

# ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

## ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 1(58) Журнал теоретических и прикладных исследований Январь, 2009

ISSN 1994–85–81

<b>ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>	<b>3</b>
<b>Закирова А. Ф.</b> Методы педагогической герменевтики как средство гуманитаризации педагогического знания.....	3
<b>Булатова Е. Г., Черепанов В. С.</b> К вопросу о статусе математической педагогики .....	14
<b>ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>	<b>21</b>
<b>Лучкина Т. В.</b> Теоретические аспекты становления профессионально-личностной позиции молодого учителя.....	21
<b>КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ .....</b>	<b>30</b>
<b>Семин Ю. Н.</b> Проектирование инновационных педагогических технологий на основе квалиметрического подхода .....	30
<b>Шихов Ю. А.</b> Комплексный квалиметрический мониторинг уровня подготовки обучающихся в системе «профильная школа – вуз» .....	38
<b>Шихова О. Ф., Шестакова Н. В., Шаляпина М. С.</b> Квалиметрический подход к проектированию компетентностной модели бакалавра технологического образования .....	45
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....</b>	<b>52</b>
<b>Колчина В. В.</b> Состояние проблемы и условия формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике.....	52
<b>Подшивалов В. Н., Чапаев Н. К.</b> К вопросу о формировании социальной ответственности будущих предпринимателей .....	59
<b>ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ.....</b>	<b>67</b>
<b>Жигарева Н. В.</b> Использование компьютерных моделей для формирования критического мышления школьников в процессе обучения физике .....	67
<b>КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ .....</b>	<b>75</b>
<b>Акимова О. Б., Верещагина И. П.</b> О взаимоотношении педагогики и культуры.....	75
<b>СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА.....</b>	<b>86</b>
<b>Емельянова И. А.</b> Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта .....	86
<b>Рогов О. С.</b> Развитие навыков бытового самообслуживания в процессе физической реабилитации инвалидов со спастической формой ДЦП средствами иппотерапии .....	94

<b>ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ .....</b>	<b>102</b>
<b>Макарова Д. В.</b> Языковые средства выражения интеллектуальных эмоций в педагогическом дискурсе (дидактический материал) .....	102
<b>КОНСУЛЬТАЦИИ.....</b>	<b>110</b>
<b>Ковылева Ю. Э.</b> Деятельностный подход при организации групповой работы старшеклассников .....	110
<b>Новоселов С. А., Туркина Л. В.</b> Витагенно-ориентированная задача по начертательной геометрии как средство формирования персональной компетенции будущих специалистов .....	119
<b>ИНФОРМАЦИЯ.....</b>	<b>127</b>
<b>АВТОРЫ НОМЕРА .....</b>	<b>137</b>

**Главный редактор**

В. И. Загвязинский

**Редакционная коллегия:**

Б. А. Вяткин, Э. Ф. Зеер, С. Е. Матушкин, Г. М. Романцев, А. В. Усова,  
В. А. Федоров, Д. И. Фельдштейн

**Редакционный совет:**

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, Л. М. Андрюхина, В. Л. Бенин,  
Г. Д. Бухарова, А. Г. Гейн, С. З. Гончаров, Н. С. Глуханюк, М. Н. Дудина,  
А. Ф. Закирова, И. Г. Захарова, А. Г. Кислов, Л. И. Корнеева, Е. В. Коротаева,  
Л. И. Лурье, И. Я. Мурзина, Л. А. Рапопорт, Л. Я. Рубина, В. Л. Савиных,  
Г. П. Сикорская, А. А. Симонова, Б. Е. Стариченко, Э. Э. Сыманюк,  
Н. К. Чапаев, 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  
*английский перевод* О. А. Хоревой

**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**

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте:  
**[www.urogao.ru](http://www.urogao.ru)**

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

# ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01

А. Ф. Закирова

## МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГЕРМЕНЕВТИКИ КАК СРЕДСТВО ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Статья посвящена проблеме сохранения и усиления гуманитарной специфики научно-педагогического исследования. Автор анализирует роль науки, искусства, языка и рефлексивного самопознания в интерпретации научно-педагогического знания; характеризует методы педагогической герменевтики, применение которых способствует более полному и глубокому научному постижению педагогических реалий с позиций культуры и ценностно-смысловой значимости.

*Ключевые слова:* педагогическая герменевтика, понимание, интерпретация, опосредование, медиатор культуры, метафоризация, терминологизация, симулякр, мереологическое умозаключение, педагогический силлогизм, биографический метод, диалог, отношение превращенной формы, герменевтический круг, обратимость мышления, концептуализация.

The article is devoted to the problem of preservation and reinforcement of research and educational exploration's humanitarian specificity. The author analyses a role of science, art, language and reflexive self-knowledge in the interpretation of research and educational erudition; describes methods of pedagogic hermeneutic, theirs use assist to complete and fundamental understanding of pedagogic reality from the position of culture and value semantic solemnity.

*Key words:* a pedagogic hermeneutic, an understanding, the interpretation, a mediation, a culture mediator, a metaphorization, a terminologization, a simulacrum, a mereological conclusion, a pedagogic syllogism, the biographic method, a dialog, a relation of modified shape, a hermeneutical circle, a reversibility of thinking, a conceptualization.

Гуманитарную специфику научно-педагогического исследования можно представить и охарактеризовать более контрастно, сравнивая два типа мышления – гуманитарное и технократическое. При этом важно иметь в виду, что технократическое мышление вовсе не является обязательной и неотъемлемой чертой технического знания. Оно может быть свойственно и политику, и представителю искусства, и военному, и гуманитарии. Знаменательно, что об опасности технократической трактовки научных открытий предупреждали создатель теории информации Шеннон, создатель кибернетики Винер, один из создателей вычислительной техники Нейман, а также ученые-физики XX века, создавшие атомную бомбу [3].

Каковы же признаки технократического мышления, таящего в себе угрозу потери гуманистической сущности науки, в том числе и педагогической?

Прежде всего, это ущербная идея о том, что для достижения цели все средства хороши. Технократическое мышление стремится достичь цели, вырванной из жизненного контекста. Во-вторых, примат цели над смыслом и общечеловеческими ценностями. В-третьих, взгляд на человека как на программируемый компонент системы, объект манипуляций, а не как свободную творческую личность. В-четвертых, преобладание в деятельности ученого стремления к активному действию над стремлением к углубленному размышлению. И, наконец, нетерпеливость и торопливость исследователя (тогда как, по мудрому замечанию Г. Г. Шпета, сделанному в 1917 г. (!), науке торопиться некуда, по крайней мере, той, которая не состоит на посылках у техники, вершащей судьбы человечества) [3].

В качестве специфических особенностей гуманитарного, в том числе и научно-педагогического, познания, сохраняющего человеко-ориентированный характер науки, ученые называют следующие: включенность в объект изучения сознания самого исследователя как компонента исследуемой реальности, проведение исследования с определенной ценностной позиции, опору в познании не только на педагогическую науку, но и на смежные области гуманитарного знания, искусство, религию, язык, здравый смысл; сочетание в научном исследовании рационально-логического объяснения и интуитивного понимания, особую роль текста как феномена культуры, в котором фиксируется логика перевода мысленного содержания в знаковые формы языкового выражения, содержание в теоретическом обосновании большого количества вероятностных допущений, динамичность гипотезы, ее вариативность и поливариантность, открытость для дальнейшей конкретизации, ярко выраженный вероятностный характер, преобладание качественных методов исследования, ограниченные возможности для применения математических методов исследования, осторожность при проведении обобщений, минимальную аксиоматизацию, активное качественное обогащение понятийного аппарата, в который, наряду с однозначными терминами, вливаются образные средства, обилие положений, гипотез, законов, истинность которых может быть подтверждена лишь длительным опытом развития образования [4, с. 68–73].

В процессе научно-педагогического исследования чрезвычайно важную роль играет *интерпретационная деятельность ученого*, связанная с истолкованием и творческим использованием психолого-педагогических знаний. Именно поэтому особую актуальность приобретают идеи *педагогической герменевтики* как теории и практики, науки и искусства понимания и интерпретации педагогических знаний, имеющей целью наиболее полное и глубокое понимание этих знаний с учетом социально-культурных традиций, рефлексивного осмысления эмоционально-духовного опыта человечества и личного духовного опыта субъекта понимания.

Востребованность педагогической герменевтики обусловлена, прежде всего, нарастающим вниманием педагогики к индивидуальным, всегда уникальным и неповторимым проявлениям человеческой субъективности, наиболее ярко представленным не только в науке, но и в религии, языке, народных традициях, искусстве и культуре в целом, а также общемировыми тенденциями общественного развития и поисками выхода из антропологического кризиса. Одностороннее следование педагогики классическим научным подходам привело к нежелательному преобладанию естественнонаучного стиля мышления, при котором даже гуманистически ориентированный педагог-исследователь начинает воспринимать и интерпретировать человека и педагогическую реальность в целом преимущественно через призму строгих научных категорий, через «логику исчисления» (выражение В. Налимова). При этом богатейший мир субъективных образов, оставаясь незадействованным, живет своей отдельной жизнью в повседневности, личном жизненном опыте ученого, религии, искусстве и литературе.

