главной его цели – объективной оценке уровня математической подготовки школьников. Режим излишней секретности скорее обслуживает корпоративные интересы организаторов ЕГЭ, чем служит повышению качества обучения математике.

4. Как инструмент оценки знаний ЕГЭ обладает изъянами, которые существенным образом сказываются на его результатах.

Литература

1. Результаты Единого государственного экзамена (май – июнь 2005 года): Аналитический отчет / ФИПИ. – М., 2005.
2. Результаты Единого государственного экзамена (май – июнь 2006 года): Аналитический отчет / ФИПИ. – М., 2006.
3. Результаты Единого государственного экзамена, 2007 год: Аналит. отчет / ФИПИ. – [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://fipi.ru/view/sections/138/docs/318.html>.
4. Образование в Российской Федерации, 2006 год: Статист. Ежегодник. – М.: ГУ-ВШЭ, 2006.
5. Киселев С. Г., Нуриева Л. М. Единый государственный экзамен как итоговый контроль качества обучения математике // Математика и информатика. Наука и образование: Межвуз. сб. науч. тр. 2008. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2008. – С. 116–127.
6. Статистика основных результатов Единого государственного экзамена в Омской области в мае – июне 2005 г. – Омск, 2005.
7. Статистика результатов пробного Единого государственного экзамена 12 апреля 2007 г. – Омск, 2007.
8. Статистика результатов Единого государственного экзамена в 2007 году в Омской области. – Омск, 2007.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

М. А. Герасимова

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье актуализируется проблема развития познавательного интереса студентов в условиях профессиональной подготовки в педагогическом колледже на современном этапе, характеризующемся внедрением парадигмы непрерывного образования. Рассматриваются возможные пути оптимизации этого процесса педагогическими средствами, комплексно решающими задачи личностного, в том числе художественного, развития будущих педагогов и становления их профессионально-педагогической культуры.

The article points out the question of learning interest development among students in teacher's training college while getting professional education. It is very important now, because our Russian system of education is characterized by the introducing the continuous form of it. Besides possible ways of learning interest developments are examined through various pedagogical means, which solve personal improvements of students in complex. The article touches the artistic developments of students and their professional pedagogical level.

Проблема подготовки специалистов к профессиональной педагогической деятельности в контексте модернизации российского образования по-прежнему остается актуальной для системы высшего и среднего профессионально-педагогического образования. Особое внимание в специальных исследованиях (В. А. Сластенин, Л. М. Лузина, Э. Ф. Зеер, Г. М. Коджаспирова, Ю. В. Сенько, А. С. Белкин и др.) уделено задачам формирования и развития в условиях учреждений профессиональной подготовки основ профессионально-педагогической культуры студента, раскрытия его личностных качеств, обеспечивающих готовность к непрерывному образованию, «образованию в течение всей жизни».

В исследованиях по проблемам профессионально-педагогического образования однозначно определяются требования российской образовательной системы к личностным характеристикам будущего педагога; отмечается, что в связи с существенными изменениями содержания понятия «профессия» должно произойти смещение акцентов с функции формирования системы знаний к функции освоения будущим специалистом способов деятельности, в том числе по формированию собственной системы знаний.

Такой подход детерминирован многими мировыми тенденциями развития общества, в том числе – информационной революцией, ростом информационных сетей, огромным качественным приращением объемов информации. Если еще

20–30 лет назад в обществе приветствовались «лучше обученные» специалисты («кто больше знает, тот быстрее решит»), то в современных условиях производства (любого, в том числе производства образовательных услуг) востребованы компетентные специалисты – те, кто «быстрее найдет и сам изучит». Их отличает совсем иное качество работы с информацией и отношение к знанию.

Очевидно, что это отношение не должно быть лишь внешней реакцией личности на необходимость – в этом случае оно будет ограничивать деятельность личности. Напротив, оно может быть только сложившейся системой внутренних побудительных сил, т. е. внутренних мотивов – отношений к познанию как процессу и знанию как результату познания. Условием и итогом такого качества, с нашей точки зрения, является сформированный в ходе профессиональной подготовки устойчивый познавательный интерес студентов.

Результаты многочисленных исследований по развитию познавательного интереса в системе общего образования (Г. И. Щукина, В. В. Горшкова, М. А. Верб, А. П. Тряпицына, Т. И. Шамова, Т. Е. Конникова, Г. П. Максимова, С. Л. Подменяев, В. И. Страхов, Л. В. Озарчук, В. Б. Бондаревский, Л. А. Гордон, Л. И. Божович и др.) обогащаются в последнее десятилетие результатами изучения этого вопроса в сфере учреждений высшего профессионального образования (И. С. Змеев, М. Г. Синякова, Е. А. Иванова, В. Н. Саяпин). В них определены основные подходы к организации образовательного процесса с учетом формирования познавательного интереса на ступени общего образования и его развития на ступени профессионального образования. Исследователями выявлены многие способствующие этому педагогические условия: необходимость формирования познавательного интереса в деятельности (Г. И. Щукина), интеграция видов деятельности: познавательной и художественной (В. В. Горшкова), использование самостоятельной деятельности обучающихся (Г. И. Щукина). Рассмотрены психологический (М. Ф. Беляев, Л. И. Божович, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн и др.), эстетический (М. А. Верб), нравственный (Г. И. Щукина, З. И. Васильева и др.) аспекты процесса формирования познавательного интереса школьников. В педагогической теории и практике выявлены потенциальные возможности для развития познавательного интереса обучающихся различных педагогических форм организации познавательного процесса (Т. И. Шамова), реализации дифференцированного подхода в развитии младших школьников (М. Г. Синякова), применения опытно-поисковой деятельности студентов вуза (Г. А. Любимова) и др.

Представляется, что развитие познавательного интереса студентов педагогического колледжа является одним из важных направлений реализации образовательных программ профессиональной подготовки специальностей группы «Образование» и одновременно условием становления профессионально-педагогической культуры будущего педагога. Такое целеполагание, с нашей точки зрения, обосновано самим понятием «познавательный интерес», достаточная разработанность которого позволяет рассматривать его в нескольких аспектах, «модификациях» (Г. И. Щукина):

- как мотив деятельности, отношение к деятельности, потребность в деятельности (В. Н. Мясищев, Л. И. Божович, А. П. Архипов и др.);

- психическое образование, сплав психических процессов, избирательная направленность личности (Г. И. Щукина, С. Л. Рубинштейн, А. Г. Ковалев, Н. Г. Морозова и др.);

- эмоцию (К. Э. Изард и др.);

- средство обучения.

Показательно, что в педагогической теории и практике наибольшее внимание уделено модификации познавательного интереса как средства обучения и разработке способов его стимулирования для активизации познавательной деятельности обучающихся на ступени общего образования. Вместе с тем примечателен факт общего подхода исследователей в трактовке познавательного интереса как ценности, ценностной ориентации, понимаемой, однако, либо как временный, относительно ситуативный феномен поведения (мотив, потребность), либо как устойчивый, вневременной – качество, свойство личности (направленность).

Актуализация в целеполагании образовательной деятельности педагогического колледжа развития познавательного интереса студентов – будущих педагогов – может оптимизировать процесс становления и развития профессионально-педагогической культуры личности. Возможно, такое целеполагание позволит выстроить преемственность с процессами формирования и развития базовой культуры личности, осуществляемыми в системе общего образования. Поясним это положение. Понятие «базовой культуры личности» в исследованиях Е. В. Бондаревской, И. Ф. Исаева, В. А. Сластенина, О. С. Газмана и др. раскрывается посредством нескольких личностных компонентов, значимость которых ранжируется по-разному.

Вместе с тем ученые сходятся в том, что базовая культура личности – это некоторая целостность, включающая в себя минимальное или оптимальное «наличие свойств, качеств, ориентаций личности, позволяющих индивиду развиваться в гармонии с общественной культурой» (О. С. Газман). Принимая во внимание акцент на ценностной (аксиологической) составляющей в понимании базовой культуры личности, возможно, в образовательной деятельности педагогически целесообразно смоделировать процесс становления профессионально-педагогической культуры будущего педагога как процесс, продолжающий развитие личностных структур и ценностных ориентаций.

Одной из наиболее актуальных ценностных ориентаций профессионально-педагогической культуры является познавательный интерес. Именно его, с нашей точки зрения, можно считать интегральной характеристикой личности будущего педагога.

Развитие познавательного интереса в системе профессионального педагогического образования возможно при определенных условиях. Одним из них является потенциал учебных дисциплин, в содержании которых имеется резерв творческого, объединяющего образовательного начала.

Прежде всего, это дисциплины общей гуманитарной подготовки, в том числе художественно-эстетического цикла: «Мировая художественная культура», «История искусств», «Музыка», «Культурология». Именно при освоении достижений художественной культуры и искусства возможна интериориза-

ция ценностей, предъявляемых студентам, что обусловлено объективно существующим потенциалом художественно-эстетических курсов.

Этот процесс сопровождается эмоциональной активностью сознания личности; в этом заключается сущность воздействия искусства на человека. В произведении искусства всегда содержится эстетическая ценность, которая во многом и определяет оценочную реакцию воспринимающего, включающую эмоциональную окраску.

А. Н. Сохор, рассматривая функцию искусства в соответствии с преобразовательной, познавательной, оценочной деятельностью человека и его общением, подчеркивает, что искусство транслирует во времени и пространстве эмоциональный и духовный опыт человечества. Продолжая эту мысль, можно утверждать, что искусство содействует не только диалогу эпох, но и диалогу человека с самим собой, со своим «Я», стимулирует познание самого себя, а значит, и других людей.

Эстетические и художественные ценности, по убеждению В. В. Ванслова, стимулируют становление целостной личности, развивают интеллект человека, его образное мышление, воображение, эстетический вкус, эмоциональную культуру, духовный мир, что обогащает познавательный процесс учебной деятельности.

Предложенная А. И. Митиной структура профессионального самосознания учителя, по-новому раскрывающая место в нем познавательного интереса, представляет собой совокупность трех видов отношений:

- а) к целеполаганию, исполнению и оценке результатов своей работы;
- б) профессионально-коммуникативному поведению, т. е. системе межличностных отношений с учениками в рамках профессиональных обязанностей;
- в) своим профессионально значимым качествам и в целом своему уровню профессиональной состоятельности. Этот же аспект позволяет иначе оценить неиспользованный ресурс художественно-эстетических дисциплин в развитии познавательного интереса.

Освоение художественных ценностей – это процесс интеграции работы разума и образного мышления. Психологическая потребность человека в сопровождении наглядной картиной анализирующего и синтезирующего деятельность разума при создании любого художественного образа, не раз отмеченная исследователями (В. И. Жуковский, Д. В. Пивоваров и др.), делает справедливым утверждение о том, что мышление как таковое не является чисто логическим; в нем отражено единство сознательного, бессознательного и подсознательного. Поэтому интересующая нас педагогическая проблема возможности развития познавательного интереса в процессе освоения явлений художественной культуры и искусства может быть рассмотрена с позиций признания факта контекстуальной связи между образами и словом. Информация, которую содержат в себе явления художественной культуры и искусства, оказывает стимулирующее воздействие на познавательный процесс всех вступающих с ними в общение (независимо от возраста и уровня развития мыслительности) в целом и его мотивационный компонент в частности.

Кроме отмеченного объективного фактора, заключенного в содержании дисциплин художественно-эстетического цикла – выражении содержания в художественном образе, в образовательном процессе возможно использование факторов, представляющих педагогически целесообразные способы развития познавательного интереса студентов. Интегрирующим фактором, с нашей точки зрения, должно стать целостное органическое единство обучения и воспитания, выстроенное на единых педагогических подходах и реализующееся в интеграции всех видов образовательной деятельности.

Учреждения профессионального образования в настоящее время используют несколько подходов, достаточно теоретически обоснованных и доказавших на практике свою эффективность. Педагогические подходы обеспечивают единство образовательного процесса теоретически, методологически и технологически; как парадигма деятельности, они позволяют выстроить его наиболее эффективно, системно. Подход, сформулированный на верном методологическом основании, является фундаментом системы педагогической деятельности, в которой педагогически целесообразно определены ведущие направления, цели и принципы деятельности педагога, в наибольшей степени выражены его педагогическое мировоззрение, его позиция. При освоении дисциплин художественно-эстетического цикла ведущими подходами помимо общеметодологических личностного и деятельностного выступают культурологический, аксиологический и контекстный подходы.

Каждый из указанных подходов ценен сам по себе, однако их интеграция наиболее эффективно способствует развитию познавательного интереса в ходе изучения дисциплин художественно-эстетического цикла. Методологическим основанием этого положения служит теория личностно-ориентированного обучения, или личностно-ориентированный подход (Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.) Интеграция культурологического, аксиологического и контекстного подходов позволяет:

- выстроить стройную систему принципов, определяющих и содержание, и организацию процесса освоения будущими педагогами явлений художественной культуры и искусства;
- целостно применить современные технологии и профессионального, и художественного образования;
- совершенствовать индивидуальный педагогический стиль деятельности, необходимый любому педагогу, особенно в преподавании дисциплин художественно-эстетического цикла;
- создать условия для развития познавательного интереса студентов как ценностной ориентации личности, фактора, определяющего становление профессионально-педагогической культуры.

Важность целостного применения культурологического, аксиологического и контекстного подходов для развития познавательного интереса при освоении дисциплин художественно-эстетического цикла проявляется во всех их компонентах: основных идеях, принципах и технологиях. Нахождение их «точек пересечения» и моделирование на этой основе педагогического процесса оптимизируют процесс развития познавательного интереса студентов.

Сложность данного моделирования обусловлена наличием большого числа разноплановых факторов, определяющих развитие и проявление познавательного интереса в различных видах деятельности в педагогическом колледже, однако одновременно это является важным условием его эффективности.

Основаниями отбора педагогических средств для моделирования процесса развития познавательного интереса как личностного образования формирующейся профессионально-педагогической культуры будущего педагога выступили:

- представления о целостном педагогическом процессе как последовательности, системе (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скоткин и др.);
- специфика условий преемственности общего и профессионального образования в педагогическом колледже;
- представления о процессе становления профессионально-педагогической культуры студента – будущего педагога в педагогическом колледже;
- восприятие сущности художественного образования как процесса, способствующего становлению целостной личности, а значит, и развитию интеллектуального, образного мышления, в целом обогащению познавательной сферы личности;
- представления об этапности и условиях формирования познавательного интереса личности;
- особое значение искусства в стимулировании, развитии психических процессов и свойств личности – сознания, чувств, воли в познавательной деятельности.

В разработанной нами педагогической модели развития познавательного интереса отражены особенности педагогического целеполагания, принципы, факторы, технологии, средства, определяющие конкретные образовательные ситуации, моделируемые педагогом в образовательном процессе. В принципах моделирования образовательной ситуации, имеющей целью развитие познавательного интереса, целесообразно, с нашей точки зрения, воспользоваться технологией А. В. Хуторского. Он предлагает выделить в качестве особой единицы развивающего обучения образовательную ситуацию как «конкретный временной и пространственный участок педагогической реальности, который выполняет функцию стимула и условий создания учениками образовательной продукции» [3].

Образовательная ситуация – это ситуация образовательного напряжения, возникающая спонтанно или организуемая педагогом, требующая своего разрешения через совместную деятельность всех ее участников. Она применяется в основном на ступени общего образования, однако в связи с особым содержанием дисциплин художественно-эстетического цикла успешно может использоваться в условиях СПО. Цикл образовательной ситуации, включающей в качестве основных компонентов мотивацию деятельности, ее проблематизацию, личное решение проблемы участниками ситуации, демонстрацию образовательных продуктов, их сопоставление друг с другом и с культурно-историческими аналогами, рефлексия результатов, позволяет эффективно применить искомые результаты «точек соприкосновения» культурологического,

аксиологического и контекстного подходов. Найденные в модели «точки соприкосновения» обеспечивают эмотивную направленность, информационную насыщенность, субъектность, деятельностно-творческий характер и профессиональную ориентированность образовательного процесса, способствующие возникновению познавательной активности. Технологическое воплощение и коррекция деятельности в соответствии с моделью возможны при применении диагностики развития познавательного интереса, основанной на тех же педагогических подходах.

Таким образом, при освоении дисциплин художественно-эстетического цикла открывается новый образовательный потенциал, позволяющий стимулировать процесс развития познавательного интереса как личностного образования в структуре профессионально-педагогической культуры будущего педагога.

Литература

1. Макет Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования нового поколения. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.ed.gov.ru>.
2. Сластенин В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под. ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 576 с.
3. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с. – С. 384.
4. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М.: Академия, 2000. – 240 с.
5. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога: Пособие / Под ред. Ю. М. Забродина. – М.: АО «ЦИТП», 1994. – 344 с.

**В. Н. Задорожный,
Г. Г. Корзникова**

К ВОПРОСУ О ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ/ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ПО МЕНЕДЖМЕНТУ

В статье доказывається, що учебные дисциплины по менеджменту в силу специфики содержания могут и должны преподаваться/изучаться как практические. На примере курса «Менеджмент» излагается практико-ориентированная концепция реализации данного подхода.

The practical orientation of teaching / research subjects Management Summary. Training discipline on management, because of the content, has to be taught theoretically but also practically. For example «management classes» provide practical oriented concept of this approach.

Менеджмент как наука и искусство управления, реализуя свой потенциал, уже обеспечил значительные экономические преобразования в жизни

общества. Как теоретическая наука он достаточно прочно утвердился в многочисленных публикациях, учебных курсах и дисциплинах высших и средних профессиональных образовательных учреждений. В ретроспективе развития теории и практики менеджмента как учебной дисциплины современные экономическая и социокультурная ситуации формируют тенденцию, ориентирующую профессиональные образовательные учреждения на увеличение доли практической подготовки будущих специалистов. Актуальность такого подхода обусловлена потребностью практики в конкурентоспособных специалистах. Зарождающиеся рыночные отношения предъявляют жесткие требования к начинающему работнику. Повышение интенсивности труда, быстрый переход знаний в область практического применения обуславливают тот факт, что качество образовательного продукта становится решающим в повышении качества трудовых ресурсов. Наравне с серьезной теоретической подготовкой возрастает потребность в практических умениях и навыках, особенно если речь идет об интеллектуальных способах деятельности, связанных с умениями логически мыслить, обосновывать и делать выводы, анализировать и абстрагировать и т. п. Решение любой глобальной проблемы современного общества находится в непосредственной связи с проблемами подготовки высококвалифицированных кадров, эффективного формирования и воспроизводства образовательного и профессионального потенциала. Необходимы такие выпускники профессиональной школы, которые проявляют готовность к высококвалифицированному труду уже с первых дней работы.

Если образовательно-информационные потребности молодые специалисты могут удовлетворить за счет значительного расширения информационной базы (Интернет, многочисленные публикации, в том числе периодическая печать по вопросам менеджмента, маркетинга, бизнеса, предпринимательской деятельности и т. п.), то практические умения, навыки и способы деятельности в альтернативных условиях профессионального труда сформировать и развить намного сложнее, особенно если это делать самостоятельно. Требуется предварительное осуществление целенаправленного процесса научения этим практическим навыкам и активная позиция в нем самого субъекта обучения. Такую возможность предоставляет преподавание менеджмента не только как теоретической, но и как практической дисциплины.

О практической направленности рассматриваемой науки говорят и столь известные авторы учебников по менеджменту, как О. С. Виханский и А. И. Наумов. Они считают, что «управление – это практическая дисциплина» [4]. Обоснованием этого утверждения служат следующие особенности:

- в управлении, в отличие от «классических» естественных наук (физики, химии и других), нет вечных законов; теории и концепции менеджмента являются не чем иным, как отражением обобщенного опыта управления; если в какой-то момент теория не подтверждается практикой, то от нее отказываются [4, с. 3].

- менеджмент как развивающаяся наука постоянно корректируется и дополняется, поэтому, как никакой другой предмет, он должен содержать знания, полнее и глубже раскрывающие закономерности познавательной деятельности в сфере управления.

Решение проблемы практической направленности преподавания/изучения учебных курсов по менеджменту предполагает соответствующую корректировку содержания образования, которая включает в себя:

- выявление специфики знаний по менеджменту и их практическое использование в различных ситуациях, что позволяет студентам еще при обучении в вузе отрабатывать навыки практических действий с учетом особенностей изучаемой сферы деятельности (управления);

- обеспечение теоретической готовности студентов к профессиональному труду, что означает наличие умения действовать профессионально не только на уровне целереализации (грамотного исполнения указаний руководителей, коллег), но и на уровне целеполагания, что соответствует развитому теоретическому мышлению (построение теоретических моделей и концепций, осуществление прогнозирования, разработка дерева целей и/или критериев деятельности, адекватное отражение действительности в виде логических схем и пр.).

Пересмотр образовательных программ по менеджменту с рассмотренных выше позиций предполагает соответствующие изменения в содержании вузовского образования, важнейшими из которых являются:

1. *Отбор содержания образования по теории управления.* Обычно этот учебный материал дается студентам как будущим руководителям. Однако расширение содержания по самоменеджменту делает актуальными учебные предметы по управлению и для тех студентов, которые в ближайшей перспективе не планируют быть руководителями. Каждый рядовой сотрудник на своем рабочем месте реализует функции управления. Он анализирует, планирует, осуществляет самоконтроль, корректирует. Соответствующие знания, умения и навыки по управлению позволят будущим специалистам разрешить недоразумения в общении с чиновниками, не допускать так называемых информационных и семантических разрывов, часто возникающих между руководителем и подчиненными. Интерес к предмету в этом случае поддерживается специфическими темами/вопросами, связанными с дальнейшим трудоустройством студентов (например, вопросы горизонтальной и вертикальной карьеры при изучении темы «Управление деловой карьерой»).

2. *Ориентация подготовки специалистов на осуществление (поддержание) внешних связей, что означает нечто большее, чем подготовка рядового исполнителя.* Участие сотрудников в любой сфере производства имеет свою специфику – это касается как внутрифирменной (внутриорганизационной) деятельности, так и взаимодействия организации с социумом. Рядовой работник является носителем и одновременно отражает имиджевые характеристики предприятия, элементы организационной культуры, осуществляет информационные, коммуникативные, культурные и прочие связи и взаимоотношения с внешним миром. Поэтому процесс обучения в вузе должен предусматривать практическую отработку умений и навыков осуществления аудита, позиционирования, самоанализа и самоконтроля планирования и корректировки профессиональной деятельности рядового сотрудника.

3. Прохождение студентами управленческой практики или введение в программы уже имеющихся практик соответствующего содержания. С рассматриваемых позиций ее целесообразность очевидна. Это позволило бы студентам более глубоко проникнуть в содержание внешних связей предприятия (конкретного подразделения), изучить управленческую документацию и информационные потоки, ознакомиться с постановкой кадрового менеджмента, психологическим климатом и организационной культурой. То есть предметом изучения и анализа становятся управленческие начала деятельности любого предприятия или организации. Программой практики могут быть предусмотрены специальные задания по применению теоретических знаний, отработке соответствующих умений и навыков.

Преподавание учебного курса по менеджменту как теоретико-практической дисциплины предполагает построение такого познавательного процесса, который соединял бы в неразрывной целостности само содержание теории менеджмента, подлежащее усвоению, средства преподавания и средства усвоения данного содержания студентами и умственного их развития и воспитания. Такая попытка предпринята при подготовке учебного пособия «Менеджмент в образовании: практический курс» [9], которому присвоен гриф Министерства образования и науки РФ. Данное пособие представляет собой практическое приложение к уже имеющимся учебникам по основам менеджмента, стратегическому менеджменту, менеджменту в области образования и др.

Практическая направленность менеджмента в образовательной сфере рассмотрена в пособии с двух позиций. Первая обосновывает особенности содержания образования по менеджменту как практической дисциплины: ведущей функцией предмета выступают способы деятельности. Вторая позиция – это рассмотрение менеджмента в образовании как вида отраслевого менеджмента.

Если профессиональные интересы обучающихся/слушателей связаны с управлением в сфере образования, то они, как правило, обращаются к книгам по педагогическому менеджменту. Это и правильно, поскольку в них максимально учтена специфика объекта управления – образовательной (педагогической) системы, и все рекомендации соответствуют этой специфике. Однако практика показывает, что творчески работающие педагоги-управленцы все чаще и чаще обращаются к изданиям более общего характера, таким, как «Менеджмент», «Основы менеджмента», «Стратегический менеджмент», «Инновационный менеджмент» и т. п., напрямую не связанным с образованием как самостоятельной отраслью. Тому есть свои объяснения. Во-первых, чрезмерная адаптация общей теории менеджмента к рассматриваемому объекту управления – системе образования – делает и теорию менеджмента, и практику ее реализации в образовательной системе самодостаточными. Доминирующими здесь становятся педагогические закономерности и концепции. Это ограничивает процессы творческого поиска по развитию теории и практики управления в образовательной сфере. Во-вторых, система образования как одна из самых консервативных систем – не лучшая сфера для познания теории менеджмента: многие аспекты управления вообще не находят проявле-

ния в теории и практике педагогического менеджмента (например, управление рисками, отдельные аспекты стратегического менеджмента). В-третьих, исторический период развития теории менеджмента в сфере образования недостаточно большой, особенно в России. Следовательно, познание законов и закономерностей теории и практики менеджмента в целом целесообразнее осуществлять на материале за пределами педагогической теории и практики. К тому же это позволит, в-четвертых, глубже и основательнее изучить и осознать сферу образования как самостоятельную отрасль производства, а теорию и практику управления ею – как отраслевой менеджмент. В-пятых, понимание особенностей менеджмента в других сферах дает возможность познать образовательную отрасль как область деятельности по созданию/производству трудовых ресурсов не только в рамках учреждений сферы образования, но и на базе кадровых центров и центров обучения на предприятиях, при подготовке на рабочем месте, в качестве сотрудников для структур менеджмента знаний. Согласно прогнозам, с созданием социального общества потребность в специалистах-педагогах на предприятиях непедагогической сферы будет возрастать.

Ограничить познание науки и искусства управления только теорией педагогического менеджмента иногда целесообразно в системе повышения квалификации педагогов, руководителей сферы образования, поскольку данный контингент обучаемых познает все с позиций своего профессионального опыта, а именно – педагогического. Для них отправной точкой познавательного процесса служит школьная (образовательная) практика. Идти таким путем в обучении студентов означает заведомое сужение возможностей образовательного процесса в их профессиональном становлении. На наш взгляд, обучение менеджменту в педагогическом вузе должно осуществляться посредством раскрытия теоретических вопросов на примере деятельности предприятий различных форм собственности, в том числе образовательных учреждений. При таком подходе обучающая составляющая познавательного процесса значительно расширится:

- увеличивается спектр ситуаций, методов и приемов, которые могут быть использованы при рассмотрении конкретных вопросов теории и практики управления;

- поскольку управленческая практика вне образовательной сферы наиболее разнообразна, непредсказуема и вариативна, ее изучение позволит будущим специалистам привнести что-то новое в теорию и практику менеджмента в сфере образования, отчетливее увидеть его специфику. (В приложении к учебному пособию даются варианты заданий по управлению, которые могут быть выполнены студентами в ходе педагогической практики.);

- появляется возможность сравнения, привнесения идей из одной сферы человеческой деятельности в другую, развития глобального мышления.

Другими словами, постижение менеджмента как практической дисциплины предусматривает широкое применение теории управления различными объектами и процессами, в том числе в системе образования. Именно поэтому в пособии акцент сделан на изучение менеджмента в образовании как вида

отраслевого менеджмента, что невозможно без привлечения дополнительного материала по теории и практике управления из других сфер деятельности. Интеграция содержания менеджмент-образования как практической дисциплины и особенностей менеджмента в образовании как отраслевого менеджмента (в сравнении с видами менеджмента в других отраслях) позволит обеспечить целенаправленность отбора учебного материала, организацию учебно-познавательной деятельности и самообразования, а следовательно, качественно иной уровень усвоения учебного предмета. Такой подход способствует формированию собственного инструментария познания, решению жизненных и профессиональных задач познавательными средствами.

Определенный опыт работы в рассматриваемой области накоплен на факультете экономики Уральского государственного педагогического университета, а также при преподавании управленческих дисциплин в УГТУ – УПИ (Институт физической культуры, сервиса и туризма) и филиале МИФИ – Озерском технологическом институте (г. Озерск Челябинской обл.).

Практические умения и навыки в сфере управления активно реализуются студентами еще во время обучения в вузе. Это находит отражение в подготовке курсовых и выпускных квалификационных работ по управленческой тематике с использованием реальных материалов действующих организаций и предприятий. И, наоборот, имеет место применение процессуальных знаний к решению вопросов и проблем управления конкретной организацией, что в дальнейшем раскрывается в параграфах и главах выпускных квалификационных работ и дипломных проектах выпускников.

В научных работах студентов решаются практические вопросы в сфере управления, относящиеся к деятельности конкретной организации. Участники конкурсов студенческих научных работ регионального и федерального уровней неоднократно получали дипломы и занимали призовые места. Например, награды принес конкурс НИРС высших учебных заведений Свердловской области по направлению «Гуманитарные науки» (2000; 2002; 2005 гг.) и по проблемам педагогики и образования (2002 г.). На Второй Всероссийской олимпиаде по экономическим и финансовым дисциплинам в номинации «Экономическое образование в России» студент экономического факультета УрГПУ занял третье место (2002 г.). На конкурсе дипломных проектов студентов вузов Министерства атомной промышленности РФ работа студента ОТИ МИФИ (филиал) М. В. Чубенко по теме «Стратегия развития ОАО «Озерский завод энергетических устройств «Энергопром» была удостоена первого места в группе «Экономика и управление» (2003 г.).

Представив работу «Педагогические аспекты управленческого консалтинга», студентка магистратуры экономического факультета УрГПУ П. Чухланцева стала лауреатом Открытого конкурса 2005 г. на лучшую научную работу по естественным, техническим и гуманитарным наукам в высших учебных заведениях РФ по направлению «Проблемы развития высшей школы, а также была награждена дипломом Открытого конкурса на лучшую научную работу студентов по естественным, техническим и гуманитарным наукам

в высших учебных заведениях РФ по разделу «Педагогика и методика преподавания дисциплин» (2006 г.).

Творческий поиск практического решения проблем управления находит свое отражение в публикациях студентов, в продолжении исследований на уровнях магистерской и кандидатской диссертаций. В диссертационных исследованиях соискателей под научным руководством автора пособия рассмотрены вопросы совершенствования организации социального партнерства, управления адаптацией молодых специалистов в педагогическом коллективе, обеспечения теоретической готовности учителей к инновационной деятельности.

Что касается работников школ, идея практической направленности менеджмента находит отражение в привлечении их к решению назревших вопросов развития образовательного учреждения, совершенствования профессиональной деятельности, поиска и формулировки идей и т. п. Реализуется подобная работа на семинарах-практикумах, актуализирующих процессуальный блок знаний по менеджменту (знания о способах деятельности). В рамках таких семинаров были созданы методические рекомендации по управлению развитием содержания образования образовательной области «Технология» (согласно региональному компоненту содержания образования, по заказу управления образования г. Нижневартовска, ХМАО, 1997 г.). Потребность педагогов-практиков в постоянном совершенствовании образовательного процесса предполагает не только знание теории и практики управления, но и умение воплотить эти знания в реальной деятельности, а дотрижания осмыслить, систематизировать, обобщить и представить в виде нового знания. Примером этого служит серия методических материалов «Новоуральская школа», которая имеет 13 выпусков и издается с 1994 г. В опубликованных материалах имеет место не только апробация теоретических положений на практике, но и отслеживание динамики изменений реального образовательного процесса.

Учебное пособие «Менеджмент в образовании: практический курс»

а) обобщает внедрение и апробацию систематизированных методических материалов и рекомендаций по отдельным направлениям теории и практики менеджмента в образовании;

б) отражает авторское видение содержания и логики преподавания/изучения учебных дисциплин по менеджменту в высшей профессиональной школе;

в) описывает практическую составляющую содержания образования по управлению в сфере образования как отраслевому менеджменту.

В пособие включены материалы опубликованных за период с 1994 г. работ. Они активно используются на практике и нацелены на реализацию практической направленности преподавания/изучения дисциплин по менеджменту. Работы автора учебного пособия входят в списки литературы учебно-методических комплексов по таким учебным предметам, как «Теория обучения», «Управление образовательными процессами и системами», «Менеджмент в образовании», «Стратегический менеджмент в образовании» и др.

Научную и практическую новизну пособия обеспечивает следующее:

- выявление особенностей содержания образования по менеджменту и механизмов его усвоения;
- расширение практической направленности менеджмента как учебной дисциплины;
- раскрытие процессуального блока знаний в освоении теории и практики менеджмента;
- рассмотрение механизмов формирования процессуального блока знания в области управленческой деятельности;
- описание многообразия ролей процессуальных знаний в зависимости от их пользователя;
- выделение способности рефлексии субъектного потенциала (резервов и ограничений) к осуществлению управленческой деятельности;
- расширение возможностей более глубокого усвоения знаний по менеджменту на основе их сравнения и сопоставления, определения специфики использования знаний в различных ситуациях (на различных уровнях иерархии управления, в различных сферах деятельности и т. п.).

Отличительными особенностями данного пособия следует считать:

- 1) рассмотрение специфики содержания образования по менеджменту и особенностей его усвоения;
- 2) изложение процессуального блока знаний и их конкретизацию при овладении теорией и практикой менеджмента;
- 3) раскрытие механизмов перевода теоретических знаний в процессуальную составляющую профессиональной подготовки специалиста.

Овладению техникой формирования и развития процессуальных знаний способствует содержание учебного пособия, включающего три взаимосвязанных и логически последовательных раздела.

В первой части знания по менеджменту в сфере образования рассматриваются не только как отражение познания действительности и формирования научной картины мира, но и как инструмент этого познания; раскрываются умения и практические навыки накапливать и формировать знания как инструмент познания. Выявление особенностей содержания образования по менеджменту и его специфики как практической дисциплины осуществляется в ходе раскрытия процессуального блока знаний в усвоении теории и практики менеджмента, получившего свое развитие во времени (эволюция развития управленческой мысли, прикладные вопросы стратегического менеджмента) и пространстве (педагогический менеджмент в комплексе различных типов отраслевого менеджмента).

Далее раскрываются отличительные особенности стратегического и внутрифирменного управления, практический инструментарий стратегического менеджмента в сфере образования. В силу своей специфики практические работы по стратегическому менеджменту выполняются на основе движения мысли «от будущего» к «настоящему», «извне вовнутрь» организации. Эти работы призваны преодолеть стереотипы: а) в мышлении от прошлого

к настоящему и от настоящего к будущему; б) во взгляде на объекты управления, которые, как правило, ограничены самой организацией.

В условиях непредсказуемости и нестабильности внешней среды важными аргументами эффективного управления выступают практические умения и навыки концептуального видения развития организации. Исследование внешней среды как объекта управления ведется наравне с исследованием самой организации. Поскольку умения и навыки управления в отношении внешней среды у студентов практически отсутствуют, в данном разделе этот пробел компенсируется тем, что внешняя среда становится полноправным и самостоятельным объектом стратегического управления.

В третьем разделе конкретизируются практические умения и навыки на уровне учителя и руководителя образовательного учреждения, деятельность которых включает в себя различные способы управления.