Педагогическая герменевтика призвана преодолеть издержки естественнонаучного подхода, в частности, крайний сциентизм как признание самодостаточности науки, а также недооценку роли субъективно-личностного фактора в процессе познания гуманитарных явлений. Герменевтический подход в исследовании является способом гуманистического миропонимания и *средством концептуализации педагогического знания*, активно развивающейся практико-ориентированной теорией, снабженной комплексом прикладных интерпретативных техник истолкования педагогических явлений, воплощенных в разножанровых текстах. Концептуально значимыми для методологии научно-педагогического исследования являются следующие положения педагогической герменевтики:

- идея соединения гносеологического (познавательного) и онтологического (бытийного) планов научного исследования;
- идея опосредования, в соответствии с которой Знак, Слово, Символ, Миф являются культурными посредниками, медиаторами (А. Ф. Лосев, В. С. Соловьев, П. А. Флоренский) научного творчества;
- идея рефлексивного смыслотворчества, при котором активный устремленный в будущее поиск ученым нового сочетается с самопознанием, самопониманием, погружением во внутренний мир ученого;
- идея интегральности как синтеза целеполагания и смыслополагания, соотнесения научных идей с образами искусства, религии, повседневности;
- идея превращенной формы как отношения объективно-содержательных характеристик смысловых образований и форм их функционирования, характеризующегося подчинением содержания формообразующим характеристикам. В результате такого превращения само исходное содержание претерпевает определенные трансформации.

Герменевтика предусматривает максимальное расширение круга ценнейших источников научно-педагогического поиска. Дело в том, что особенностью сугубо научного познания действительности является фиксация их свойств и отношений в форме идеальных объектов, представляющих в познании реальные предметы не по всем, а лишь по некоторым, жестко фиксированным признакам; наиболее характерным примером могут служить педагогические законы, выражающие наиболее общие отношения и связи (по Ф. Энгельсу, закон – это «форма всеобщности»). Однако специфической особенностью педагогики является внимание к *единичному факту действительности*, в связи с чем логико-понятийный подход требует своего дополнения посредством истолкования педагогической реальности с позиций таких факторов, как *любовь, вера, обыденное педагогическое мышление*, о роли которых аргументированно писали как отечественные, так и зарубежные ученые: А. Бергсон, А. Ф. Лосев, А. Маслоу, Э. Л. Радлов, В. С. Соловьев, А. С. Хомяков. Понимание функций искусства, художественно-эстетических подходов в истолковании педагогических явлений основано на гуманистических идеях М. М. Бахтина, М. Бердсли, В. С. Библера, Ф. Бэкона, Х.-Г. Гадамера, К. Горанова, В. Дильтея, Э. В. Ильенкова, К. Клигберга, В. П. Эфроимсона, наших доказательное подтверждение в художественно-педагогическом творчестве А. С. Макаренко, В. К. Железникова, В. П. Крапивина, С. Я. Маршака, К. И. Чуковского и др.

Для современной педагогики характерны сложные взаимоотношения содержательных характеристик педагогического знания и языковой формы их воплощения. Сложившаяся в советский период в основном на базе понятий естественнонаучного и технократического содержания терминологическая система педагогики становится тесной для нового педагогического мышления, сковывая свободное педагогическое творчество, навязывая стереотипы миропонимания, сформировавшегося на фоне теории поведения и павловской теории условных рефлексов. Переход к новому педагогическому миропониманию закономерно сопровождается интенсивным обновлением понятийно-терминологического аппарата педагогической науки и практики, рождающегося на стыке собственно педагогического, философского, художественно-эстетических подходов.

Практическая реализация названных концептуальных положений педагогической герменевтики осуществляется посредством использования *специальных исследовательских интерпретационных методов и приемов* изучения научно-педагогических и иных текстов, разнообразного фактологического материала и данных наблюдений за живым педагогическим процессом. В числе этих методов теоретического и эмпирического исследования следующие: биографический метод, интеллектуальный диалог с автором научного, публицистического, религиозного или художественного текста, провоцирование кон-

фликта интерпретаций, мереологическое умозаключение, этимологический анализ терминов и исследование на этой основе генеалогии научного знания, метафоризация и деметафоризация, терминологизация и ретерминологизация, соотнесения терминологизации и метафоризации, игнорирование закона исключенного третьего, рефлексивное осмысление допущенной исследовательской ошибки, составление педагогических нарративов (разнообразных по стилю и жанру «встречных» текстов), соотнесение парадигмального и нарративного способов описания предмета исследования, вынесение рефлексивной исследовательской деятельности во внешний план и устное проговаривание версий интерпретации научно-педагогического знания, диалог с собой и др.

Рассмотрим перечисленные *интерпретативные техники* более предметно на конкретных примерах (слово «техники» здесь употреблено с большой долей условности, ведь герменевтика носит не гносеологический, а бытийный характер, это – образ миропонимания, по отношению к которому, по П. Рикеру, абсурдным является употребление даже понятия «метод»).

Важнейшей составляющей исследовательской деятельности является работа с текстами-первоисточниками, которая требует наличия специальных умений. При этом недопустимо «выхватывание» идей без учета широкого контекста конкретного труда и наследия ученого в целом, без обращения к его автобиографии и особенностям времени создания текстов. Нередко на практике интерпретация и оценка научно-педагогического наследия классиков проводятся формально, на основе сложившихся вокруг имен конкретных ученых стереотипов и ложных мифов. Так, ключевой тезис педагогической системы А. С. Макаренко: «Интересы коллектива выше интересов личности», – из работы «Проблемы школьного советского воспитания» нередко истолковывается педагогами-исследователями однобоко, поверхностно и тенденциозно. Вместе с тем, опора на *биографический метод* и *метод интеллектуального диалога* с классиком с привлечением материала других научных статей («Методика организации воспитательного процесса», «Педагогижимают плечами») и художественных произведений А. С. Макаренко («Флаги на башнях», «Педагогическая поэма»), а также мемуарной литературы, воспоминаний Г. С. Салько дает исследователю возможность восстановить следующую систему аргументов в пользу знаменитого (для многих спорного) тезиса: «Мы утверждаем, что интересы коллектива стоят выше интересов личности там, где личность выступает против коллектива. Но когда дело приходит к практическому случаю, оно решается часто как раз наоборот». И далее: «Предпочтение интересов коллектива должно быть доведено до конца, даже до беспощадного конца... Этот беспощадный конец на самом деле должен быть беспощаден только в логике»; «Мы с личностью не имеем дела. Такова официальная формулировка. В сущности это есть форма воздействия именно на личность, но формулировка идет параллельно сущности. На самом деле мы имеем дело

с личностью, но утверждаем, что до личности нам нет никакого дела... Мы не хотели, чтобы каждая отдельная личность чувствовала себя объектом воспитания»; «Защищая коллектив во всех точках его соприкосновения с эгоизмом личности, коллектив тем самым защищает и каждую личность и обеспечивает для нее наиболее благоприятные условия развития» [5]. Таким образом, *расширение поля текстологического анализа* способствует достижению исследователем глубины в интерпретации макаренковских идей, большей доказательности, преодолению упрощенчества в постижении педагогической диалектики и сложной инструментовки воспитательной системы А. С. Макаренко.

К сожалению, при оформлении методологического аппарата научно-педагогического исследования нередок поверхностный подход, когда «удобные» теории подбираются по принципу «шведского стола» (выражение Э. Фромма). Так, в преобладающем большинстве диссертационных работ делается попытка формально применить деятельностный подход (точнее, провозгласить его применение). Вследствие этого четкие границы самого понятия «деятельность» оказываются размытыми, дается весьма неопределенный ориентир на какую-то абстрактную активность. Кроме того, происходит преувеличение роли деятельностного подхода, о чем писал один из его создателей С. Л. Рубинштейн: «Величие человека, его активность проявляются не только в деянии, но и в созерцании, в умении правильно постичь и правильно отнестись ко Вселенной, к миру, к бытию» [6, с. 343]. В то же время важно учесть, что существуют разные направления разработки деятельностного подхода, и его универсализация не допустима. В этой связи исследователю педагогических проблем полезно *осознать и «пережить» конфликт интерпретаций* психолого-педагогических идей. Так, первый вариант деятельностного подхода, который начал разрабатываться в 1922 г. С. Л. Рубинштейном, предполагает самостоятельный и творческий характер деятельности, при которой внешние педагогические и пропагандистские воздействия влияют на индивида опосредованно через специфические внутренние условия. Второе направление в разработке деятельностного подхода стало разрабатываться в середине 1930-х гг. А. Н. Леонтьевым и было воплощено в концепции интериоризации, в соответствии с которой психическое формируется как точная копия внешних воздействий. При этом самостоятельность и активность субъекта деятельности недооцениваются, принижается его роль и влияние на общество. Таким образом, педагогу-исследователю важно увидеть *конфликт интерпретационных версий* и самостоятельно определиться с выбором мировоззренческой методологической позиции, а не искусственно приспособлять название теории к теме своего исследования, уберегаясь от попыток приобщиться к науке на уровне терминологических ритуалов.