Каждый раздел построен в логике познания: от теории к результату. Термины «фирма» и «организация» рассматриваются как синонимы, поскольку излагаемая теория и практические рекомендации могут быть использованы в равной степени как для государственных, так и для коммерческих образовательных учреждений, а также для любых других организаций социальной сферы.

Процесс познания менеджмента будет более продуктивным, если начать его с решения практических задач, с выполнения учебных практических упражнений. В пособии предложены практические работы, включающие временные (например, эволюция развития идей менеджмента в образовании в России и за рубежом), стратегические (сравнение стратегического и внутрифирменного управления в сфере образования и т. п.), частно-педагогические (например, управление как фактор развития педагогического процесса) ситуации, а также связанные с ними вопросы и задания, требующие осуществления целенаправленного мыслительного процесса. Практические работы позволяют конкретизировать теоретический материал, группировать знания для их практического применения, что придает процессуальным знаниям «всеобщий», «универсальный» характер и способствует формированию и развитию практических умений и навыков управления у будущих и начинающих специалистов. При таком подходе субъект познания сможет использовать их многократно и в измененных условиях, а личностный (индивидуальный) вклад в формирование соответствующего умения будет способствовать переводу его в навык.

Пособие «Менеджмент в образовании: практический курс» содержит методические инструменты как для преподавателей, читающих курсы по менеджменту, так и для студентов и начинающих специалистов, осваивающих менеджмент путем самообразования. Надеемся, что его использование будет способствовать повышению профессионализма будущих специалистов, освоению ими практики менеджмента как искусства управления, тем самым совершенствуя практику управления и оправдывая надежды на успех.

Литература

1. Андерсон Дж. Когнитивная психология. – 5-е изд. – СПб., 2002.
2. Багаутдинова Н. Г. Высшая школа сегодня и завтра: пути преодоления кризиса. – М., 2003.
3. Брукинг Э. Интеллектуальный капитал. – СПб., 2001.
4. Виханский О. С., Наумов А. И. Практикум по курсу «Менеджмент» / Под ред. А. И. Наумова. – М.: Гардарики, 1999.
5. Генецинский В. И. Знание как категория педагогики. – Л., 1989.
6. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – 3-е изд., испр. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 208 с.
7. Кириллова О. Менеджмент как тип управления и область научных знаний // Школа. – 1998. – № 4.
8. Клейнер Г. Знания об управлении знаниями // Вопр. экономики. – 2004. – № 1.
9. Корзникова Г. Г. Менеджмент в образовании: практический курс: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – 288 с.

А. В. Коренева

ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ВУЗОВСКОГО КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

В статье предложена модель построения содержания профессионально-ориентированного вузовского курса «Русский язык и культура речи», основанная на концептуальном и деятельностно-прагматическом подходах. Доказывается, что такой вариант систематизации и структурирования приводит к более глубокой интеграции речеведческого материала.

The article presents the model of forming the contents of the professionally oriented university course «The Russian language and Speech Culture», based on the conceptual and pragmatic approaches. It proves that this variant of systematization and structuring leads to the deeper integration of language materials.

Современная лингводидактика активно развивается. Одним из направлений ее развития является поиск наиболее эффективных подходов к обучению русскому языку в школе и вузе. Подход – это «общая теоретико-практическая позиция, определяющая: 1) стратегию и принципы обучения; 2) тактику, методы и приемы обучения» [5, с. 299]. Он оказывает существенное влияние и на такой

важнейший компонент системы обучения, как его содержание. Рассмотрим, какие дидактические подходы использовались нами в ходе моделирования содержания вузовского курса «Русский язык и культура речи».

Как правило, дидактами выделяется четыре подхода к отбору содержания: научно-фундаментальный, методологический, концептуальный и деятельностно-прагматический [3, с. 33]. Они отличаются друг от друга прежде всего дидактическими целями и структурированием учебного материала (таблица).

Дидактические подходы к отбору содержания курса
«Русский язык и культура речи»

Основания для выделения	Подходы к отбору содержания			
	Научно-фундаментальный	Методологический	Концептуальный	Деятельностно-прагматический
Структурирование учебного материала	Содержание обучения выстраивается по логике «большой» науки: от простых объектов к сложным, от наиболее фундаментальных законов и теорий к частным закономерностям	Содержание дается в научно-исследовательском контексте, акцентируется внимание обучаемых на исторической эволюции воззрений и подходов к решению той или иной научной проблемы	Содержание курса, получившее достаточно обоснованную интерпретацию в науке, группируется вокруг ряда важнейших понятий той или иной науки	Отбор содержания определяется актуальностью знаний и умений, их востребованностью в общественной жизни, в академической и профессиональной сферах
Дидактические цели	Сформировать у обучаемых представление о единой научно обоснованной картине мира	Дать представление об историческом характере научной картины мира. Познакомить с методом научного познания. Сформировать исследовательские умения	Показать сложную и многогранную природу ключевых понятий курса. По возможности реализовать идеи межпредметного изучения	Дать обучаемым набор прикладных знаний и умений, которые обеспечат минимальный мировоззренческий уровень, помогут реализоваться в профессии

Для того чтобы осуществить рациональный отбор содержания курса «Русский язык и культура речи» и систематизировать входящие в него дидактические единицы, мы учитывали все указанные подходы. Вместе с тем их соотношение в процессе определения содержания было неодинаковым, что обуславливалось спецификой дисциплины, предназначенной для студентов-нефилологов.

Методологический подход использовался нами частично, так как исторический аспект не может являться одним из основных при обучении речеведческим дисциплинам студентов нефилологических профилей. Историко-научный материал (исторический комментарий к ряду языковых явлений, сведения об истории развития риторики, речевого этикета, культуры речи, формирование представлений об исторической изменчивости норм) присутствует в содержании курса в качестве сопутствующих знаний. Реализуется и такая цель методологического подхода, как формирование исследовательских умений, которые касаются сферы академических интересов первокурсников и поэтому значимы для большинства их них, по крайней мере, в период обучения в вузе.

Важную роль в отборе содержания курса сыграл *фундаментальный подход*, сущность которого в нашем случае сводилась к тому, чтобы углубить сформированные у обучаемых в общеобразовательной школе представления о единой научно-обоснованной языковой картине мира. Однако следует отметить, что реализация этого подхода в силу специфики предмета представляла значительные сложности. Во-первых, на изучение студентами нефилологических профилей курса «Русский язык и культура речи» отводится небольшое количество учебного времени, а в случае применения фундаментального подхода курс должен быть значителен по объему, иначе обучаемый «не сможет воспринять природу усваиваемых научных положений и логику их изучения» [3, с. 33]. Во-вторых, этот курс носит интегративный характер, так как для реализации обязательного минимума содержания, определенного Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, у студентов в той или иной степени формируются знания и умения по целому ряду дисциплин (лингвистике, стилистике, речевому этикету, риторике). Фундаментальность предполагает определенную полноту предъявления учебного материала по всем этим дисциплинам, что затруднительно осуществить в условиях весьма ограниченного учебного времени. Наконец, многие студенты-нефилологи, судя по результатам анкет, не склонны к систематическому изучению в вузе дисциплин филологической направленности, так как считают, что фундаментальные знания в этой области вряд ли пригодятся им в будущем.

Поэтому, признавая значение фундаментального подхода в определении содержания обучения и реализуя его при отборе материала (на это настраивает преподавателей и ГОС ВПО), мы сочли целесообразным в качестве ведущих выдвинуть деятельностно-прагматический и концептуальный подходы.

Деятельностно-прагматический подход к отбору содержания становится доминирующим благодаря профессиональной направленности обучения, положенной в основу нашей методики преподавания. Цель данного подхода (предоставить обучаемым набор прикладных знаний и умений, которые помогут реализовать себя в определенной профессии), по сути, совпадает с одной из важнейших целей изучения курса – формировать у студентов профессионально-коммуникативную компетенцию. Внутренняя логика дисциплины «Русский язык и культура речи», таким образом, состоит не только в том, чтобы дать студентам теоретические знания о языке, культуре речи, речевой деятельности и т. п., но и в том, чтобы показать, насколько важны эти знания и формиру-

емые на их основе умения для будущей профессиональной деятельности обучаемых. Подобная задача расширяет границы дисциплины, так как неизбежно требует помимо инварианта содержания, заложенного в стандарте, введения вариативного учебного материала для различных специальностей.

Концептуальный подход, согласно которому содержание курса группируется вокруг ряда важнейших понятий той или иной науки, помог решить проблему систематизации и структурирования учебного материала. Рассмотрим его применение более подробно.

Характеризуя специфику вузовского курса «Русский язык и культура речи», исследователи нередко отмечают его интегративный характер, поскольку он опирается на базовые понятия таких речеведческих наук, как культура речи, стилистика, риторика [1, с. 145–152]. Этим объясняется тот факт, что в настоящее время в практике преподавания дисциплина «Русский язык и культура речи» чаще всего включает несколько автономных и самостоятельных основных разделов: «Нормы современного русского языка», «Функциональная стилистика», «Риторика». Указанная позиция ориентирована на последовательность подачи материала, предложенную в Государственном образовательном стандарте. Согласно представленной в обязательном минимуме логике отображения совокупности сведений, составляющих содержание учебной дисциплины, курс действительно легко разбить на три относительно самостоятельных модуля, которые соответствуют трем предметным областям знаний – культуре речи, стилистике и риторике. Соотношение, разграничение и взаимодействие этих речеведческих дисциплин и лежит зачастую в основе изучения курса. В соответствии с подобным подходом вначале более или менее подробно раскрывается взаимосвязь таких понятий, как язык, речь и общение. Затем первокурсники знакомятся с тремя сторонами культуры речи: рассматриваются нормативная, этически корректная и коммуникативно-целесообразная речь. В центре следующего блока – знания по функциональной стилистике. Расширяются и углубляются сведения о функциональных стилях: разговорном, официально-деловом, публицистическом, научном. Завершающим этапом является обучение мастерству публичной речи. Блок знаний по риторике, согласно обязательному минимуму, включает в себя информацию о родах и видах красноречия, этапах подготовки публичной речи, взаимодействии оратора и аудитории.

На рис. 1 схематично представлена наиболее распространенная структура систематизации знаний по курсу «Русский язык и культура речи».

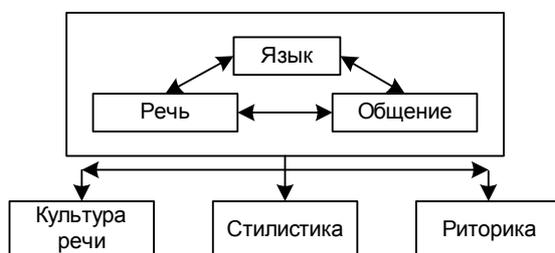


Рис. 1. Систематизация знаний по курсу «Русский язык и культура речи»

Принимая во внимание существование данной позиции, мы тем не менее считаем, что следование ей нередко превращает единый курс в три разных курса, объединенных иногда лишь общим названием. Думается, что для обеспечения целостности более целесообразно группировать учебный материал не вокруг отдельных дисциплин, а вокруг ключевых понятий, имеющих универсальное значение.

В предлагаемом нами варианте систематизации сведений, составляющих содержание дисциплины, определяющую роль играет деятельностный аспект культуры речи: предметом ее изучения является не только правильная, коммуникативно-целесообразная и этически корректная речь, но также осознанная речевая деятельность и ее виды (говорение, письмо, чтение, слушание), в процессе которых и проявляется в полной мере владение нормами литературного языка, речевое мастерство, знание этики общения.

О необходимости рассматривать культуру речи в тесном контакте с речевой деятельностью во всем ее многообразии психолингвисты заявляли еще в середине 70-х гг. XX в. Характеризуя взаимосвязь этих понятий, В. Г. Костомаров, А. А. Леонтьев и Б. С. Шварцкопф писали: «Для построения объективной, чуждой вкусовым оценкам теории культуры речи необходимо обращение к психолингвистике или – шире – к теории речевой деятельности. Центральное понятие «правильность» речи – литературно-языковая норма – не может быть определено, исходя лишь из внутренних системных факторов языка, и требует изучения, в частности, психологических законов, управляющих речевой деятельностью. Наряду с социологическими факторами, эти последние в значительной степени определяют “норму” и – шире – “культурность” литературного выражения» [4, с. 300]. В последние десятилетия деятельностный подход к культуре речи становится востребованным и приводит к еще большему расширению ее предмета. Ученые начинают «рассматривать культуру речи как раздел лингвистики, изучающий осознанную речевую деятельность по созданию целенаправленной и целесообразной, этически корректной эффективной речи в заданных или смоделированных условиях общения» [2, с. 27].

Согласно деятельностному подходу к культуре речи, целостная характеристика курса «Русский язык и культура речи» может быть осуществлена с достаточной, на наш взгляд, полнотой посредством использования шести категорий: язык, культура речи, говорение, письмо, чтение, слушание. В соответствии с этим курс разделен нами на шесть модульно-тематических блоков. В предельно упрощенном виде его структура показана на рис. 2.

Язык, как и при общепринятом подходе, раскрывается, прежде всего, во взаимосвязи и взаимодействии с такими понятиями, как речь и общение. Другими словами, он рассматривается как целостная система коммуникации, от степени владения которой зависит уровень культуры речи его носителей. Значительное место в первом блоке занимает понятие «речевая деятельность», которое, по сути, интегрирует все шесть блоков, является объединяющим началом курса.

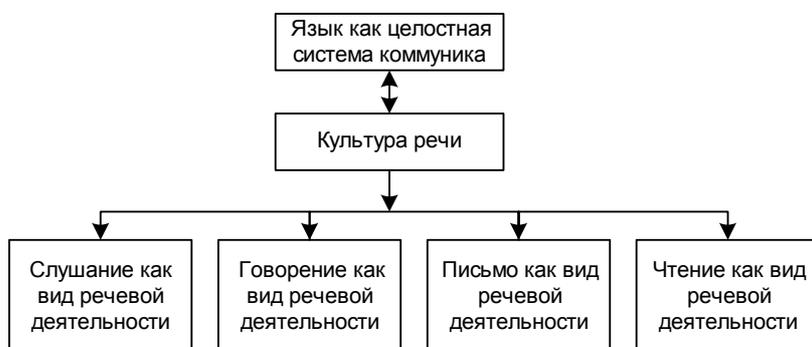


Рис. 2. Структура курса «Русский язык и культура речи»

Немногом отличается от общепринятого содержательное наполнение блока, основу которого составляет категория «культура речи». Она анализируется через систему традиционных базисных понятий: нормативная речь, коммуникативно-целесообразная речь и этически корректная речь. Тезис о том, что владение культурой речи проявляется в процессе речевой деятельности, позволяет перейти к изучению модульно-тематических блоков, в основе которых лежат виды речевой деятельности. Каждый из этих блоков включает в себя относительно автономный аспект проявления культуры речи во время речевого общения.

Важное требование культуры владения языковыми средствами реализуют студенты, изучая блок «Письмо как вид речевой деятельности». Углубляя и расширяя соответствующие речеведческие знания, они совершенствуют умение различать функциональные стили и свободно пользоваться любым из них в соответствии с задачами общения. В центре внимания – книжные стили (научный, официально-деловой, публицистический), а также некоторые профессионально-значимые жанры письменной речи. Определенное место при изучении этого блока отводится совершенствованию орфографических и пунктуационных навыков.

Разговорный стиль как преимущественная принадлежность устной речи рассматривается в блоке «Говорение как вид речевой деятельности». Однако основная составляющая этого структурного компонента содержания курса – культура ораторской речи: изучаются роды и виды красноречия, этапы подготовки к речи, взаимодействие оратора и аудитории. Этот блок содержит также сведения о профессионально-значимых жанрах устной речи.

Если описанные выше блоки включают в основном инвариантные дидактические единицы, заложенные в обязательном минимуме, то блоки «Слушание как вид речевой деятельности» и «Чтение как вид речевой деятельности» вариативны, так как в них введен учебный материал, не отраженный в госстандарте. Блок «Слушание как вид речевой деятельности» содержит такие дидактические единицы, как «коммуникативные функции слушания»,

«структура слушания», «виды слушания»; наиболее значимая составляющая блока – различные аспекты культуры слушания. Аналогично и содержательное наполнение блока «Чтение как вид речевой деятельности»: «коммуникативные функции чтения», «структура чтения», «виды чтения», «культура чтения».

Итак, использование нами концептуального подхода к структурированию содержания (группировка учебного материала вокруг базовых категорий курса) приводит к более глубокой интеграции речеведческого материала, так как отсутствуют условия для того, чтобы курс распадался на модули, соответствующие отдельным дисциплинам (риторике, стилистике, культуре речи). Применение деятельностно-прагматического подхода позволяет обеспечить профессиональную направленность курса, способствует формированию профессионально-коммуникативной компетенции студентов нефилологических профилей.

Литература

1. Константинова Л. А. Лингводидактическая модель обучения студентов-нефилологов письменной научной речи: Дис. ... д-ра пед. наук. – Тула, 2004. – С. 145–152.
2. Ларионова Л. Г. Коммуникативно-деятельностный подход к изучению орфографических правил в средней школе. – Ростов н/Д, 2005. – С. 27.
3. Олешков М. Ю. Содержание образования: проблемы формирования и проектирования // Педагогика. – 2004. – № 6. – С. 31–39.
4. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А. А. Леонтьева. – М., 1974. – С. 300.
5. Черепанова Л. В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. – Новосибирск: Наука, 2006. – С. 299.

Н. И. Наумкин,
Е. П. Грошева

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ СПОСОБНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ИНЖЕНЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье описывается междисциплинарная интеграция как одна из основных характеристик инновационной инженерной деятельности, уточняется ее определение и формулируется понятие «способность к инновационной инженерной деятельности». Предлагается модель методической системы формирования у студентов технических вузов способности к инновационной инженерной деятельности, разработанная на основе междисциплинарной интеграции.

In the offered work interdisciplinary integration is described as one of the main characteristics of innovative engineering action, its definition is stated more precisely and concept «ability to innovative engineering action» is formulated. The model of methodical system of forming the ability to innovate engineering action among students of technical faculties, developed on the basis of interdisciplinary integration, is offered.

Современные тенденции развития общества предъявляют к инженерному образованию новые требования. В XXI в. ответственность каждого специалиста за судьбы всего человечества возрастает настолько, что встает задача формирования социального, общечеловеческого, общефилософского, экзистенциального подходов к решению любой теоретической или практической инженерной проблемы. Чтобы сформировать соответственно запросам времени гармонично развитого специалиста с системным и цивилизованным инженерным мышлением, вузам необходимо расширить взгляд на задачи обучения и роль каждой учебной дисциплины. При этом главным изменением инженерного образования должен стать инновационный подход к обучению [9], одной из основных характеристик которого является междисциплинарная интеграция. В технических вузах этот подход реализуется посредством формирования у студентов способности к инновационной инженерной деятельности.

Инновационной инженерной деятельностью будем считать разработку и создание новой техники и технологий, доведенных до получения с их помощью товарной конкурентоспособной продукции, которая должна поднять нашу экономику на должный уровень. Понимание взаимодействия науки, техники, технологий и промышленного производства ставит перед современным инженерным образованием задачи интеграции всех этих направлений посредством междисциплинарной интеграции в процессе подготовки специалиста к инновационной инженерной деятельности. Интегральный подход отражает объективную целостность системных связей различных уровней (природа – общество – человек). В ходе интеграции увеличивается объем взаимосвязей, упорядочивается функционирование отдельных частей системы и целостности объекта познания.

Усиливающиеся интеграционные процессы в обществе, затрагивая все сферы нашей жизни, не могут обойти стороной науку и образование. Для науки характерно единство процессов интеграции и дифференциации научного знания при определяющем действии интеграции. Понятия, методы, средства одних областей науки эффективно используются исследователями в других областях. Интегрированные курсы позволяют видеть окружающий мир не как сумму разрозненных закономерностей, законов и теорий, а как единое гармоничное пространство, в котором естественно-математические, гуманитарные, технические знания не противопоставляются, а взаимообогащаются и дополняют друг друга:

- гуманитарные и социально-экономические знания повышают общую культуру и уровень социализации, определяют направление и успешность профессиональной деятельности человека;

- общие математические и естественно-научные дисциплины (ЕНД) информируют о свойствах, причинных связях, структурных образованиях и законах движения материальных объектов;

- общепрофессиональные (ОПД) – дают возможность студенту накопить и усвоить технические знания, так необходимые для формирования технического мышления, способствующие развитию технических способностей (про-

странственное представление, техническое понимание), которые позволят работать с разнообразным оборудованием;

- специальные дисциплины (СД) формируют специалиста в определенной области.

Если представить эти дисциплины в виде галактики, то в центре нее в данном случае находится естественная наука физика, вокруг которой вращаются все перечисленные выше изучаемые на инженерных факультетах науки; они имеют разные орбиты движения и разную степень приближения к центру, но сохраняют одинаковую значимость.

Рассмотрим те знания и дисциплины, которые наиболее близки к решаемой нами задаче – формированию у студентов технических вузов способности к инновационной инженерной деятельности. Философия техники гласит: применение знаний в технике есть высшая ступень познания. И здесь важнейшее значение приобретает умение исследовать и изобретать [4]. Простое изучение всего комплекса предлагаемых студенту дисциплин, конечно, расширяет кругозор, обогащает информацией, дает теоретическое понимание устройства мира, но специальные технические дисциплины увеличивают конструктивные возможности человека. Техническое творчество, в отличие от научного, состоит не в открытии того, что существует, а в конструировании того, чего еще не было. Технический объект относится не к естественным (хотя все искусственные объекты и создаются из естественных материалов), а к искусственным, созданным для определенных целей [4]. Он является продуктом сознательной человеческой деятельности. Здесь тоже прослеживается интеграция наук: физический эксперимент часто носит инженерный характер, а физические науки открыты для применения в инженерии, и, следовательно, просто необходима интеграция специальных технических и естественнонаучных дисциплин в обучении.

Простое усвоение готовых знаний малоперспективно. Необходимы новые технологии, связанные с повышением качества подготовки специалистов с высшим образованием, формированием интеллектуальной культуры и реализацией творческих возможностей. Разработка такого направления должна базироваться на концепции творческой деятельности. Инновационный процесс – это процесс последовательного превращения идеи в товар посредством прохождения этапов фундаментальных и прикладных исследований, конструкторских разработок, маркетинга, производства, сбыта. Зарождение идеи и концепции возможного использования новых научных результатов происходит на этапе фундаментальных и прикладных исследований. Причем если фундаментальные исследования – базис всех инновационных процессов, источник новых знаний, то прообраз технической и технологической инновации формируется на этапе поисковых исследований при разработке концепции и оценке ее технической осуществимости. Процесс практического воплощения идеи в действующий прототип нового продукта или технологии происходит на этапе прикладных исследований и разработок. Данный этап, в свою очередь, включает две фазы: научно-исследовательскую, когда происходит конструкторская проработка, и опытно-конструкторскую, в ходе которой создается полномасштабный прототип и проводится его испытание. На этом этапе основным видом деятельности является проектирование.

Проектирование в переводе с латыни означает «брошенный вперед». Это – уникальный вид человеческой деятельности, предполагающий предвидение, стремление к идеальности, решение задач, осуществление идеи, оценку ее реализации. Проектирование имеет скорее практическую, чем теоретическую суть. Его продуктами являются чертеж, макет, график, расчет и т. п. Проектирование создает знаково-техническую модель объекта, описывает ее и затем формирует систему предписаний для ее изготовления, материально-технической реализации [9]. Традиционное проектирование следует принципам реализуемости проекта; независимости проектирования; конструктивной целостности; оптимальности. Современное проектирование должно соответствовать дополнительным принципам: минимизации экологического ущерба; учета психологических возможностей человека и создания удобств для его работы с техническими средствами и др. Эти принципы требуют современного инженерного мышления с включением научного, эстетического, экологического, эргономического типов мышления [9]. Формирование подобного мышления возможно только при условии междисциплинарной интеграции в обучении.

Одной из эффективных форм обучения в высшем профессиональном заведении наравне с традиционными учебными занятиями является привлечение студентов к выполнению научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР), научно-исследовательской работы студентов (НИРС) и предоставление им возможности работы в студенческих конструкторских бюро (СКБ). Ее цель заключается в развитии творческого потенциала студентов, создании деловых условий для возникновения и реализации идей в научных проектах с последующим воплощением в виде образцов или макетов. Привлечение студентов к научной, конструкторской, технологической, творческой и внедренческой деятельности обеспечивает единство учебного, научного, воспитательного процессов для повышения профессионально-технического и инновационного уровня подготовки специалистов с высшим образованием, а также выявление, поддержку и развитие одаренной молодежи.

В ГОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева» образовательный процесс инженерных факультетов складывается из обязательных курсов, предусмотренных государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования (ГОС ВПО РФ) с учетом их интеграции: образовательный уровень – фундаментальная общеобразовательная и общепрофессиональная подготовка; профессиональный уровень – специальная подготовка [7]. Государственный стандарт предусматривает включение национально-регионального (вузовского) компонента. В этих рамках мы предлагаем к изучению курс, состоящий из двух взаимоинтегрированных дисциплин: «Основы инженерного творчества» (ОИТ) и «Введение в патентоведение», которые, по нашему мнению, способны оказать влияние на формирование технического мышления студента, а в дальнейшем специалиста, готового к практической инновационной деятельности. Данный курс предлагается студентам, прошедшим изучение гуманитарных, социально-экономических, естественнонаучных, общепрофессиональных дисциплин и продолжающим изучать специальные дисциплины. Этот шаг позволит дополнить образовательный комплекс необ-

ходимой информацией, направленной на формирование у будущих инженеров умения самостоятельно выделять, формулировать практическую производственную задачу, творчески, нетрадиционно подходить к ее решению с пониманием функциональных зависимостей между видимыми и невидимыми процессами, привить им навыки изобретательского поиска и правовое сознание. Используя формы и методы проведения патентного поиска, у студента развивают способность конъюнктурного исследования рынка, изучения существующих проблем конкретных отраслей промышленности, вычленения перспективных направлений исследований и разработок, т. е. придают его будущей профессиональной деятельности инновационный характер. Модель интеграции перечисленных курсов и циклов дисциплин при решении профессиональной инженерной задачи представлена на рис. 1.

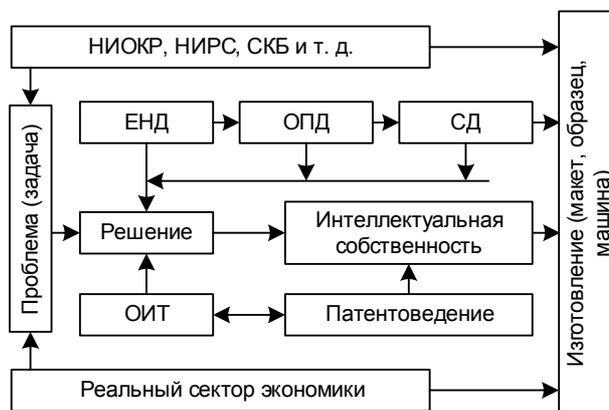


Рис. 1. Модель междисциплинарной интеграции

В свете решаемой задачи остановимся более подробно на содержании вышеназванного учебного курса «Основы инженерного творчества и патентования». В любой сфере жизни общества, любом реальном секторе экономики создаются и используются новые результаты интеллектуальной деятельности человека. Они могут иметь разную степень значимости, но все являются интеллектуальным ресурсом компании и общества в целом. Став интеллектуальной собственностью, интеллектуальные ресурсы становятся еще и объектом коммерциализации, что дает возможность повышения эффективности производства и улучшения благосостояния компании и ее работников. Итак, достойное применение интеллектуального права при эффективном управлении интеллектуальной собственностью приводит к тому, что результаты интеллектуальной собственности становятся ценным активом компании. Задуматься о правильном управлении интеллектуальной собственностью следует одновременно с принятием решения о разработке новой продукции, чтобы новый товар и выведение его на рынок имели смысл [3]. В структуре компании необходимо иметь подразделение, помогающее руководству регулировать отношения, связанные с интеллектуальной собственностью и ее коммерциа-

лизации. Но практика показывает, что инженерно-техническому персоналу, менеджерам, маркетологам важно самим разбираться в соответствующих специфических правовых и экономических вопросах. Выявление потенциальных объектов интеллектуальной собственности, определение целесообразности обретения исключительных прав, выбор эффективной формы правовой охраны, оценка стоимости нематериальных активов, понимание способов включения в хозяйственный оборот интеллектуальной собственности – знание этих и других процедур управления интеллектуальной собственностью являются важной составляющей квалификации современного специалиста.

Главной целью общества становится создание инновационной конкурентоспособной продукции и новых рынков за счет умелого управления знаниями. Рассматривая любой реальный сектор экономики, можно вычленив существующие там проблемы, ждущие своего решения. Задача специалиста, пришедшего в этот сектор экономики, – увидеть эту проблему, оценить, сформулировать, найти решение, проанализировать его, внедрить в производство.

Инновация как товар является центральной категорией рынка инноваций, содержащей в себе положительный смысл продукта труда: способность удовлетворить ту или иную человеческую потребность и отвечать интересам, целям и устремлениям людей по повышению качества жизни [2].

Инновационный продукт может родиться по прохождении следующей цепочки своего жизненного цикла: исследование рынка, выяснение проблемы конкретной отрасли промышленности, формулировка проблемы в виде конкретной задачи, творческое решение задачи, результат интеллектуальной творческой деятельности в виде идеи, информации, обретение исключительных прав на результат интеллектуальной деятельности, использование интеллектуальной собственности посредством введения в хозяйственный оборот, коммерциализация интеллектуальной собственности, доведение до потребителя инновационного продукта. Можно ли реализовать объект без прав собственности? Можно. Но без учета таких прав возможно безвозмездное использование этого новшества третьими лицами, и доказать свою правоту, защититься будет крайне сложно [5]. При получении же законным путем охранной грамоты (патент, свидетельство) на результат интеллектуальной деятельности обретается монопольное, исключительное право распоряжаться продуктом по своему усмотрению, вводить его в хозяйственный оборот любым образом.

Вовлечение результатов научно-технической деятельности в хозяйственный оборот рассматривается Правительством Российской Федерации как одно из ключевых направлений подъема российской экономики, обеспечивающее реализацию национальных интересов России [8].

Активное внедрение интеллектуальной собственности в сферу деловых интересов партнеров – одно из основных условий формирования современных взаимоотношений на российском рынке товаров и услуг. Интеллектуальный уровень отечественных разработок всегда был высок, но сейчас очень важно не забывать законным путем монополизировать информацию этих разработок, а следовательно, и монополизировать соответствующие секторы товарного рынка в опережение зарубежных конкурентов.

Все вышеописанное отражает суть инновационного подхода к развитию экономики страны и определяет процессуально-содержательный компонент методической системы формирования у студентов технических вузов способности к инновационной инженерной деятельности (СИИД). Имеется в виду такая совокупность взаимосвязанных индивидуально-психических особенностей личности, которая определяет ее пригодность к успешной инновационной инженерной деятельности, существует и развивается в условиях этой деятельности при наличии соответствующих знаний, умений, навыков, а также предполагает готовность к обучению новым способам и приемам этой деятельности. Ее основными элементами являются способность решать творческие и инженерные задачи; владение фундаментальными и общетехническими знаниями, а также технологией производства; навыки постановки задачи, проектирования, изобретательства, принятия решений, работы в команде; владение междисциплинарными знаниями; умение представлять решение в конечном виде. Выполненный в ходе исследования обучающий эксперимент позволил оценить эффективность использования междисциплинарной интеграции в рамках целостной методической системы формирования у студентов способности к инновационной инженерной деятельности (рис. 2).

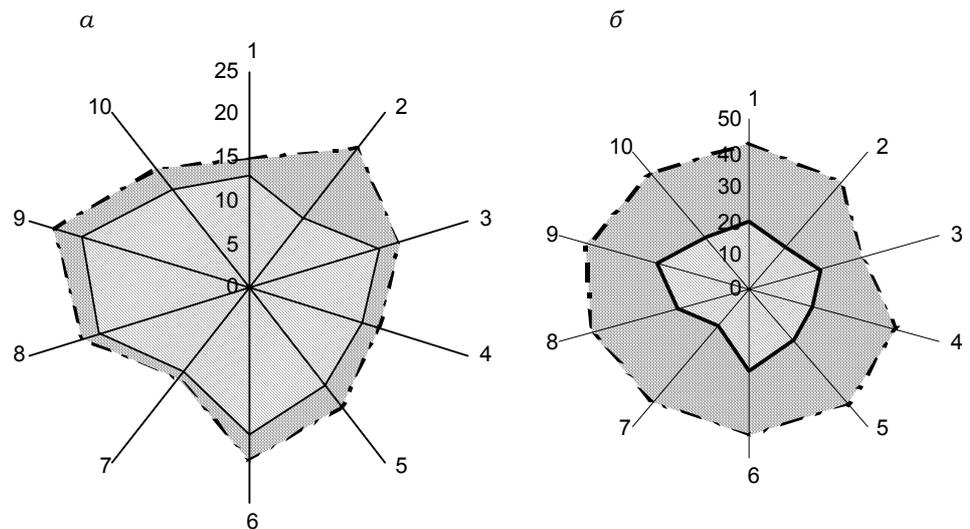


Рис. 2. Результаты обучающего эксперимента в контрольной (К) и экспериментальной (Э) группах:

а – до эксперимента; б – после эксперимента: 1 – способность решать творческие задачи; 2 – владение фундаментальными, общетехническими и специальными знаниями; 3 – способность решать инженерные задачи; 4 – навыки постановки задачи; 5 – способность к проектированию; 6 – способность к изобретательству; 7 – умение принимать решение; 8 – умение работать в команде; 9 – владение междисциплинарными знаниями; 10 – умение представить решения в законченном виде

Полученные данные свидетельствуют о том, что до эксперимента уровни развития указанных элементов и в экспериментальной, и в контрольных группах были примерно одинаковы и не превышали значения в 20%. Кроме того, несмотря на достаточный потенциал накопленных знаний по циклам учебных дисциплин, в целом по другим показателям у студентов сохранялась низкая и неравная способность к инновационной инженерной деятельности. После проведения эксперимента в контрольной группе уровни развития элементов, характеризующих СИИД, остались примерно такими же, как и до него, сохранился и характер их распределения по осям диаграммы. В то же время в экспериментальной группе эти уровни значительно увеличились для всех элементов – примерно в два раза – и достигли величины свыше 40%, но, что самое важное, их значения выровнялись и огibaющая их кривая приблизилась по форме к окружности.

Это позволяет говорить о высокой эффективности использования модели при комплексной подготовке специалистов к инновационной инженерной деятельности.

Обобщая вышеизложенное, еще раз подчеркнем, что современное общество нуждается в специалистах, способных к инновационной инженерной деятельности. Их подготовку в условиях технического вуза можно осуществить на базе методической системы, основными положениями которой являются междисциплинарный подход к обучению, интеграция фундаментальных и прикладных знаний, применение инновационных методов обучения, понимание неразрывной связи информации и опыта, привитие навыков творческого применения знаний в профессиональной деятельности, использование института интеллектуального права, формирование правового сознания студентов – важной составляющей образования будущих специалистов эпохи высоких технологий.