Методологическая грамотность требуется и в осуществлении на основе выявленных научных фактов *операции умозаключения*. Как уже подчеркива-



лось, с процессом интерпретации тесно связан язык как универсальное средство выражения мысли. Благодаря системе обобщенных значений языка исследователь как субъект интерпретации имеет возможность, опираясь на слова как средство абстракции и обобщения, делать логические выводы, не обращаясь каждый раз к данным непосредственного, чувственного опыта. Однако в данном случае обнаруживаются как достоинства, так и ограничения языка: оперирование обобщенными значениями языка вынуждает обращаться к однозначным терминам, избегая многозначности образных, эмоционально окрашенных языковых выражений, что влечет за собой ослабление субъективно-личностного начала интерпретации. Такого рода постижение знания традиционно осуществляется на основе *силлогизма* – аппарата логического мышления, позволяющего делать вывод только из данной системы логических связей, не опираясь на дополнительные материалы конкретного (в каждом случае уникального) опыта. В типичном силлогизме имеются две посылки, которые связаны между собой не только прямой последовательностью, но гораздо более глубокими логическими отношениями. В результате формулируется вывод, который делается на основании *общего правила*, что закономерности, которые справедливы по отношению ко всей категории объектов, должны распространяться на все объекты, относящиеся к этой категории. Логические матрицы позволяют получить новые знания с помощью языка рациональным путем из систем обобщений на основе анализа логических фигур типа «целое – часть», «род – вид» и отношений «причины и следствия» и т. д.

Как мы убеждаемся, при интерпретации педагогической реальности и знаний о ней требования формальной логики могут быть выдержаны с большим трудом в силу уникальности педагогических явлений и субъективного характера педагогической деятельности. Как доказал своим педагогическим творчеством А. С. Макаренко, в педагогическом явлении нет простых зависимостей, здесь менее всего возможна силлогистическая формула, «дедуктивный короткий бросок». Совершенно очевидно, что понимание педагогической действительности исключительно на основе силлогического мышления чревато формализмом и не застраховано от ошибок. Накопление, систематизация, инвентаризация педагогического опыта, воплощенного в знаниях и оформленного в языке, закономерно приводит к обобщению значений, преимущественно отвлеченному отражению мира. В связи с этим взамен типизации и подведения под множества возникает потребность в проведении обобщений особого типа, так называемых *мереологических обобщений* и *мереологических умозаключений*, основанных на выделении в предмете необычайного, самобытного, его идеализации и переносе свойств части на целое. В данном случае герменевтическая логика основана на учете не только рационально и психологически осознаваемых ориентиров обобщения, но и индивидуального бессознательного, когда происходит прорыв в понимании научно-практической проблемы,

принятие парадоксального («перпендикулярного») решения и выработка нестандартных гипотез, в рождении которых участвует не столько классическая рациональная логика, сколько интуиция, профессиональный и общекультурный опыт исследователя. Примерами меререологических обобщений, избегающих типизации, являются макаренковский принцип опоры на положительное в человеке, а также диалектическая трактовка А. С. Макаренко случая физического воздействия на воспитанника не как наказания, а метода требования, доведенного до предела.

Важнейшим способом проникновения в содержание научного знания является *этимологический анализ* используемых терминов, который способствует установлению *генеалогии педагогического знания*. Так, например, в практике научных исследований проблем адаптации обучаемых и воспитуемых к различным условиям среды преобладает односторонняя, ограниченная трактовка адаптации без учета диалектической сложности данного понятия: адаптация, преимущественно понимается как «приспособление», тогда как в содержании понятия присутствует и другая сторона – «реагирование». Не проводя глубокого понятийного анализа, исследователи нередко упускают из вида идею двух способов существования человека: адаптивного и творческого. Дальнейший диалектический анализ феномена адаптации выведет исследователя к дифференциации вариантов адаптивного поведения: адаптивно-репродуктивного, адаптивно-деформирующего и дезадаптивно-деформирующего [1, с. 207].

Герменевтический подход в научно-педагогическом исследовании предполагает очень тонкое, сродни ювелирному, оперирование понятийным аппаратом исследования. Исследователю чрезвычайно важно застраховаться от формализма в трактовке и оперировании понятиями от того, что Э. В. Ильенков называл вербализмом и словесным фетишизмом. Необходимо не допустить *издержек поспешной категоризации*, которая приводит к порождению *симулякров* – языковых знаков, предельно обособленных от реалий и живущих отдельной жизнью. На практике ученые-гуманитарии, в желании «онаучить» текст, нередко форсированно, поспешно навешивают ярлыки типа «система», «структура», «иерархия», «элемент», «модель» и пр., не заботясь о том, чтобы научно-познавательный и бытийный планы исследования органично сочетались. Зачастую не принимается во внимание генетическая общность противопоставляемых явлений, например, «социальное» наивно понимается только как «коллективное», как наличие множества людей и формально отделяется от «личностного».

В качестве одного из специальных герменевтических приемов исследователю можно рекомендовать прием *рефлексивного осмысления исследовательской ошибки*. На промежуточных этапах ведения и оформления результатов научной работы исследователь (иногда самостоятельно, а порой с по-

мощью консультантов или рецензентов) может обнаружить допущенную ошибку. С позиций педагогической герменевтики ошибка как субъективно-личностное проявление достойна специального внимания исследователя, вполне возможно, что под видом ошибки скрывается интуитивная подсказка. Так, например, в случае, когда обнаруживается некорректность в проведении классификации (нерядоположенность, потеря единого основания деления, неправомерное включение понятий в однородный ряд), исследователю целесообразно отнестись с доверием к себе и так называемой ошибке, попытаться найти ее причины, которые часто находятся в сфере бессознательного. Если самоанализ пойдет успешно и удастся вербализовать его результаты, у исследователя появится возможность совершить новый продуктивный ход в изучении предмета: например, изменить основание классификации, или, наряду с данной классификацией, построить качественно новую, а затем попытаться их соотнести, и таким образом увидеть многомерные, объемные отношения изучаемых феноменов.

Мощным средством освоения предмета научного поиска является язык, который в процессе научного исследования реализует *фиксирующую, диагностическую и эвристическую функции*. Оперирование обобщенными понятиями требует от исследователя обращения к однозначным терминам, избегания многозначности эмоционально окрашенных языковых выражений, что влечет за собой редукцию перерабатываемой научной информации, усиление логического и, одновременно, ослабление субъективно-личностного начал исследования. Обратной стороной подведения под понятие и категоризации является стереотипизация понимания, ограниченное форматом категории «видение». Вместе с тем, представление и знание о предмете могут быть воплощены не только в *слове-понятии*, но и в *слове-метафоре*. Естественные науки, в основном, обходятся понятийным знанием. Однако в педагогической науке понятийное знание расширяется, оно практически всегда принципиально ново, что объясняется уникальностью, неповторимостью феномена человека, а также зависимостью педагогических явлений от бесконечного ряда факторов и их непредсказуемостью, что в итоге создает ограничения для фиксирования постигаемых реалий в форме однозначных терминов. В педагогических метафорах, являющихся важнейшим средством осмысления действительности, наиболее ярко выражен инструментальный и продуктивный характер языка педагогики. Метафора – неотъемлемый атрибут понимания. Связывая две разнородные идеи, каждая из которых характеризуется своим набором ассоциативных комплексов, метафора выводит за пределы какого-то одного представления, становясь, таким образом, фокусом понимания в контексте разнородных идей. В процессе ведения научного исследования метафора выступает не столько как стилистический языковой троп, сколько как *исследовательская модель и инструмент творческого познания явлений с позиций их*

*ценностной значимости*, реализующий следующие функции: расширение контекста понимания педагогических явлений; достижение многоакурсности, объемности видения; установление межфреймовых связей и увеличение их вариативности за счет использования эмоционально-духовного опыта, закрепленного в народных традициях, религии, искусстве; усиление личностного и рефлексивного начал в понимании педагогической реальности, при которых «проживание знания» сопровождается языковым творчеством; когнитивный эффект, состоящий в том, что ассоциативное мышление на основе аллегорий эвристически стимулирует выдвижение версий-гипотез интерпретации; освобождение от стереотипов восприятия.

Логика научного исследования, проводимого с использованием герменевтического подхода, метафорически обозначаемая как *герменевтический круг* (понятие введено В. Шлейермахером), представляет собой перевод мысленного содержания в знаковую форму, в языковое выражение как спиралевидное поступательное движение в познании: от общего – к частному и от частного к общему, от педагогических явлений – к научно-педагогическим фактам и, наоборот, от научных понятий – к художественно-эстетическим образам в соединении синхронного и диахронного подходов, при сочетании проектирования с рефлексией, перспективы с ретроспективой научной поиска. Таким образом, педагогическая герменевтика делает ставку на *обратимость мышления*. Диалог с самим собой в самых разных формах через самопонимание выводит исследователя к выработке «персонального знания». Механизм герменевтического понимания состоит в том, что в процессе интерпретации исследователь проходит путь от квазинарративных структур самой жизни – через встречу с миром текста – вновь к жизни, куда изменившееся в процессе работы с текстом «я» вносит новые, почерпнутые из текста, ценности и представления о предмете научно-педагогического поиска, а также о самом себе.

Таким образом, герменевтический подход в научно-педагогических исследованиях базируется на признании двойственного характера интерпретирующей деятельности исследователя, что проявляется как двойственность самого субъекта научного исследования, выступающего как общественный субъект и как неповторимая личность; двойственность отношения к знанию, которое объективируется в коллективной форме в виде универсальных культурных ценностей и представлений о действительном, желаемом, должном (универсальные культурные смыслы), а также в форме ценностей личного, индивидуального характера (личностные смыслы); двойственность предмета деятельности; наличие в деятельности интеллектуальной и аффективной сторон. Герменевтические методы исследования способствуют сохранению предметности научно-теоретического знания, обеспечивая взаимодействие и связку и теоретического, и эмпирического планов изучения педагогических проблем.

*Критериями* глубины освоения предмета научно-педагогического исследования, помимо общепринятых, с герменевтических позиций являются следующие:

- полнота рефлексии на всех уровнях исследовательской деятельности, а одним из показателей освоения явления – характер вербализации, сопровождающей его постижение;
- умение соотносить парадигмальный и нарративный способы описания предмета научного исследования;
- умение выдвигать мерсеологические умозаключения и отличать их от метода индукции как умозаключения о свойствах элементов множеств;
- умение в процессе исследования и конструирования собственного педагогического текста осознанно проводить терминологизацию и детерминологизацию, метафоризацию и деметафоризацию, что свидетельствует о развитой способности усматривать и чувствовать двойственную сущность предмета интерпретации, взаимодействие в нем понятийного и образного начал, общего и частного, о способности познание педагогических истин сочетать с их «проживанием».

Итак, применение в научно-педагогическом исследовании герменевтического подхода позволяет приблизиться к объемному (голографическому) видению жизненных и педагогических реалий (превосходя возможности идиографического и номотетического методов). При этом перед исследователем открываются дополнительные возможности для осуществления вероятностного прогнозирования и, за счет дополнения гносеологического плана научного анализа онтологическим и аксиологическим, возможность органичного включения полученного знания в социокультурный контекст.

### **Литература**

1. Завалишина Д. Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 376 с.
2. Закирова А. Ф. Педагогическая герменевтика. – М.: Издат. дом Ш. Амонашвили. 2006. – 328 с.
3. Зинченко В. П. Рассудок и разум в контексте развивающего образования // Человек. – 2000. – № 4.
4. Курлов В. Ф. Поиск нормативно-оценочных аргументов при проведении исследования в школе // Методология и методика педагогического исследования. – СПб, 2000. – С. 68–73.
5. Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т. / Под ред. И. А. Каирова, Г. С. Макаренко, Е. Н. Медынского. – М.: 1957–1958.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. – М. Педагогика, 1989. – 498 с.

**Е. Г. Булатова,  
В. С. Черепанов**

## **К ВОПРОСУ О СТАТУСЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ**

В статье рассмотрено обоснование нового научного направления – математической педагогики как раздела педагогики, занимающегося математическими моделями педагогических объектов и явлений. Показано, что математическая педагогика удовлетворяет всем шести требованиям, предъявляемым в науковедении к научным направлениям.

*Ключевые слова:* математическая педагогика, математическая модель, научное направление.

In article examined basis of picked in structure pedagogical sciences new scientific direction – mathematical pedagogic. She is occupied with mathematical models of pedagogical objects and phenomenon. Show, that mathematical pedagogic satisfy by all six demands which produced for scientific direction in science.

*Key words:* a mathematical pedagogic, a mathematical pattern, a scientific tendency.

Как известно, математика является универсальным языком науки, поэтому наблюдается прогрессирующий процесс проникновения математики и ее методов в гуманитарные, общественные и социальные науки (музыка, экономика, психология, лингвистика, социология, юриспруденция, педагогика). Привлечение математических методов в педагогику способствует более глубокому познанию реальных педагогических проблем и «решению следующих педагогических задач: 1) планированию и проведению педагогических экспериментов; 2) обработке результатов экспериментов; 3) построению количественных моделей различных проблем обучения и воспитания» [5]. Кроме того, как справедливо утверждает А. М. Новиков [9], «математические средства позволяют систематизировать эмпирические данные, выявлять и формулировать количественные зависимости и закономерности ... используются как особые формы идеализации и аналогии (математическое моделирование)».

В настоящее время становится ясно, что снижение уровня математического образования сказывается и на качестве научно-педагогической деятельности. В современных работах об уровне и качестве выполняемых диссертационных исследований отмечается, что имеют место «экспериментальная слепота, состоящая в слабой прогнозируемости результатов опытных работ, их уместности, обоснованности, глубине и эффективности воздействия, недостаточная корректность применяемых методов» [13], «низкое владение базовыми статистическими процедурами и математическими методами исследования» [12], «55% диссертаций не имеют никаких упоминаний об измерении и обработке экспериментальных данных», «менее чем в каждой пятой из работ применялись адекватные статистические методы» [10].

К сожалению, в последнее время повсеместно наблюдается сокращение содержания математических программ, уменьшение общего объема часов занятий; наметился значительный разрыв между уровнем математической подготовки будущих педагогов и уровнем требований к исследовательским (диссертационным) работам. Существует ряд причин снижения уровня математического образования педагогов. В частности, в учебных планах педагогических вузов и педагогических университетов фактически отсутствуют такие дисциплины, как «Математические методы в педагогических исследованиях», «Основы тестологии», «Введение в экспериментальную педагогику» и др. Поскольку их нет в федеральном компоненте государственного образовательного стандарта, некоторые вузы, используя возможности регионального и вузовского компонентов, пытаются включить их в учебные планы (например, это сделано на кафедре «Профессиональная педагогика» ИжГТУ).

Все вышеперечисленное позволяет говорить о том, что назрела настоятельная необходимость в обосновании нового научного направления – математической педагогики. В педагогических исследованиях математика используется

- для планирования эксперимента и прогнозирования ожидаемых результатов;
- статистической обработки результатов исследования;
- разработки и построения математических моделей различных педагогических явлений, процессов и состояний.

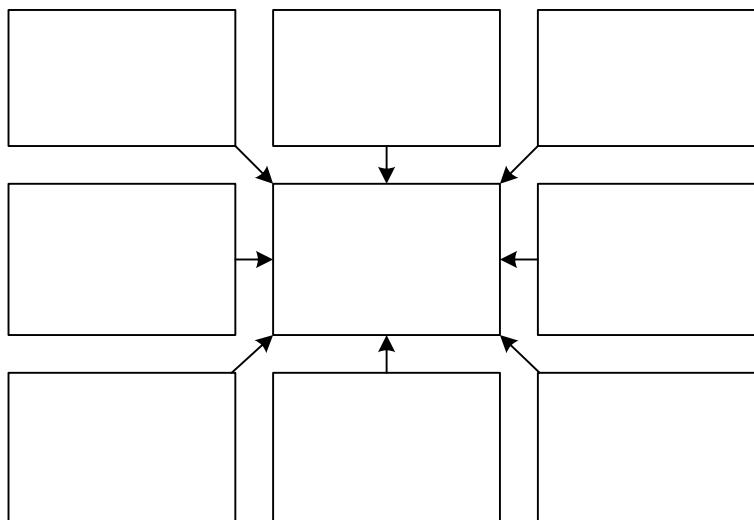
На основании этого объектом математической педагогики следует считать развитие математических методов, которые применяются для построения и изучения математических моделей педагогической действительности (в том числе и в области планирования и обработки результатов педагогического эксперимента), а предметом – математические модели, описывающие основные закономерности педагогических объектов и явлений.

Кратко охарактеризуем структуру и содержание основных разделов математической педагогики (рисунок).

Педагогические объекты и явления очень сложны и разнообразны, поэтому при их экспериментальном исследовании требуется собрать и обработать огромный статистический материал. При планировании педагогического эксперимента (блок 1) применяется выборочный метод, который направлен на решение двух задач: 1) обоснования репрезентативности (представительности) выборочной совокупности либо статистической оценки и учета получаемых случайных ошибок при распространении результатов выборочного наблюдения на всю генеральную совокупность; 2) обоснования объемов выборочной совокупности, при которой ошибка не превысит заданной величины.

При обработке и анализе результатов педагогического эксперимента (блок 2) существенную роль играют методы теории вероятностей и математической статистики. Описательная статистика позволяет подытоживать и вос-

производить в виде таблиц или графиков данные того или иного распределения, вычислять среднее для данного распределения, его размах и дисперсию. Правила индуктивной статистики дают возможность выяснить, до какой степени можно путем индукции обобщить для большего числа объектов ту или иную закономерность, обнаруженную при изучении их ограниченной группы в ходе эксперимента или наблюдения. Корреляционный анализ позволяет узнать, насколько связаны между собой две переменные, с тем чтобы можно было предсказывать возможные значения одной из них, если известна другая. В этом же разделе математической педагогики рассматриваются предельные теоремы закона больших чисел, вопросы, связанные с эргодической гипотезой, проверкой гипотез, обоснованием выбора статистических критериев, регрессионным, дисперсионным и другими видами анализа.



Блок-схема основных разделов математической педагогики

Элементарная математическая педагогика (блок 3) включает в себя расчет количественных характеристик (трудоемкости образовательных программ в зачетных единицах, рейтинга в балльно-рейтинговых системах) и знаковые модели, в которых используются символические средства представления информации (гистограммы, полигоны, диаграммы и др.).

Математическая теория обучения (блок 4) занимается разработкой законов формирования и забывания знаний, таксономических моделей обучения и диагностики, тезаурусов, моделей учебных планов, рабочих программ, учебных квалитаксонов, обоснованием моделей ГОС, ЕГЭ.

Такой раздел математической педагогики, как моделирование и параметризация педагогических контрольных материалов (ПКМ) и педагогического

**1. Планирование педагогического эксперимента**



го инструментария (блок 5), занимается разработкой математических моделей анкет, тестов, кодификаторов, а также их валидизацией и сертификацией.

Математическое моделирование педагогических явлений (блок 6) решает задачи построения количественных моделей функционирования педагогических учреждений и квалификационных моделей (специалистов, выпускников, обучаемых).

В качестве раздела математической педагогики можно рассматривать и математические методы педагогической экспертизы (блок 7). Они являются надежным средством переработки слабо формализуемой и нечисловой информации, характерной для педагогических исследований, и используются для отбора экспертов, формирования экспертных групп и жюри педагогических конкурсов, оценки инновационных проектов, структурирования учебного материала и др.