Литература

1. Агранович Б. А., Похолков Ю. П., Чучалин А. И. и др. Инновационное инженерное образование // Инженерное образование. – 2003. – № 1. – С. 32.
2. Ермасов С. В., Ермасова Н. В. Инновационный менеджмент. – М.: Высшее образование, 2007. – 505 с.
3. Зинов В. Г. Управление интеллектуальной собственностью. – М.: Дело, 2003. – 512 с.
4. Кудряшова Т. Б. Философия техники: Лекции. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [http:// kudr-phil.narod.ru](http://kudr-phil.narod.ru).
5. Леонтьев Б. Форма, содержание и назначение интеллектуальной собственности как сбалансированной системы знаний // Интеллектуальная собственность. Промышленная собственность. – 2007. – № 12. – С. 96–103.
6. Мазур З. Ф., Мазур Н. З., Цапенко А. М. Инновационный менеджмент: интеллектуальная собственность в образовании. – М. ИНИЦ Роспатента, 2005. – С. 91.
7. Наумкин Н. И. Комплексный подход к обучению общетехническим дисциплинам, вырабатывающий способность студентов инженерных специальностей вузов к инновационной деятельности // Преподавание физики в школе. – 2007. – № 34. – С. 138–146.

8. Основные направления реализации государственной политики по вовлечению в хозяйственный оборот результатов научно-технической деятельности. Утверждены распоряжением Правительства РФ от 30 ноября 2001 г. № 1607-р / Роспатент. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.fips.ru/npdoc>.

9. Столяренко Л. Д., Гулиева М. А., Ганиева Р. Х. Психология и педагогика для технических вузов. – 3-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – С. 510.

В. В. Полковников

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ТЕХНОЛОГИИ ДЕРЕВООБРАБОТКИ В КОРРЕКЦИОННЫХ ГРУППАХ УЧРЕЖДЕНИЙ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются инновационные методы и приемы работы на теоретических занятиях в коррекционных группах учреждений НПО. Раскрывается специфика процесса обучения учащихся с нарушением интеллекта технико-технологическим знаниям.

In this article the innovational methods and working methods on theoretical classes in correctional groups of establishments NPO are considered. Specificity of process of training of pupils with infringement of intelligence to techniques – technological knowledge is opened. Key words: methods and working methods, a correctional orientation in training, techniques – technological knowledge, applicative modeling.

Председатель экспертного совета высшей аттестационной комиссии по психологии и педагогике, вице-президент РАО Д. И. Фельдштейн в обсуждении на расширенном заседании Президиума Российской академии образования, состоявшемся 23 января 2008 г., вопроса «О состоянии и путях улучшения качества диссертационных исследований» справедливо отметил, что «наука, современное научное знание совершенствуется, расширяет возможности, впитывая наиболее конструктивные способы познания и действительности, и человека, его сознательного и бессознательного, что диктует новые подходы, выработку новых парадигм» [7].

Академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета В. И. Загвязинский в статье, являющейся откликом на этот доклад, подчеркивает важность повышения методологической культуры, применения инновационных методов в образовании, нацеленных на решение актуальных проблем развития образования в новой социальной ситуации [2].

В соответствии с типовым положением об учреждении начального профессионального образования, утвержденным постановлением Правительства РФ от 5 июня 1994 г. № 650 (в ред. Постановлений Правительства РФ от 03.10.2002 № 731, от 23.12.2002 № 919), инженерно-педагогические работники учреждения НПО имеют право на педагогическую инициативу, свободу выбора в использовании методик обучения и воспитания [1].

В соответствии с законом РФ «Об образовании» (ст. 1, п. 6) государство создает гражданам с отклонениями в развитии условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе *специальных педагогических подходов*. Ст. 55 п. 4 Закона РФ «Об образовании» говорит о том, что при исполнении профессиональных обязанностей педагогические работники имеют право на свободу выбора и использования методик обучения и воспитания, учебных пособий и материалов, учебников в соответствии с образовательной программой, утвержденной образовательным учреждением, методов оценки знаний обучающихся, воспитанников [3]. Вместе с тем закон не предписывает использование того или иного метода в обучении учащихся с нарушением интеллекта теоретическим и технологическим знаниям в системе НПО. Таким образом, мерилom правильного выбора метода обучения данной категории детей является сложившаяся в настоящее время практика их обучения, подтвердившая свою эффективность.

Необходимо ясно представлять и четко определять коррекционную цель теоретического занятия, заключающуюся в работе с конкретными недостатками психофизического состояния учащихся.

Основная цель теоретических занятий – формировать технические и технологические знания, которые необходимы в труде. Из специальных исследований [4] и опыта работы известно, что учащиеся с нарушением интеллекта с большим трудом усваивают именно теоретические сведения. Объясняется это недостаточной способностью таких детей осмысливать учебный материал без привлечения необходимого количества наглядных средств и практического оперирования элементами (детальями) объекта предстоящего труда.

В ходе учебного занятия применяются различные методы обучения. Основное различие между специальной коррекционной общеобразовательной и массовой школами обнаруживается не в сравнении перечня методов, а в их специфическом применении, что можно отнести и к системе НПО при обучении учащихся с нарушением интеллекта. Необходимо применять в рамках метода такие приемы, которые позволяют не только решать задачи формирования знаний и умений, но и одновременно получать определенные результаты в исправлении недостатков развития психики учащихся и продуктивности их практико-ориентированной деятельности.

Теоретический материал в учреждении НПО, как и в специальной коррекционной общеобразовательной школе, должен изучаться сравнительно небольшими дозами и быть тесно связан с практической работой на данном или ближайших занятиях. Отсюда вытекает целесообразность применения комбинированных занятий как наиболее отвечающих специфике трудового обучения учащихся учреждений НПО в группах коррекции.

Одна из особенностей получения технических и технологических сведений на уроках технологии учреждений НПО, как и на уроках труда в специальной коррекционной общеобразовательной школе, заключается в том, что учащиеся не имеют систематизированных знаний по таким общеобразовательным предметам, как физика, химия, математика, т. е. отсутствует теоретическая база для формирования прочных знаний по технике и технологии. Около 50% учащихся, посту-

пивших в учреждения НПО из специальной коррекционной общеобразовательной школы, не обучались на уроках труда столярному делу, но тем не менее владеют общетрудовыми умениями (умения анализировать объекты предстоящего труда, планировать ход изготовления изделий, осуществлять самоконтроль). Таким образом, при проведении теоретических занятий по технологии деревообработки педагог должен опираться на те же особые методы и подходы, которые применялись учителями трудового обучения в специальных коррекционных школах.

При изучении общего устройства станков на уроке «Технология» были использованы приемы, которые подтвердили свою эффективность в методике трудового обучения специальной коррекционной общеобразовательной школы. Обратимся к рекомендациям известного российского специалиста-дефектолога С. А. Мирского.

Он предлагает такую последовательность изучения станочного оборудования:

- знакомство с основными узлами станка в процессе технического ухода и осмотра;
- выделение основных узлов станка на макете, плакате и последующее нахождение их учениками на реальном оборудовании;
- сравнение данного станка с другим станочным оборудованием, нахождение общих узлов и деталей, характерных для данной группы станков;
- выполнение схематического рисунка данного станка с выделением основных узлов и обозначение их названий;
- запись новых терминов в индивидуальный словарь.

При проведении подобных уроков в учреждениях НПО приходится учитывать предшествующий опыт обучения учащихся в специальной коррекционной школе, а также и то, что у них имеется общее представление об устройстве станочного оборудования и механизмов. Таким образом, задача педагога в учреждении НПО будет заключаться в расширении знаний о станках и механизмах, их назначении, условиях работы в разных режимах и т. д.

Другим важным намерением педагога является реализация принципа коррекции недостатков развития учащихся с нарушением интеллекта в процессе изучения данной темы. На наш взгляд, результатом обучения в данном случае должно быть свободное оперирование учениками техническими образами узлов и деталей станка, правильное их расположение и взаимодействие с другими деталями в общей конструкции станка. Для решения этих задач нами был разработан и введен новый (для данного типа уроков) методический прием *аппликативного моделирования*.

Учащихся с нарушением интеллекта учреждений НПО по возрастным параметрам можно отнести к учащимся 10–11-х классов специальной коррекционной общеобразовательной школы, следовательно, данный прием может быть применен при проведении теоретических занятий в учреждении НПО. Рассмотрим кратко основное содержание урока по изучению деревообрабатывающего станка. Главный методический прием заключается в том, что учащиеся составляют аппликационную схему станка из элементов, которые представляют наглядные изображения частей станка.

Этот прием направлен на решение не только непосредственно учебных задач, но и коррекционной задачи – формирования у школьников умения создавать и оперировать на практике образами предметов.

Приведем возможную последовательность изучения орудий труда в условиях учреждения НПО:

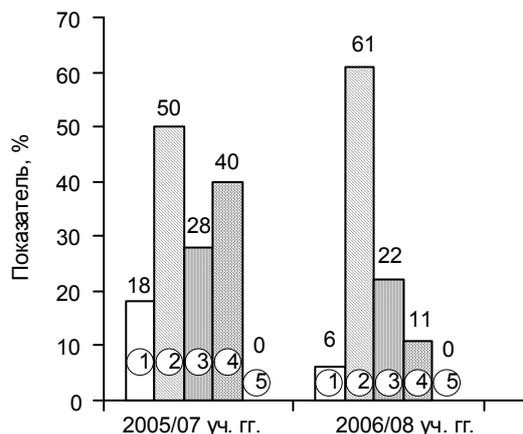
- ознакомление учащихся с назначением и применением орудий труда, отнесение орудия труда к определенной группе;
- объяснение устройства и назначения основных частей, выделение элементов в основных частях;
- формирование понятий о взаимосвязи и взаимодействии деталей в механизмах, станках и машинах;
- закрепление изученного с использованием приема аппликативного моделирования.

Продолжительность рассказа-объяснения должна быть небольшой, до 15 минут, остальное время посвящается практической работе, связанной с аппликативным моделированием, записью новых слов и определений, составлением связных рассказов о действии станка и отдельных узлов в процессе его работы.

Придерживаясь такой последовательности и широко применяя различные формы и методы обучения, можно сформировать у учащихся устойчивые представления об орудиях труда, используемых на современных промышленных предприятиях.

Апробация и внедрение результатов применения *инновационных вариантов подачи лекционного материала* осуществлялись посредством публикаций его основных положений [5, 6].

Анализ эффективности описываемой методики, на наш взгляд, следует начать с данных анкетирования развития уровня учебной мотивации учащихся с нарушением интеллекта (см. рисунок).



Сравнение уровня учебной мотивации учащихся коррекционных групп:
1 – высокая; 2 – хорошая; 3 – внеучебная; 4 – низкая; 5 – негативное отношение

Диаграмма свидетельствует об увеличении уровня хорошей учебной мотивации учащихся с нарушением интеллекта в 0,8 раз, несмотря на уменьше-

ние количества опрошенных (с 50% до проведения опытно-поисковой работы до 61% после ее завершения от общего количества опрошенных). Уровень внеучебной мотивации снизился с 28 до 22%, уровень низкой мотивации составил 40 и 11%. Снижение уровня высокой мотивации объясняется различными умственными способностями учащихся.

Результаты позволяют сделать вывод о формировании профессионально-личностных качеств учащихся, значимости выбора методики с учетом коррекционной направленности профессиональной подготовки, проведения занятий в группах лиц с нарушением интеллекта.

Проанализируем данные аттестации учащихся коррекционных групп за период с 2004 по 2008 гг. (табл. 1).

Таблица 1

Результаты аттестации учащихся с нарушением интеллекта
по итогам сдачи выпускных экзаменов

Уч. годы	Полугодие	Общее количество учащихся	Учащиеся, получившие оценки «4» и «5», %	Учащиеся, получившие оценку «3», %
2005/07	первое	15	53	47
	второе		60	40
2006/08	первое	27	93	7
	второе		96	4

Приведенные данные свидетельствуют о том, что средний процент учащихся, аттестованных на оценки «5» и «4», увеличился с 57% в 2005/07 гг. до 95% в 2006/08 гг., а учащихся, аттестованных на оценку «3», снизился с 44% в 2005/07 гг. до 4% в 2006/08 гг.

С целью определения уровня профессиональной сформированности учащихся с нарушением интеллекта нами был проведен анализ достижений учащихся на конкурсе профессионального мастерства (табл. 2).

Таблица 2

Результаты достижений учащихся с нарушением интеллекта
по итогам конкурса профессионального мастерства

Уч. год	Общее количество учащихся, чел.	Учащиеся, получившие оценку «5», %	Учащиеся, получившие оценку «4», %	Учащиеся, получившие оценку «3», %
2005/06	9	–	11	89
2006/07	18	39	50	11
2007/08	20	20	50	30

В данном случае процент учащихся с нарушением интеллекта, получивших оценку «3», снизился с 89 до 30%, а также произошло увеличение процента учащихся, получивших оценку «4», с 11% (2005/06 г.) до 50% (2007/08 г.), что свидетельствует о хорошем уровне сформированности профессиональных качеств под-

ростков. Снижение процента учащихся, получивших оценку «5», с 39 до 20% объясняется количественным составом и тем, что отдельные представители групп в силу своего дефекта не в состоянии в достаточной мере усвоить программу профессионального обучения как на теоретическом, так и на практическом уровнях.

Показательно получение учащимися с нарушением интеллекта разрядов по результатам итоговой аттестации в условиях учреждения НПО за 2005/08 гг. (табл. 3).

Таблица 3

Присвоение учащимся с нарушением интеллекта разрядов по результатам
итоговой аттестации

Уч. годы	Наименование специальности	Кол-во выпускников, чел.	Полученные квалификационные разряды, ед. / %		
			повышенные	установленные	пониженные
2005/07	Столяр	15	6/40	5/33	4/27
	Сборщик изделий из древесины		8/53	4/27	3/20
2006/08	Столяр	27	12/44	8/30	7/26
	Сборщик изделий из древесины		15/55	7/26	5/19

Согласно приведенным данным, процент присвоения количества повышенных и установленных разрядов по ОП «столяр, сборщик изделий из древесины», включающей профессии «столяр», «сборщик изделий из древесины» увеличился в 0,9 раз, соответственно с 40% (2005/07 гг.) до 44% (2006/08 гг.); с 33% (2005/07 гг.) до 30% (2006/08 гг.); с 53% (2005/07 гг.) до 55% (2006/08 гг.); с 30% (2005/07 гг.) до 26% (2006/08 гг.). Процент присвоения учащимся с нарушением интеллекта пониженных разрядов снизился в 1,4 раза по данным профессиям: с 27% (2005/07 гг.) до 26% (2006/08 гг.) по профессии «столяр»; с 20% (2005/07 гг.) до 19% (2006/08 гг.) по профессии «столяр, сборщик изделий из древесины». Полученные результаты свидетельствуют о том, что часть учащихся способна освоить профессию на более высоком уровне.

Совершенствование методики профессиональной подготовки за счет поиска новых методических приемов позволяет существенно повысить эффективность обучения учащихся коррекционных групп учреждений НПО. Проведенная нами работа позволяет сделать следующие выводы:

- преподавателям, мастерам производственного обучения необходимо учитывать потенциал учащихся, связанный с предшествующим периодом их предпрофессионального обучения в условиях специального коррекционного общеобразовательного учреждения;
- преемственность в работе учреждений общего и профессионального образования при обучении учащихся с интеллектуальными недостатками

должна рассматриваться как единая дидактическая система, предполагающая реализацию как единства приемов и методов обучения, так и коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса.

Литература

1. Типовые положения об образовательных учреждениях. – М.: АСТ, Астель, Транзиткнига, 2005. – 254 с. – (Образование в документах и комментариях).
2. Загвязинский В. И. О критериях оценки качества диссертационных исследований // Образование и наука. – 2008. – № 2. – С. 24
3. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: Изд-во ОМЕГА-А, 2005. – 47 с.
4. Мирский С. А. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
5. Полковников В. В. Метод «мозговой атаки» в развитии творчества учащихся с умственной (интеллектуальной) отсталостью в условиях начального профессионального образования. Педагогические системы развития творчества: творческий потенциал дополнительного образования: Материалы 5-й междунар. науч.-практ. конф. 12–13 дек. 2006 г. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2006. – Ч. V. – 340 с.
6. Полковников В. В. Критерий оценивания достижений обучающихся с нарушением интеллекта в учреждении начального профессионального образования. Актуальные проблемы специальной и лечебной педагогики: Материалы науч.-практ. конф. / Сост. И. С. Линькова, О. М. Наумова, Е. Ю. Почтарева, Н. В. Савина, С. В. Соловьева, Л. В. Токарская, Е. П. Шаньгина. – Екатеринбург: Изд-во ИРРО, 2007. – 228 с.
7. Фельдштейн Д. И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.pirao.ru/>

Е. Э. Удовик

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КООПЕРАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЕГО ИНФОРМАТИЗАЦИИ

В статье рассматриваются условия и содержание профессиональной подготовки в системе кооперативного образования с помощью средств информационно-коммуникационных технологий.

In this article the conditions and the contents of vocational training in system of cooperative education with the help of means of information-communication technologies are considered.

Современное общество массовой глобальной коммуникации характеризует повсеместное использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) как в качестве средств повышения эффективности профес-

сиональной и образовательной деятельности, так и в качестве объекта изучения и освоения для социальных, культурных, бытовых целей. Применение ИКТ обновляет методы и средства осуществления информационной деятельности и информационного взаимодействия между людьми и между отдельными социальными группами, предприятиями и производствами товаров и услуг, а также между образовательными учреждениями.

Особая значимость в современном информационном обществе информатизации образования, активное развитие этой области обусловлено прежде всего тем, что непрерывное технико-технологическое развитие и интенсивное использование средств ИКТ во всех сферах жизнедеятельности члена современного социума определяет необходимость постоянного и систематического совершенствования уровня подготовки специалистов любого профиля, и в частности специалистов системы кооперации.

В развитии кадрового потенциала, как и в любой другой отрасли, в системе кооперации осуществляется переход от традиционного обучения и периодического повышения квалификации к гибкой, непрерывной системе подготовки и переподготовки кадров на базе реализации возможностей ИКТ.

Современные условия информационного общества массовой глобальной коммуникации вызывают к жизни проблемы кадрового и научно-методического обеспечения деятельности организаций системы кооперации, связанные с необходимостью реализации непрерывного профессионального кооперативного образования в условиях использования средств ИКТ в образовательной и будущей профессиональной деятельности. Это связано с тем, что в настоящее время недостаточно специалистов новой формации, применяющих средства ИКТ для организации современного производства, создания в районных центрах, селах, городах и т. п. современных комплексов по оказанию социальной помощи, а также образовательных, бытовых и сервисных услуг, способных осуществлять информатизацию в кооперации и использовать средства ИКТ в своей профессиональной деятельности.

Поэтому, говоря о развитии системы профессионального кооперативного образования в качестве системы профессиональной подготовки, необходимо учитывать процессы его информатизации.

В современных исследованиях и разработках представлены основные содержательные и практико-ориентированные направления подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических, инженерных, управленческих кадров в условиях информатизации образования, существенные положения которых можно адаптировать для решения проблемы обучения кадров системы кооперации.

Вместе с тем в этих исследованиях не рассматриваются основные задачи подготовки специалистов и работников кооператива и его предприятий в следующих областях: выполнения комплекса мероприятий по совершенствованию и использованию информационного ресурса локальных и глобальной сетей; обеспечения автоматизации процессов информационной деятельности и информационного взаимодействия между работниками кооператива; создания, поддержания в рабочем состоянии и совершенствования информаци-

онной среды предприятий кооператива с учетом решения задач и выполнения функций каждого структурного подразделения; организации информационного взаимодействия между работниками кооператива при использовании информационного ресурса локальных и глобальной сетей и осуществления информационной деятельности работников кооператива или его предприятий. Кроме того, в современных подходах к подготовке кадров для системы кооперации не учитываются в должной мере требования к профессиональным качествам персонала современного кооператива или его предприятий, а именно: необходимые знания и опыт работы по специальности в условиях реализации возможностей ИКТ; навыки продуцирования специализированной, в том числе рекламной, информации в соответствии со спецификой предприятия; умение осуществлять информационную деятельность и информационное взаимодействие и т. д.

Анализ современного состояния подготовки кадров (в том числе, непрерывной) для системы кооперации, рассмотрение соответствующих ГОС ВПО, а также учебно-методического обеспечения этой подготовки позволяют утверждать, что в настоящее время она осуществляется по двадцати двум специальностям, среди которых определенное место уделяется информатике и обучению использования информационных систем для экономических специальностей, бухучета, автоматизации управления предприятием и пр. Вместе с тем в этом процессе недостаточно учитывается специфика кооперации, а при изучении дисциплин, отражающих вопросы использования ИКТ в профессиональной деятельности специалистов кооператива, не принимаются во внимание перспективные направления профессионального кооперативного образования в условиях современного информационного общества периода массовой коммуникации. Так, современное состояние использования дистанционных форм и методов подготовки кадров показывает, что в настоящее время дистанционное обучение реализуется в основном как одна из форм заочного обучения, при котором доставка учебно-методического обеспечения осуществляется по электронной почте, а взаимодействие с обучаемым происходит эпизодически с помощью средств телекоммуникаций в синхронном или асинхронном режимах. При этом недостаточно задействованы возможности средств автоматизации при реализации дифференцированных форм, методы обучения и контроля знаний, индивидуализации обучения в условиях информационной среды, обеспечивающей доступ к информации, ее использование и управление процессом обучения и контроля знаний. Интерактивное взаимодействие преподавателя и учащегося реализуется очень ограничено (эпизодически, консультационно). Отбор учебно-методических материалов является прерогативой преподавателя, а контроль усвоенного учебного материала производится лишь периодически, средства автоматизации диагностики причин ошибок не используются.

Таким образом, для развития системы профессионального кооперативного образования в аспекте непрерывной подготовки кадров для системы кооперации с учетом особенностей производственной деятельности в кооперации в области использования средств ИКТ в профессиональной деятельно-

сти необходимо создание условий (научно-педагогических, программно-методических, материально-технических):

- для реализации *специфики профессиональной деятельности* с использованием средств ИКТ в аспекте дифференциации производственного процесса работников кооператива адекватно профилям их специальностей и видам конкретного труда в связи с ориентацией их деятельности на выполнение частных, порой несходных специализированных функций, дополняющих друг друга, при условии объединения в едином производственном процессе различных видов конкретного труда;

- осуществления *социальной миссии*, возлагаемой на работников кооперации (удовлетворение потребностей сообщества, в котором функционирует кооперация, и человека в нем, в том числе в области решения социальных проблем), которая рассматривается как главная цель, предназначение, философия и смысл существования системы кооперации и образующих ее организаций и является основополагающим фактором развития кооперативного движения;

- выполнения работниками кооперации *просветительской миссии* (просвещение членов сообщества, в котором функционирует кооперация) в области культурных, образовательных потребностей члена современного общества периода информатизации и глобализации;

- создания *единой информационной среды* взаимодействия (профессионального, образовательного, социально-ориентированного), *управления кооперативом* и его подразделениями (в городе, районе, регионе и т. д.), в том числе для планирования, проектирования и разработки автоматизированных систем информационного обеспечения производственного процесса кооператива с учетом требований современного информационного общества массовой глобальной коммуникации;

- реализации *экономической заинтересованности членов кооператива* в получении финансовой прибыли, развитии всех производственных процессов и различных видов конкретного труда, совершенствовании профессионального уровня работников кооперативного сообщества.

В связи с вышеизложенным определим содержание подготовки специалистов кооперации в условиях информационного общества массовой глобальной коммуникации.

1. Общие представления о процессах информатизации современного общества, жизнедеятельности его членов в условиях информатизации и глобальной массовой коммуникации.

Состояние, проблемы, перспективы информатизации общества в стране и за рубежом. Социально-экономические, научно-технические предпосылки информатизации общества. Информационная деятельность и информационное взаимодействие, реализованные на базе средств ИКТ. Реализация возможностей средств ИКТ в научной, социальной, производственной, учебной, бытовой сферах, организационном управлении и ведении делопроизводства.

2. Роль кооперации в современных условиях общества массовой глобальной коммуникации.

Общие представления о жизнедеятельности кооперативов в условиях информатизации и коммуникации. Разновидности кооперативов, их формы и классификация. Особенности функционирования кооперативов. Специфика профессиональной деятельности специалистов кооператива. Реализация возможностей средств ИКТ в деятельности кооператива с учетом его специфики. Развитие производственных процессов и различных видов конкретного труда членов кооперативов на базе средств ИКТ.

3. Единая информационная среда системы кооперации как условие информационного взаимодействия, основанного на реализации возможностей средств ИКТ.

Функции и назначение единой информационной среды кооперации. Содержательно-информационная база единой информационной среды кооперации. Информационное взаимодействие между членами кооператива и информационная деятельность по использованию распределенного информационного ресурса локальных и глобальной информационной сетей в производственной, просветительской и досуговой деятельности. Разработка структуры и содержания распределенного информационного ресурса локальных и глобальной информационных сетей адекватно культурным, этническим, географическим и прочим региональным особенностям. Организационно-методические подходы к формированию и функционированию распределенных коллективов-разработчиков информационной продукции в соответствии с профилями деятельности кооператива.

4. Социальная миссия кооперации в условиях современного общества информатизации и глобализации.

Реализация возможностей ИКТ в процессе удовлетворения культурных, просветительских потребностей сообщества, в котором функционирует кооперация. Базы и банки данных по социальной помощи различным категориям населения, обеспечению пайщиков и всего населения товарами, заготовке сельхозпродуктов, сырья и дикоросов, производству и доставке нужных населению товаров, культурно-просветительской и др. деятельности. Особенности организации информационного взаимодействия между членами кооператива и информационной деятельности по использованию распределенного информационного ресурса локальных и глобальной информационной сетей в просветительской и досуговой деятельности.

5. Экспертиза информационных систем производственного, образовательного, просветительского и досугового назначения, используемых членами кооператива.

Содержательная, эргономическая и технологическая экспертиза информационных систем для осуществления их отбора с целью использования в профессиональных и образовательных, а также досуговых и просветительских целях. Эргономическая и технологическая экспертиза информационных систем финансового и экономического профиля, используемых в производственной деятельности кооператива.

6. Автоматизация информационного обеспечения профессиональной деятельности специалистов и организационного управления производственным процессом кооператива.

Использование средств автоматизации ведения делопроизводства в кооперативе и его управленческой деятельности (общая обработка документов и их оформление; локальное хранение документов; дистанционная и совместная работа членов кооператива над документом; электронная почта; ведение специализированных баз и банков данных). Ведение и использование баз и банков данных по различным профессиям работников кооператива. Использование средств автоматизации для осуществления экономических, финансовых, хозяйственных мероприятий. Применение и ведение автоматизированных банков данных, содержащих финансовые, инструктивные, нормативные, программно-технические, отчетные и другие материалы.

7. Предотвращение возможных негативных последствий использования средств ИКТ в деятельности членов кооператива.

Разработка социально-организованных мероприятий и формирование нормативно-методических материалов, обеспечивающих предотвращение возможных негативных последствий использования средств ИКТ. Разработка инструктивных, нормативно-методических материалов по безопасному использованию средств ИКТ в различных профилях и профессиях работников кооператива.

8. Нормативно-правовое и законодательное обеспечение использования средств ИКТ в образовательной и профессиональной деятельности специалиста кооперации.

Разработка организационно-методического обеспечения социальной защиты прав разработчиков информационной продукции, обеспечивающей производственную деятельность кооператива. Средства и технологии кооперативного производства как объекты интеллектуальной собственности (изобретения, полезные модели). Методы, виды, процесс проектирования. Применение метода проектов для создания интеллектуальной собственности, представленной в электронном виде. Патентно-информационное обеспечение в сфере кооперации. Правовые аспекты защиты объектов интеллектуальной собственности, представленной в электронном виде. Гражданское правовое регулирование отношений в области интеллектуальной деятельности в системе кооперации. Понятие интеллектуальной собственности в сфере кооперации. Объекты кооперативной собственности, представленные в электронном виде. Авторское право на интеллектуальную собственность. Предмет охраны интеллектуальной собственности, представленной в электронном виде, в сфере кооперации по авторскому праву. Формирование нормативно-методических материалов по предотвращению возможных негативных последствий использования средств ИКТ в разнопрофильной производственной деятельности членов кооператива. Разработка финансовой и экономической документации по защите интеллектуальной собственности членов кооператива, представленной в электронном виде. Методики оценки интеллектуальной собственности. Принципы и методы ценообразования на кооперативную продукцию, разработанную на базе информационных технологий. Авторское вознаграждение. Материальное стимулирование создания и использования объектов интеллектуальной собственности, представленных в электронном виде. Налогообложение в сфере интеллектуальной собственности, представленной в электронном виде.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

С. А. Пакулина

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИОННОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки педагогов. С позиции деятельностного подхода обобщены и исследованы стадии, личностный и индивидуальный уровни адаптации студентов в вузе. Выявлены особенности адаптационного процесса студентов педагогического вуза и его связи с академической успеваемостью, формой обучения (заочное, дневное) и гендерными различиями.

The article covers the problem of professional training of teachers. It also generalizes phases and levels of adaptation process from a position of activity approach. The author analyses personal and individual levels of students' adaptation and exposes features of students' adaptation in the pedagogical university. The adaptation process connects with the academic progress, form of education (correspondent, full-time) and gender differences.

Перемены в обществе, обуславливающие смену жизненных ориентиров и ценностей, приводят к глубоким личностным изменениям как обучающихся, так и людей, профессионально занимающихся их обучением и воспитанием. В связи с этим актуальной становится проблема профессиональной подготовки педагогов, адаптивных к меняющимся обстоятельствам образовательной среды и умеющих содействовать адаптации учащихся (А. А. Бодалев, С. В. Дроздов, Э. Ф. Зеер, Н. Н. Мельникова, А. А. Налчаджян, Р. В. Овчарова, А. В. Петровский, А. А. Реан, Н. А. Свиридов, Б. А. Сосновский, А. Н. Сухов, А. В. Филипов, В. Д. Шадриков и др.), а также проблема адаптационных ресурсов человека как субъекта деятельности, общения, познания (С. К. Быструшкин, А. Г. Маклаков, В. И. Натаров, А. А. Реан, С. М. Чермянин и др.).

Интерес высшей школы к изучению социально-психологической и психолого-педагогической адаптации связан с важностью приобретения адаптационного опыта именно в студенческий период, который предшествует собственно профессиональной адаптации специалиста. Сложность протекания процесса адаптации студентов в вузе усиливается и маргинальной позицией самой социальной группы студенчества. Поэтому социальная ситуация развития обучения студентов в высшей школе является глубоко специфичной относительно процесса адаптации, а возраст – сензитивным по отношению к формированию адаптивных способностей.

Существующие различия в междисциплинарном толковании содержания понятия «адаптация», а также многообразие аспектов рассмотрения феномена адаптации в теориях личности привело к возникновению проблемы множественности выделения ее видов, стадий и уровней.

Так, психофизиологическую и социально-психологическую адаптацию выделяют А. А. Бодалев, А. Н. Сухов, В. П. Зинченко; физиологическую, социально-психологическую, профессиональную – М. В. Гамезо, Н. С. Глуханюк, И. А. Домашенко, Э. Ф. Зеер, Н. А. Свиридов, А. В. Филипов; внешнюю и внутреннюю – А. А. Налчаджян; физиологическую, психологическую, социально-психологическую – Р. В. Овчарова; психолого-педагогическую – М. Р. Битянова, Д. А. Быков, А. С. Выготский; социально-педагогическую – П. К. Анохин, В. Я. Осеников; сенсорную и социальную – А. В. Петровский [3].

Помимо этих известных и чаще всего используемых в науке и практике классификаций известны следующие виды адаптации:

- по основанию объекта адаптации (например, адаптация студентов к вузу): формальная, общественная, дидактическая (В. Т. Лисовский);

- внешняя и внутренняя адаптация, в которой выделяются две разновидности – способствующая разрешению внутренних конфликтов, и направленная на «координацию какого-либо механизма с теми уже образованными механизмами, с которыми она составляет комплекс» – структурная (А. А. Налчаджян);

- по задачам – кратковременная (инструментальный, социальный типы и тип, имеющий целью сохранение принадлежности к прошлому) и долгосрочная (с целью идентификации с новой средой) (А. А. Виру, Е. В. Витенберг);

- по механизму осуществления – добровольная и принудительная (А. А. Бодалев, А. Н. Сухов);

- по основанию «результат адаптации» – позитивная и негативная.

По позитивному результату адаптации нами определяются две стратегии: приспособительная и конструктивная. Приспособительная стратегия адаптации заключается в сознательном и бессознательном приспособлении к существующим обстоятельствам, позитивном отношении к ним путем «вращения» в среду; конструктивная стратегия определяется как изменяющая существующие нормы поведения с целью преобразования среды, но сохраняющая ее сущность.

В привычных условиях человек осуществляет решение типовых, повторяющихся задач, новые же условия жизни выходят за эти пределы и актуализируют адаптивные способности, которые приводят в равновесие личность и среду. Все это требует последовательности адаптивных действий и определенного времени. Следовательно, возникает необходимость рассмотреть разветвление самого процесса адаптации.

В новой ситуации образ действия и образ среды действия объединяются в единый структурный элемент – ориентировочную основу действия, на основе которого происходит управление действием [1]. Взаимосвязь между ориентировочной основой действия субъекта и окружающей ситуацией создает единое поле, выполняющее ту же функцию, что и «жизненное пространство» К. Левина, но окружающие предметы оцениваются уже не по валентности, а по степени существенности вклада в успешность достижения цели. Ориентация на общественное значение ситуации, цель, намеченные действия обеспечивают выход за рамки конкретной ситуации и превращаются в твор-

ческий элемент ее решения. Следовательно, в процессе адаптации проявляется психическая активность, определяющая скорость и динамичность приспособления личности в преобразовательной деятельности, мобильность в успешном достижении цели деятельности.

Согласно К. А. Абульхановой-Славской, в рамках жизненной стратегии адаптационный процесс представляет собой две совокупности: субъективно значимых отношений человека к самому себе, другим, предметному миру и способов реализации этих отношений. В начале процесса адаптации личность осуществляет исходную оценку ситуации и образует намерение, а затем переходит от намерений к непосредственным побуждениям и начинает соответственно своим ориентациям воздействовать на себя и среду, накапливая и закрепляя опыт самореализации в деятельности и отношениях. В практической деятельности и возникающих новых отношениях производится корректировка исходных оценок и поведения. Поэтому адаптация, в отличие от понятия «приспособление» к требованию специфических ситуаций, относится к более стабильным решениям «хорошо организованным способам справляться с типическими проблемами, к приемам, которые кристаллизуются путем последовательного ряда приспособлений» [7, с. 81].

Такую последовательность составляют стадии процесса адаптации. В психологии существует большое разнообразие стадияльных конструкций процесса адаптации. Общепринятой является модель V-образной кривой адаптации, цикличность которой можно представить в виде цепочки «приспособление – ассимиляция – преодоление – аккомодация – новое приспособление» и т. д.

Для того чтобы увидеть такую последовательность в реальном процессе срочной адаптации студентов педагогического вуза, мы провели контент-анализ мини-сочинений студентов об их адаптации во время педагогической практики в оздоровительных лагерях г. Челябинска. По результатам контент-анализа были выделены следующие стадии процесса адаптации: первая, стадия психического напряжения, связана с неудовлетворенностью материальных потребностей, имеющих место ранее (физиологические потребности); вторая стадия – с осознанием отсутствия близких людей (потребность в любви и привязанности); третья стадия, трансформации, – с тем, что настоящее нравится больше, чем прежнее (потребность в самоактуализации). В такой V-образной кривой адаптации студентов проявляется и иерархия мотивов (по А. Маслоу).

Процессуальный аспект адаптации основывается на выделении ее временных характеристик – протяженности и стадии. В систематизации стадий процесса адаптации на основе исследований российских психологов (табл. 1) обнаруживается общая закономерность: объединенность стадий в три этапа – подготовительный, основной и заключительный.

Этапы отражают соотношение энергетических, информационных, поведенческих ресурсов человека. Содержание первого и второго этапов составляет ориентировочную основу действия, готовность личности к преобразовательной деятельности в данный момент времени. На первом этапе происходит аккумуляция релевантной информации о предметных и социальных условиях пред-

стоящей деятельности, внешнее приспособление к изменениям среды, доминирует эмоциональный компонент. На втором этапе осуществляется внутренняя мобилизация ресурсов личности, обеспечивающих функционирование в новых условиях. Изменившаяся ситуация оценивается, принимается, в результате чего на данном этапе преобладает когнитивный компонент. На третьем этапе исполнительского действия адаптивные действия интериоризируются в личностный опыт, ведущим становится мотивационно-волевой компонент.

Таблица 1

Классификации процесса адаптации

Этап адаптации	Стадия процесса адаптации				
	Н. Б. Дерманова	И. О. Дубинин	А. А. Бодалев, А. Н. Сухов	В. И. Лебедев	Н. М. Мельникова
1. Подготовительный	А. Уравновешивания (терпимость) Б. Псевдоадаптации (внешняя приспособленность)	Ориентировочно-приспособительная (временное нарушение реакций)	Ознакомления	А. Подготовительная Б. Стартового психического напряжения В. Острых психических реакций входа	А. Первичной реакции на изменения Б. Ориентировки
2. Основной (собственно адаптации)	Приноравливания (признание ценностей и норм новой ситуации)	Неполного приспособления (активный поиск устойчивого состояния)	Ценностной и ролевой ориентации	А. Переадаптации Б. Завершения психического напряжения В. Острых психических реакции выхода	А. Внутренней переработки и осмысления Б. Действий, направленных на изменения
3. Заключительный	Уподобления (трансформации)	Относительного приспособления	Самоутверждения	Реадаптации	Продуктивного взаимодействия

Результативный аспект адаптационного процесса связан с его успешностью в конкретной деятельности и складывается в уровневую организацию. Впервые модель уровней процесса адаптации предложил Д. Мак-Клелланд. Адаптационный уровень он представляет как психофизиологический уровень приспособления к раздражителям или особенностям ситуации, которые воспринимаются как норма или нулевая точка оценочных процессов. Уровень адаптации, по Д. Мак-Клелланду, зависит от накопленного опыта и «актуального потока информации».

Большинство современных психологов либо концентрируют внимание на крайних полюсах процесса адаптации (адаптация – дезадаптация), либо

учитывают промежуточные уровни. Так, по степени завершенности выделяются следующие уровни адаптации:

- высокий, средний и низкий;
- избыточный, оптимальный, адаптивный;
- высокий избыточный, высокий оптимальный, низкий, дезадаптивный;
- неадаптивный, частично адаптивный, адаптивный, адаптивно-активный; оптимальный;
- допустимый, недопустимый.

На наш взгляд, нецелесообразно выделять свыше трех уровней в процессе адаптации, особенно когда рассматривается не конечный результат – адаптированность личности, а адаптивность, так как на практике различие по существующим психодиагностическим методикам очень трудно определить даже на двух уровнях: адаптивном и дезадаптивном. Поэтому в процессе адаптации студентов в вузе мы выделяем три уровня: продуктивный (высокий), адаптивный (средний) и неадаптивный (низкий) [3].

Продуктивный уровень составляет активная, внутренняя, позитивная и добровольная адаптация. Студент быстро адаптируется к новым условиям по механизму преодоления. Отношение к обучению творческое, положительное. В поведении преобладают стремление к самостоятельности в поиске более совершенных приемов работы; направленность на решение проблемы, постановку широкого спектра перспективных, обобщенных задач оптимизации обучения и собственного саморазвития; поиск социальной поддержки; высокая пластичность, перенастраиваемость на новые условия жизнедеятельности.

Адаптивный уровень составляет активная, внешняя, позитивная и добровольная адаптация: студент способен к адаптации в новых условиях, в ситуациях повышенной трудности по механизму приспособления. Преобладает умеренная гибкость в процессе адаптации, стремление соответствовать нормам конкретной среды.

Неадаптивный уровень образует пассивная, внешняя, негативная и недобровольная адаптация: к новым ситуациям человек адаптируется медленно, пассивно уходит от решения проблем. Преобладает низкая приспособляемость и даже отсутствие реактивной динамики при существенных изменениях внешней среды, стереотипизация в решении проблем и искусственное усложнение ситуаций.

Другим существенным моментом процесса адаптации является «многомерность, разноплановость ее носителя – человека во всех измерениях» (А. А. Реан): индивидуальный, личностный и субъектный уровни [4].

При изучении индивидуального и личностного уровней динамики процесса адаптации студентов педагогического вуза использовались две основные методики: опросник формально-динамических свойств индивидуальности В. М. Русалова (ОФДСИ) (индивидуальный аспект адаптации) и опросник социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда (СПА) (личностный аспект адаптации). Были обозначены следующие психодиагностические задачи:

- сравнить и определить взаимосвязь между уровнями индивидуальной адаптивности и личностной адаптированности;

- найти закономерности изменений в показателях коэффициентов индивидуальной адаптивности и личностной адаптированности студентов 1–3-го курсов обучения;

- определить ведущие типы темперамента с различными коэффициентами адаптивности;

- изучить зависимость полученных коэффициентов от возраста, пола, академической успеваемости.

В ходе психодиагностического обследования уровней процесса социально-психологической адаптации (шкала СПА) студентов 1–3-го курсов факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности Челябинского государственного педагогического университета (ЧГПУ) ($n = 113$ студентов дневного обучения и $n = 59$ студентов заочной формы обучения) у студентов первых курсов обнаружено больше сходства, чем различий (табл. 2). Это можно объяснить эмоциональной включенностью первокурсников в процесс первичной, дидактической адаптации при переходе из одной образовательной системы в другую. Анализ полученных данных показал, что уровень адаптированности на первом курсе выше, чем на втором, по всем показателям, кроме уровня ожидания внутреннего контроля, что соответствует первой стадии процесса адаптации, характеризующейся эмоциональным подъемом, чувством удовлетворения новой средой. Он выражен в высоких показателях эмоционального комфорта на первом и в начале второго курсов. Коэффициент адаптированности первокурсников находится в пределах среднего уровня, но ниже, чем на втором курсе.

Глубокая включенность в адаптационный процесс студентов второго курса приводит к «фрустрации», переживанию «шока» из-за невозможности решать проблемы, возникающие в ходе учебной деятельности, привычным способом. Показатель доминирования имеет самый низкий уровень и на первом, и на втором курсах, так как идет затрата сил на приспособление в рамках «быть как все» в студенческой группе. Переход на втором курсе к новой стадии адаптации «преодоления» подтверждается уменьшением среднего значения «ухода от проблем». Достигнутый результат в первичной, дидактической адаптации определяет новую потребность – обозначить свою индивидуальность.

Таблица 2

Соотношение коэффициентов социально-психологической адаптированности студентов дневного и заочного обучения ЧГПУ, %

Курс	Дневное обучение			Заочное обучение		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1	61	42	1,2	57	43	5
2	62	44	1,1	67	47	9
3	89	50	1,1	88	53	8

На третьем курсе в стадии «восстановления» уровень социально-психологической адаптированности увеличивается незначительно, что свидетельствует о фазе социально-психологической интеграции, взаимной трансформации личности и группы.

Среди мужчин преобладает средний уровень адаптированности (39–44 балла). Низкий уровень адаптированности у женщин совпадает с низкими показателями успеваемости, у мужчин – с высокими показателями ведомости (> 24 баллов) и ухода от проблем (> 20 баллов).

Сравнительный анализ уровней и особенностей социально-психологической адаптации студентов дневной и заочной форм обучения показал, что в процентном соотношении высокий уровень адаптированности объясняется высокими показателями принятия себя и других, доминирования и ведомости. На третьем курсе высокий уровень обеспечивается дополнительно высокими значениями внутреннего контроля, а низкий – высокими значениями непринятия себя и социального дискомфорта.

Я. И. Феизов к основным критериям текущей успеваемости студентов относит уровень самостоятельной работы студентов, прежде всего ее систематичность. О влиянии фактора самостоятельности на продуктивность обучения в высшей школе указывается в работах М. В. Вовчик-Блакитной, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и др.

Сравнительный анализ высокого уровня адаптированности с академической успеваемостью показал, что величина расчетного коэффициента корреляции попала в зону значимости $r(xy)$ эмп. $0,991 \geq r$ крит. $0,31$ при $p = 0,05$, это говорит о достоверности связи процесса адаптации и успешности учебной деятельности.

При изучении уровней адаптивности студентов педагогического вуза использовалась методика ОФДСИ В. М. Русалова (табл. 3).

Таблица 3

Уровни адаптивности студентов педагогического вуза

Курс	Количество групп	Выборка испытуемых	Уровень адаптивности, %		
			Высокий	Средний	Низкий
1	2	32	19	76	5,1
2	3	48	38	57	5
3	2	29	27	68	5

По средним показателям полученных результатов на различных курсах обучения выявлены следующие закономерности:

- в выделенных формально-динамических свойствах индивидуальности значения коммуникативной эргичности и пластичности выше, чем психомоторной и интеллектуальной эргичности и пластичности, при этом среднестатистические показатели скорости психических процессов во всех сферах одинаковы;

• в сравнительном анализе формально-динамических свойств индивидуальности по курсам имеется резкое отличие в высоких показателях интеллектуальной эмоциональности на первом курсе, которая снижается на втором-третьем курсах, что соответствует тенденции развития первой стадии адаптации.

Сравнивая полученные в результате исследования индексы изучаемых сфер индивидуальности, можно констатировать, что индекс интеллектуальной активности значительно ниже индексов коммуникативной и общей эмоциональности и менее всего подвержен изменениям от курса к курсу. Индексы общей активности и эмоциональности имеют закономерность к увеличению от первого к третьему курсу, но разность между ними не возрастает, поэтому они находятся в пределах нормы (средний уровень), и, как следствие, уровень адаптивности повышается, но по-прежнему составляет средний уровень. Все индексы на втором курсе имеют показатели выше, чем на первом и третьих курсах. Значения индексов третьего курса остаются без глубоких изменений и по отношению ко второму курсу стабильны (табл. 4).

Таблица 4

Средние показатели индексов адаптивности студентов педагогического вуза

Курс	ИПА	ИИА	ИКА	ИОА	ИОЭ	ИОАД
1	97	85	96	182	92	182
2	102	91	101	279	95	213
3	96	89	98	280	102	214
Среднее значение	98	88	98	247	96	203

Примечание: ИПА – индекс психомоторной активности; ИИА – индекс интеллектуальной активности; ИКА – индекс коммуникативной активности; ИОА – индекс общей активности; ИОЭ – индекс общей эмоциональности; ИОАД – индекс общей адаптивности.

Сравнивая выборки студентов с высоким и низким уровнями адаптивности, можно заключить, что на каждом курсе обучения количество студентов с высоким уровнем колеблется в пределах 30%, с низким уровнем, т. е. дезадаптированных, – 5–8%. Если количество студентов с высоким уровнем увеличивается от первого к третьему курсу, то низкий уровень остается стабильным. От первого к третьему курсу увеличивается показатель эмоциональной интеллектуальности. На первом курсе у студентов с высоким уровнем адаптивности выделяется самый высокий показатель индекса коммуникативной активности. В низком уровне активности выделяются высокие показатели индекса общей эмоциональности и низкие показатели индекса общей активности.

Высокий уровень адаптивности полностью совпадает с высоким уровнем академической успеваемости, и наоборот. На первом курсе уровень адаптивности у мужчин высокий за счет высоких показателей в психомоторной

сфере, а на втором-третьем курсах он становится средним. У женщин высокий уровень адаптивности стабильный за счет среднего уровня (26–34 балла) показателей пластичности во всех сферах (моторной, интеллектуальной, коммуникативной), при этом индекс активности у женщин ниже индекса эмоциональности и составляет только 5% по отношению к мужчинам. Следовательно, высокий уровень адаптивности женщин относится к «смешанному высокоактивному», «сангвинистическому», «смешанному низкоэмоциональному» типам темперамента.

При сравнении результатов исследования по методикам СПА и ОФДСИ в одной и той же выборке совпадение в показателях высокого, среднего и низкого уровней нарушается. Очевидно, это можно объяснить тем, что методика ОФДСИ измеряет уровень индивидуальной изменчивости в трех сферах психической деятельности (моторная, коммуникативная, интеллектуальная) в основу которой положена степень гибкости, пластичности, эргичности нервной системы, а методика СПА измеряет результат адаптации по наличию или отсутствию социально-психологических свойств личности.

По двум методикам результаты показателей высокого уровня развития коммуникативной сферы студентов педагогического вуза на всех курсах обучения совпадают. Для подтверждения достоверности последнего вывода мы использовали опросник социально-коммуникативной компетентности педагога (А. М. Митина). Полученные результаты исследования подтвердили наличие среднего и высокого уровня социально-коммуникативной компетентности, которую составляют: социально-коммуникативная адаптивность, стремление к согласию, толерантность, оптимизм, фрустрационная толерантность. Низкий уровень отсутствует, следовательно, высокий уровень развития коммуникативной сферы является особенностью студентов педагогического вуза.

Из факторного анализа результатов, полученных по методикам СПА и ОФДСИ, следует, что высокий уровень развития социально-психологических свойств личности в процессе адаптации связан с составляющими индексов коммуникативной и эмоциональной сферы.

Уровень социально-психологической адаптированности и индивидуальной адаптивности по результатам исследования (СПА, ОФДСИ) имеет различия на разных курсах обучения вследствие особого сочетания их показателей.

Темп процесса адаптации и ее устойчивость, составляющие адаптационный уровень, будут зависеть от следующих характеристик:

- преобладания в процессе адаптации тех или иных формально-динамических свойств индивидуальности и показателей адаптированности;
- развития адаптивных способностей личности, типичных для данной среды и деятельности;
- степени интеграции адаптанта со средой.

В. П. Казначеев выделяет два типа адаптантов: спринтеры (быстроразвивающиеся и интенсивно протекающие, но кратковременные адаптивные изменения) и стайеры (медленно развивающиеся, умеренно интенсивные, но достаточно длительно сохраняющиеся адаптивные сдвиги) [2].

М. Шабанова в «конструктивно-неконструктивном» взаимодействии субъекта и ситуации выделяет четыре типа адаптантов: прогрессивные адаптанты, регрессивные адаптанты, регрессивные неадаптанты, прогрессивные неадаптанты. Прогресс соотносится с высоким уровнем адаптации, регресс – с низким уровнем, поэтому по аналогии с классификацией М. Шабановой можно выделить следующие три типа адаптантов. Творчески-продуктивный адаптант – тот, кто в новых условиях приобрел надежные способы решения проблемы творческим образом; продуктивный адаптант – тот, кто справляется с проблемами, и у кого баланс положительных приобретений выше, чем отрицательных; непродуктивный адаптант – тот, кто не знает, как жить в новых условиях, и использует способы, являющиеся затратными: потерь больше, чем приобретений [5].

Различение типов самого адаптационного процесса как подвижной системы гибкого реагирования и регулирования поведения в психологической литературе осуществляется по направленности «пассивность – активность», «продолгованность – ситуативность». Они связаны с психоэмоциональной стабильностью, состоянием удовлетворенности и отражают соответствие реального поведения личности требованиям среды, установленным в социуме, правилам и критериям нормативного поведения. Активная, продолгованная адаптация в работах С. А. Шапкина, Л. Г. Дикой представляет собой «гибкую», или «мобилизационную», стратегию поведения, которая имеет большее количество ресурсов и высокий контроль за негативными эмоциональными состояниями. Напротив, пассивная, ситуативная адаптация содержит малое количество ресурсов и характеризуется слабой эмоциональной регуляцией [6].

Процесс адаптации подчиняется динамическим закономерностям отражения, поэтому его необходимо рассматривать не через характеристику локальности (И. А. Милославова), а как результат деятельности целостной самоуправяемой системы, активность которой обеспечивается не просто совокупностью отдельных компонентов (подсистем), а их взаимодействием и «содействием», порождающими новые интегративные качества личности, не присущие отдельным образующим подсистемам. Результатом функционирования всей системы адаптации личности является состояние психологической адаптированности. На уровне «оперативного покоя» она позволяет адаптанту не только оптимально противостоять различным социальным факторам, но и активно и целенаправленно воздействовать на них, представляя собой состояние готовности к выполнению присущих ей функций и, адекватно отреагировав, возвращаться в исходное состояние.

В системном подходе к адаптации «противоречия, созревающие внутри системы, являются своеобразным ответом на давление извне, и наоборот, внутренние противоречия инициируют перестройку внешних связей системы, выводящую ее на новое место в контексте более широкой системы и тем самым на новый виток развития» (Л. Г. Дикая, С. А. Шапкин). Системная адаптация – это адаптация, классифицируемая по внутреннему и внешнему критериям. В ней рождается новое системное образование – способность личности к самоактуализации в гармонии с реальным социумом [6]. Структура

и динамика непрерывного процесса адаптации при разрешении возникающих противоречий будет разной и обеспечивает ее уровневость. Отсюда вытекает необходимость изучения адаптации как «открытой» системы, для которой характерно состояние подвижного равновесия, не зависящее от начальных условий. При длительном воздействии на человека адаптогенной ситуации в случае успешного уравнивания, обуславливаемого социально-психологической активностью, исходные параметры адаптанта (адаптивные способности) становятся на новый, отличный от исходного уровень, приобретаются новые системные качества.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- динамика процесса адаптации личности представляет собой преобразование отношений к деятельности и социальному окружению от элементарного (и необходимого) мотива приспособления к мотиву преодоления, самореализации;
- в соответствии с рефлексивно-мотивационным движением отношений личности от приспособления к преодолению определяются две стратегии поведения в процессе адаптации: приспособительная и конструктивная;
- по результату адаптированности определены три уровня адаптационного процесса: продуктивный, адаптивный, неадаптивный, которые соответствуют характеристикам трех типологий личности адаптантов: творчески-продуктивный адаптант, продуктивный адаптант, непродуктивный адаптант;
- у студентов педагогического вуза социальный и индивидуальный уровни адаптации не совпадают; наблюдается связь между адаптацией, академической успеваемостью, формой обучения (заочное, дневное) и гендерными различиями;
- выявлена отличительная особенность процесса адаптации студентов педагогического вуза: высокий уровень коммуникативной адаптивности.

Литература

1. Гальперин П. Я. Введение в психологию. – М.: Просвещение, 1976. – 127 с.
2. Казначеев В. В. Современные аспекты адаптации. – Новосибирск: Наука, 1980. – 191 с.
3. Пакулина С. А. Адаптивные способности студентов педвуза: структура, факторы и средства развития: Дис. ... канд. психол. наук. – Челябинск, 2004. – 166 с.
4. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности: Анализ. Теория. Практика. – СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2006. – 479 с.
5. Шабанова Н. А. Проблемы социально-психологической адаптации // Социол. исслед. – 1995. – № 9. – С. 81–85.
6. Шапкин С. А., Дикая Л. Г. Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры и стратегий адаптации // Психол. журн. – 1996. – № 1. – Т. 17. – С. 19–33.
7. Шибутани Т. Социальная психология: Пер. с англ. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 544 с.

Е. Е. Полянская

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Статья посвящена описанию методического комплекса диагностики, ориентированного на выявление характеристик понятийного и метакогнитивного опыта студента, которые рассматриваются как психологический носитель интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя. Представленные в статье методики позволяют оценить степень сформированности таких основных характеристик ментального опыта будущего учителя, как разнообразие и сложность семантических признаков понятийного поля; обширность семантического контекста в условиях решения профессиональной задачи; произвольный и произвольный контроль процессов переработки информации; метакогнитивная осведомленность и открытость познавательной позиции.

Clause is devoted to the description of a methodical complex of diagnostics focused on revealing of characteristics of mental experience of the student which are considered as the psychological carrier of is intellectual-pedagogical competence of the future teacher. The techniques considered in clause, allow to estimate a degree of formation of such basic characteristics of mental experience of the future teacher, as: a variety and complexity of semantic attributes of a conceptual field; extensiveness of a semantic context in conditions of the decision of a professional problem; the involuntary and any control of processes of processing of the information and an openness of a cognitive position.

В онтологической теории интеллекта обосновывается положение о том, что психологическим носителем интеллектуальной компетентности, рассматриваемой как форма зрелого умственного развития применительно к освоению субъектом определенной предметной области, является, в первую очередь, его понятийный и метакогнитивный опыт [3, с. 257].

В силу этого в качестве исследовательского инструментария сформированности интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя нами был разработан комплекс методик, ориентированных на выявление характеристик ментального опыта субъекта. Эффективность методик проверялась путем сравнения двух контрастных групп – «экспертов» и «новичков». Переменной, разделяющей группы, выступал опыт взаимодействия субъекта с какой-либо значимой предметной областью, а зависимыми переменными – различия в реагировании на некоторые профессионально значимые ситуации. Испытуемыми были учителя со стажем работы в школе более 5 лет (эксперты) и студенты 2 и 3 курсов, будущие педагоги (новички). При отборе «экспертной» группы мы полагались на внешние критерии, свидетельствующие о профессиональной успешности: в эксперименте участвовали учителя первой и высшей квалификационных категорий, ученики которых становились победителями городских и областных предметных олимпиад, участниками научных конференций, студентами престижных вузов. При этом мы отда-

вали себе отчет в том, что названные критерии связаны с достигнутым уровнем интеллектуально-педагогической компетентности лишь косвенно.

Изучение сформированности интеллектуально-педагогической компетентности проводилось на предметно-специфическом материале, поскольку данный вид компетентности определяет меру освоения субъектом педагогической деятельности и характеризуется особым типом организации знаний и эффективными стратегиями принятия решений в отношении педагогической области. Вместе с тем, используя тот или иной материал как основу конкретных методик, мы столкнулись с проблемой профессионального знания как такового (эксперты знают больше!). Необходимым оказалось, чтобы экспериментальная методика позволяла выявить «не просто характеристики профессионального знания, но также была бы чувствительна к характерным особенностям интеллектуальной компетентности как метаспособности» [2, с. 50]. Таким образом, при разработке комплекса методик мы пытались сохранить баланс между профессиональной значимостью материала и объективно требуемыми для освоения этого материала особенностями строения ментального опыта субъекта. При изучении ментального опыта испытуемого учитывалось, какие вопросы он сам задает, какие задачи и проблемы формулирует на основе собственной инициативы, а не исходя из того, как субъект отвечает на заданные вопросы или решает предложенные ему задачи.

Перечислим использованные методики с кратким пояснением способов обработки результатов.

1. Своеобразие семантического поля понятий.

Использовалась модифицированная методика «Формулировка проблем» (по М. А. Холодной) [3, с. 277–278]. Испытуемый выступает в качестве исследователя, а заданный в содержании слова/словосочетания-стимула объект – в качестве предмета исследования. Респонденту необходимо сформулировать проблемы, которые, на его взгляд, возникают в связи с данными объектами. Один из предложенных нами объектов не относился непосредственно к области профессиональной деятельности испытуемых (слово «Луна»), а второй являлся профессионально значимым (словосочетание «школьный учебник»).

Инструкция. Вам будут предложены два слова (словосочетания), каждое из которых задает некоторый предмет исследования. Сформулируйте ряд проблем, которые, по вашему мнению, возникают в связи с каждым из этих объектов. Время выполнения задания не ограничивается. Вы можете прекратить перечислять проблемы по своему усмотрению.

Показатели: 1) количество проблем; 2) сложность всех сформулированных проблем в баллах. Приведем критерии оценки с указанием примеров к терминам «Луна» и «школьный учебник»: 0 баллов – проблема формулируется на основе ситуативных оценок или субъективных впечатлений испытуемого («Сколько понадобится времени, чтобы долететь до Луны?», «В какой фазе находится Луна сегодня?», «Действительно ли Луна обращена к Земле всегда одной своей стороной?», «Как содержание школьного учебника сделать интересным для всех учащихся?», «Какой объем школьного учебника является оптимальным?», «Каковы причины высокой стоимости школьных учебников?» и т. п.); 1 балл – про-

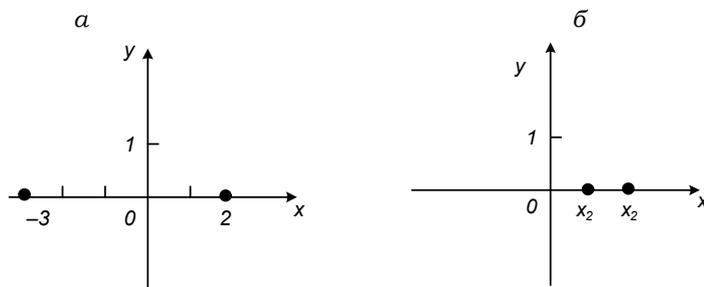
блема формулируется за счет выделения каких-либо конкретных аспектов, признаков, свойств заданного объекта («Каковы причины отсутствия у Луны атмосферы?», «Какие существуют способы оценки размера Луны?», «Чем определяются основные формы рельефа Луны?», «Кто должен быть автором школьного учебника?», «Какой стиль мышления должен характеризовать школьный учебник?», «Есть ли альтернатива печатным изданиям школьных учебников?» и т. п.; 2 балла – проблема формулируется в контексте подключения заданного объекта к другой, достаточно отдаленной семантической области («Видны ли с Луны те же созвездия, что и с Земли?», «По каким причинам физические условия на поверхности Луны отличаются от земных?», «Какие процессы происходили в ходе формирования Луны?», «На какие критерии успешности обучения должен быть ориентирован школьный учебник?», «Должен ли школьный учебник содержать средства контроля и самоконтроля учащихся?», «Для кого пишется учебник – для учителя или для учащихся?» и т. п.).

2. Особенности эмоционально-оценочных впечатлений на уровне первичного анализа задач.

Использовалась модифицированная методика М. А. Холодной «Семантический дифференциал». Стимульный материал представлял собой комплекс из четырех задач:

1. Моторная лодка за 4 ч прошла 42 км по течению реки и 20 км против течения. Найдите скорость лодки в стоячей воде, если известно, что скорость течения реки 2 км/ч.

2. На рисунке отмечены нули квадратичной функции:



При каких значениях переменной x значения функции неотрицательны? Можно ли ответить на этот вопрос однозначно?

3. Перейдите от геометрической интерпретации равенства к его алгебраической записи.

$$\begin{array}{|c|c|c|} \hline & b & \\ \hline a & ab & b^2 \\ \hline & a & b \\ \hline \end{array} = \begin{array}{|c|} \hline a^2 \\ \hline \end{array} + \begin{array}{|c|} \hline ab \\ \hline \end{array} + \begin{array}{|c|} \hline b^2 \\ \hline \end{array}$$

4. Составьте рассказ на тему «Мое знакомство с отрицательными числами».

Мы осознанно подобрали задачи, анализ которых не требует специальных предметных (математических) знаний. В комплекс вошли задачи по курсу математики 5-го класса, их решение доступно любому образованному человеку. Кроме того, задачи варьировались по следующим основным критериям: качественная / количественная, стандартная / нестандартная, способ представления информации графический / аналитический. Испытуемому предъявлялся бланк с двадцатью девятью полярными шкалами эмоционально-оценочного типа (понятная / непонятная, интересная / скучная и т. п.), по которым он описывал каждую задачу. Все шкалы предполагали дифференцированную оценку задачи в колонках «0», «слабо», «средне», «сильно».

Инструкция. Вам будут даны карточки со шкалами и предложены 4 задачи. Задание состоит в том, чтобы для каждой задачи выбрать тот край шкалы, который кажется Вам наиболее подходящим. Если Вы считаете, что данная шкала вообще никак не описывает данную задачу, то поставьте отметку в колонке «0». Если же Вы полагаете, что задачу можно описать с помощью одного из полюсов шкалы, то оцените, насколько сильно выражено данное свойство, и сделайте отметку в соответствующей колонке.

Обработка и анализ полученных данных проводились двумя способами [2, с. 57]. Во-первых, отдельно по группам экспертов и новичков строился общегрупповой «код» для каждой задачи. Для этого выделялись шкалы, по которым задача была одинаково оценена не менее чем 75% испытуемых. Выраженность оценки в категориях «сильно», «средне», «слабо» не учитывалась. Список полученных таким образом характеристик мы рассматривали как «актуальные» для данной задачи. Если 75% испытуемых оценивали задачу оценкой «0», эта шкала считалась неактуальной, «не работающей» для задачи. Анализ полученных семантических «кодов» позволил говорить о количественных и качественных различиях в субъективной категоризации задач на основе привлечения эмоционально-оценочных впечатлений.

Во-вторых, чтобы оценить меру дифференцированности эмоционально-оценочных суждений по индивидуальному протоколу, рассчитывалось количество сделанных выборов в графах «сильно» (минимальная мера дифференцированности), «слабо – средне» (максимальная мера дифференцированности) и «0» (отсутствие какой-либо дифференцированности). Группы экспертов и новичков сравнивались по количеству выборов в указанных графах таблицы.

3. Особенности конструирования семантического контекста задачи.

Использовалась модифицированная методика Е. Ю. Савина «Завершение задачи» [2, с. 58–59]. Испытуемым предлагались незаконченные формулировки задач, которые необходимо было дополнить. Задачи были составлены по актуальному как для учителей, так и для студентов разделу дидактики «Тестовый контроль результатов обучения». Отметим, что содержание задач выбиралось безотносительно к знаниям испытуемых по их профилирующим дисциплинам.

1. Проанализируйте тестовое задание.

Инструкция: закончите предложение.

Задание: инерция – это ...

Ответ: «... явление сохранения равномерного прямолинейного движения при компенсации всех внешних воздействий на тело».

2. Теоретически абсолютно надежным является тест, состоящий из бесконечного числа заданий.

Инструкция. Вам предлагаются две незаконченные задачи. Дополните их таким образом, чтобы каждая из них была завершена, не меняя исходных данных. Можно добавлять любые новые данные и условия, предлагать несколько вариантов дополнений.

Показатели: 1) степень развернутости предложенного контекста (определяется по числу введенных в задачу дополнений); 2) сложность семантических связей между условиями (в баллах). Дадим характеристику и примеры дополнений для каждого из баллов сложности: 1 балл – преобразование минимально, решение полученной задачи требует выполнения какого-либо одного стандартного действия (например, «Определите форму тестового задания», «К какому типу (открытому/закрытому) относится тестовое задание?», «Дайте определение надежности теста» и т. п.); 2 балла – преобразование задачи более сложно, дополнение логически связано с начальным условием, решение полученной задачи требует нестандартных размышлений («Соблюдается ли главное требование к тестовым заданиям – наличие правильного однозначного ответа?», «Всегда ли на практике возможно и целесообразно удлинение теста?» и т. п.); 3 балла – задача дополняется несколькими вопросами (заданиями), логически связанными с начальным условием, при решении задачи необходимо предложить свой вариант «выхода из создавшегося положения» («Соблюдается ли главное требование к тестовым заданиям – наличие правильного однозначного ответа? Предложите варианты выхода из создавшегося положения», «Всегда ли на практике возможно и целесообразно удлинение теста? Предложите другие способы повышения надежности теста» и т. п.).

4. Особенности сформированности произвольного интеллектуального контроля.

Для выявления когнитивного стиля импульсивность / рефлексивность, характеризующего особенности произвольного интеллектуального контроля в ситуации принятия решения в условиях неопределенного перцептивного выбора, использовалась методика «Сравнение похожих рисунков» (по Дж. Кэгану) [2, с. 59].

Инструкция. Вам предлагается 12 карт, на каждой из которых представлены сверху рисунок-образец, а внизу – 8 похожих на него рисунков, лишь один из которых полностью идентичен образцу. Найдите и укажите этот рисунок.

Показатели: 1) латентное время первого ответа (вне зависимости от того, правильный рисунок был указан или неправильный); 2) количество ошибок, т. е. число ошибочно указанных рисунков до того, пока испытуемый найдет правильный ответ.

5. Особенности произвольного интеллектуального контроля.

Использовалась методика «Оценка способов самоконтроля при отборе задач для решения» (авторский вариант).

Испытуемому предлагается представить, что ему необходимо решить три задачи по конкретной теме учебного предмета. Отобрать задачи из сборника и обосновать способы отбора нужно самостоятельно. Стимульным материалом являлся список способов выбора задач по теме для их дальнейшего решения:

1. Выберу самые простые, на мой взгляд, задачи.
2. Буду решать первые по списку задачи, приведенные в сборнике по данной теме. Какой смысл в отборе задач, ведь решить нужно любые три?
3. Выберу самые трудные, на мой взгляд, задачи. Решение таких задач способствует интеллектуальному развитию.
4. Отберу номера задач методом «лотереи». Интересно, смогу ли я их решить?
5. Подберу задачи так, чтобы одна была трудной, а остальные – простыми. Во всем должна быть мера.
6. Подберу максимально разнообразные задачи по содержанию и форме.
7. Среди отобранных задач по возможности должны быть качественные и количественные, стандартные и нестандартные, графические и аналитические.
8. Выберу задачи с кодированием информации способами, которыми я владею.
9. Задачи выберу с кодированием информации способами, которые вызывают у меня больше всего проблем.
10. При выборе задач воспользуюсь подсказкой компетентного, на мой взгляд, человека.

Процедура исследования проходила в два этапа.

1-й этап.

Инструкция. Представьте, что вам необходимо решить три задачи по данной теме произвольной дисциплины. Подобрать их, используя сборник задач, предлагается самостоятельно. Перед вами список способов отбора задач. Ознакомьтесь с ним, при необходимости дополните. Вам предлагается оценить значимость каждого из способов с собственной, субъективной позиции. Нас в данном случае интересует именно ваша личная точка зрения. Для оценивания используется семибалльная шкала. Оценка 1 означает, что данный способ вообще не значим для вас лично, оценка 7 – что он является максимально значимым. Могут быть и другие оценки, расположенные в пределах данной шкалы (от 1 до 7). Различные способы могут получить одну и ту же оценку, но каждый из них должен быть оценен. Не забудьте о способах, вписанных вами самостоятельно. Оценки проставьте в колонке 2 оценочного бланка.

2-й этап.

Инструкция. Теперь проранжируйте, пожалуйста, способы в той последовательности, в которой их, с вашей точки зрения, наиболее рационально использовать при отборе задач для решения. Отметьте только те способы, которые могут применяться для отбора задач, и выстройте их в последовательность, начиная от самого важного и заканчивая наименее

важным. При этом самому важному способу присваивается ранг 1 и так далее. Эти данные вписываются в колонку 3 оценочного листа.

Если вы считаете необходимым дать какие-либо пояснения своим оценкам, то запишите их в колонку 4.