В связи с бурным развитием вычислительной техники и вычислительной математики особое значение для исследования математических моделей педагогики приобретают методы, использующие ЭВМ. Поэтому компьютеризация педагогики и педагогических исследований способствует развитию и формированию такого раздела математической педагогики, как вычислительная математическая педагогика (блок 8), в рамках которой рассматриваются вопросы компьютеризации педагогического эксперимента, компьютерного анализа и обработки данных педагогических исследований, компьютерного моделирования в педагогике.

Общеизвестно, что любое направление, претендующее на статус научного, должно удовлетворять следующим шести условиям наличия:

- самостоятельного объекта исследования;
- эмпирической («донаучной») предыстории;
- теоретической базы;
- специфической проблематики;
- своего специфического понятийного аппарата;
- возможности повторения (верификации) получаемых научных результатов [11].

Рассмотрим, насколько эти условия реализуются по отношению к математической педагогике. Под математической педагогикой будем понимать самостоятельный раздел педагогики, занимающийся математическими моделями педагогических объектов и явлений. В качестве примеров математических моделей в сфере образования можно привести:

- формулы для оценки валидности и надежности педагогических анкет и тестов;
- статистические критерии для обработки результатов педагогических экспериментов;
- модели Раша и Бирнбаума в дидактической тестологии;

- законы формирования и забывания знаний у обучаемых (прочность, скорость усвоения, скорость забывания, структура знаний);
- эргодическая гипотеза (равенство средних по времени и средних по совокупности);
- формулы для обоснования репрезентативности выборочной совокупности (контрольных и экспериментальных групп) и объема выборок;
- типы распределений результатов педагогического эксперимента (нормальное распределение, биномиальное, Пуассона и др.);
- знаковые модели (схемы, таблицы, гистограммы и т. п.);
- таксономические модели (модели обучения и диагностики).

Что касается первого условия – наличия самостоятельного объекта исследования, то оно имеется в виде математических моделей, применяемых в педагогике, причем в классической педагогике пока нет отдельного посвященного им раздела. Как правило, они рассматриваются в разных разделах (модели Раша и Бирнбаума в тестологии, рейтинговые системы в педагогической квалиметрии и т. д.).

К предистории математической педагогики можно отнести труды А. Сикорского по изучению умственного утомления школьников с помощью учета ошибок в диктантах (1879), Г. Эббингауза по запоминанию учебного материала (1885), К. Пирсона по математизации измерений в педагогике (1914–1930) и др. [3].

Наличие специфической проблематики математической педагогики обусловлено тем, что реальные педагогические объекты (обучаемый, педагог, воспитанник, воспитатель) или процессы (обучение, воспитание, педагогический контроль) изучаются математическими средствами (таксономическими моделями в когнитивной области, моделями измерения теории IRT – в тестологии).

Понятийный аппарат математической педагогики включает в себя понятия не только из педагогики, но и из математики, информатики, синергетики, педагогической кибернетики и тестологии [1–3; 6–8; 14]. Это, например, такие понятия, как дисперсия, среднее квадратическое отклонение, алгоритм, логит трудности задания, логит уровня знаний, интенсивность забывания знаний и др.

К теоретической базе математической педагогики следует отнести кибернетику (прежде всего такие ее разделы, как теория систем, теория управления и регулирования, теория информации и связи, теория моделирования, теория алгоритмов), математическую статистику (как раздел математики, в котором изучаются вопросы, связанные со сбором, систематизацией и обработкой результатов наблюдений массовых случайных явлений для принятия решений в условиях неопределенности), теорию IRT (моделирования и параметризации педагогических тестов) [2; 4; 6–8; 10; 14].

Выполнение последнего, шестого условия, а именно наличия науковедения – условия верификации научных результатов в математической педагогике, обусловлено тем, что повторяемость результатов педагогических исследований, проводимых с применением математических методов, возможна в статистическом толковании (на определенном уровне значимости, как правило,  $\alpha = 0,01; 0,05; 0,10$ ), в репрезентативных выборках [10].

Таким образом, все шесть условий, применяемых в науковедении для определения статуса новой науки или нового научного направления, в данном случае выполняются, и есть все основания утверждать, что математическая педагогика может иметь статус нового научного направления в системе педагогических наук.

В заключение сформулируем основные задачи, стоящие перед математической педагогикой на современном этапе:

- обоснование аксиоматики и концептуальной модели математической педагогики;
- типологизация математических моделей и методов, используемых в педагогических исследованиях;
- разработка технологии математического моделирования в сфере образования (дидактика, управление образованием);
- обоснование арсенала математических средств для обработки результатов педагогических экспериментов;
- определение основных направлений компьютеризации в сфере образования и пути их реализации.

### Литература

1. Аткинсон Р., Бауэр Г., Кротерс Э. Введение в математическую теорию обучения. – М.: Мир, 1969. – 486 с.
2. Битинас Б. П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии. – Вильнюс, 1971. – 347 с.
3. Введение в экспериментальную педагогику: Учеб. пособие / Сост. В. С. Черепанов, О. В. Любимова. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2006. – 88 с.
4. Гайдышев И. П. Анализ и обработка данных: специальный справочник. – СПб: Питер, 2001. – 752 с.
5. Гнеденко Б. В. Математика как орудие педагогического исследования // Применение математических методов и ЭВМ в педагогических исследованиях: Сб. науч. тр. – Свердловск: Изд-во СГПИ, 1989. – С. 6–22.
6. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. – М.: Педагогика, 1977. – 134 с.
7. Наследов А. Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. – СПб: Питер, 2007. – 416 с.

8. Нейман Ю. М., Хлебников В. А. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов. – М.: Прометей, 2000. – 168 с.
9. Новиков А. М. Докторская диссертация?: Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук. – М.: Эгвес, 2003. – 120 с.
10. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
11. Рузавин Г. И. Методология научного исследования: Учеб. пособие. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.
12. Ситаров В. А. Миссия научного руководителя в повышении качества диссертационных работ // Сиб. пед. журн. – 2007. – № 8. – С. 28–33.
13. Фельдштейн Д. И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Бюлетень ВАК. – 2008. – № 2. – С. 6–22.
14. Черепанов В. С. Основы педагогической экспертизы: Учеб. пособие. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2006. – 124 с.

# ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.126

Т. В. Лучкина

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ПОЗИЦИИ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ

В статье обсуждаются теоретические аспекты становления профессионально-личностной позиции молодого учителя: раскрыта сущность этого понятия, выявлены уровни развития профессионально-личностной позиции и дана их характеристика.

*Ключевые слова:* позиция, педагогическая позиция, личностный и профессиональный компоненты педагогической позиции, профессионально-личностная позиция молодого учителя, уровни развития профессионально-личностной позиции молодого учителя.

Theoretical aspects of a professionally – oriented position of a young teacher are discussed in the article: the nature of this notion and the levels of the development of a professionally – oriented position are revealed, the characteristics of the levels is given.

*Key words:* position, pedagogical position, personal and professional components of the pedagogical position, professional and personal position of a young teacher, development levels of the professional and personal position of a young teacher.

Изменения, происходящие в современном обществе, существенно влияют на все сферы жизни человека, в том числе на содержание и организацию процесса обучения и профессиональную деятельность учителя. В настоящее время учитель работает в режиме диалога, консультирования, совместной познавательной деятельности. Сегодня востребован учитель, который может быть консультантом, экспертом, способен к совместным действиям с коллегами, родителями, общественными организациями, готов работать в команде, налаживать международные связи, владеть современными педагогическими технологиями. Современные требования к деятельности учителя меняют взгляд на профессиональную позицию выпускника педагогического вуза.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме становления и развития позиции личности учителя показал значительное разнообразие в содержании понятия «позиция»: «активная жизненная позиция», «гражданская позиция», «социальная позиция», «личностная позиция», «ролевая позиция», «профессиональная позиция», «педагогическая позиция».

Исследуя сущность категории «позиция», ученые подчеркивают ее многозначность. Позиция трактуется как:

- как интегральная характеристика положения индивида в статусно-ролевой внутригрупповой структуре – *социальная позиция* (А. Г. Асмолов, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский и др.);
- устойчивая система отношений человека к отдельным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении, – *личностная позиция* (А. И. Божович, Т. Н. Мальковская, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев и др.);
- диспозиция человека в непосредственном взаимодействии, в актуальной ситуации – *ролевая позиция* (Б. Г. Ананьев, В. Я. Ляудис, А. А. Петровский и др.).

Раскрывая сущность социальной позиции индивида, И. С. Кон подчеркивает, что в силу сложности общественных отношений индивид занимает множество позиций (учитель – профессиональная позиция, отец – семейная и т. д.) [4, с. 71].

Позиция личности: 1) сложная, достаточно устойчивая система отношений, установок и мотивов личности, которыми она руководствуется в своей деятельности, целей и ценностей, на которые направлена эта деятельность; 2) положение человека в статусно-ролевой внутригрупповой структуре [3, с. 256].

По мнению исследователей, личностная позиция выражается в устойчивой жизненной позиции человека, сознательно направленной на изменение и преобразование общественных условий жизни в соответствии с его убеждениями, взглядами и совестью [8, с. 102].

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев указывают на то, что позиция есть наиболее целостная, интегративная характеристика всего образа жизни человека, достигшего полной самоопределенности, самоощущенности, ставшего в подлинном смысле слова субъектом собственной жизнедеятельности [11, с. 160].