Обработка результатов проводилась по аналогии с методикой Е. Ю. Савина «Оценка способов самоконтроля правильности решения физической задачи» [2, с. 63–64] отдельно по двум группам испытуемых с учетом двух рядов эмпирических показателей, полученных по первому и второму этапам методики.

По каждой группе были рассчитаны коэффициенты, показывающие меру согласованности оценок. После того как было получено удовлетворительное значение этих показателей, свидетельствующее о сходстве в оценках испытуемых, определялась усредненная оценка по каждому способу, затем усредненные оценки сравнивались между собой с целью выявления различий. Кроме того, была построена матрица интеркорреляции оценок способов по каждой группе и проанализированы различия в строении индивидуальных систем самоконтроля отбора задач.

6. Особенности метакогнитивной осведомленности.

Использовалась модификация методики С. А. Будасси [1, с. 30–31].

Инструкция. Вам предлагается выписать в два столбца качества учителя, которые способствуют достижению успеха в его профессиональной области (левый столбец) и препятствуют ему (правый столбец). В каждом столбце отметьте качества, которые свойственны вам.

Показатели: 1) общее количество названных свойств; 2) общее количество качеств, названных в «положительном множестве»; 3) общее количество свойств, составивших «отрицательное множество»; 4) коэффициент самооценки отдельно по каждому множеству: количество качеств, отмеченных у себя по каждому множеству, деленное на общее количество качеств, названных в этом множестве; 5) разность «коэффициентов самооценки»: положительное ее значение свидетельствует о преобладании «положительных оценок», отрицательное – о преобладании негативных; близкое к 0 – о примерно равном соотношении позитивных и негативных оценок.

7. Характеристики познавательной позиции.

Следующие две методики рассматривались нами как референтные по отношению к особенностям познавательной позиции как составляющей метакогнитивного опыта в виде меры ее «открытости» (способности к «познавательной децентрации» и способности прогнозировать «невозможные» ситуации).

А. Методика «Идеальный компьютер» М. А. Холодной, модифицированная Е. Ю. Савиным [2, с. 65–66].

Инструкция. Представьте себе, что существует некая идеальная база данных, в которой содержится любая информация и которая может выдать ответ на любой без исключения вопрос. Ваше время работы с этой базой данных ограничено. Запишите, пожалуйста, любые вопросы, которые вы считаете для себя важными и интересными и на которые хотите получить ответ. Помните, у вас есть шанс получить ответ на любой вопрос. На запись всех вопросов отводится 10 минут.

Показатели: 1) общее количество вопросов; 2) процент объективизированных вопросов, направленных на уяснение проблематики внешнего мира и связанных с актуализацией тех или иных элементов знания об объективной реальности («Как зародилась жизнь?», «Каковы начало и конец Вселенной?», «Можно ли доказать теорему Ферма?» и т. п.) и субъективизированных вопросов, связанных с актуализацией Я-проблематики и сосредоточенных в границах личностно-значимых ситуаций («Каков общий прогноз моей жизни?», «Где найти работу, интересную для меня и в то же время высокооплачиваемую?» и т. п.); 3) процент фактических вопросов, касающихся конкретных фактических данных (например, «Сколько еще лет продлится жизнь на Земле?» и т. п.), и категориальных вопросов, характеризующихся максимальным охватом того или иного аспекта действительности (вопросы типа «Каково происхождение Земли?», «Существует ли общая теория поля?» и т. п.).

Отметим, что каждый вопрос оценивается дважды по двум критериям (объективизированный / субъективизированный, категориальный / фактический).

Б. Методика «Прогнозирование деятельности учителя» (авторский вариант).

Суть методики состоит в прогнозировании изменений в деятельности учителя, которые могут наблюдаться в ситуации, принципиально отличающейся от реально существующей.

Инструкция. Представьте, что по вашему предмету разработан школьный учебник, по форме, содержанию и конструкции полностью соответствующий психическим закономерностям учебной деятельности (учтены механизмы интеллектуального развития, своеобразие внешней и внутренней мотивации учения, индивидуальные познавательные склонности учащихся и своеобразие их способностей, проявления личностного роста и т. д.). Опишите как, на ваш взгляд, изменило бы деятельность учителя наличие учебника подобного рода.

Показатели: 1) общее количество изменений, названных испытуемым; 2) обоснованность каждого изменения (в баллах) – определяется степенью соотнесения изменения с исходно заданным условием, условиями, введенными самим испытуемым (0 баллов – названное изменение никак не соотносится ни с исходными условиями, ни с условиями, заданными самим испытуемым; 1 балл – суждение основывается на житейских, обыденных представлениях (например, «В этом случае учитель вообще не нужен»); 2 балла – суждение связывается либо с исходными условиями, либо выводится из условий, сформулированных самим испытуемым); 3) проработанность каждого из изменений: 0 баллов – изменение не детализируется, а лишь называется (например, «Изменится информативная функция учителя», «Изменение управляющей функции учителя» и т. п.); 1 балл – указывается какой-либо единичный признак названного изменения («Учитель из основного информатора трансформируется в значимого эксперта по важным для ученика вопросам» и т. п.); 2 балла – изменение подробно описывается, указывается как минимум несколько признаков («Изменяется форма общения преподавателя и обучающегося: обучение превращается в творческое сотрудничество на основе специально сконструированного учебника, диалога педагога

и ученика» и т. п.). Оценки по обоснованности и проработанности каждого из изменений суммировались.

В силу того, что большая часть полученных показателей была измерена в порядковой и номинальной шкалах, использовались преимущественно методы непараметрической статистики. Анализ статистических данных позволил выявить различия в организации ментального опыта экспертов и новичков, что явилось подтверждением валидности разработанного нами комплекса методик для оценки сформированности интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя.

Литература

1. Будасси С. А. Самооценка личности // Практические занятия по психологии. – М.: Просвещение, 1972. – С. 30–31.
2. Савин Е. Ю. Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2002. – 157 с.
3. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Томск. ун-та; Москва: Барс, 1997. – 392 с.

Д. А. Циринг

ТРАВМИРУЮЩИЕ СОБЫТИЯ КАК ФАКТОР, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЙ ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ У ДЕТЕЙ

В статье рассматривается проблема влияния жизненных событий на формирование личностной беспомощности. Описывается процедура создания «Опросника травмирующих событий». Анализируются результаты исследования количества и содержания травмирующих событий в жизни детей, отличающихся личностной беспомощностью.

In this article the problem of influence of vital events on formation of personal feebleness is considered. Procedure of creation «the Questionnaire of injuring events» is described. Results of research of amount and contents of injuring events in life of children distinguished by personal feebleness are analyzed.

В работах, посвященных выученной беспомощности, речь идет преимущественно о беспомощности как о *состоянии*, возникающем в качестве реакции на неконтролируемые, чаще всего негативные события. В ходе проведенных автором исследований было выявлено образование личностного уровня, представляющее собой совокупность целого ряда личностных особенностей (в том числе низкая самооценка, замкнутость, эмоциональная неустойчивость, робость, склонность к чувству вины, фрустрированность) в сочетании с пессимистическим атрибутивным стилем, невротическими симптомами и определенными поведенческими характеристиками (отсутствие увлеченности чем-либо, пассивность, равнодушие). Это образование было названо симптомокомплексом

сом *личностной беспомощности*. Беспомощность в этом случае является устойчивым личностным образованием, развивающимся в процессе онтогенеза под влиянием различных факторов. Помимо этого автором выделен симптомокомплекс, противоположный по своему психологическому содержанию, названный *самостоятельностью*, характеризующийся выраженной волевой активностью, оптимистическим мировосприятием, эмоциональной уравновешенностью, интратенсивной мотивацией, креативностью.

Важный фактор, играющий серьезную роль в возникновении беспомощности, – это травмирующие жизненные события. По определению Р. Д. Коддингтона, травмирующим событием является такое, которое требует от индивида восстановления адаптации, поскольку вызывает изменения в его жизни. Травмирующим может оказаться не только плохое, но и хорошее событие, если оно является слишком серьезным стрессом для человека [6].

В зарубежных исследованиях беспомощности большое внимание уделяется изучению влияния жизненных событий на атрибутивный стиль и формирование *выученной* беспомощности [2; 7; 8]. Травмирующие обстоятельства часто рассматриваются как основной детерминирующий фактор в этой цепочке. Реальное неконтролируемое негативное событие в сочетании с пессимистическим атрибутивным стилем обуславливает ожидание неконтролируемых негативных событий в будущем и, как следствие, появление симптомов *выученной* беспомощности. Содержание самих событий влияет на атрибуции, связанные с ним, и может воздействовать на атрибутивный стиль в целом, изменяя его в сторону более пессимистического, что снижает толерантность к возникновению *выученной* беспомощности.

Однако до сих пор остается почти неизученной проблема влияния травмирующих событий на формирование *личностной* беспомощности. Можно предположить, что роль травмирующих событий в данном случае аналогична их роли в формировании личности в целом, так как личностная беспомощность затрагивает целый ряд личностных особенностей и ее можно рассматривать как определенный психологический тип личности.

Для исследования влияния травмирующих событий на формирование личностной беспомощности у детей 8–12 лет был разработан специальный опросник. На первом этапе детям предлагалось заполнить анкету, в которой необходимо было описать два самых плохих и самых хороших события, происшедших в их жизни, а также оценить в баллах от 0 до 5, насколько каждое событие изменило их самих и их жизнь. Всего было опрошено 280 детей.

Затем проводился анализ содержания описанных участниками опроса событий, и похожие события объединялись в группы, например, «Смерть любимого домашнего животного», «Ссора с другом / подругой». В результате был составлен список названных самых плохих и самых хороших событий. Для оценки степени травмирующего воздействия определенного типа событий рассчитывались средние показатели интенсивности (основанные на субъективной оценке самих детей). В итоговый список не вошли единичные, нетипичные события (например, «Я встретила волка»), а также события низкой степени интенсивности (например, «У нас дома отключили телефон»). Кроме

того, был проведен анализ списка травмирующих событий для детей, составленный в аналогичном исследовании Р. Д. Коддингтоном [6], из которого были выбраны события достаточной степени интенсивности, соответствующие российской действительности, но не встречавшиеся в исследуемой выборке. В результате в «Опросник травмирующих событий вошли 50 событий высокой и средней степени интенсивности».

Для оценки количества и содержания травмирующих событий, происходивших с детьми с личностной беспомощностью, на втором этапе было проведено исследование, в котором участвовали ученики обычной общеобразовательной школы в возрасте 8–12 лет. Среди них 38 детей отличались личностной беспомощностью и 30 детей – самостоятельностью. Детям был предложен «Опросник травмирующих событий», в котором испытуемые отмечали случившиеся с ними события.

Для определения различий между группами беспомощных и самостоятельных детей по количеству травмирующих событий было подсчитано количество событий, отмеченных в опроснике. Обнаружены значимые различия между указанными группами по количеству событий в целом ($U = 362,00$; $p = 0,008$) (табл. 1). У детей с личностной беспомощностью в среднем происходило 19 событий, тогда как у самостоятельных – 13.

Для содержательного анализа события были разделены на группы:

- 1) плохие события (количество их в опроснике составило 36);
- 2) хорошие события (количество составило 10);
- 3) нейтральные события (количество составило 4).

К нейтральным событиям были отнесены те, которые в зависимости от контекста происходящего, а также ожиданий ребенка могут быть отнесены как к хорошим, так и к плохим (например, «Ты переехал(а) в другое место»).

При сравнении количества травмирующих событий, происходивших в жизни представителей исследуемых групп, было обнаружено, что дети с личностной беспомощностью отмечают большее количество плохих событий в своей жизни (в среднем – 11 плохих событий у беспомощных детей и 7 – у самостоятельных), тогда как количество хороших событий значимо не различается (в среднем 6 событий у тех и других) (табл. 1). При этом количество нейтральных событий значимо различается у беспомощных и самостоятельных детей. Очевидно, они являются достаточно интенсивными и играют некоторую роль в формировании беспомощности.

Кроме того, представляет интерес проверка предположения о роли субъективного восприятия событий. Действительно, дети с личностной беспомощностью отмечают большее количество травмирующих событий в своей жизни. Однако следует иметь в виду, что часть событий, отмеченных в предложенном списке, может быть следствием субъективного восприятия, например: «Тебя сильно обидели» или «Тебя несправедливо наказали». Для того чтобы оценить его роль, список событий был разделен на две части:

а) объективно травмирующие события (например, «У тебя умер папа или мама»);

б) субъективно травмирующие события (например, «Ты стал хуже учиться»).

Во втором случае исследователю сложно оценить реальное содержание события и его влияние на ребенка, однако здесь просто учитывается тот факт, что событие может восприниматься ребенком как травмирующее не только вследствие его реального содержания, но и вследствие особого восприятия, связанного, возможно, с атрибутивным стилем или иными когнитивными установками.

Помимо этого был отдельно составлен список объективно сильно травмирующих событий: к ним относятся смерть близких, развод родителей, заключение родителей в местах лишения свободы и т. п. Количество таких событий в «Опроснике...» составляет 9.

Таблица 1

Сравнение количества травмирующих событий в жизни беспомощных и самостоятельных детей

Общее количество событий	Средний ранг		U	p
	беспомощные	самостоятельные		
Все события	39,97	27,57	362,00	0,008
Объективно травмирующие	37,39	30,83	460,00	0,114
Субъективно травмирующие	40,50	26,90	342,00	0,003
Объективно сильно травмирующие	37,42	30,80	459,00	0,044
Плохие	39,34	28,37	386,00	0,022
Хорошие	36,03	33,29	524,00	0,248
Нейтральные	38,05	30,00	435,00	0,046

Примечание: $p = 0,03$ – значимые различия.

В результате сравнения двух групп детей по количеству объективно сильно травмирующих событий обнаружено, что у беспомощных детей таких событий происходит достоверно больше, чем у самостоятельных детей (среднее количество составляет 2 и 1 соответственно). Таким образом, дети с личностной беспомощностью чаще имеют опыт сильно травмирующих событий, таких как смерть близких, заключение одного из родителей в тюрьму, развод родителей, вступление родителей в новый брак и рождение младших детей в семье. Эти события, очевидно, являются одним из факторов, детерминирующих личностную беспомощность.

Заслуживает особого внимания тот факт, что количество субъективно травмирующих событий в жизни детей, демонстрирующих признаки личностной беспомощности, значимо больше, чем в жизни самостоятельных детей (среднее количество 13 и 10 соответственно). Следовательно, эти дети чаще отмечают в своей жизни события, которые могут быть, как уже отмечалось, следствием их особого восприятия («Ты стал хуже учиться», «Тебя обманул(а) или предал друг / подруга»). Таким образом, можно предположить, что выяв-

ленные данные связаны с когнитивными установками беспомощных детей, вследствие которых события воспринимаются как более негативные и более интенсивные.

Значимые различия в количестве объективно травмирующих событий не обнаружены (в среднем – 5 событий у беспомощных детей и 4 – у самостоятельных). Это подтверждает тот факт, что более существенную роль в формировании личностной беспомощности играет не столько ряд травмирующих событий средней интенсивности, сколько единичные сильно травмирующие события.

С целью содержательного анализа происшедших с детьми событий было сопоставлено количество отмеченных детьми событий по каждому из предложенных в «Опроснике травмирующих событий» списков (табл. 2).

Таблица 2

Сравнение частоты встречаемости конкретных травмирующих событий в жизни беспомощных и самостоятельных детей

Событие	Частота встречаемости события		x ²	p
	беспомощные (N = 38)	самостоятельные (N = 30)		
Ты потерял что-то очень важное	22	11	3,024	0,082*
Ты совершил плохой поступок	22	10	4,059	0,044
Изменилось финансовое положение твоих родителей	12	4	3,102	0,078*
У твоего папы (мамы) новая работа и теперь его (ее) часто нет дома	18	8	3,042	0,081*
Умер твой близкий друг	5	0	4,261	0,039
Тебя обманул(а) или предал(а) друг/подруга	17	7	3,363	0,067*
Кто-то из твоих родственников серьезно заболел	12	3	4,541	0,033
Тебя били родители	12	0	8,873	0,003

Примечание: p = 0,03 – значимые различия; * – p = 0,83, различия на уровне статистической тенденции.

Беспомощные дети чаще отмечают, что они совершили плохой поступок. Можно предположить, что это связано скорее не с действительной частотой поступков, а с их склонностью к чувству вины (известно, что они имеют более высокие показатели по фактору О личностного опросника Кэттэлла [3]). Вероятно, об этом же свидетельствуют различия между группами, выявленные на уровне статистической тенденции, по событию «Ты потерял(а) что-то очень важное».

Данные табл. 2 показывают, что наиболее существенные различия на высоком уровне статистической значимости обнаружены между двумя группами детей по частоте встречаемости события «Тебя били родители», т. е. родители беспомощных детей достоверно чаще бьют их, тогда как с самостоятельными детьми, согласно данной выборке, такого не случилось вовсе. Эти результаты согласуются с данными изучения автором стилей воспитания, используемых родителями беспомощных и самостоятельных детей: жестокое обращение диагностируется у родителей детей с личностной беспомощностью значимо чаще, чем у родителей самостоятельных детей.

Достаточно сложно объяснить тот факт, что у беспомощных детей чаще умирают друзья и серьезно заболевают родственники, однако на аналогичные данные ссылается М. Селигман, описывая детей, чьи родители развелись [1]. И хотя по результатам сравнения частоты разводов, которые отметили в опроснике дети, значимых различий не было обнаружено, анализ школьной документации показал, что личностная беспомощность достоверно чаще встречается у детей из неполных семей.

Обнаруженные на уровне статистической тенденции различия между группами относительно изменения финансового положения родителей, а также устройства одного из них на новую работу могут быть объяснены наличием в семьях беспомощных детей определенных проблем не только психологического, но и социального характера. Личностная беспомощность достоверно чаще встречается у детей из малообеспеченных семей [5].

Беспомощные дети чаще отмечают, что их обманули или предали друзья, что, по всей вероятности, также связано с особенностями их когнитивных установок, склонностью к более мрачному, пессимистическому истолкованию происходящего. Это также свидетельствует о сложности для них установления отношений с окружающими, они чаще остаются в изоляции, получают меньше внимания со стороны своих сверстников. Действительно, есть данные, подтверждающие, что такие дети испытывают трудности в общении, замкнуты, зависят от окружающих, чаще имеют неблагоприятный социометрический статус [4].

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что личностная беспомощность является одним из возможных последствий травматизации личности вследствие неподконтрольных для ребенка событий.

Литература

1. Зелигман М. Э. П. Как научиться оптимизму. – М.: Персей, 1997.
2. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 2: Пер с нем. / Под ред. Б. М. Величковского. – 392 с.
3. Циринг Д. А. Феномен выученной беспомощности в онтогенезе личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 2001.
4. Циринг Д. А., Мухаметова Ю. К. Социально-психологические составляющие беспомощности у младших подростков // Вестн. Перм. гос. пед. ун-а. – Сер. 1, Психология. – 2003. – № 2. – С. 65–69.

5. Циринг Д. А., Сальева С. А. Влияние детско-родительских отношений на формирование беспомощности у детей (системный подход) // Психологические проблемы современной семьи: Материалы третьей междунар. науч. конф.: В 2 ч. – Ч. 2(2) / Под общ. ред. А. Г. Лидерса. – М., 2007. – С. 398–403.

6. Coddington D. R. The significance of life events as etiologic factors in the diseases of children – II. A study of a normal population // Journal of Psychosomatic Research – 1972. – № 16. – P. 205–213.

7. Girus J. S., Nolen-Hoeksema S., Seligman M. E. P. Learned helplessness in children: a longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style // Journal of Personality and Social Psychology. – 1986. – № 51. – P. 435–442.

Joiner Jr. T. E., Wagner K. D. Attributional style and depression in children and adolescents: a meta-analytic review // Clinical Psychology Review. – 1995. – № 15. – P. 777–798.

СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

А. В. Костюк

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ПРЕДДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ВРОЖДЕННОЙ ГИДРОЦЕФАЛИЕЙ

В статье раскрываются особенности психомоторной базы и речи у детей преддошкольного возраста с врожденной гидроцефалией и содержание логопедической работы по формированию экспрессивной речи у этих детей.

The article is about psychomotor basis and speech peculiarities of early age children having congenital hydrocephalus. Peculiarities speech therapeutic in saying forming of early age children having congenital hydrocephalus are in the article.

В последние десятилетия благодаря своевременному нейрохирургическому и медикаментозному лечению отмечается высокая выживаемость детей с врожденной гидроцефалией и снижение риска возникновения у них выраженных нарушений психофизического развития, глубоких нарушений интеллекта [2, 6, 7], в то же время содержание обучения этих детей в преддошкольном возрасте является практически неразработанным.

Под гидроцефалией в медицине понимается состояние, возникающее в результате дисбаланса между продукцией и резорбцией спинномозговой жидкости, что приводит к повышению внутричерепного давления, расширению желудочков головного мозга, сдавливанию субарахноидальных пространств [1, 6].

По данным Центра информационной поддержки Федерального генетического регистра Московского НИИ педиатрии и детской хирургии Росмедтехнологий в Свердловской области 2003–2006 гг. в среднем на 40 000 новорожденных ежегодно регистрировалось 22 случая врожденной гидроцефалии.

Фактически воспитание и обучение детей с указанным заболеванием предоставлено родителям или лицам их заменяющим. При этом взрослые, воспитывающие таких детей, в первые три года их жизни часто не получают необходимой компетентной помощи со стороны дефектологов, логопедов, психологов и т. д.

В возрастных периодизациях второй–третьей годы жизни ребенка определяются как «ранний» или «преддошкольный» возраст. В этот период осуществляется интенсивное развитие моторных функций и высших психических

процессов. Важным фактором полноценного развития высших психических процессов у ребенка является появление на данном этапе устного высказывания (экспрессивной речи). Развитие речи происходит в тесной взаимосвязи с развитием моторики и других высших психических процессов: как нормальное развитие моторики и других высших психических процессов способствует полноценному развитию речи, так и под влиянием речи перестраивается организация моторики и всех высших психических процессов [3, 4, 8, 12, 14, 15]. Для развития экспрессивной речи ребенка в дошкольном возрасте помимо развития моторики и высших психических процессов большое значение имеет его нормальное эмоциональное состояние, желание и потребность взаимодействия с окружающими, активная подражательная деятельность [5].

В специальной литературе имеются многочисленные указания на наличие нарушений развития высших психических процессов у детей с гидроцефалией, рассматриваются механизмы этих нарушений с клинической, нейрофизиологической и нейропсихологической точек зрения [2, 7, 14, 15 и др.]. Несмотря на это, недостаточно представлены сведения о развитии экспрессивной речи у детей с этим заболеванием, не освещены вопросы логопедической работы.

Кратко охарактеризуем различные точки зрения на развитие экспрессивной речи у детей с врожденной гидроцефалией.

С нейрофизиологической точки зрения, у детей наблюдаются нарушения активации головного мозга, внутрислоушарного и межполушарного взаимодействия, которые проявляются в затрудненном формировании подражательной деятельности и перцептивных синтезов, в недостаточности формирования сложных высших психических процессов, в основе которых лежит многогранное взаимодействие различных структур головного мозга [10, 11, 12].

С психолингвистической точки зрения, у детей с врожденной гидроцефалией нарушение развития речевой деятельности как «системы речевых действий» [8, 9] носит трехсторонний характер – дисфункции мотивационной, целевой и исполнительной сторон речевой деятельности. Оказываются искаженными начальные компоненты иерархической структуры процесса речепождения (экспрессивной речи), мотив и коммуникативная интенция, что затрудняет формирование остальных этапов (создания внутренней программы речевого действия, семантической и грамматической реализации внутренней программы высказывания, звуковой реализации высказывания, контроля).

С психологической точки зрения, трудности развития экспрессивной речи у детей дошкольного возраста с врожденной гидроцефалией обусловлены недостаточностью подражательной деятельности, недоразвитием моторики, слухового и зрительного восприятия, памяти, предметно-практической деятельности, общения, т. е. с недоразвитием всей психомоторной базы.

Большинство работ, касающихся психомоторного развития детей с гидроцефалией, исследуют дошкольный и школьный возраст [14, 15], а также гидроцефалию у детей с нарушением интеллекта [13]. В последние годы появились

исследования психического развития у детей до 3 лет с врожденной гидроцефалией [2, 7], при этом недостаточно изучены характер речевого дизонтогенеза, структура и содержание логопедической работы с такими детьми.

Исходя из вышесказанного, можно выделить противоречия между потребностью в проведении коррекционной работы по развитию высших психических процессов (в том числе экспрессивной речи) у детей с врожденной гидроцефалией в дошкольном возрасте и отсутствием реализации этой потребности в связи с акцентом на медицинских мероприятиях и недостаточными сведениями об особенностях развития психомоторной базы и речи у этих детей; а также между необходимостью осуществления логопедической работы по активизации формирования экспрессивной речи у детей дошкольного возраста с врожденной гидроцефалией и неразработанностью структуры и содержания такой работы.

Целью нашего исследования являлось теоретическое обоснование, разработка, апробация и определение эффективности логопедической работы по формированию экспрессивной речи у детей дошкольного возраста с врожденной гидроцефалией, основанной на формировании мотивации к экспрессивной речи, подражательной деятельности и психомоторной базы.

Экспериментальной базой исследования являлся Первоуральский центр социальной помощи семье и детям «Росинка», ДОУ № 15, 90, 111 г. Первоуральска Свердловской области.

Изучение детей осуществлялось в течение 2004–2007 гг. В констатирующем и обучающем эксперименте принимало участие 117 детей: 9 детей с врожденной гидроцефалией (8 – с активной врожденной и 1 ребенок с пассивной резидуальной врожденной гидроцефалией), 24 ребенка с задержкой речевого развития с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии без гидроцефалии (из них 20 детей составили контрольную группу 1), 84 ребенка с нормально развивающейся речью без гидроцефалии (контрольная группа 2). Возраст детей на начало исследования составлял 1 год 6 месяцев – 1 год 8 месяцев. Все дети с врожденной гидроцефалией и 18 детей без гидроцефалии на начало эксперимента не посещали детские сады. В дальнейшем дети с врожденной гидроцефалией составили экспериментальную группу.

До 1,5 лет дети с врожденной гидроцефалией часто и длительное время находились в больницах, педагогическая помощь родителям или лицам их заменяющим оказывалась индивидуально в консультативном порядке.

В связи с малочисленностью экспериментальной группы нами не применялся гендерный подход. В исследовании не принимали участие дети с гидроцефалией на фоне текущих заболеваний головного мозга и дети с обширными поражениями головного мозга.

Формирование экспрессивной речи у детей дошкольного возраста с врожденной гидроцефалией в условиях центра социальной помощи семье и детям осуществлялось в соответствии с следующими этапами:

- установление контакта с ребенком;
- изучение психомоторной базы и речи у ребенка;

- планирование индивидуальной логопедической работы по формированию экспрессивной речи;
- реализация разработанного индивидуального плана логопедической работы;
- контроль над эффективностью логопедической работы (оценка сформированности психомоторной базы и экспрессивной речи) и корректировка индивидуального плана логопедической работы по формированию экспрессивной речи.

В ходе констатирующего эксперимента для получения максимально полных данных о состоянии психомоторной базы у детей учитывались данные обследования неврологом, окулистом, отоларингологом, ортодонтом, результаты аппаратных исследований головного мозга. Психолого-педагогическое обследование детей преддошкольного возраста осуществлялась по следующим направлениям:

- изучение анкетных и анамнестических данных;
- обследование моторной сферы;
- обследование высших психических процессов;
- обследование импрессивной и экспрессивной речи.

В ходе всего констатирующего эксперимента дополнительно изучались подражательная деятельность у ребенка и отношение родителей к детям.

Была предусмотрена качественная и количественная оценка развития психомоторной базы и речи. *Количественная оценка* психомоторной базы и речи предусматривала четырехбалльную шкалу:

- *4 балла* – верное выполнение пробы при возможной организующей помощи; соответствие уровня развития функции возрастной норме; ребенок заинтересован, адекватно отвечает на реакцию взрослого; отсутствие нарушений;
- *3 балла* – выполнение пробы возможно только при условии оказания помощи взрослым в виде направления движения помощи; уровень развития функции ниже возрастной нормы на 1–2 возрастных периода (за 1 возрастной период на втором году жизни детей принимались каждые 3 месяца, на третьем году жизни – полгода), при этом имеются легкие нарушения выполнения; ребенок заинтересован, адекватно отвечает на реакцию взрослого;
- *2 балла* – ребенок пытается выполнить пробу, что получается только при помощи взрослого после многократного пассивного выполнения; уровень развития функции ниже возрастной нормы на 3 и более возрастных периода; ребенок интереса не проявляет, к результату безразличен, в выполнении пробы имеются средние нарушения;
- *1 балл* – ребенок не пытается выполнить пробу, не реагирует на взрослого; неадекватные, хаотичные действия, тяжелые нарушения при выполнении пробы.

Результатом оценки развития психомоторной базы и речи являлось среднее арифметическое набранных баллов по всем пробам внутри каждого раздела. Диапазон набранных детьми баллов составлял от 1 до 4.

На основе теоретических и полученных нами экспериментальных данных были выделены *уровни сформированности* психомоторной базы и экспрессивной речи у детей дошкольного возраста:

- *высокий* – количественный результат равнялся 4,0 при выполнении заданий по возрасту, при этом правильно выполняется более 50% проб раздела, рассчитанных на следующий возрастной период;

- *выше среднего* – количественный результат оценки развития раздела психомоторной базы и речи при выполнении заданий по возрасту равнялся 4,0. Ребенок правильно выполнял 1–2 пробы, рассчитанные на следующий возрастной период;

- *средний* – количественный результат оценки развития раздела психомоторной базы и речи равнялся 3,0–3,9;

- *ниже среднего* – количественный результат оценки развития раздела психомоторной базы и речи равнялся 2,0–2,9. При этом ребенок мог выполнить пробы предыдущего возрастного периода;

- *низкий* – количественный результат оценки развития психомоторной базы и речи равнялся 1,0–1,9. Ребенок не выполнял пробы предыдущего возрастного периода.

При анализе данных об анамнезе детей с врожденной гидроцефалией и детей с задержкой речевого развития без гидроцефалии было отмечено его отягощенность: у матерей отмечались патологии беременности и родов.

В развитии невербальной подражательной деятельности у обследованных детей дошкольного возраста с врожденной гидроцефалией отмечались длительный период включения в двигательное подражание взрослому (у 66,67% детей), нежелание подражать взрослому в предметно-практической деятельности (у 55,56%), недостаточная подражательная просодическая деятельность (77,78%). Выраженный период включения в подражание взрослому, сниженная активность и эмоциональная окрашенность подражания взрослому наблюдались в той или иной мере у всех обследованных детей дошкольного возраста с врожденной гидроцефалией.

Обследованные дети с врожденной гидроцефалией не пытались повторить за взрослым звукоподражания и слова, в том числе облегченные (ам, бух, му); родители отмечали нежелание детей пользоваться для общения звукоподражаниями, упрощенными словами, нестойкий интерес к рассказываемым потешкам, детским стихам, при этом дети с удовольствием слушали песни, сами пели под «караоке», при просмотре рекламы с повторяющимися мелодиями, довольно точно имитируя мелодию и интонацию.

Такие особенности свидетельствуют о недостаточном развитии мотивации экспрессивной речи. Они не были характерны для детей с задержками речевого развития без гидроцефалии и для детей с нормально развивающейся речью.

При анализе данных обследования моторики в ходе констатирующего эксперимента у всех обследованных детей с врожденной гидроцефалией выявлена выраженная задержка становления основных локомоторных функций (на 3 и более возрастных периода), что не было характерно для других детей. У всех обследованных детей с врожденной гидроцефалией отмечалась сим-

птоматика псевдобульбарной дизартрии: повышенное слюноотделение (постоянное – у 1 ребенка), назальность, гиперкинезы и синкинезии при выполнении артикуляционных движений, нарушения мышечного тонуса в артикуляционной и мимической мускулатуре.

Все обследованные дети с врожденной гидроцефалией (100%), а также 54,17% детей с задержкой речевого развития и 33,33% детей с нормальным развитием речи недостаточно владели навыками самообслуживания: не умели снимать шапку, варежки, вытирать руки.

Зрительное восприятие соответствовало возрасту у 44,44% детей с врожденной гидроцефалией и у 50% детей с задержкой речевого развития без гидроцефалии. У остальных детей с врожденной гидроцефалией и задержкой речевого развития без гидроцефалии наблюдались задержанное развитие зрительного восприятия. У 2 человек с врожденной гидроцефалией (22,22%) отмечался страбизм.

У всех обследованных детей с врожденной гидроцефалией (100%) и у 75% детей с задержкой речевого развития различной этиологии без гидроцефалии было выявлено недостаточное развитие слухового восприятия, фонематического слуха.

Различение близких по звучанию слов оказалось недоступным для 1 ребенка с врожденной гидроцефалией (11,11%) и 8 детей с задержкой речевого развития (33,33%). Речь взрослого не вызывала активного интереса, что свидетельствует о недостаточной акустической установке на речь и недостаточной потребности к взаимодействию с взрослым.

55,56% детей с врожденной гидроцефалией и 2 ребенка с задержкой речевого развития без гидроцефалии (8,33%) различали по голосам близких людей, адекватно реагировали на различные мелодии, но не могли и не пытались повторить ритмический рисунок, недостаточно четко локализовали звук в пространстве.

Затруднения в различении неречевых звуков, похожих между собой слов «папа» – «баба» – «мама», звукоподражаний «ав-ав» – «ам-ам» наблюдались у 88,89% детей с врожденной гидроцефалией и 66,67% детей с задержкой речевого развития без гидроцефалии. Дети отчетливо различали близкие по акустическому эффекту неречевые звуки и шумы, прислушивались к ним.

У обследованных детей с нормальным развитием речи зрительное и слуховое восприятие соответствовало показателям возрастной нормы.

У части обследованных детей с врожденной гидроцефалией (33,33%) отмечалась сформированность некоторых предметно-практических действий, характерных для следующего возрастного периода, что свидетельствует о благоприятных тенденциях к компенсации имеющегося повреждения головного мозга. У остальных детей с врожденной гидроцефалией предметно-практическая деятельность соответствовала возрасту. Для 1 ребенка с пассивной резидуальной врожденной гидроцефалией было характерно хаотичное манипулирование игрушками, отсутствие интереса к совместным с взрослым действиям.

У большинства детей с врожденной гидроцефалией (66,67%) и только у 2 детей с задержкой речевого развития без гидроцефалии (33,33%) развитие

импрессивной речи соответствовало показателям их сверстников с нормальным развитием речи либо было незначительно ниже. В экспрессивной речи у обследованных детей с врожденной гидроцефалией наблюдались следующие особенности: 66,67% детей с врожденной гидроцефалией практически не использовали слов и звукоподражаний), 33,33% – использовали упрощенные наименования одного – трех близких людей (например: *ммм*, *мммаммм* – мама, *ба* – баба, *Зи* – Зина), при этом в задании на называние знакомых игрушек и предметов эти дети радовались при появлении каждого нового предмета, часто «называя» его жестом. Для выражения своих желаний обследованные дети дошкольного возраста с врожденной гидроцефалией пользовались усрещенными гласными (реже – звонкими согласными) и интонацией, жестами.