Учитывая взгляды исследователей на сущность рассматриваемого нами понятия, необходимо отметить, что позиция является характеристикой не только личности человека, но и его субъектности, деятельности и поведения.

Выпускник педагогического вуза, включаясь в педагогическую деятельность, прежде всего осмысливает изменение своей социально-ролевой позиции, так как происходит замена социальной роли «студента» на «учителя». В данный период имеют место резкое изменение основных функций, выполняемых им в образовательном процессе: если ранее это были функции обучаемого, то теперь – обучающего. Происходят перемены в ведущем виде деятельности, на первое место выходит педагогическая деятельность, с которой ассоциируются и некоторые личностные качества (ответственность, самостоятельность, активность, креативность и др.). При этом, как указывают исследователи, выполнение той или иной социальной роли оказывает влияние на личностные качества молодого учителя (ценностные ориентации, мотивы деятельности, его отношение к другим людям). Таким образом, пос-

тепленно социально-ролевая позиция выпускника вуза переходит в профессиональную позицию учителя.

В научных работах профессиональная позиция учителя рассматривается как:

- неотъемлемое условие осуществления педагогической деятельности (Е. И. Заир-Бек, С. В. Кульневич), составляющая педагогической культуры, профессиональной компетентности (С. Г. Вершловский, И. А. Колесникова, А. К. Маркова), профессионально-педагогической направленности (К. В. Ваганова, П. М. Митина, Т. Б. Казакова, Г. А. Шищенко);

- видение собственного места, предопределяющего характер взаимодействия в педагогическом процессе, технологию формирования целей, освоение содержания, овладение методом (М. Т. Громкова, Н. А. Селиванова, Л. Т. Сочень);

- интегративная характеристика его личности, выражающая субъективную систему отношений, теоретико-методологических знаний, ценностных ориентаций и определяющая рефлексивно-личностный способ педагогической деятельности (В. П. Бедерханова, А. Г. Гогоберидзе, А. В. Гурова, В. А. Сластенин).

А. К. Маркова считает, что позиция является субъективной характеристикой труда учителя, обязательной для соответствия требованиям профессии. Исследователь отмечает наличие тесной связи позиции с мотивацией учителя, осознанием смысла своего труда. При этом автор подчеркивает, что в условиях современной школы у учителя может преобладать позиция предметника либо позиция воспитателя, позиция консультанта, тьютора, медиатора, фасилитатора и т. д. [5, с. 8–9].

По мнению П. М. Митиной, педагогическая позиция представляет собой взаимопроникновение таких интегральных характеристик личности, как педагогическая направленность и педагогическая компетентность. В условиях перехода к новой образовательной парадигме исследователь выделяет следующие черты педагогической позиции:

- *цель*: содействие становлению и развитию личности учащегося;
- *основные средства*: актуализация, фасилитация, организация мыследеятельности, проблематизация, проектирование;
- *способы общения*: сотрудничество, понимание, признание и принятие другого, коллективная мыследеятельность;
- *отношение к ученику* как к полноценному сотрудничающему партнеру [6, с. 13].

Н. А. Селиванова рассматривает позицию личности учителя как результат его самоопределения, способ реализации личностью своих базовых ценностей. Она считает, что профессиональная позиция предполагает сопряженность реализации человеком личностных ценностей и ценностей профессии [9, с. 178].

Педагогическая позиция, на взгляд В. А. Сластенина, – это система интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру,

педагогической действительности и педагогической деятельности, которые являются источником ее активности. Она определяется, с одной стороны, теми требованиями, ожиданиями и возможностями, которые предъявляет и предоставляет ему общество. С другой – действием внутренних, личных источников активности: влечений, переживаний, мотивов и целей педагога, его ценностных ориентаций, мировоззрения, идеалов [7, с. 32]. В позиции учителя проявляется его личность, характер социальной ориентации, тип гражданского поведения и деятельности.

Анализ категории «педагогическая позиция» показывает наличие в ней двух компонентов: профессионального и личностного. Профессиональный компонент раскрывает ее связь с категорией «педагогическая деятельность». Это объясняется тем, что феномен позиции обнаруживается только через деятельность (действие, взаимодействие) или потенциал деятельности; в профессиональной деятельности выделяется определенная совокупность функций, при этом в деятельности учителя ведущей функцией в современных социокультурных условиях является функция содействия образованию школьника.

Личностный компонент категории «педагогическая позиция» раскрывается через такие составляющие, как установки, мотивы, ценности, цели, субъектность, активность, ответственность, креативность, самостоятельность, рефлексивность, свобода выбора цели, способов и средств ее реализации. При этом необходимо отметить, что субъектность – это особое качество личностной позиции, исходное для практической деятельности молодого учителя, обязательное ее условие.

Исследователи отмечают, что сущность субъектной позиции учителя

- отражает и развивает индивидуальность, авторство, субъектность личностной позиции, выход за пределы заданной деятельности, выработку перспектив дальнейшего саморазвития; придает педагогической деятельности неповторимое своеобразие [10, с. 266];

- является результатом жизненного опыта. Уникальность и индивидуальность человека определяется в зависимости от устойчивости (в отдельных случаях – непоколебимости) позиции [2, с. 31];

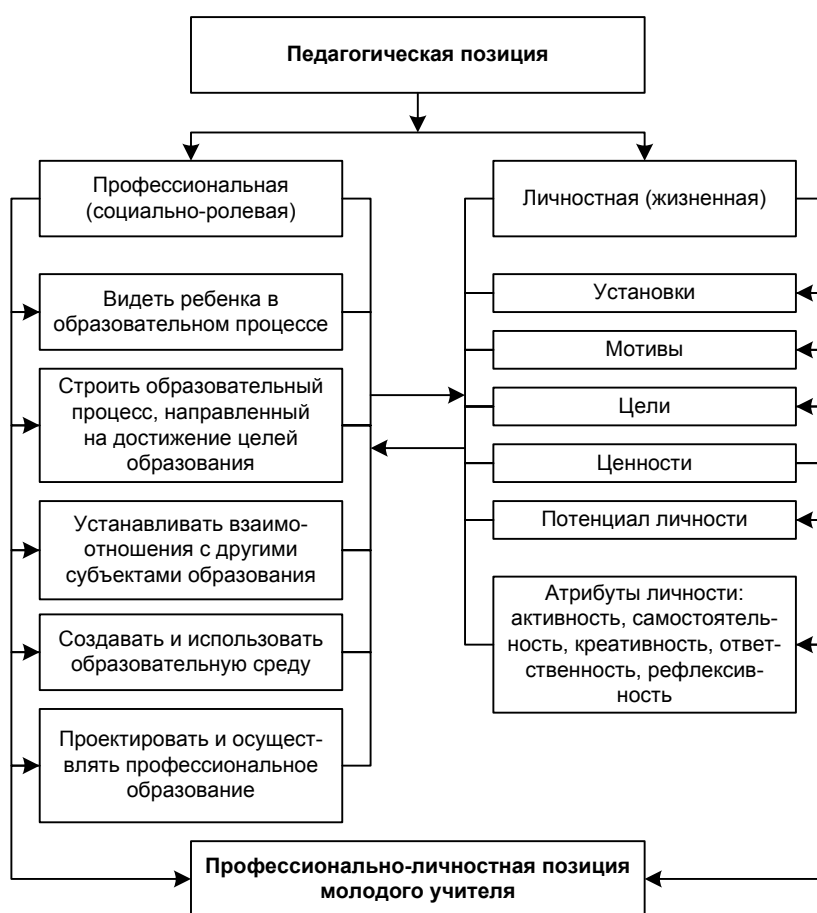
- рассматривается как сложная, многоуровневая характеристика личности, имеющая четыре основных стадии становления и развития (объектную, объект-субъектную, субъект-объектную и собственно субъектную) [1, с. 9].

Субъектная позиция молодого учителя – это позиция личностного и профессионального саморазвития. Важным условием ее развития выступает соответствие, совпадение, согласованность внешних педагогических воздействий с его внутриличностным потенциалом, «внутренними условиями» [10, с. 266]. С одной стороны, субъектная позиция молодого учителя означает соответствие целей его деятельности, мотивов, способов действий требованиям педагогической профессии, с другой – выход за пределы указанных предписа-



ний, подчинение системы основных отношений задачам личностного, в том числе профессионального, самосовершенствования.

Таким образом, рассмотренные нами два компонента педагогической позиции учителя дают право представить ее как единое целое – профессионально-личностную позицию. Профессионально-личностная позиция молодого учителя определяется нами как устойчивая система его отношений к тем сторонам реальной действительности, которые включены в педагогическую деятельность, и к самому себе как личности (схема).



#### Профессионально-личностная позиция молодого учителя

Профессионально-личностную позицию молодого учителя раскрывает:

- отношение к целям и ценностям педагогической деятельности, субъектам образовательного процесса и самому себе;

- мотивация к педагогической деятельности и потребности в достижении успехов в ней, стремление к реализации личностного потенциала;
- осмысление, принятие, реализация идеи обучения в течение всей жизни;
- самоопределение в инновационном пространстве современной школы;
- принятие себя как субъекта профессионального и личностного развития себя (саморазвития);
- выстраивание линии поведения, действий и поступков, способов взаимодействия (общения);
- самооценка и рефлексия собственного уровня профессионально-личностного становления;
- принятие на себя ответственности за свои действия перед другим и самим собой;
- оценивание занимаемой позиции.