Данная ситуация осложнена отношением родителей к детям с врожденной гидроцефалией. В большинстве семей, воспитывающих таких детей, отмечалась гиперопека (8 семей). Родители игнорировали любые успехи и достижения ребенка.

Положительное отношение к ребенку, адекватная оценка его возможностей, активная позиция родителей в коррекционно-развивающей работе были характерны только для одной семьи, в которой, кроме ребенка с врожденной гидроцефалией, воспитывается трое детей, старшая дочь имеет статус «ребенок-инвалид». Старшие дети в этой семье ранее тоже нуждались в помощи специалистов, т. е. у родителей имелся опыт успешного разрешения трудностей в развитии, воспитании и обучении детей.

Дети дошкольного возраста с врожденной гидроцефалией не посещают детские дошкольные учреждения и учреждения дополнительного образования в связи с медицинскими противопоказаниями, такая ситуация негативно влияет на недостаточное развитие их коммуникативных умений, затрудняет общение.

Для большинства обследованных детей с врожденной гидроцефалией был характерен «низкий» уровень развития моторной сферы и «средний» уровень развития предметно-практической деятельности, импрессивной речи. При «среднем» или «ниже среднего» уровнях предметно-практической подражательности развитие моторной и просодической подражательности находилось на низком уровне, что не было характерно для обследованных детей без врожденной гидроцефалии. Такие особенности мы рассматриваем как следствие отставания в моторном развитии и проявления несформированности мотивации экспрессивной речи. После распределения всех обследованных детей по уровням развития экспрессивной речи были получены следующие результаты: для детей с врожденной гидроцефалией и детей с задержкой речевого развития без гидроцефалии характерен «низкий» и «ниже среднего» уровни развития экспрессивной речи, у детей с нормальным развитием речи эти уровни не отмечались.

Таким образом, результаты анализа анкетных, анамнестических, данных психолого-педагогического обследования детей дошкольного возраста с врожденной гидроцефалией подтвердили специфичность развития высших психических процессов у этих детей, в том числе экспрессивной речи.

Таким образом, в организации коррекционной работы необходимо учитывать взаимосвязи между задержанным развитием экспрессивной речи и недостаточностью становления ее мотивационного компонента, эмоциональной сферы, коммуникативной деятельности, недостаточностью становления полисенсорных предпосылок речи, просодической и моторной подражательной деятельности. Организация логопедической работы требует применения индивидуального подхода, что связано как с малым количеством детей с данной патологией, так и разнообразием сочетаний нарушений психомоторной базы и речи.

В обучающем эксперименте структуру логопедической работы по формированию экспрессивной речи у детей преддошкольного возраста с врожденной гидроцефалией составляли разработанные нами модули.

В педагогике под «модулем» понимается законченная часть материала, которая должна подвергаться обязательной оценке.

Каждый модуль логопедической работы включал в себя цель, задачи, содержание, формы реализации и оценку освоения модуля, которая осуществлялась при обследовании психомоторной базы и речи у ребенка.

Нами было предложено 5 модулей:

- 1) «Я – модуль» (социально-эмоциональный модуль) – формирование мотивационной и социально-эмоциональной базы речи;
- 2) *перцептивный модуль* – формирование перцептивной базы речи;
- 3) *моторный модуль* – формирование моторной базы речи;
- 4) *познавательный модуль* – формирование интеллектуальной деятельности в соответствии с возрастными возможностями ребенка;
- 5) *вербальный модуль* – формирование экспрессивной речи.

Такое модульное построение логопедической работы по формированию экспрессивной стороны речи у детей преддошкольного возраста с гидроцефалией обеспечило индивидуализацию обучения.

Контрольное обследование психомоторной базы и экспрессивной речи у детей экспериментальной группы проводилось при достижении ими 3 лет. Полученные показатели сравнивались с аналогичными показателями, полученными при психолого-педагогическом обследовании детей контрольных групп. У 88,89% детей экспериментальной группы была выявлена существенная положительная динамика не только в овладении экспрессивной речью, но и в состоянии ее психомоторной базы.

Состояние мотивации к экспрессивной речи у детей в возрасте 3 лет мы могли оценить только косвенно через активность вербальной подражательной деятельности. После проведенного обучения у 88,89% детей с врожденной гидроцефалией показатели состояния вербальной, просодической, и предметно-практической (и игровой) подражательной деятельности соответствовали аналогичным показателям их сверстников с нормальным развитием речи.

В развитии моторной сферы у детей с врожденной гидроцефалией продолжает наблюдаться моторная неловкость, а также задержка овладения локomotorными умениями.

Показатели сформированности психомоторной сферы после окончания обучения у 66,67% детей с врожденной гидроцефалией соответствовали аналогичным показателям их сверстников с нормальным развитием речи. Отмечена положительная динамика в состоянии зрительного, слухового, пространственного, тактильного восприятия, имитационной, предметно-практической деятельности (появление сюжетной игры). Для детей с задержкой речевого развития без гидроцефалии показатели сформированности психомоторной базы соответствовали возрасту только у 15% детей.

Показатели понимания речи у большинства детей с гидроцефалией (66,67%) соответствовали аналогичным показателям у детей с нормальным развитием речи.

К 3 годам пользовались распространенной фразой, словоизменением, вопросительными предложениями 66,7% детей с врожденной гидроцефалией. У них произошло расширение вербальных и невербальных средств общения и коммуникативных умений, увеличился запас знаний об окружающем мире.

Для всех родителей детей экспериментальной группы к концу обучающего эксперимента была характерна активная позиция в логопедической работе, положительное отношение к детям, адекватная оценка его возможностей.

Сравнительные данные об уровнях развития экспрессивной речи у детей в начале и конце обучения представлены в таблице.

Уровни развития экспрессивной речи у детей Экспериментальной (ЭГ) и Контрольных (КГ1 и КГ2) групп в начале (Н) и в конце (К) обучения

Уровни развития экспрессивной речи	Количество детей					
	ЭГ, n = 9 (100%)		КГ1, n = 20 (100%)		КГ2, n = 84 (100%)	
	Н	К	Н	К	Н	К
высокий	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0	0	1 (1,2%)	3 (3,6%)
выше среднего	0 (0,0%)	1 (11,1%)	0	0	7 (8,3%)	7 (8,3%)
средний	0 (0,0%)	5 (55,6%)	0	3 (15,0%)	76 (90,5%)	74 (88,1%)
ниже среднего	3 (33,3%)	2 (22,2%)	8 (40%)	10 (50,0%)	0	0
низкий	6 (66,7%)	1 (11,1%)	12 (60%)	7 (35,0%)	0	0

У двух детей с «ниже среднего» уровнем развития экспрессивной речи в процессе обучения были отмечены неоднократные состояния декомпенсации гидроцефалии, потребовавшие помещения детей в реанимационные отделения медицинских учреждений (у 1 ребенка – 2 раза, включая повторные оперативные вмешательства, у второго – 4 раза, включая операцию по удалению опухоли головного мозга). Низкий уровень психомоторной базы и экспрессивной речи к окончанию обучающего эксперимента зафиксирован у одного ребенка с пассивной резидуальной врожденной гидроцефалией.

ей, у которого в возрасте 5 лет была диагностирована олигофрения степени дебильности.

Итак, результаты экспериментального обучения свидетельствует об эффективности разработанной нами модульной логопедической работы по формированию экспрессивной речи для детей с активной формой врожденной гидроцефалией, не имеющих обширных поражений и текущих заболеваний головного мозга.

Литература

1. Артарян А. А. Некоторые вопросы патогенеза гидроцефалии: [Электронный ресурс] // Материалы семинара по гидроцефалии, декабрь 1999, Ступино. (http://neurosurgery.webzone.ru/magazine/1-2_2000/1-2_2000-18a.htm)
2. Веселова А. Н. Клинико-диагностическое и прогностическое значение нарушений мозгового кровотока при постгеморрагической гидроцефалии у недоношенных новорожденных детей: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М., 2007. – 27 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1996. – 415 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений. – Т. 4. Детская психология. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
5. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М. Если ваш ребенок отстает в развитии. – М.: Медицина, 1993. – 112 с.
6. Зиненко Д. Ю. Что такое гидроцефалия? [Электронный ресурс] (<http://www.operationhope.ru/cd/14>)
7. Кузенкова Л. М. Активная и пассивная резидуальная врожденная гидроцефалия у детей (прогноз психоневрологического и соматического развития в условиях длительного наблюдения): Автореф. дисс. ... д-ра мед. наук. – М., 2006. – 47 с.
8. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
9. Леонтьев А. А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
10. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 253 с.
11. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. – 294 с.
12. Лурия А. Р., Юдович Ф. Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка. Экспериментальное исследование. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 94 с.
13. Нарушения речи у дошкольников. / Сост. Р. А. Белова-Давид. – М.: Просвещение, 1972. – 232 с.
14. Симерницкая Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 190 с.
15. Хомская Е. Д. Нейропсихология: 4-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 496 с.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**В. В. Лихолетов,
Д. А. Почебут**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТУРИСТИЧЕСКИХ ПОХОДОВ

Статья посвящена изучению педагогического потенциала туризма, и в частности его активных форм, к которым относятся туристические походы. Актуальность проблемы обусловлена тенденцией повышения роли внеинституциональной составляющей в системе современного образования. Авторы последовательно раскрывают две плоскости преломления педагогических возможностей туризма: как среды активной социализации личности и как средства мощного психоэмоционального воздействия.

The article is dedicated to studying of pedagogical potential of tourism and its active forms. The topicality of the problem is caused by the tendency of increase of the role of extracurricular component in the system of modern education. Two sides of pedagogical opportunities are dies this covert such as person's area of active socialization and miens of powerful psycho-emotional influence.

Туризм сегодня представляет собой одно из ведущих направлений социально-экономической и культурной жизни многих государств мира. Он обогащает социально-экономическую инфраструктуру и межрегиональное сотрудничество стран, государств и народов, служит мощным фактором воздействия на экономику и социальную сферу и катализатором развития общества в целом.

Туризм является динамично развивающейся отраслью мировой экономики, он способен оказывать стимулирующее влияние на развитие более тридцати других отраслей. Несмотря на то, что доля отрасли в основных фондах составляет лишь 7%, она формирует 11% мирового ВВП. На долю туризма приходится 7% общего объема инвестиций, он обладает высоким инвестиционным мультипликатором: один рубль вложений приносит 4 р. суммарного дохода в других отраслях экономики. Такой же умножающий коэффициент он обеспечивает и в сфере занятости – одно рабочее место в сфере туризма создает 3–4 места в смежных отраслях. При этом туризм, как правило, не нарушает природное равновесие, не истощает экологию, а способствует ее сохранению и улучшению [3].

В современном мире ежегодно совершается до 900 млн туристических поездок – люди стали больше перемещаться, а мощное развитие транспорта и систем коммуникации позволяет реализовать их желание увидеть мир собственными глазами. В связи с этим в области социальных отношений туризм выходит на структурообразующий уровень: он становится инструментом гео-

политики, позволяющим разрешать международные проблемы посредством «народной дипломатии» [9, с. 122–125]. Благодаря ему оказывается возможным преодоление нежелательных стереотипов, а также формирование новых мировоззренческих ориентиров.

Как культурное явление туризм способствует раскрытию и постижению различных аспектов культуры в ее «живом» виде: сущности, видов, форм и функций. Во время путешествий туристы на конкретных примерах знакомятся с уровнем развития определенных исторических эпох и цивилизаций, степенью совершенствования различных сфер человеческой жизни и деятельности. При этом факторы исторической преемственности визуализируются, а познавательная, информативная, коммуникативная и оценочная стороны восприятия действительности значительно активизируются.

Сегодня уже в планетарном масштабе заметно усиление межкультурной коммуникации. Туризм способствует знакомству и освоению «чужого» социокультурного пространства, выявлению, изучению и сопоставлению национальных характеров, ментальности и архетипов. Традиции, новации и нормы культуры также могут быть раскрыты через туризм [19].

И хотя происхождение туризма уводит нас в глубокую древность, он активно обнаруживает себя в настоящем и имеет огромные перспективы в будущем. С одной стороны, туризм является надвременным социальным феноменом, с другой стороны, представляет собой непосредственную реализацию внутренней логики развития общества в конкретно-исторических условиях. Можно сказать, что он представляет жизнь во всем ее многообразии, сконцентрированную на коротком временном отрезке туристского путешествия.

Значение исследований педагогического потенциала туризма

Колоссальный интерес исследователей вызывают многие актуальные аспекты туризма, но еще в большей мере – его скрытые, потенциальные возможности [24]. Туризм в целом обладает значительным педагогическим потенциалом, и даже отдельные его подсистемы, такие, как туристский поход, таят в себе исключительно широкие психолого-педагогические возможности, которые до настоящего времени исследованы совершенно недостаточно. Именно этому актуальному аспекту туризма и посвящена настоящая работа.

Обращение к сфере туризма в его психолого-педагогическом аспекте не случайно. Современный мир даже по сравнению с недавним прошлым сильно изменился во многих отношениях. Многие ученые констатируют формирование совершенно иной, чем прежде, ситуации в сфере образования и воспитания подрастающего поколения [21]. В условиях стремительной информатизации в системе образования принимается как реальность уменьшение доли институционального образования. Так, согласно данным К. Кнаппера и А. Кропли, в Норвегии уже в 70-е гг. в рамках формального образования приобреталось лишь 40% знаний [27]. К 90-м гг. эта цифра снизилась уже до 30%. С каждым годом неуклонно растет доля организованной внеинституциональной составляющей образования. Речь идет о различных курсах, влиянии радио и телевидения, библиотек и музеев, театров и клубов, церквей и общественно-полити-

ческих организаций, деятельность которых организуется и проводится непрофессиональными педагогами.

В этом аспекте туризм, будучи элементом внеинституциональной области, может занять значительное место в системе приобретения знаний и накопления жизненного опыта, которое по своему влиянию сравнимо с традиционными институциональными средствами обучения (а в ряде случаев даже более эффективно). Разнообразные формы туризма, гармонично сочетающие единство двух природ – естественной и искусственной – станут важной компонентой оздоровления и развития населения нашей страны.

Педагогический потенциал туризма может быть рассмотрен через особую систему педагогического воздействия. Данная система раскрывается в двух плоскостях – условно их можно назвать «внешней» и «внутренней».

Первая плоскость – это область внешнего, социального воздействия среды туристического путешествия во всем многообразии ее составляющих. Она образована природными и географическими условиями, в которых происходит путешествие, а также всей окружающей социально-бытовой обстановкой. В нее, безусловно, входит туристская группа – совокупность людей, которые вместе участвуют в данном путешествии. В данной плоскости рассмотрения основной акцент сделан именно на социальную составляющую педагогического воздействия, и туризм в целом рассматривается как среда активной социализации человека.

Туристические путешествия, в отличие от других видов досуга, способны вызывать у человека сильнейший эмоциональный отклик. Механизмы этого психоэмоционального воздействия, и особые личностные качества, и стимулы, задействованные при этом, мы относим к «внутренней» плоскости рассмотрения педагогических возможностей туризма. Из педагогической практики известно, что обучающее воздействие лишь тогда становится эффективным, а нужные качества и формы поведения формируются лишь в том случае, когда внешние стимулы и воздействия превращаются во внутренние стимулы поведения [12, с. 356]. Именно так случается в туристическом путешествии: «внешние» факторы среды вызывают действие «внутренних» личностных педагогических факторов, и их диалектическое взаимодействие создает новый системный педагогический эффект.

Логика дальнейшего изложения подчинена последовательному раскрытию и уточнению двух плоскостей преломления педагогических возможностей туризма.

Туризм как среда активной социализации человека

Согласно схеме периодизации возраста, разработанной Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, Д. Б. Элькониним, каждому возрасту человека соответствует определенный тип ведущей деятельности. Последовательность формирования типов ведущих деятельностей включает: непосредственное эмоциональное общение; предметно-манипуляторную, игровую; общественно-полезную и учебно-профессиональную деятельности [10]. В ходе психического развития личности те или иные типы репродуктивной деятельности по мере их освоения свертываются

ся, становясь, во-первых, ядром различных видов продуктивной деятельности того же типа, во-вторых, психологическими механизмами формирования генетически более поздних типов деятельности. Так, например, общественно-полезная деятельность подростков превращается в многообразные виды продуктивной деятельности: собственно трудовую, учебно-профессиональную, художественную и т. д. При этом отдельные виды воспроизводящей деятельности формируются только в определенной последовательности.

По мнению В. В. Давыдова, полноценную трудовую деятельность можно сформировать лишь на основе игровой и учебной, а учебную – на основе игровой, поскольку учение направлено, в частности, на овладение такими абстракциями и обобщениями, которые предполагают наличие у ребенка воображения и символической функции, рождающихся именно в игре [6].

Ученые, разрабатывая различные педагогические подходы и концепции социализации личности, так или иначе сходятся в мысли о существовании достаточно универсальной «цепочки» базисных умений, складывающихся в процессе жизни человека [4, с. 12]: *умение общаться – умение трудиться – умение учиться – умение думать – умение жить*. Среда туризма в полной мере способна создать все необходимые для этого условия. По мнению Ю. М. Лагуцева, туристская среда может обеспечить нормальный ход социальной адаптации, более глубокое понимание различных общественных процессов, а также стать одним из источников формирования культуры человека [12, с. 363].

Педагогическое воздействие туристской среды обусловлено ее особым характером. В отличие от традиционного (институционального) пространства образовательных учреждений туристская среда является неформальной (внеинституциональной) и окказиальной. Каждый участник воспринимает себя как ее часть, не противопоставляет себя ей и не рассматривает ее воздействие как внешнее, искусственно навязанное и несвободное, вызванное необходимостью. В туристическом путешествии статус личности и статус субъекта туристической деятельности воспринимаются в неразрывном единстве. В современных институциональных учреждениях, напротив, человек разграничивает свои роли как свободной личности и как носителя определенных функций, например, функций работника или студента. Поэтому туристская среда воспринимается как свободная и жизненная, более естественная. В любое путешествие люди едут не для того, чтобы вырабатывать различные навыки, а чтобы отдыхать, узнавать что-то новое. Поэтому большинство событий в путешествии воспринимается эмоционально позитивно, как естественная часть отдыха. Вместе с тем среда требует от туристов активности и самостоятельности, участия в совместно-разделенной деятельности, умения ладить с людьми, объединенными одними интересами, а также с группой в целом.

Согласно распространенному в современной педагогике и социальной психологии деятельностному подходу, развитие социальных качеств человека происходит в процессе социализации личности, который реализуется, во-первых, в реальных социальных группах, во-вторых, в условиях совместной деятельности с другими людьми и в общении с ними по поводу этой деятельности, а в-третьих, в конкретных ситуациях общения [2, с. 125].

Данные условия наиболее успешно могут быть реализованы в такой распространенной разновидности туризма, как многодневные туристические походы. В туристическом походе важен целевой аспект. Идеи о том, что целеполагание, формирование образа будущего имеет существенное значение в построении человеческого действия, можно встретить и в трудах мыслителей прошлого. Так, еще Августин Блаженный писал: «Ожидание относится к вещам будущим, память – к прошедшим. С другой стороны, напряжение действия относится к настоящему времени: через него будущее переходит в прошедшее. Следовательно, в действии должно быть нечто такое, что относится к тому, чего еще нет» [1, с. 302–303].

Целью похода, как правило, является прохождение определенного маршрута, пролегающего в естественных природных условиях в заданные сроки. Активная составляющая туристического похода состоит в преодолении туристами собственными силами различных естественно-природных препятствий на маршруте, а также трудностей и лишений походной жизни. Это преодоление должно быть заранее рассчитанным, посильным и обязательно успешным, оно совершается каждым участником лично, но в условиях коллективного взаимодействия. Именно поэтому в походе наиболее полно раскрываются преимущества туристской среды.

К основным факторам воздействия среды туристического похода относятся воздействие природы, физические нагрузки и, самое главное, туристическая группа. Группа в целом и отдельные участники в данном случае способны оказывать на личность существенное влияние, определяющее изменения в ее поведении и сознании.

Наличие определенной общности людей, т. е. конкретной группы, представляет, таким образом, один из важнейших системообразующих факторов развития социальных качеств личности в туристическом походе. Туристическая группа в условиях путешествия (похода) является замкнутой, складывается случайным образом, в нее попадают малознакомые (или незнакомые) люди, в связи с чем присутствует эффект новизны, а привычные стереотипы общения не оказывают сильного влияния. Причем, естественно, участники туристической группы могут значительно отличаться по своим демографическим, психологическим и социальным особенностям. Объединяет их общая цель – успешное прохождение маршрута. Эта цель мотивирует участников на преодоление трудностей общения и жизни в походе. Таким образом, члены группы становятся субъектами социального взаимодействия: в процессе общения и совместной деятельности они испытывают воздействия со стороны других участников и со стороны руководителя, а также и сами, в свою очередь, могут оказывать воздействие.

Другим условием развития личности в туристическом походе выступает специфическая совместно-разделенная деятельность участников по организации бытовых условий жизни коллектива и преодолению естественных препятствий на маршруте. Эта деятельность является лично значимой для каждого участника, но их индивидуальные цели соединяются в общей цели успешного прохождения маршрута в заданные сроки. Совместная деятельность способствует объединению участников группы в единый коллектив, инициирует и интенсифицирует процессы группового

взаимодействия. Важную роль играют положительные эмоции: ожидание похода, возможность смены привычной обстановки, приобщения к природе, удовлетворение потребностей в активном отдыхе, романтика путешествия – все то, что привлекает в походной жизни. В ходе совместного решения задач у участников группы меняется отношение к окружающим, вырабатываются навыки общения и совместной деятельности, приобретает определенный социальный опыт.

Исключительно важным фактором обретения социального опыта является непосредственное эмоциональное общение участников похода. Социальные качества, развиваясь в процессе совместного решения задач, наиболее ярко проявляются в конкретных ситуациях общения. Данные ситуации могут возникать в туристском походе в ходе выбора и/или корректировки маршрута, определения типа, последовательности переправы через реку, преодоления опасных участков, выбора меню и т. д. В таких ситуациях нередко сталкиваются мнения, интересы и потребности участников группы и проявляются такие черты личности, как умение взаимодействовать с окружающими, контактность, уступчивость и др. Ситуации межличностного общения необходимы для приобретения участниками социального опыта. Причем они могут возникать как спонтанно в ходе совместной деятельности, так и инициироваться руководителем целенаправленно посредством внедрения специальных тренинговых упражнений и игр для решения конкретных педагогических задач.

Следует отметить, что любой туристический поход наряду с отдыхом и оздоровлением несет педагогическую нагрузку, и для усиления этой составляющей при его проектировании следует включать соответствующую педагогическую компоненту.

Туризм как средство психоэмоционального воздействия

В известной русской пословице утверждается, что лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать. Ее своеобразно усиливает другое известное изречение: «Увидеть Париж – и умереть!». Перефразировав фрагмент песни нашего земляка-барда Олега Митяева о том, что «лето – это маленькая жизнь», можно заключить, что путешествие также представляет собой своеобразную маленькую жизнь. Эти слова свидетельствуют о сильном мотивирующем воздействии, которое оказывает на человека любое путешествие и даже его ожидание. Причем это справедливо для человека любого возраста: как для ребенка, который всегда живет в ожидании волшебства, так и для взрослого, мысленно «прессующего» дни длинного трудового года в ожидании нескольких недель желанного отпуска.

Путешествия ждут, о нем мечтают, поэтому оно имеет сильнейшее психоэмоциональное воздействие. Такой уровень обостренности чувств – мечта любого педагога. А потому грешно не использовать это для реализации целого ансамбля целей, включающих не только физическое оздоровление, но и развитие интеллекта, нравственности и культуры, воспитание чувства патриотизма и формирования элементов системного мировоззрения [14].

В любом виде деятельности есть два вида мотивации: внешняя, не связанная с характером работы, и содержательная (когда содержание деятельно-

сти интересно и приятно). Оба вида мотивации важны, а потому нельзя считать какую-либо из них приоритетной. Однако надо помнить, что у мотивации есть определенная мера и известны также количественные зависимости между силой желания и результатами (продуктивностью) деятельности.

Как отмечают П. Фресс и Ж. Пиаже [17, с. 119–125], оба понятия – «мотивация» и «эмоция» – происходят от слова *«movere»*. Как мотивация, так и эмоция приводят в движение организм, но буква «е» (*«ex»*), имеющаяся в понятии «эмоция», указывает на направление движения – движение «вовне». Таким образом, оценочная (отражательная) функция эмоции непосредственно связана с ее побуждающей функцией.

Согласно Оксфордскому словарю английского языка, слово «эмоция» восходит к французскому глаголу *«mouvoir»*, означающему «приводить в движение»; его начали употреблять в XVII в., говоря о чувствах (радости, желании, боли), в отличие от мыслей. Эмоция выявляет зону поиска, где будет найдено решение задачи, поэтому эмоциональное переживание содержит образ предмета удовлетворения потребности и отношение к нему, что и побуждает человека к действию.

Между мотивацией и эмоцией существует как сходство, так и различие. Для адаптации людей к возникающим перед ними задачам необходима достаточная мотивация. Но если мотивация слишком сильна, можно лишиться части возможностей, вследствие чего адаптация становится менее адекватной действительности. Тогда в деятельности появляются признаки эмоций, причем иногда адаптивное поведение нарушается, полностью замещаясь эмоциональными реакциями.

Распространено представление об оптимуме мотивации, за пределами которого возникает эмоциональное поведение. Понятие о нем связано с адекватностью или неадекватностью реакций на ситуации. Эта связь соответствует отношению между интенсивностью мотивации и реальными возможностями субъекта в конкретном случае.

Сама идея оптимума мотивации весьма стара, ведь моралисты всех времен никогда не одобряли чрезмерные страсти, ведущие к потере контроля человека над собой. Согласно мнению психологов, интенсивная стимуляция отрицательно сказывается на эффективности деятельности. Экспериментируя с животными, Р. Йеркс и Дж. Додсон еще в 1908 г. установили зависимость между показателем активации и качеством (результативностью) исполнения. В работах более позднего периода эта зависимость, получившая название закона Йеркса–Додсона, была подтверждена для людей. В исследованиях было отмечено замедление реакции в задачах, требующих быстроты, а также неловкость в случаях, когда, наоборот, надо быть точным. Сильная активация «аукается» не только более медленным научением, но и снижающимся качеством интеллектуальных решений. Нарушение адаптации выражается при этом как в количественной, так и качественной формах.

Для каждого дела, согласно исследованиям по «теории потока» профессора психологии Чикагского университета Михая Чиксентмихайи [26], существует свой оптимум интереса и сложности. Если вызов, который «бросает» людям ситуация, слишком велик – они начинают нервничать. Если слишком мал – им со-

всем не интересно. Лучшие решения принимаются «в потоке», когда человеку и не скучно, и не страшно. Иначе говоря, «поток» – это когда вас «несет», а вашими действиями управляют уместные автоматизмы бессознательного.

Люди достаточно часто используют метафору «потока» при описании ощущения легкости, с которой они выполняли какое-то дело. Многие считают такие моменты лучшими в своей жизни. Спортсмены описывают это как «второе дыхание», художники и музыканты – как моменты эстетического восторга. По мнению Чиксентмихайи, основным условием для попадания в это состояние служит баланс сложности и навыков в конкретной задаче. Ведь лучшие моменты жизни приходят к людям вовсе не в состоянии расслабленности, они обычно случаются, когда тело и разум напряжены до предела в желании добиться чего-то трудного и ценного.

Философы и психологи уже достаточно давно пришли к заключению, что время, заполненное множеством разнообразных и интересных впечатлений, кажется очень коротким при его проживании, но весьма длинным в воспоминании, тогда как отрезок времени, заполненный пустым и унылым времяпрепровождением, воспринимается как очень длинный при его прохождении и весьма короткий при ретроспективном взгляде.

Существуют оригинальные концептуальные модели, объясняющие данный феномен. Они отражают взаимозависимость объективной длительности акта восприятия некоторого события (T), так называемого проективного времени t_p , т. е. проекции вышеназванной длительности T на ось субъективной оценки длительности (назовем ее ось t) и времени созерцания t_c (отражающего длительность, характеризующую объем содержания переживаемых событий) [15, с. 384–389].

Согласно этим моделям (рис. 1), при заданной продолжительности какой-либо деятельности (например, исполнения музыкальных произведений, а в нашем случае – прохождения маршрута туристского похода) высокая кажущаяся плотность событий в ней (она графически отражается увеличением угла α) приводит к уменьшению проективного времени и увеличению времени созерцания (или переживания).

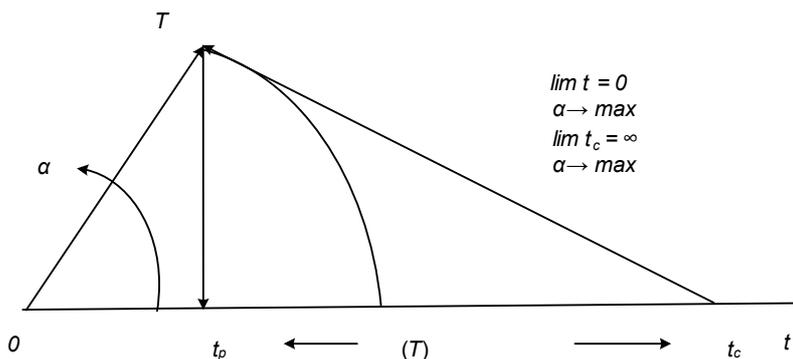


Рис. 1. Сокращение длительности проективного и рост созерцательного времен при росте насыщенности деятельности интересными событиями

В противном случае – в нудной и скучной деятельности (рис. 2), сопровождающейся угасанием всякого интереса, например, слушателя к музыкаль-

ному произведению (или участника похода – ко всему происходящему вокруг), первое квазивременное измерение – длительность проективного времени (t_p) – приближается к объективной длительности события (T), а второе – время созерцания или переживания (t_c) – стремится при этом к нулю.

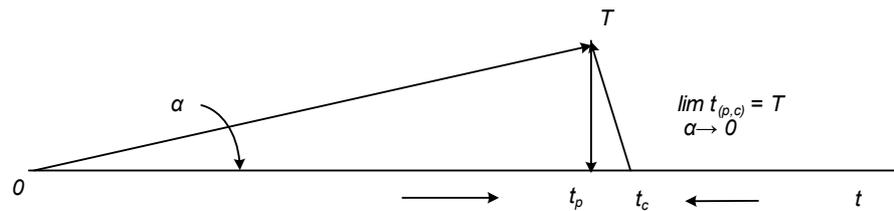


Рис. 2. Рост длительности проективного и сокращение созерцательного времен в случае отсутствия в деятельности интересных событий

Таким образом, хотим мы того или нет, но наши эмоции определяют внутреннее состояние нашего сознания. Отрицательные эмоции, такие как грусть, страх, беспокойство или скука, создают в нашем сознании «психическую энтропию». Это состояние, в котором мы не можем эффективно использовать внимание, чтобы справляться с внешними задачами, поскольку оно необходимо нам для восстановления внутреннего субъективного порядка. Положительные эмоции, такие как счастье, сила или бодрость, характеризуют состояние «психической неэнтропии», когда наше внимание не направлено на то, чтобы чувствовать и смаковать жалость к себе. В этом состоянии психическая энергия свободно направляется на осуществление любых дел, которые мы выбираем.

Именно поэтому, разрабатывая концепцию туристского похода, безусловно, важно планировать (расписывать партитуру) достаточно высокого физического и эмоционального напряжения. Это может быть связано как с плановыми (специально сконструированными заранее), так и случайными «неожиданностями», которых всегда достаточно в походе. Однако если мы хотим в полной мере задействовать педагогическую составляющую этого события, то эмоциональное напряжение участников не должно превышать определенного предела. Эмоции не должны захлестывать рассудок, чтобы не снижалась способность к анализу событий и усвоению новой информации. В связи с этим проектирование туристского похода в технологическом плане близко к разработке занятий, в которых используются активные формы обучения.

Таким образом, две рассмотренные плоскости: «внешняя», социальная, и «внутренняя», эмоциональная – образуют целостную систему педагогического воздействия туристического путешествия. Особенностью этой системы является ее «скрытый», свернутый характер.

Туризм как пространство «скрытой» педагогики

Благодаря мощному педагогическому эффекту в последние годы активный туризм стал использоваться для целей тим-билдинга (*team-building*) – создания команд современных компаний. Командные тренинги позволяют

сформировать команду, поднять командный дух, снизить конфликтность, обеспечивают формирование у членов команды общей системы ценностей, общих целей и подходов к реализации совместной деятельности, развитие умения рационально разделять обязанности, принимать ответственность. В результате повышается эффективность совместной работы коллектива и, как следствие, компании в целом [25].

Для реализации этих целей применяются масса средств – от коллективного приготовления ужина на костре до экстремальных восхождений в горы. Кроме того, в настоящее время в лоне туризма активно развивается такое направление, как анимация – деятельность по разработке и предоставлению специальных программ проведения свободного времени [5, 11, 16]. Ее можно рассматривать как своеобразный синтез искусств. Отдавая себе отчет в том, что в сферах спортивной, театральной и музыкальной жизни страны накоплен уникальный опыт управления физиологическими, эмоциональными и интеллектуальными процессами, можно предположить, что многие находки спортивной, театральной, музыкальной и других педагогик [7] могут быть активно использованы в сфере туризма для решения системы весьма сложных задач оздоровления, воспитания и обучения [13].

В сегодняшнем стремительно меняющемся мире в экономическом смысле уже исчезает размытое понятие «средний потребитель» и остается лишь «именно тот потребитель» [8], т. е. конкретное лицо с его конкретными потребностями, особенностями и даже причудами. Поэтому при организации туров (походов) появляется следующее противоречие: необходимо удовлетворить ожидания каждого конкретного участника (плюс), а также всех участников одновременно (минус). Естественно, возникает вопрос о способах разрешения этого противоречия.

Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) и современные модификации функционально-стоимостного анализа (ФСА) систем дают ответ на этот вопрос. Это переход в надсистему, т. е. способ достижения превышения ожидаемого как отдельным человеком, так и всей группой. В модифицированном ФСА (ТРИЗ + ФСА) подобное явление называется сверхэффектом [18]. Другими словами, речь здесь идет о создании настоящего чуда, т. е. проектировании и разработке технологий создания большого удивления [23]. Ведь требование удивлять даже конкурентов сегодня становится нормой современного конкурентного образовательного пространства [20]. В этом смысле хорошим примером может служить история Уолта Диснея. Разве возможно было бы создание империи развлечений У. Диснея без чувства искреннего удивления? Здесь нетрудно вспомнить, что начало ее формирования пришлось как раз на период выхода США из великой депрессии 20-х гг., а поворотным пунктом ее становления явилась премьера в 1937 г. мультфильма «Белоснежка и семь гномов» [22, с. 5–10].

Согласно функционально-структурному подходу, сама среда туризма представляет собой пространство «скрытой» (свернутой) педагогики, где формально педагогов нет, однако их функции выполняются [18]. Они реализуются всей окружающей средой, включающей природно-географические объекты

и климатические феномены, калейдоскопы историко-культурных и бытовых сред, динамичное социальное окружение организованного и случайного (оказионального) планов (гиды, экскурсоводы, новые знакомства и т. д.). Здесь возникают ситуации естественного общения, игры, увлечения и многое-многое другое. Воспитательно-образовательные педагогические задачи при этом решает сама среда (вспомним важнейший принцип педагогики – «скрытого влияния педагога»). В таких условиях важно лишь быть хорошим дирижером этой среды.