Профессионально-личностная позиция молодого учителя – целостная характеристика его личности, которая, с одной стороны, показывает ценностно-смысловое, инициативно-ответственное отношение к педагогической реальности, продолжению образования «в течение жизни», их целям, смыслу, процессам, результатам. С другой стороны, отражает ценностно-смысловое, инициативно-ответственное отношение к самому себе, направленное на раскрытие личностного потенциала и обогащение процессов «самости».

Профессионально-личностная позиция – достаточно устойчивая характеристика личности молодого учителя, его деятельности и поведения, однако развивающееся образование может оказывать влияние на становление его позиции: преобразовывать, закреплять в зависимости от внешних и внутренних факторов. По нашему мнению, динамичность профессионально-личностной позиции молодого учителя, ориентированной на создание средствами педагогической деятельности условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности учащихся в образовательном процессе, можно представить, применяя «уровневый подход» (В. А. Сластенин). В основу выделения уровней профессионально-личностной позиции молодого учителя нами положена активность как качественная характеристика его личности, позволяющая обозначить следующие уровни развития: 1-й – пассивная позиция, 2-й – ситуативная позиция, 3-й – активная позиция, 4-й – надситуативная позиция (см. табл.).

Результаты диагностического обследования, проведенного среди 124 молодых учителей Читинской области, показали, что значительное их количество (35%) находится на первом уровне. Демонстрируя пассивную позицию в отношении к педагогической деятельности и проблемам личностного роста, они еще не до конца определились в правильности выбора профессии, ощущают неуверенность в себе, не проявляют интерес к собственному дальнейшему образованию. Большая группа молодых учителей соответствуют второму уровню (30%) – чаще это учителя, проработавшие в школе более трех лет. Им свойственны формирование своих тре-

бований к решению отдельных педагогических ситуаций, осмысление своей «Я-концепции», принятие целей и ценностей педагогической деятельности.

Характеристика уровней развития профессионально-личностной позиции  
молодого учителя

Уровень 1	Профессиональный компонент 2	Личностный компонент 3
1-й: пассивная позиция	Ориентированность на принятие норм педагогической деятельности, пассивное отношение к субъектам образовательного процесса и самому себе, отсутствие интереса к педагогическим проблемам и потребности в достижении успехов	Недостаточное осмысление целей и ценностей педагогической деятельности, низкая мотивация, несформированные умения самооценки, самоконтроля, саморефлексии; поведение неуверенного в себе учителя, характеризующееся страхом, тревожностью, неопределенностью в действиях
2-й: ситуативная позиция	Принятие направленности педагогических целей на самореализацию личности школьника, принятие установки развития ученика средствами своего предмета, выработка собственных требований к решению отдельных педагогических ситуаций	Принятие целей, ценностей педагогической деятельности; проявление в отдельных ситуациях личностных качеств: ответственности, самостоятельности, инициативности, креативности; осознание себя профессионалом через осмысление Я-концепции
3-й: активная позиция	Проявление адаптивной активности, при которой поставленные цели совпадают с результатом; готовность учителя к изменениям процесса обучения, установление отношений сотрудничества с субъектами образовательного процесса, принятие решения о выборе пути деятельности, включение в организацию и проведение опытно-экспериментальной работы по изменению процесса обучения, потребность в создании образовательной среды школы, поддержка саморазвития личности школьника	Присвоение новых ценностей образования и реализация их в своей деятельности, проявление адаптивной активности в решении педагогических ситуаций, креативности в решении педагогических задач, выстраивание общественных отношений на основе взаимопонимания и партнерства, проектирование горизонтальной или вертикальной карьеры, плана личностного роста, овладение способами самопознания и самоанализа педагогических ситуаций, сформированная позитивная профессиональная и личностная «Я-концепция», появление уверенности в себе

Окончание таблицы

1	2	3
4-й: надситуативная позиция	Способность решать новые задачи, принимать позицию участника преобразований, происходящих в школе, и желание их осуществлять; видение своего предназначения в создании условий для самореализации ребенка; потребность в освоении новых социальных ролей организатора, координатора учебного процесса, помощника, консультанта; готовность к восприятию нового, выявление позитивного в чужом мнении, принятие ответственности за отдельные участки работы управленческой структуры; стремление к достижению профессиональной зрелости, характеризующейся стабильностью, непротиворечивостью, готовность к коллегиальной партнерской деятельности	Проявление надситуативной активности, стремление учителя выходить за собственные пределы, находить новые смыслы деятельности, мотивационная готовность учителя к необходимым изменениям, проявление ответственности за принимаемые изменения; наличие своей системы ценностей, определяющих отношение к субъектам образования; готовность к постоянному самооцениванию и рефлексии, проявление лидерских качеств; поведение уверенного в себе учителя, характеризующееся спонтанностью, инициативностью, эмпатией, не расположенностью к конфликтам, повышение личностного потенциала, осознание собственного значения для других, сформированная активная жизненная позиция

Меньшая доля учителей находится на третьем и четвертом уровнях – соответственно 21 и 14% от общего количества диагностируемых. Мы не утверждаем, что профессионально-личностная позиция зависит от стажа работы в школе. Исследование показало, что часть молодых учителей демонстрирует яркое проявление ситуативной и активной позиции, обычно это представители педагогических классов или выпускники педагогических колледжей.

Процесс становления профессионально-личностной позиции молодого учителя может быть представлен как определенная педагогическая стратегия, реализуемая педагогическим сообществом школы. Данная стратегия должна соответствовать некоторым важным принципам: принятие молодым учителем педагогической профессии; ориентация на личностную и профессиональную индивидуальность каждого молодого учителя в разработке его индивидуального образовательного маршрута; усиление личностного потенциала каждого учителя; содействие молодому учителю в его профессионально-личностном становлении.

В заключение отметим, что рассмотренные нами теоретические аспекты профессионально-личностной позиции молодого учителя в современной

школе задают требования к условиям, которые необходимо создать в школе для формирования активной жизненной позиции специалиста, начинающего свою педагогическую деятельность на основе соотношения внутренних и внешних горизонтов становления.

### **Литература**

1. Аксенова Б. А. Становление личностной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1998. – 38 с.
2. Гогоберидзе А. Г. Гуманитарный подход как методология исследования проблемы развития субъектной позиции студента педагогического вуза // Герценовские чтения – 2006. – Ч. 3: Исследование педагогического образования (педагогический аспект). – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – С. 24–33.
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. – М: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2005. – 448 с.
4. Кон И. С. Социологическая психология. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 560 с.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
6. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 320 с.
7. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
8. Резник Ю. М., Смирнов Е. А. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа) / Ин-т человека РАН, Независимый ин-т граждан. о-ва. – М., 2002. – 260 с.
9. Селиванова Н. Л. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления. – М.: Пед. о-во России, 2001. – 284 с.
10. Сластенин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: Издат. дом «МАГИСТР-ПРЕСС», 2000. – 488 с.
11. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъектной реальности в онтогенезе. – М.: Школьная пресса, 2000. – 384 с.

# КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.013.75

Ю. Н. Семин

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ОСНОВЕ КВАЛИМЕТРИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В статье рассматриваются результаты проектирования педагогических технологий (создания модели агроинженера, разработки содержания дополнительного экономического образования, оценивания выпускных квалификационных работ) с использованием квалиметрических процедур.

*Ключевые слова:* педагогические технологии, педагогические инновации, квалиметрический подход, модель подготовки специалиста.

The results of projecting in pedagogical technologies are dealt with in the present article, qualitative procedures being used in the new model of agricultural engineering. Development of curriculum in additional education of economists and assessment of graduation papers are also given.

Key words: pedagogical technologies, pedagogical innovations, a qualimetric approach, a model of specialist's preparation.

В течение ряда лет в ижевском филиале Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов выполнялся цикл исследований по проектированию инновационных педагогических технологий для высшего профессионального образования. В процессе проектирования использовался квалиметрический подход, позволивший повысить эффективность разрабатываемых технологий.

Ниже приводятся краткое описание спроектированных педагогических технологий и использования в них квалиметрических процедур.

Исследование, выполненное С. В. Лейхтер [2], направлено на решение проблемы научно обоснованного проектирования содержания дополнительного экономического образования в техническом вузе. Требовалось разработать модель подготовки в техническом вузе специалиста с дополнительным экономическим образованием и предложить алгоритм сопряжения содержания базового технического и базового экономического образования с целью определения содержания дополнительного экономического образования. На основании проведенного анализа циклов учебных дисциплин базовой инженерной специальности «Машины и технология обработки металлов давлением» и базовой экономической специальности «Эко-

номика и управление на предприятии» были выделены дисциплины, образующие «экономический» блок. В первую группу этого блока вошли экономические дисциплины, ранее изученные в рамках инженерной специальности, а во вторую – не изучавшиеся в ее границах. Далее производилось сопряжение дисциплин первой и второй групп путем их модульного структурирования и дополнения, предусматривавшее предварительное составление учебных тезаурусов дисциплин и их объективизацию методом групповых экспертных оценок. На основе данных тезаурусов был сформирован экономический учебный тезаурус дополнительной специальности, определялась последовательность изучения модулей и производился расчет объема часов на изучение каждого модуля (табл. 1).