Обобщим основные возможности педагогического потенциала туризма.

1. Туризм, и особенно многодневные туристические походы, создает особую среду, которая интенсифицирует социальное взаимодействие участников и может быть эффективно использована для приобретения необходимых навыков общения и социального взаимодействия, а также способствовать повышению культурного уровня и успешной социализации личности.

2. Туристические путешествия могут выступать средством сильного психоэмоционального воздействия на личность. Участие в туристических походах обладает мощным мотивирующим воздействием, оно способно давать положительный эмоциональный заряд, «эмоциональную встряску, позитивный стресс», повышать жизненный тонус.

3. Туризм обладает скрытым педагогическим воздействием, поскольку туристические путешествия прочно ассоциируются с отдыхом и воздействие не воспринимается как навязанное, а любое педагогическое влияние можно представить как игру.

Все эти факторы вместе обуславливают высокую эффективность педагогического воздействия туристических путешествий. В связи с этим особый интерес представляют разработка и апробирование технологий использования туризма и туристических походов для педагогических целей.

Представленные выше педагогические возможности были апробированы нами в ходе серии туристических походов, проведенных на территории Челябинской области и Республики Башкортостан. В этих «обучающе-развивающих» походах принимали участие студенты вузов гг. Челябинска, Миасса и Златоуста. Был выявлен достаточно высокий педагогический эффект использования путешествий и туристических походов для целей развития социальных качеств личности и ее социальной компетентности. Было замечено улучшение качества контактов в группе, повысилась сплоченность групп, во многом улучшился социально-психологический климат в коллективе. У участников ярко проявлялась их направленность на партнерство, возникало «принятие» других членов группы, повышалась их значимость в глазах других участников, заинтересованность и искренность в общении. За несколько дней похода многие студенты успевали узнать друг друга даже лучше, чем за годы совместного обучения.

Мы обратили внимание на стабильно высокий уровень субъективной доброжелательности, которая появляется в ходе эмоциональных взаимоотношений в большинстве туристических групп. Одним из ее источников является благоприятная обстановка, а также совместное преодоление «трудностей» походной жизни, «работающее» на сплочение коллектива.

Наблюдалось и развитие коммуникативных качеств, более адекватная оценка процесса общения, осознание социальной структуры группы и своего привычного положения в ней. Студенты становились более открытыми и активными в социальных контактах, им стало проще налаживать взаимоотношения с окружающими людьми. Все эти изменения, безусловно, переносятся студентами в реальную жизнь, позитивно отражаясь на взаимоотношениях в студенческой группе и в жизни в целом.

Обнаружился также ряд недостатков применения туристических походов для достижения указанных целей. Они связаны, прежде всего, с необычностью и «экстремальностью» условий ситуации. Для некоторых участников, не имеющих туристического опыта, адаптация к походной жизни занимала гораздо больше времени, чем предполагалось. Много времени отнимало решение бытовых вопросов: приготовления пищи, заготовки дров, укладки рюкзаков, сборов по утрам и пр. Все это в известной мере отвлекало участников от процесса обучения. Однако этот момент обычно компенсировался большой эмоциональной насыщенностью событий и глубоким погружением в «реальность» похода, что дает несравнимо больший педагогический эффект, чем обычные лекции и семинары.

Таким образом, апробация обучающих программ «обучающе-развивающих» походов показала их высокую эффективность, что подтверждает справедливость теоретических положений о значительном педагогическом потенциале туризма. Данные программы могут с успехом применяться для улучшения взаимоотношений, повышения сплоченности и работоспособности как в новых, так и в уже сложившихся коллективах.

Литература

1. Августин Блаженный, епископ Иппонийский. Творения. Ч. 2. – Киев: Тип. Г. Т. Коргак-Новецкого, 1905. – 474 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект-Пресс, 2004. – 365 с.
3. Барзыкин Ю. А. Туризм в системе социально-экономических отношений: основы, функции, пути развития: Автореф. дис. ... канд. экон. наук. – М.: ИЭ РАН, 2007. – 28 с.
4. Валяевский А. С. Как понять ребенка? – СПб.: Фолио-Пресс, 1998. – 752 с.
5. Гаранин Н. И., Бульгина И. И. Менеджмент туристской и гостиничной анимации. – М.: Сов. спорт, 2004. – 127 с.
6. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментально-психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
7. Ершова А. П., Букатова В. М. Режиссура урока, общения и поведения учителя. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 268 с. – (Педагогика как практическая режиссура).
8. Ефремов В. Е. Семь нот менеджмента // Менеджмент в России и за рубежом. – 1997. – № 1. – С. 3–13.
9. Зорин И. В. Феномен туризма: Избр. соч. – М.: Наука, 2005. – 552 с.

10. Игры – обучение, тренинг, досуг... / Под ред. В. В. Петрусинского: В 4 кн. – М.: Новая школа, 1994. – 368 с.
11. Курило Л. В. Теория и практика анимации. Ч. 1: Теоретические основы туристской анимации. – М.: Сов. спорт, 2006. – 195 с.
12. Лагусев Ю. М. Теория и методика воспитательной деятельности в туризме: Дис. ... д-ра пед. наук. – М.: РМАТ, 2002. – 385 с.
13. Лихолетов В. В. Взаимообогащающий трансферт теоретико-технологических достижений естествознания, техники и музыкально-художественной сферы // Инновации в современном музыкально-художественном образовании: Материалы междунар. науч.-практ. конф. и межрег. науч.-практ. семинара «Музыкально-компьютерные технологии в системе многоуровневого непрерывного образования». – Екатеринбург: РГППУ, 2007. – С. 50–58.
14. Лихолетов В. В. Педагогический потенциал туризма (размышления о развитии молодежного регионального туризма) // Экономика. Информатика. Безопасность: Сб. науч. тр. регион. науч.-практ. конф. 29 апр. 2005 г. – Челябинск: ЮУрГУ, 2005. – С. 94–100.
15. Орлов Г. Дерево музыки. – Вашингтон; СПб.: Н. А. Frager&Co, Сов. композитор, 1992. – 408 с.
16. Приезжева Е. М. Социально-культурная анимация в туризме. – М.: РИБ «Турист», 2003. – 120 с.
17. Природа эмоций // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. – М.: Прогресс, 1975. – Вып. 5. – 284 с.
18. Прохоров Ю. Ф., Лихолетов В. В. Основы функционально-стоимостного анализа систем. – Челябинск: ЮУрГУ, 2001. – 114 с.
19. Соколова М. В. Туризм как культурно-исторический феномен: Автореф. дис. ... д-ра культурологии. – М.: МГУКИ, 2007. – 46 с.
20. Сток Дж., мл. Время – секретное оружие бизнеса. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.elitarium.ru/2006/08/16/>
21. Хазова Л. В. Социально-философские основания, опыт и перспективы развития современного образования: гуманистические и гуманитарные аспекты: Дис. ... д-ра философ. наук. – Томск, 1997. – 289 с.
22. Хизрич Р., Петерс М. Предпринимательство, или Как завести собственное дело и добиться успеха. Вып. 3: Финансирование нового предприятия: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1993. – 192 с.
23. Черняков И. Б. Методика создания забав // Журнал ТРИЗ. – 1991. – № 2.1. – С. 64–69.
24. Черепанова Н. В. Путешествие как феномен культуры: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Томск: ТГПУ, 2006. – 20 с.
25. Чинарова К. Team-building, или «Потому что мы – команда!» // Управление компанией. – 2005. – № 3. – С. 36–37.
26. Csikszentmihalyi M. Flow: The Psychology of Optimal Experience. – N. Y.: Harper and Row, 1990.
27. Knapper K., Cropley A. Lifelong Learning and Higher Education. – Washington, London: Croom Helm, 1985.

ЭТНОПЕДАГОГИКА

Е. А. Давыденко

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ ФИЛОСОФСКО-ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ЦЕЛЯХ ЖИЗНЕОБЕСПЕЧЕНИЯ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ

Статья посвящена вопросам совершенствования системы образования в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре с учетом философско-теоретического подхода в целях жизнеобеспечения коренных малочисленных народов проживающих на территории региона. Рассматривается история становления образования, анализируются философско-мировоззренческие взгляды ханты, манси, ненцев. Аргументируется точка зрения о целесообразности сохранения малокомплектных национальных школ, приводятся пути решения данного вопроса.

This article is devoted to the improvement of education system in Khanty – Mansi Autonomous District – Yugra in the light of philosophical and theoretical approach to life of small indigenous peoples living in the region. We consider the history of development of education, examines one of the first sources of regulatory Russian Empire «Charter on the management of foreigners», as the document establishes the rights of small indigenous peoples to education. Analyzed philosophical worldview of Khanty, Mansi, Nenets. Argues view on the feasibility of preserving national schools and ways to address this issue.

Ханты-Мансийский автономный округ – Югра имеет статус самостоятельного региона Российской Федерации. Культура и образование во всем многообразии их форм и проявлений рассматривается здесь в качестве предпосылок, определяющих всю дальнейшую динамику развития округа. Все больше осознается необходимость рассмотрения образования с учетом философско-теоретического подхода, как одного из наиболее важного компонента в жизнеобеспечении коренных малочисленных народов ХМАО – Югры.

Коренные малочисленные народы Ханты-Мансийского автономного округа ханты и манси – два родственных народа. Этнонимы «ханты» и «манси» образованы от самоназвания народов хантэ, кантах и манси. В качестве официальных названий они были приняты после 1917 г., а в дореволюционной научной литературе и документах царской администрации ханты называли остяками, манси – вогулами, или вогуличами. Эти этнические имена предположительно означают «человек», «мужчина», «народ» [1, с. 4]. Письменность ханты, основанная на кириллической графике, сформировалась к 1937 г.

Ненцы в прошлом назывались самоеды (самоядь). Самоназвание народа «ненец», «ненеца», «хасава» означает «человек», «мужчина», «настоящий мужчи-

на». Ненецкая письменность на латинице появилась в 1932 г., однако с 1937 г. она строится на основе русской графической системы [1, с. 4].

Исторические документы свидетельствуют о том, что развитию современной системы образования в округе способствовал длительный процесс вовлечения ханты, манси, ненцев в интеллектуальную образовательную среду. Например, в своей работе «Описание Тобольского наместничества» (XVIII в.) русский писатель и мыслитель А. Н. Радищев так охарактеризовал коренной малочисленный народ Обского Севера: «Вся сия страна не имеет других жителей, oprичь диких остяков и самоедов, кочующих вдоль рек; внутрь земель совсем жителей не имеет, а может быть, не может быть обитаемо. Между сими кочевыми народами обдорския самоеды почитаются гаупейшими, а живущие по берегам и в близости реки Таза остяки почитаются сильнейшими. Уверяют, что они болезней не знают или очень мало, что действием почитается целительных сей реки вод. Образ жития всех сих народов подобен житию человека, в первенственном состоянии человека находящагося» [2, с. 136]. Эти строки говорят о том, что на тот момент культура и нравы кочующего народа были мало изучены, а их образ жизни вызывал у многих просто недоумение.

Позже, в конце XVIII – начале XIX в. стали предприниматься попытки законодательного регулирования жизни коренных малочисленных народов Обского Севера. Так, в 1822 г. был принят актовый документ Российской империи «Устав об управлении инородцев» [3, с. 394]. Коренные малочисленные народы, в том числе народы Югры – ханты, манси, ненцы – стали делиться на оседлых, живущих в городах и селениях; кочевых, занимающих определенные места по временам года; бродячих, или ловцов, переходящих с одного места на другое по рекам и урочищам. Оседлые народы имели те же права и несли те же обязанности, что и обычные россияне. В Уставе, в частности, говорится: «Все вообще оседлые инородцы сравниваются с Россиянами в правах и обязанностях по сословиям, в которые они вступят. Они управляются на основании общих узаконений и учреждений» [4, с. 395]. Про кочующих инородцев сказано: «Кочующие управляются по степным законам и обычаям, каждому племени свойственным» [4, с. 395]. В отношении бродячих инородцев прописано: «Права бродячих инородцев, или ловцов, живущих в отдалении и разсеянии, вообще состоят в применении правил, для кочующих постановленных» [4, с. 395].

В Уставе впервые за инородцами закреплено право на образование: «Инородцы имеют право отдавать детей своих для обучения в учрежденные от Правительства учебныя заведения. Имеют право заводить и собственные школы, но не иначе как с позволения Гражданских Губернаторов или областных Начальников».[4, с. 397].

В 1848–49 гг. на территории Югры открываются первые школы, в которых обучаются дети из числа коренных малочисленных народов. Например, школы Березовского округа посещал 191 ученик, из них детей чиновников и канцеляристов было 20, духовенства – 5, купеческих сыновей – 5, мещанских – 15, казачьих – 94, крестьянских – 36, остяков – 14, ненцев – 2 [5, с. 34].

В 40-х гг. XIX в. здесь же появляются церковные школы, которые не были подведомственны Министерству народного просвещения. Предназначен-

лись они главным образом для детей крещеных ханты и манси. Такая школа действовала при Кондинском монастыре, в ней в 1849 г. учились 10 русских и 13 остяцких мальчиков [5, с. 34]. С 1843 г. монастырь был обращен в миссионерский, т. е. на его настоятеля и членов миссии возлагалась обязанность заботиться не только о крещении язычников, но и об утверждении в вере уже обращенных в православие [5, с. 36]. В этих школах дети осваивали чтение, письмо, закон Божий и церковное пение.

Церковные школы не пользовались особой популярностью у коренного населения Югорской земли, чему отчасти виной были сами учителя-священники, иногда забиравшие детей в школы против воли их самих и их родителей, которые опасались, что после обучения дети забудут обычаи своих отцов.

Однако желающие учиться в церковных школах все же, как правило, находились. В дальнейшем сеть таких школ расширилась. Даже при еще только строящихся церквях налаживалось обучение местных ребятишек грамоте.

В начале XX в. состояние учреждений образования на Обском Севере было удручающим. С 1921–1924 гг. на территории края было открыто всего 60 общеобразовательных школ, из них 56 начальных [5, с. 37].

В 1924 г. в хантыйских юртах Мулигорт Березовского района открылась первая национальная школа. В 1925 г. начала работу Шекуринская национальная начальная школа [5, с. 38].

Уровень грамотности коренных северян оставался крайне низким. Проводившаяся в период с 1926 по 1927 г. Приполярная перепись населения показала, что грамотные среди ханты составляют 5,2%, манси – 5,6, а ненцев – всего 0,9%. Постепенно увеличивалась сеть национальных школ. В конце 1927 г. на Обском Севере работало 19 школ для ханты (194 ученика) и 6 для манси (94 ученика). В том же году в Березове были организованы туземные курсы, на которых занимались 34 человека [5, с. 38].

В 1926 г. появилась первая книга для чтения на русском языке Афанасьева. В июне 1927 г. началась работа по составлению первого словаря манси. В конце 20-х гг. в школах Обского Севера появился букварь на русском языке, который назывался «Букварь для северных народностей». Авторами его были В. Г. Богораз и С. Н. Стебнинекий. В 1930 г. первый букварь на родном языке получили дети ханты. Составил его П. Е. Хатанзеев. В 1931 г. была разработана письменность для 14 народов Севера, в том числе для ханты и манси. Затем вышли хантыйские буквари Гаргера (на основе латинского алфавита) и учительницы Казымской школы В. В. Зальцберг. До начала 30-х гг. учителя приезжали на Север из других районов страны, а в 1932 г. в окружном центре открылся национальный педагогический техникум (педагогическое училище). Это было первое в крае среднее специальное учебное заведение [5, с. 39].

В 30-е гг. развернулась работа под лозунгом «Долой неграмотность!». В декабре 1933 г. в кружках ликвидации неграмотности занималось в округе 1568 человек, в том числе 513 ханты и манси. В марте 1935 г. в Березовском районе действовало 45 пунктов по ликвидации неграмотности среди коренного населения [5, с. 39].

Была создана и сеть учреждений дошкольного воспитания. К 1940 г. в наиболее крупных населенных пунктах округа было 52 детских учреждения с 940 воспитанниками. Правда, местные жители отдавали туда детей с большой неохотой.

Во второй половине XX в. происходят дальнейшие изменения в жизни коренных народов, составлявших в 1959 г. свыше 15% населения округа (11 435 ханты и 5600 манси). Они связаны, прежде всего, с официальной политикой массового перевода их с кочевого уклада на оседлый. Началась она еще в конце 30-х – начале 40-х гг. и была направлена на поселение аборигенов в капитальные поселки и переориентацию их с присваивающего хозяйства на производящее. По мере перехода части коренных жителей к земледелию осуществлялось преобразование интегральных кооперативов и простейших производственных объединений в колхозы. [5, с. 39].

В 1953 г. в округе перевели на оседлый образ жизни 1471 из 1773 хозяйств аборигенного населения [5, с. 42]. В полусотне созданных для этого центров построили 36 школ [5, с. 43]. В окружной сельскохозяйственной школе из ханты и манси готовились полеводы, животноводы, звероводы, веттехники. Но переход к оседлости значительной части коренных северян породил сложные проблемы, связанные с отсутствием у них навыков земледельческого труда и оседлой жизни.

Конечно, попытки научить коренное малочисленное население земледелию или полеводству не могли увенчаться успехом просто потому, что входили в противоречие с обычаями народа, так как, например, по нормам обычного права ханты, манси, ненцев человек должен не наносить земле никакого урона – не только не нарушать ее поверхность, но даже не оставлять следов. К этому приучают с детства. Старший научный сотрудник института этнологии и антропологии РАН Н. Новикова в своей статье «От чума на центральной площади до суда» пишет: «Если дети, играя, бросаются на снег, оставляя след, то старшие учат их этого не делать. Ведь зверь оставляет след, и его по следу находит охотник. Ханты, ненцы, манси ходят как бы над землей, и это не метафора, возможно, этому их научили бесконечные передвижения по болотам. А есть такие участки земли, на которые нельзя наступать даже их легкой походкой, тогда, чтобы там (это обычно священные земли) пройти, к подошвам ног привязывают бересту, чтобы еще больше защитить землю» [6, с. 76].

Еще одной проблемой стало и то, что в учебные дисциплины долгие годы не был включен региональный компонент, учебные планы составлялись без учета традиций коренного малочисленного населения округа.

Сегодня в связи с резким сокращением численности детей в национальных поселках закрываются национальные школы. Например, в стойбище Усть-Ватьеган Нижневартовского района функционирует начальная национальная школа, в которой обучается 3 ученика – ханты. Родители детей обеспокоены возможностью закрытия школы, так как содержать такое малочисленное учебное заведение окружным и районным властям невыгодно. Конечно, с этим нельзя не согласиться, но сами ученики говорят о том, что если они пойдут в обычную районную школу, то у них не будет таких предметов, как

охотоведение, основы рыбной ловли, и проживать они будут не с родителями, а в школе-интернате.

Проживая в интернатах, дети теряют тесную связь с домом и своими родными, что оказывается для них трагедией. Дом для ханты и манси повторяет образ Вселенной в том виде, в котором он существовал в традиционном мировоззрении народа. Чердак – это чистое место, где обитают духи. Они здесь хозяева. Человеку – мужчине – позволено лишь совершать умиловительные обряды: кормление, одевание и переодевание духов, добавление к имеющимся у них «богатствам» новых подарков. Область человеческого бытия, в которой проходит обычная, повседневная жизнь человека, – это пространство, границами которого являются, с одной стороны, пубы-норма, с другой – полжилица. Сфера нижнего мира в доме в явном виде не представлена. Однако при жертвоприношениях Куль-отыру принято шкуру и кости жертвенного животного зарывать в доме. Для этого выкапывают глубокую яму под спальными нарами у стены напротив входа. Яма как бы символизирует собой преисподнюю, где обитает Куль-отыр.

Для того чтобы уяснить себе принципы, на которых базируется домашнее образование и этикет обских угров, в частности ханты, необходимо определить, как относятся к мысли и слову эти народы. «Слова зря не скажи» – эта формула по отношению к слову является профилирующей. Согласно представлениям обских угров, все, что может произнести человек, – реально. Следовательно, слова или пожелания, неосторожно произнесенные кем-либо, обязательно будут услышаны окружающими духами и исполнены.

Обучение в среде ханты, манси, ненцев, приобщение к хозяйственным навыкам в соответствии с будущими занятиями носит не академический традиционный характер, а скорее напоминает игру. Играя, ребенок наблюдает за действиями взрослых, он старается копировать их. Роль взрослого при такой системе обучения сводится к тому, чтобы при необходимости подсказать, направить действия в правильное русло, помочь выбрать истинное решение. Воспитание как таковое возложено не столько на родителей, сколько на окружение ребенка. В данном случае воспитателями в равной степени являются как окружающие люди, так и окружающая среда. При подобном подходе к обучению ребенок с раннего детства привыкает к ответственности за то, что он делает.

Единственной возможностью остановить закрытие национальных школ является дальнейшее содействие возвращению многих ханты, манси, ненцев на постоянное местожительство в стойбище к родовым угодьям. Это связано с тем, что, по их мнению, за землей нужно следить, как за старыми родителями или детьми. Те, кто живет в поселке, а на родовых угодьях бывает наездами, только берет от земли.

Таким образом, совершенствование системы образования с учетом философско-теоретического подхода в целях жизнеобеспечения коренных малочисленных народов Ханты-Мансийского автономного округа – Югры должно оставаться одним из приоритетных задач социальной политики региона. Основными направлениями в решении этого вопроса должны стать:

- совершенствование законодательной базы по вопросам образования и жизнеобеспечения коренного малочисленного населения Югры;

- развитие сети национальных образовательных учреждений;
- оказание правовой и социальной помощи для сохранения патриархального образа жизни ханты, манси, ненцев;
- изучение истории края, мировоззрения и культуры коренных малочисленных народов;
- сохранение коренного языка;
- разработка учебных программ с учетом национальнокультурных особенностей народов;
- стимулирование профессиональной деятельности педагогов из числа коренных малочисленных народов;
- предоставление гражданам из числа коренных малочисленных народов возможности обучаться по педагогическим профессиям в средних и высших учебных заведениях страны, с гарантией трудоустройства и профессионального роста;
- осуществление контроля за назначением руководителей школ из числа граждан, приезжающих из других регионов.

Литература

1. Коренные малочисленные народы Тюменского Севера // Материалы к Президиуму Госсовета. – М., 2004. – С. 4.
3. Радищев А. Н. Описание Тобольского наместничества // Полн. собр. соч. – Т. 3. – М.; Л., 1954. – С. 136.
4. Устав об управлении инородцев // Полное собрание законов Российской империи. – Т. 3. – № 29. – М., 1849. – С. 394.
5. Шуваев Т. Д. Краткая история Ханты-Мансийского автономного округа. – Нижневартовск, 1972. – С. 34.
6. Новикова Н. От чума на центральной площади до суда // Мир коренных народов – Живая Арктика. – № 1. – М., 1999. – С. 76.

КОНСУЛЬТАЦИИ

Я. Б. Каплан

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье доказывается, что отсутствие сформированных представлений о пожарной безопасности у детей 7–10 лет приводит к гибели и травматизму во время пожаров. Для совершенствования противопожарной подготовки вводится спасательный и эвакуационный хронотоп – система представлений, которая позволяет научить детей адекватным действиям при пожаре, а значит, сохранить им жизнь.

The lack of fire safety education of 7–10 year old children leads to deaths and injuries at fires. In order to improve fire safety training process a rescue and evacuation chronotop is introduced – a system of notions that allows to teach children adequate actions at fires and hence save their lives.

В повседневной жизни любой человек старается избежать возможных опасностей, в том числе и пожаров. Однако понимание беды, возможности гибели людей не всегда доступно детскому восприятию. Не каждый ребенок в полной мере может представить себе, что незначительное, на первый взгляд, возгорание способно привести к пожару, разбушевавшемуся огню, гибели людей в нем, и дети не понимают, как трудно бороться с огнем. Дошкольники и дети младшего школьного возраста чаще всего сами становятся причиной пожара, получают тяжелые травмы и ожоги из-за того, что вовремя не получили лично значимую информацию об опасности игр с огнем.

Министерством по делам ГО, ЧС и ликвидации последствий стихийных бедствий РФ, Министерством образования и науки проводится большая организационная работа по профилактике пожаров и снижению риска гибели детей при пожарах, вкладываются средства в осуществление программ по пожарной безопасности, но, несмотря на это, количество погибших и травмированных во время пожаров детей, к сожалению, почти не снижается, а в отдельные годы даже возрастает. Так, например, в Свердловской области в 2001 г. в огне погибло 35 детей, получили травмы на пожарах 42 ребенка; в 2003 г. погибло тоже 35 детей, травмировано 38 детей; в 2005 г. погибло 28 детей, травмирован 41 ребенок (статистические данные Главного управления МЧС России по Свердловской области). В прошедшем 2007 г. зарегистрировано некоторое снижение количества погибших из-за пожаров детей, но, к сожалению, полученных травм было на 6 случаев больше по сравнению с 2006 г., хотя в настоящее время учащиеся 1–4-х классов изучают курс «Культура безопасности жизнедеятельности» (в недавнем прошлом – ОБЖ), в состав которого входит раздел «Опасности окружающего мира и защита человека в чрезвычайных ситуациях».

В соответствии с распределением учебного времени в рамках курса «Культура безопасности жизнедеятельности» теме «Пожарная безопасность» уде-

ляется в 1-м классе всего 5 часов. За 4 теоретических занятия предполагается изучение роли огня в жизни человека, причин возникновения пожара, условий горения, дыма как опасного фактора пожара, действий в случае возникновения пожара, правил пожарной безопасности в новогодние праздники, цены ложных вызовов о пожаре, основных правил пожарной безопасности, назначения противопожарной службы. Предусматривается и одно практическое занятие «Практические действия при угрозе возникновения пожара в доме».

Во 2-м классе отводится всего 4 часа на тему «Пожарная безопасность». Из них в течение трех часов предполагается изучить следующие вопросы: история возникновения пожарного дела в России; пожарная безопасность в жилом доме; опасные факторы, возникающие при пожаре; способы защиты органов дыхания; действия при возникновении пожара в школе; первичные средства пожаротушения. Только 1 час отводится на проведение практического занятия «Действия при угрозе и возникновении пожара в школе».

В 3-м классе теме «Пожарная безопасность» посвящается всего 3 часа, в течение которых школьники должны ознакомиться со следующими вопросами: пожар и его последствия; алгоритм действий учащихся при возникновении пожара в закрытом помещении; травмы, наиболее часто встречающиеся при пожаре; знакомство с порядком оказания первой помощи при ожогах; дружины юных пожарных (ДЮП); права и обязанности членов ДЮП.

И, наконец, в 4-м классе теме «Пожарная безопасность» тоже уделяется лишь 3 часа, в течение которых предусматривается знакомство с опасными факторами пожара, правилами пользования газовой плитой, электробытовыми приборами и печным отоплением, мерами пожарной безопасности при проведении новогодних праздников, причинами возникновения пожара в лесу, оказанием первой помощи при ожогах. На практические занятия конкретно по пожарной безопасности учебное время не отводится совсем.

Итак, младшие школьники должны иметь представление об опасностях, угрожающих человеку на пожаре, чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера; использовать полученные знания для укрепления здоровья, безопасного поведения в различных жизненных обстоятельствах, адекватно действовать в конкретных ситуациях, угрожающих здоровью и жизни человека. Однако анализ причин возникновения пожаров показывает, что у детей недостаточно сформированы представления о пожарной безопасности, ослаблен контроль со стороны взрослых за поведением детей и организацией их досуга. Ребенок в возрасте 7–10 лет совершенно не представляет, как можно противодействовать опасности, в чрезвычайной ситуации часто теряется и не всегда может действовать осознанно, так как у него недостаточно знаний и умений и совершенно нет навыков – умений, доведенных до автоматизма, реализуемого без непосредственного участия сознания.

На первом этапе формирования системы представлений пожаробезопасного поведения мы решили выявить уровень знаний младших школьников в области пожарной безопасности. С этой целью мы тестировали учащихся 1–4-х классов МОУ СОШ № 62 г. Екатеринбурга. Тест включал 23 проблемных вопроса, на каждый из которых предлагалось по 4–5 вариантов ответов. Во-

просы условно классифицировались как информационные, профилактические и ситуационно-деятельностные. После первичной обработки результатов тестирования был сделан следующий вывод: у младших школьников нет четких представлений ни о пожароопасных веществах, предметах и жидкостях, ни об осторожном обращении с огнем, ни об алгоритме действий в ситуации возможного возгорания.

У детей не сформирована система визуальных, аудиальных, кинестетических и одоральных представлений (модальностей), которые связаны с каждым из пяти чувств. Зрение, слух, осязание, вкус и обоняние, своеобразно взаимодействуя с психикой, складываются в определенную систему. Почти все сведения, поступающие в мозг посредством органов чувств, переводятся в смысловую форму и образуют субъективные «переживания» – представления о воспринимаемом мире. Хотя органы чувств устроены у людей примерно одинаково, все мы представляем явления каждый по-своему, неким неповторимым и уникальным образом. Системы представления исполняют роль особого языка переживаний, активно влияют на поведение людей. Этот «язык» распространяется на все психические процессы, происходящие в сознании: мышление, память, воображение и восприятие. И внешний мир, и подсознание поддерживают связь с сознанием посредством основополагающих систем представлений. Кроме того, у каждого человека время от времени происходит смешение всех представлений: у кого-то больше развито зрительное восприятие, у кого-то слуховое, некоторые каналы могут быть не развиты, а информация, полученная по этим каналам, не будет восприниматься. Наблюдается интерференция представлений: наиболее яркие гасят второстепенные и последние не оказывают влияния на поступки детей.

Чтобы сформировать систему представлений о пожарной безопасности у младших школьников, нужно вначале выработать представления о пожарной *опасности*, а затем – о пожарной *безопасности*. У школьников существуют явные пробелы в знаниях: в результате анкетного опроса учащихся младших классов было выявлено, что из 255 опрошенных детей только 10% первоклассников, 22% второклассников, 35% третьеклассников и 70% учащихся 4-х классов к пожароопасным относят такие предметы, как утюги, спички, зажигалки, настольные лампы и аэрозольные баллончики. Рассказывая ребенку, почему нельзя играть со спичками, зажигалками, нужно стремиться к тому, чтобы он осознал, что эти пожароопасные предметы – не игрушки, а огонь – не забава, чтобы у него сложилось впечатление о пожаре как о причине тяжелых бедствий для людей. Таким способом у младших школьников можно сформировать представление о пожарной опасности.

Систематизированные представления о пожарной безопасности у детей должны вырабатываться с самого раннего возраста. У них необходимо воспитывать *навыки осторожного обращения с огнем* и умения адекватных действий в чрезвычайной ситуации: ведь чем младше дети, тем меньше у них знаний, но в то же время они в большей степени представляют опасность как виновники случайного и даже преднамеренного возгорания. Для детей младшего школьного возраста баловство со спичками может показаться вполне безобидной заба-

вой, но задача педагогов и родителей – отучить ребенка от таких развлечений. Однако запреты, как показывает практика, провоцируют детей втайне испробовать действие пожароопасных веществ и предметов. Следовательно, запрещать это детям нельзя, интерес младших школьников нужно удовлетворять. Поэтому необходимо проводить занятия по правильному и безопасному обращению с пожароопасными предметами и жидкостями до приобретения обучаемыми представлений о пожарной опасности и безопасности, а также устойчивых навыков осторожного обращения с огнем. Тем самым зажигательные средства теряют свою почти магическую власть над детьми.

Во время пожара для многих детей характерна пассивно-оборонительная позиция: ребенок в пылающем доме от страха может спрятаться под кровать, в шкаф или иное укромное место вместо того, чтобы покинуть горящее помещение и позвать на помощь. Так, в среднем 25% первоклассников считают, что, проснувшись в задымленной комнате, нужно прятаться от дыма в укромное место вместо того, чтобы скатиться с кровати и ползти к двери, 7–9% учащихся 2-х и 3-х классов и даже 4% четвероклассников ответили также. Во время пожара у них нет шансов на спасение.

Страх парализует ребенка, поэтому он не может самостоятельно спастись от огня, не может действовать рационально. У детей плохо развита пространственно-временная ориентация – умение находить выход из задымленного помещения, выбирать пути эвакуации в условиях дефицита времени, но если у младших школьников грамотно сформировать систему представлений о пожарной опасности и безопасности, то ребенок сможет действовать в чрезвычайной ситуации, во всем полагаясь на навыки – почти без контроля сознания, так как оно может быть заблокировано страхом перед огнем, дымом, пожаром. У детей должна быть выработана активно-оборонительная установка. Так, например, после проведения занятий с учащимися экспериментальных 2-х и 3-х классов знания о предстоящих действиях учеников изменились в лучшую сторону: менее 5% второклассников ответили, что будут прятаться в задымленной комнате, а третьеклассники вообще не дали таких ответов.

Младшие школьники должны получить кинестетические представления о действиях при пожаре. Они должны знать о том, как правильно передвигаться в задымленном помещении, как надевать ватно-марлевые повязки, а также как действовать не только правильно, но и очень быстро: ведь в современных условиях, когда воспламеняются и тлеют токсичные синтетические материалы с большой дымообразующей способностью, счет идет иногда на минуты и даже секунды. В данном случае фактор времени для совершения правильных действий становится важнейшим. Вот почему кинестетические представления о пожарной безопасности должны обладать потенциальной возможностью к быстрой актуализации.

Несмотря на все предпринимаемые профилактические меры, пожары случаются довольно часто, и очевидно, что необходимо добиваться того, чтобы поведение детей не становилось причиной этих пожаров. Полностью устранить это вряд ли удастся, ведь дети могут оказаться в огне и не по своей вине, но надо научить их действовать в целях спасения собственной жизни

при пожаре, подготовить к эвристическим действиям в чрезвычайной ситуации. Так, на вопрос о том, как определить, что за закрытой дверью пожар, меньше половины учащихся 1–3-х классов ответили верно: первоклассники – 28%, второклассники – 39%, третьеклассники – 32%, и только большинство учеников 4-х классов (64%) дали правильные ответы.

В современной жизни от ребенка требуется все больше самостоятельности, которая проявляется, в том числе, и в умении вести себя рационально в разного рода чрезвычайных ситуациях. Возраст 7–10 лет является одним из так называемых кризисных возрастов. Это связано, прежде всего, с изменением социального статуса ребенка в сочетании с интенсивным биологическим созреванием. Данная возрастная категория является проблемной еще и потому, что, к сожалению, по статистике, большинство погибших при пожарах – это дети, не достигшие 10 лет. В то же время этот возраст (7–10 лет) является наиболее благоприятным для обучающего взаимодействия по формированию представлений о пожарной безопасности. Такие дети более адекватно относятся к эвристическим действиям в условиях мощного страхового фактора – пламени, дыма, огня. Младшие школьники уже социально организованы – посещают школу, в отличие от детей дошкольного возраста, многие из которых не определены в детские сады и совершенно не готовы к самоспасению.

В возрасте 7–10 лет дети проявляют особый интерес к способности различных материалов к воспламенению, но в результате неосторожного обращения с пожароопасными предметами этот интерес часто приводит к пожарам, поэтому детям категорически запрещается бесконтрольно иметь с ними дело. Путем доверительного общения со школьниками можно добиться того, чтобы они использовали горючие вещества только в присутствии взрослых.

Как показало проведенное тестирование, многие ученики начальной школы даже не представляют себе, что к пожароопасным жидкостям относится, например, уксусная кислота (об этом знают в среднем 3% учащихся), ацетон (3–11%), резиновый клей (1–3%). Большинство учащихся 1–4-х классов считают пожароопасной жидкостью только бензин (82, 76, 74 и 61% соответственно). И лишь 8% учащихся 1–2-х классов, 15% третьеклассников и 31% четвероклассников знают, что все эти жидкости пожароопасны. Кроме того, детям необходимо научиться различать жидкости по запахам, ведь это сформирует устойчивые одоральные представления. Некоторые жидкости не только пожароопасны, они еще и токсичны, что тоже опасно для детей, поэтому очень важно подготовить к эвристическим действиям их одоральную систему: огнеопасные жидкости обладают резким специфичным запахом, который заранее предупреждает об угрозе воспламенения.

В младшей школе нужно говорить об опасности пожаров и демонстрировать способы их тушения, но при этом очень важно обратить внимание младших школьников на то, что они ни в коем случае не должны тушить пожар самостоятельно, а в первую очередь обязаны покинуть горящее помещение и только потом сообщить о случившемся в единую службу спасения. Это четкая последовательность действий, которую нельзя нарушать. В предложенном нами тестировании был задан вопрос о том, что делать, если в квартире

начался пожар? В среднем 10% первоклассников, 5% второклассников, 6% третьеклассников и 2% учащихся 4-х классов ответили, что начнут тушить пожар самостоятельно. Это также потенциальные жертвы принципиально неверных действий. Но если правильные эвристические действия для младших школьников указаны во втором варианте ответа: 1 – надо выяснить, что горит; 2 – немедленно покинуть помещение; 3 – вызвать пожарных, закономерно возникает вопрос-противоречие: зачем же тогда обучать младших школьников первоначальным умениям тушения, если они должны, обнаружив пожар, срочно покинуть помещение? Ученикам младшего школьного возраста педагогически целесообразно передать более значительный багаж знаний и умений, которым можно было бы воспользоваться в старшем возрасте. Имея сформированные кинестетические представления о правильных действиях во время пожара, они могли бы избежать виктимного участия в чрезвычайной ситуации, а попав в нее, действовать без риска для жизни и здоровья. Если упустить время, в старшем школьном возрасте эти знания будут восприниматься само собой разумеющимися, т. е. очевидными, а поэтому – излишними. К подробному описанию действий не будет никакого внимания, вот почему школьники среднего и старшего возраста полноценно их не усвоят и соответственно не будут готовы к их применению на практике. Мы считаем, что целесообразно сформировать педагогический хронотоп – наиболее рациональное или даже единственно спасительное сочетание действий в определенном времени и пространстве.

Представления о пожарной безопасности нужно вырабатывать именно у младших школьников. Главное заключается не в том, чтобы воспитывать в детях страх перед всем, что горит, а в формировании представлений о пожарной безопасности как жизненно необходимом знании. В предложенном нами тестировании младшим школьникам был задан вопрос: ночью ты просыпаешься в задымленной комнате – твои первые действия? При первоначальном тестировании, например, во 2 «а» классе верно ответили лишь 24% учащихся, а уже после проведения экспериментальных занятий на тот же самый вопрос дали правильные ответы 81% учеников. В то время как во 2 «б» и 2 «в» классах, не участвовавших в экспериментальных занятиях, показатели изменились, но незначительно: с 10 до 20% во 2 «б» классе и с 37 до 43% во 2 «в» классе.

Одной из задач формирования системных представлений о пожарной безопасности является снижение порога сознательного восприятия и самостоятельной организации деятельности ребенка. Так, например, при возникновении пожара ребенок, почувствовав запах дыма и актуализировав свои одоральные представления, или увидев огонь (визуальные представления), или услышав характерный треск, шум, не должен молчать, а обязан немедленно сообщить об этом и действовать разумно. Для этого и проводятся в учебных заведениях практические тренировки по эвакуации детей на случай возникновения пожара. Однако учитель может растеряться, стать источником нерешительности и даже поддаться панике, поэтому необходимо научить детей действовать самостоятельно: услышал треск огня, почуял запах дыма, увидел

пламя – беги, оказался в безопасном месте – сообщи о пожаре. При этом, прежде чем покинуть помещение, младшие школьники должны убедиться в том, что там никто не остался, а если оказались нуждающиеся в помощи, то надо быть готовым к действиям *по спасательному хронотопу*: они должны оказать информационную и эвакуационную помощь, ведущую к спасению людей, которые не могут самостоятельно покинуть помещение.

У младших школьников целесообразно сформировать *поведенческо-деятельностный хронотоп*, связанный с формированием системы представлений о быстрых и эффективных действиях в определенном пространстве и в ограниченном времени. Важно добиться правильных действий в условиях смертельной угрозы из-за дефицита времени. У младших школьников должен быть выработан и *эвакуационный хронотоп*: убеждение о необходимости быстро покинуть помещение при первых признаках пожара, не создавая при этом опасности для себя и окружающих.

Опытно-поисковая работа показала, что за промежуток времени в 15 часов, выделенных на изучение темы «Пожарная безопасность» курса КБЖ в начальной школе, почти нереально трансформировать полученную информацию в личностно-ценные знания и умения, а о навыках не может быть и речи. К сожалению, в данной программе много внимания уделяется вопросам, которые для младших школьников не имеют прямого отношения к сохранению их здоровья и жизни. Например, в 1-м классе запланировано изучение условий, при которых происходит процесс горения. Но что такое горение? Это сложный физико-химический процесс взаимодействия горючего вещества и окислителя, характеризующийся самоускоряющимся химическим превращением и сопровождающийся выделением большого количества тепла и света. И для того, чтобы произошло горение, необходимы три составляющих: источник зажигания, горючее вещество и окислитель. Это и есть классический «треугольник огня», когда при отсутствии хотя бы одной из составляющих возникновение пожара невозможно. Такую информацию ученику 1-го класса очень трудно понять и усвоить. При этом происходит невозможная утрата учебного времени, которого не хватает даже для формирования информационного хронотопа.

Во 2-м классе запланировано изучение опасных факторов пожара: пламя, искры, повышенная температура окружающей среды, токсичные продукты горения и термического разложения, дым, пониженная концентрация кислорода. Безусловно, обращение к этим вопросам полезно, однако дети младшего школьного возраста не понимают химической и физической сущности этих процессов. В старших классах есть целый ряд учебных дисциплин (химия, физика и др.), позволяющих подробно изучить процессы горения, а также воздействие опасных факторов пожара на человека. *В то же время основной задачей курса КБЖ в рамках младшей школы должно стать обучение детей правильному алгоритму действий в той или иной чрезвычайной ситуации: **надо учить тому, что делать, как делать, и самое главное, в течение какого времени, чтобы обеспечить собственную безопасность и безопасность окружающих людей.***

Большинство вопросов, выносимых на изучение темы «Пожарная безопасность» программы курса КБЖ, вообще невозможно рассмотреть в рамках отведенных 3–5 часов. Так, например, основы оказания первой медицинской помощи, конечно, нужно изучать, но сделать это качественно в условиях малого количества времени нельзя, поэтому разумнее было бы выучить с детьми телефоны экстренных служб, чтобы для оказания первой медицинской помощи можно было вызвать бригаду квалифицированных специалистов по мобильному телефону. Так как на сегодняшний день во многих семьях уже нет стационарных телефонов, дети не могут ими пользоваться. Это очень затрудняет формирование информационного хронотопа. Поэтому сейчас разрабатывается проект создания единого номера спасения, куда можно обратиться с телефона любого оператора сотовой связи не только в случае пожара, но и при возникновении чрезвычайной ситуации.

Еще более парадоксально выглядят вопросы для изучения в 4-м классе. Так, например, внимательно прочитав данную программу, мы можем увидеть, что учащиеся старшего класса начальной школы должны снова знакомиться с опасными факторами пожара, которые они уже изучали во 2-м классе. Тогда же они должны были познакомиться с эксплуатацией электроприборов и газовой плиты, а в 1-м классе – с правилами пожарной безопасности при проведении новогодних праздников. Таким образом, у школьников возникает иллюзия знаний правил пожарной безопасности, а в экстренной ситуации они теряются. Так стоит ли возвращаться к изученному ранее, учитывая, что эти дети стали взрослее, следовательно, можно постепенно переходить к более сложным вопросам, связанным непосредственно с действиями ребенка по сохранению своего здоровья и жизни в случае возникновения пожара.

Очевидно, что традиционными учебными средствами нельзя добиться желаемых результатов. Слишком малое количество часов, выделенных в учебном плане на изучение основ пожарной безопасности, не позволяет в полном объеме передать, а тем более закрепить полученные знания, сформировать умения и навыки. Важную роль в создании представлений о пожарной безопасности у младших школьников играет внеклассная работа, витагенное образование, в рамках которых необходимо не только пополнять багаж знаний ребенка в данном направлении, но и создать условия, способствующие отработке хронотопа действий при пожаре. Поэтому основной акцент необходимо перенести на внеклассную и внешкольную работу, которую могут проводить не только преподаватели курса КБЖ, но и классные руководители, а также инспекторы государственного пожарного надзора, задача же педагога КБЖ – контролировать результаты витагенного образования.

Задачи профилактической работы с детьми в области пожарной безопасности можно определить следующим образом:

1. Знакомство с пожарной опасностью и безопасностью.
2. Формирование у детей сознательного и ответственного отношения к личной безопасности.
3. Выработка навыков осторожного обращения с огнем.
4. Формирование знаний, умений и навыков правильных действий в случае возникновения пожара.

Рассматривая традиционный учебный процесс на уроках КБЖ, мы можем увидеть, что школьник занимает пассивную позицию: слушает, запоминает, воспроизводит то, что излагает педагог. Это формирует знания на уровне поверхностного знакомства и мало развивает ученика. Низкий уровень знаний в значительной степени объясняется качеством проведения занятий: стандартами, шаблонами, однообразием, формализмом, скукой. Всем понятно, что беседы о том, как действовать при пожаре, малоэффективны, они несут лишь информацию, которая не трансформируется в знания. Так, например, практически каждый из младших школьников знаком с литературным произведением С. Я. Маршака «Кошкин дом». Детям его читали и родители, и воспитатели дошкольных образовательных учреждений, ставили спектакли по данному произведению, но важная информация о причине пожара в доме кошки детьми усвоена не была. Только чуть больше половины первоклассников – 54%, 71% второклассников, 79% третьеклассников и 67% четвероклассников знают истинную причину пожара – неправильная эксплуатация печи и выпавший уголек из топки. То есть примерно от 21 до 45% детей разных возрастных категорий когда-то воспринимали эту информацию, но никак не смогли ее актуализировать.

В современных условиях необходимо добиться пересмотра содержания и форм обучения с тем, чтобы новыми, нетрадиционными средствами осуществлять актуализацию ранее усвоенных знаний. Основными методами обучения, на наш взгляд, должны стать наглядные и, что важнее, практические. Меньше всего в изучении курса КБЖ следует уделять внимания словесным методам. О том, что вербальное обучение не отличается особой эффективностью, стало ясно уже в XVII в. благодаря выдающимся трудам Яна Амоса Коменского. Разумеется, сложно, а в некоторых случаях и невозможно смоделировать внезапное возгорание и действия при пожаре, но изучение произведения С. Я. Маршака «Кошкин дом» целесообразно совместить с выполнением практических действий, например, по вызову пожарных на место происшествия, а также закрепить теоретические знания о первичных средствах пожаротушения. Детям гораздо интереснее и важнее освоить практический материал, они должны научиться действовать быстро, знать алгоритм правильных действий при пожаре.

Для формирования представлений о пожарной безопасности у учащихся 1–4-х классов эффективнее всего использовать игру – форму деятельности в условных ситуациях, направленную на воссоздание и усвоение общественного опыта. Игра организуется взрослыми для решения обучающей задачи, это одно из средств активизации учебного процесса. Так, например, перед учащимися 3–4-х классов можно и нужно поставить следующую задачу: покинуть учебный класс с завязанными глазами или ушами. Происходит блокировка визуальной или аудиальной системы восприятия (глаза, уши), но хотя это и игровой момент, он является мощным фактором формирования системы представлений о пожарной безопасности. При этом активизируются аудиальная, кинестетическая и даже одоральная системы представлений.

Проанализировав результаты тестирования младших школьников, можно сделать следующий вывод: особенно низкий уровень представлений о пожарной безопасности отмечен у первоклассников и второклассников. У учеников 3–4-х классов процент правильных ответов более высокий, но и у данной возрастной категории возникли определенные трудности в тех вопросах, которые мы классифицируем как ситуационно-деятельностные (например, алгоритм действий при пожаре, эксплуатация газового оборудования, оказание первой медицинской помощи). Прослеживается четкая тенденция: чем сложнее проблемная ситуация, тем меньше правильных ответов у младших школьников, т. е. степень усложнения созданных проблемных ситуаций обратно пропорциональна степени правильных ответов.

Литература

1. Горбачева Л. А. Занятия с учащимися 1–3-х классов средней общеобразовательной школы по правилам пожарной безопасности: Метод. рекомендации для учителей начальных классов. – Свердловск, 1991. – 129 с.
2. Мироненко О. А., Рак Н. Б. Огневушка-Поскакушка. Из опыта организации работы с детьми в летний период. – Екатеринбург: ГОУ ДОД «Дворец молодежи», 2005. – 32 с.
3. Педагогам и родителям о пожарной безопасности: Учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ВНИИПО, 2005. – 148 с.: ил.
4. Репин Ю. В. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: Учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – 158 с.

ЮБИЛЕЙ

ЭНЕРГИЯ СОЗИДАНИЯ

К юбилею

Президента Тюменского государственного университета Г. Ф. Куцева

Исполнилось 70 лет Геннадию Филипповичу Куцеву – человеку неумной энергии, творческой инициативы, блестяще соединившего в своей деятельности талант ученого, стратега развития высшего образования, менеджера педагогической сферы.

Г. Ф. Куцев – доктор философских наук (1979), профессор (1980), заслуженный деятель науки Российской Федерации (1977), член-корреспондент Российской академии образования (2006).

Окончив с отличием Иркутский сельскохозяйственный институт, а позже аспирантуру Иркутского государственного университета, он работал главным агрономом колхоза, затем был на выборной комсомольской работе, а после защиты кандидатской диссертации стал преподавателем. Был деканом, заведующим кафедрой, проректором по учебной работе Красноярского государственного университета.

В 1981 г. Г. Ф. Куцев назначен ректором Тюменского государственного университета. С 1986 г. переводится на работу в Министерство высшего и среднего специального образования, а вскоре назначается заместителем председателя Государственного комитета СССР по народному образованию. Находясь на ответственных постах в Министерстве и Госкомитете СССР, он проводит очень важную работу по сохранению и реформированию образования и особенно системы преподавания общественных наук.

После распада СССР он возвращается в Тюмень и избирается в 1992 г. на должность ректора Тюменского государственного университета, в 1997 и 2002 гг. переизбирается на эту должность. Здесь в полной мере проявляется его талант создателя, умного, требовательного руководителя, сочетающего перспективное мышление с решением трудных оперативных задач, вставших перед университетом в перестроечный период.

Под руководством Г. Ф. Куцева Тюменский государственный университет в короткие сроки превратился в один из самых динамично развивающихся вузов России, стал крупнейшим научно-образовательным комплексом страны, широко внедрившим новые образовательные технологии и формы обучения, в том числе дистанционного. Численность студентов по всем формам обучения достигла 40 тыс. человек. Сегодня ТюмГУ – это 14 научно-исследовательских и учебных институтов, 6 факультетов, почти 30 филиалов и представительств, в том числе зарубежных. По суммарному рейтингу общих показателей университет прочно вошел в первую десятку из почти ста университетов России. В 2007 г. ТюмГУ стал победителем конкурса вузов, внедряющих инновационные программы в рамках национального проекта «Об-

разование». В 2006 г. университет получил международный сертификат соответствия менеджмента образовательной деятельности стандартам ИСО 9001: 2001 и международный сертификат SGS (Швейцария). Только за последние 5 лет построены два новых учебных корпуса, информационно-библиотечный центр, центр зимних видов спорта, два жилых дома для преподавателей и сотрудников, комфортабельное общежитие гостиничного типа. Создана корпоративная информационная система, организована первая в регионе лаборатория мультимедийных средств обучения.

Научные интересы профессора Г. Ф. Куцева связаны с проблемами социологии образования, экономики и управления высшей школой, социально-экономического развития крупных городов и регионов. Он автор первого в России электронного учебника по социологии, 120 научных работ, в том числе 9 монографий, трех учебников и учебных пособий. Книга «Университет в региональном пространстве» получила премию Уральского отделения РАО (2004). Многие годы Г. Ф. Куцев является главным редактором журнала «Вестник Тюменского государственного университета», членом редакционных коллегий журналов «Региология», «Университетское управление: практика и анализ», «Высшее образование сегодня». Под его руководством реализован уникальный научный проект – создание трех региональных энциклопедий: «Югория», «Ямал» и «Большая Тюменская энциклопедия».

Под руководством Геннадия Филипповича сложилась научная школа по социологии управления, подготовлено и защищено 10 докторских и более 40 кандидатских диссертаций, работает докторский диссертационный совет по социологии.

Г. Ф. Куцев – почетный гражданин города Тюмени, член правления Союза ректоров России, член Союза писателей России. Он награжден орденом «За заслуги перед Отечеством IV степени», Медалью К. Д. Ушинского. В сентябре 2007 г. был Геннадий Филиппович избран Президентом Тюменского государственного университета. Пожелаем Г. Ф. Куцеву еще на долгие годы стойкости, целеустремленности, неиссякаемой энергии созидания и творчества.

*Президиум Тюменского научного центра
Уральского отделения РАО*

ИНФОРМАЦИЯ

Международная научно-практическая конференция

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА БЕЗ ГРАНИЦ – 2008

16 по 19 декабря 2008 года

ООО «Руснаучкнига» (г. Белгород, Россия), совместно с издательством «Наука и образование» (Днепропетровск, Украина), Publishing House «Education and Science» s.r.o. (Чехия, Прага), ТОО «Уралнаучкнига» (Уральск, Казахстан), ООД «Бял ГРАД-БГ» (г. София, Болгария), ООО «Научный вестник» (г. Гомель, Беларусь) и Sp. z o.o. «Nauka I studia», приглашает Вас принять участие во **II Международной научно-практической конференции «Образование и наука без границ- 2008»**, которая будет проводиться с **16 по 19 декабря 2008 года**

Оргкомитет планирует размещать доклады на Web-странице по адресу: <http://www.rusnauka.com/>

• ПО ИТОГАМ КОНФЕРЕНЦИИ БУДУТ ОПУБЛИКОВАНЫ ТЕЗИСЫ ДОКЛАДОВ, И РАЗОСЛАНЫ ПО ПОЧТОВЫМ АДРЕСАМ АВТОРОВ.

• НА ОДИН ТЕЗИС РАССЫЛАЕТСЯ ОДИН АВТОРСКИЙ ЭКЗЕМПЛЯР СБОРНИКА ТЕЗИСОВ.

Рабочие языки конференции – русский, украинский и английский

Контактные телефоны:

Факс: 8 (056) 234 29 61, 35 78 19, (056)370 13 13 (Украина)

Срок подачи тезисов – до 10 декабря 2008 года.

Тезисы докладов необходимо выслать электронным письмом по адресу: info@rusnauka.com или зарегистрировать и оставить свою работу на сайте www.rusnauka.com

Требования к оформлению тезисов!

Ваши тезисы будут рассмотрены оргкомитетом. В случае принятия работы для участия в конференции Вам обратным письмом будут высланы реквизиты для оплаты.

К печати принимаются тезисы объемом **от 3 страниц** формата А4, включая иллюстрации и таблицы, подготовленные в формате MS Word в виде компьютерного файла с расширением *.doc или *.rtf в шаблоне Normal.dot (**ПРИМЕНЕНИЕ ДРУГИХ ШАБЛОНОВ НЕ ДОПУСКАЕТСЯ**) по нижеприведенной схеме:

• фамилии авторов набираются шрифтом Times New Roman с размером шрифта 14, полужирный;

- место работы (учебы) набирается шрифтом Times New Roman курсив с размером шрифта 14;
- название тезисов набирается шрифтом Arial с размером шрифта 16, полужирный;
- текст тезисов набирается шрифтом Times New Roman с размером шрифта 14;
- междустрочный интервал текста – 1,5. Поля текста – 20 мм со всех сторон.
- название файла должно содержать фамилию автора (первого соавтора).
- **сноски внизу страницы не допускаются!!!!**

ЕСЛИ, ПО КАКИМ-ТО ПРИЧИНАМ, РАБОТА НЕ ПОПАДАЕТ В ТЕКУЩУЮ КОНФЕРЕНЦИЮ, ТО ОНА АВТОМАТИЧЕСКИ ПЕРЕНОСИТСЯ НА БЛИЖАЙШУЮ КОНФЕРЕНЦИЮ, И ЕЕ ЕЩЕ МОЖНО ОПЛАТИТЬ!!!

Пример оформления тезисов:

Экономические науки/2. Финансы и банковское дело

К.э.н. Иванова С. А.

Ярославский государственный университет, Россия

Кредитный рейтинг в системе управления кредитным риском

Кредитный риск, прежде всего, ассоциируется с банковской деятельностью.

Литература:

1.

Будут работать следующие секции:

Педагогические науки

1. Дистанционное образование.
2. Проблемы подготовки специалистов.
3. Методические основы воспитательного процесса
4. Стратегические направления реформирования системы образования.
5. Современные методы преподавания.
6. Социальная педагогика.

Политология

1. Современные избирательные технологии
2. Политическая конфликтология
3. Теория политических систем.
4. Политическое лидерство (история, проблемы, перспективы)
5. Политическая социология
6. Проблемы взаимодействия власти и общественности (отечественный и зарубежный опыт)
7. Глобалистика
8. История и теория политических партий. Партийное строительство
9. Проблемы европейской интеграции в странах постсоветского лагеря
10. Региональные политические процессы

Филологические науки

1. Методика преподавания языка и литературы
2. Риторика и стилистика.
3. Теоретические и методологические проблемы исследования языка.
4. Синтаксис: структура, семантика, функция.
5. Методы и приемы контроля уровня владения иностранным языком.
6. Актуальные проблемы перевода.
7. Язык, речь, речевая коммуникация
8. Родной язык и литература
9. Этно-, социо- и психолингвистика

История

1. Отечественная История
2. Общая история.
3. История науки и техники.
4. Этнография.

Право

1. История государства и права.
2. Административное и финансовое право.
3. Охрана авторского права.
4. Трудовое право, и право социального обеспечения.
5. Уголовное право и криминология.
6. Борьба с экономическими преступлениями.
7. Экологическое, земельное и аграрное право.
8. Конституционное право.
9. Гражданское право.
10. Хозяйственное право.
11. Криминалистика и судебная медицина.
12. Предпринимательское и банковское право
13. Международное право

Психология и социология

1. Место психолога на производстве.
2. Формы работы психолога-практика.
3. Современные тенденции в методологии психологических исследований.
4. Психология терроризма.
5. Психолого-воспитательные проблемы развития личности в современных условиях.
6. Клиническая психология
7. Общая психология
8. Педагогическая психология
9. Психология развития
10. Психология труда
11. Психофизиология
12. Социальная психология
13. Современные технологии социологических опросов
14. Кадровый менеджмент

Экономические науки

1. Банки и банковская система.
2. Внешнеэкономическая деятельность.
3. Финансовые отношения.
4. Инвестиционная деятельность и фондовые рынки.
5. Управление трудовыми ресурсами
6. Маркетинг и менеджмент.
7. Учет и аудит.
8. Математические методы в экономике.
9. Экономика промышленности.
10. Экономика предприятия.
11. Логистика.
12. Экономика сельского хозяйства.
13. Региональная экономика.
14. Экономическая теория.
15. Государственное регулирование экономики
16. Макроэкономика.

Строительство и архитектура

1. Архитектурные решения объектов строительства и реконструкции.
2. Дизайн городской и ландшафтной архитектуры.
3. Современные технологии строительства, реконструкции и реставрации.
4. Современные строительные материалы
5. Теплогазоснабжение и вентиляция
6. Землеустройство.
7. Водоснабжение и канализация.

Биологические науки

1. Систематика и география высших растений.
2. Структурная ботаника и биохимия растений.
3. Микология и альгология.
4. Ресурсоведение и интродукция растений.
5. Молекулярная биология
6. Микробиология.
7. Зоология
8. Физиология человека и животных.
9. Биохимия и биофизика
10. Генетика и цитология
11. Биоинженерия и биоинформатика

Ветеринария

1. Ветеринарная медицина
2. Зооинженерия.

География и геология

1. Регионоведение и региональная организация общества
2. Наблюдение, анализ и прогнозирование метеорологических условий
3. Гидрология и водные ресурсы
4. Биогеография, биоресурсоведение, биоразнообразие

5. Картография и геоинформатика
6. Продопользование и экологический мониторинг
7. Техника и технология геологоразведочных работ
8. Почвоведение
9. Экономическая география

Государственное управление

1. Повышение роли государственного служащего на современном этапе развития общества
2. Современные технологии управления
3. Взаимодействие разных ветвей власти
4. Подготовка государственных служащих

Экология

1. Состояние биосферы и его влияние на здоровье человека
2. Экологические и метеорологические проблемы больших городов и промышленных зон
3. Радиационная безопасность и социально-экологические проблемы
4. Промышленная экология и медицина труда
5. Проблемы экологического воспитания молодежи
6. Экологический мониторинг

Математика

1. Дифференциальные и интегральные уравнения
2. Перспективы информационных систем
3. Теория вероятностей и математическая статистика
4. Прикладная математика
5. Математическое моделирование

Музыка и жизнь

1. Музыка: изучение и преподавание
2. Культура: музыка и танцы
3. Классическая музыка
4. Эпохи, стили, жанры
5. Музыкаведение
6. Композиторы

Медицина

1. Акушерство и гинекология
2. Хирургия
3. Организация здравоохранения
4. Терапия
5. Педиатрия
6. Экспериментальная и клиническая фармакология
7. Клиническая медицина
8. Морфология
9. Гигиена и эпидемиология
10. Народная и нетрадиционная медицина
11. История медицины
12. Инфекционные болезни

13. Подготовка медицинских работников в вузах
14. Анастезиология и реанимация
15. Неонтология
16. Лучевая диагностика

Сельское хозяйство

1. Организация сельскохозяйственного производства
2. Механизация сельского хозяйства
3. Земледелие, грунтоведение и агрохимия
4. Технологии хранения и переработки сельскохозяйственной продукции
5. Растениеводство, селекция и семеноводство

Современные информационные технологии

1. Компьютерная инженерия
2. Вычислительная техника и программирование
3. Программное обеспечение
4. Информационная безопасность

Технические науки

1. Metallургия
2. Механика
3. Отраслевое машиностроение
4. Транспорт
5. Энергетика
6. Электротехника и радиоэлектроника
7. Трубопрокатное производство
8. Обработка материалов в машиностроении
9. Авиация и космонавтика
10. Горное дело
11. Робототехника
12. Автоматизированные системы управления на производстве
13. Охрана труда

Физика

1. Теоретическая физика
2. Физика твердого тела
3. Физика плазмы и плазменная техника
4. Применение физических методов в медицине
5. Геофизика
6. Радиофизика
7. Оптика
8. Молекулярная физика
9. Астрофизика и космические лучи
10. Физика полимеров

Физическая культура и спорт

1. Физическая культура и спорт: проблемы, исследования, предложения
2. Развитие физической культуры и спорта в современных условиях
3. Спортивная медицина и реабилитация
4. Исследование физической трудоспособности у спортсменов

Философия

1. Философия литературы и искусства
2. Социальная философия
3. История философии
4. Философия культуры
5. Философия религии
6. Философия науки

Химия и химические технологии

1. Пластмассы, полимерные и синтетические материалы, каучуки, резино-технические изделия, шины и их производство
2. Теоретическая химия
3. Лаки, краски, эмали, пигменты, герметики
4. Химико-фармацевтическое производство
5. Фундаментальные проблемы создания новых материалов и технологий
6. Органическая химия
7. Неорганическая химия
8. Кинетика и катализ
9. Радиохимия

ПИЛОТНЫЕ ПРОЕКТЫ CAMBRIDGE ESOL YOUNG LEARNERS ENGLISH TEST И TKT

Международный экзаменационный центр English Lab приглашает руководителей школ и преподавателей английского языка принять участие в пилотных проектах Cambridge ESOL Young Learners English Test и TKT.

Что такое Cambridge ESOL?

Организация Cambridge ESOL, часть известного во всем мире Кембриджского Университета, является одним из ведущих учебно-аттестационных агентств мира. Она была создана Кембриджским университетом в 1858 году и с 1864 года проводит международные экзамены. Более полутора миллиона человек ежегодно сдают Кембриджские экзамены по английскому языку как иностранному более чем в 150 странах мира.

Принцип Cambridge ESOL: изучение языка должно приносить удовольствие и радость, оно должно стимулировать ребенка, придавать уверенность и повышать самооценку.

Young Learners English Test

Задача проекта – привить ребенку интерес к изучению английского языка, вовлечь родителей в учебный процесс, помочь преподавателям овладеть последними методическими разработками Кембриджского экзаменационного синдиката.

Дети, которые учат язык в раннем возрасте, получают преимущество, которое остается с ними на всю жизнь. Чем раньше начинается изучение языка, тем оно продуктивнее. Когда дети изучают язык, очень важно, чтобы они учились говорить **на хорошем английском, чтобы их знания соответствовали международным стандартам и критериям.**

Cambridge ESOL разработал специальную систему тестов для учащихся начальной школы, которая позволяет в игровой форме оценить уровень знаний ребенка, и стимулирует его к дальнейшему изучению языка.

Дети с азартом зарабатывают «кембриджские щиты», переходя от одного уровня знания языка к другому.

В программе проекта – мероприятия для детей на английском языке, красочные пособия по английскому языку, Cambridge Party для родителей, семинары для преподавателей.

The Teaching Knowledge Test (TKT) – это Кембриджский экзамен для преподавателей английского языка, проверяющий их знание методики преподавания своего предмета.

Предназначение экзамена

Экзамен предназначен для всех тех, кто либо только собирается стать преподавателем английского языка, либо уже таковым является и работает в каком-

либо учебном учреждении (школе, колледже, университете, языковых курсах). Наличие опыта преподавания для прохождения экзамена необязательно.

Цель прохождения экзамена

Успешное прохождение экзамена – это свидетельство профессионального роста, официальное подтверждение профессионализма учителя и возможность получения более высокого разряда.

Куда обращаться для участия в проекте?

Компания **English Lab**, аккредитованный Cambridge ESOL экзаменационный центр, находится по адресу ул. Хохрякова, 42, г. Екатеринбург, 620012

Т.: (343) 219 44 20

Ф: (343) 376 57 99

exams@englishlab.ru

<http://www.englishlab.ru>

В English Lab можно также сдать другие международные экзамены IELTS, FCE, CAE, BEC, а также подготовиться к ним.

АВТОРЫ НОМЕРА

Герасимова Марина Анатольевна – заместитель директора по развитию содержания ГОУ СПО «Ревдинский государственный педагогический колледж», Ревда.

Грошева Елена Петровна – преподаватель кафедры основ конструирования механизмов и машин Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, Саранск.

Давыденко Екатерина Александровна – кандидат философских наук, доцент кафедры документоведения и всеобщей истории гуманитарного факультета Нижневартковского государственного гуманитарного университета, ХМАО – Югра, Нижневартовск.

Зеер Эвальд Фридрихович – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Задорожный Владимир Николаевич – доктор экономических наук, профессор кафедры менеджмента и социально-экономических дисциплин Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Каплан Яна Борисовна – аспирант кафедры инновационных образовательных теорий и технологий Уральского государственного педагогического университета, старший преподаватель кафедры управления Уральского института ГПС МЧС России, Екатеринбург.

Киселев Сергей Георгиевич – социолог отдела маркетинга Омского государственного педагогического университета, Омск.

Коренева Анастасия Вячеславовна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры связей с общественностью и лингвистики Мурманского государственного технического университета, Мурманск.

Корзникова Галина Григорьевна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры менеджмента и социально-экономических дисциплин Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Костюк Анна Владимировна – аспирант кафедры психопатологии и логопедии Уральского государственного педагогического университета, заведующая отделением психолого-педагогической помощи Первоуральского центра социальной помощи семье и детям «Росинка», Первоуральск.

Лихолетов Валерий Владимирович – доктор педагогических наук, профессор кафедры экономики и экономической безопасности факультета экономики и предпринимательства Южно-Уральского государственного университета, Челябинск.

Наумкин Николай Иванович – кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой основ конструирования механизмов и машин Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, Саранск.

Новоселов Сергей Аркадьевич – доктор педагогических наук, профессор, директор Института детства Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Нуриева Люция Мухаметовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры алгебры Омского государственного педагогического университета, Омск.

Пакулина Светлана Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Челябинского государственного педагогического университета, Челябинск.

Подковников Виталий Владимирович – преподаватель Государственного образовательного учреждения начального профессионального образования Свердловской области «Профессиональное училище № 71», аспирант Института развития регионального образования Свердловской области, Екатеринбург.

Полянская Елена Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической физики и информационных технологий в обучении Оренбургского государственного педагогического университета, Оренбург.

Почебут Даниил Александрович – аспирант кафедры экономики и экономической безопасности факультета экономики и предпринимательства Южно-Уральского государственного университета, Челябинск.

Сыманюк Эльвира Эвальдовна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой акмеологии и психологии управления Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Удовик Елена Эдуардовна – кандидат экономических наук, доцент, проректор по учебной работе Краснодарского кооперативного института (филиала) АНО ВПО ЦС РФ «Российский университет кооперации», Краснодар.

Циринг Диана Александровна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Челябинского государственного университета, Челябинск.

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.

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте: [www/uorgao.ru](http://www.urogaio.ru)

Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»

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

По вопросам публикации обращайтесь в редакцию журнала «Образование и наука» по тел. (343) 350-48-34.

ПОДПИСКА – 2008

Подписка на журнал осуществляется во всех отделениях почтовой связи России по каталогу Роспечати «Газеты. Журналы – 2008». 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 науки» на 2008 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.

Платательщик: Грузополучатель:

№	Наименование товара	Единица измерения	Количество	Цена	Сумма
1	5733020201001000440 За подписку на журнал «Образование и наука» 2008 г.	Шт.	6	870,00	870,00
Итого:					870,00
Итого НДС:					79,09
Всего к оплате:					870,00

Всего наименований 1, на сумму 870.00 **Восемьсот семьдесят рублей 00 копеек**

Руководитель предприятия (Шевченко В.Я.)

Главный бухгалтер (Шлеханова 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	
<i>Плательщик (подпись)</i>		
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 (подпись)</i>		

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 ¼ 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 на русском и английском языках, индекс УДК, список ключевых слов (3–5 слов), 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(54)**

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 12.09.2008 г. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № ____.

Цена свободная