Таблица 1

Фрагмент учебного тезауруса курса «Экономика предприятия» для  
дополнительной экономической специальности

Модуль	Номер учебного элемента	Название учебного элемента	Уровень усвоения
М-1	1.1	Классификация предприятий по форме собственности	1-й (фактуальный)
	1.2.	Объединение предприятий	1-й (фактуальный)
	1.3.	Внешняя среда предприятия	1-й (фактуальный); 2-й (алгоритмический)
	1.4	Внутренняя среда предприятия	1-й (фактуальный); 2-й (алгоритмический)
	1.5	Структурные подразделения предприятия	1-й (фактуальный); 2-й (алгоритмический)
М-2	2.1	Понятие ассортимента продукции	1-й (фактуальный); 2-й (алгоритмический)
	2.2	Стоимостная оценка продукции	1-й (фактуальный); 2-й (алгоритмический)
	2.3	Натуральный состав продукции	2-й (алгоритмический)

Расчетное время, необходимое для овладения материалом  $k$ -го модуля на соответствующем уровне умений, определялось по формуле

$$T_{P_{ky}} = T_{\text{Гос}} \gamma^{M_k},$$

где  $T_{\text{Гос}}$  – общее количество часов, предусмотренное государственным образовательным стандартом, на изучение дисциплины;

$\gamma^{M_k}$  – коллективная экспертная оценка нормированного коэффициента значимости уровня овладения знаниями  $k$ -го модуля.

Составленная на основе учебного тезауруса рабочая программа курса «Экономика предприятия» дополнительного экономического образования была опробована на выборке студентов с базовым техническим образованием (экспериментальная

группа). Диагностика знаний студентов экспериментальной и контрольной групп (базовая экономическая специальность) свидетельствует о том, что результаты тестирования в обеих группах соответствует достаточному уровню обученности. Это подтверждает эффективность спроектированного курса для дополнительного экономического образования студентов базовой технической специальности.

Кроме того, спроектированное содержание обучения в результате ликвидации дублирования учебного материала позволило сократить время изучения рассматриваемого курса при дополнительном образовании примерно на 40%.

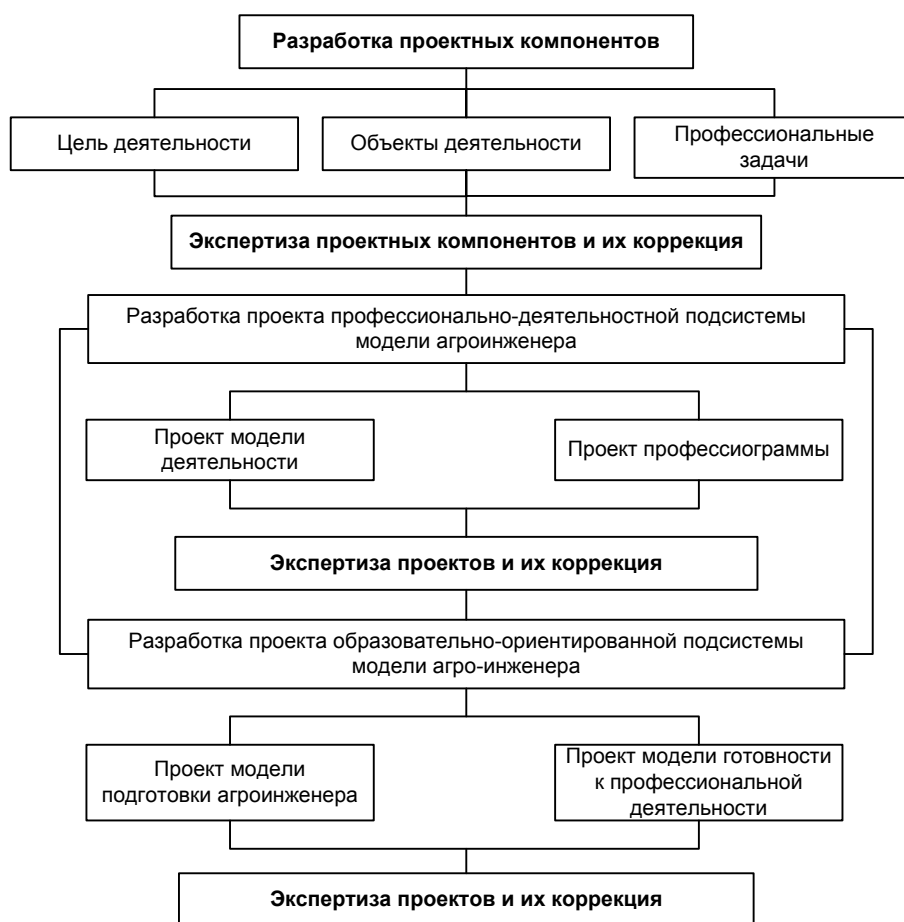


Рис. 1. Алгоритм проектирования технологии создания модели будущего агроинженера

Проектированию модели выпускника сельскохозяйственного вуза на основе квалиметрико-технологического подхода было посвящено исследование В. А. Надеева [3]. Предложенная автором модель базируется на принципе опе-



режения качеством подготовки выпускника темпов изменений в социально-экономическом, научно-техническом и культурном «пространствах» сельской жизни. Она представляет собой сложную профессионально-образовательную систему, состоящую из двух взаимосвязанных подсистем: профессионально-деятельностной, включающей профессионально-деятельностный тезаурус и профиограмму агроинженера, и образовательно-ориентированной, содержащей модель подготовки агроинженера и модель оценивания его готовности к профессиональной деятельности ( см. рис. 1).

Автором предложена модель готовности к профессиональной деятельности выпускника сельскохозяйственного вуза (рис. 2) и соответствующая методика количественно-качественной оценки достигнутого уровня готовности.

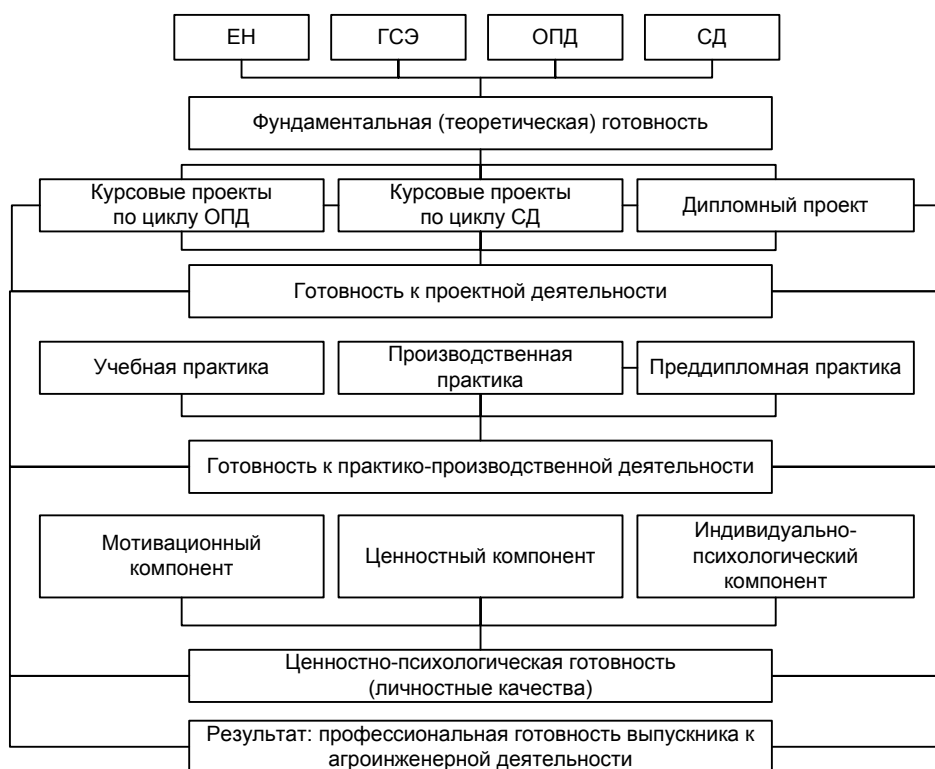


Рис. 2. Структура профессиональной готовности выпускника к агроинженерной деятельности:

ЕН, ГСЭ, ОПД, СД – циклы естественнонаучных, гуманитарных, социально-экономических общепрофессиональных и специальных дисциплин, соответственно

Каждый из компонентов готовности рассчитывается как произведение суммы баллов, полученных, соответственно, по циклу дисциплин, курсовым проектам, практикам, на нормированный весовой коэффициент данного компонента готовности.

С целью экспериментальной проверки приведенной выше методики оценивания готовности были выполнены расчеты показателей готовности студентов 5-го курса – будущих выпускников факультета «Механизация сельского хозяйства» Ижевской государственной сельскохозяйственной академии. Расчеты проводились с использованием имеющихся в деканате факультета данных аттестации студентов по всем циклам дисциплин, курсовым проектам и производственным практикам.

Анализ результатов вычислений и их статистическая обработка свидетельствуют о том, что наибольшее среднее выборочное значение – 4,38 – имеет показатель готовности к проектной деятельности, среднее значение – 4,32 – показатель готовности к практико-производственной деятельности и наименьшее значение – 3,85 – показатель теоретической готовности.

Еще одно исследование было выполнено М. А. Козьминой [1]. Оно также направлено на оценивание готовности выпускника вуза к профессиональной деятельности. Объектом изучения в данном случае стала выпускная квалификационная работа, а предметом – технология ее квалиметрического оценивания.

В существующей практике работы вузов оценивание выпускных квалификационных работ производится членами государственной аттестационной комиссии (ГАК), которая формируется из наиболее квалифицированных педагогов и специалистов. Тем не менее оценка выпускных работ не всегда объективна из-за отсутствия научно обоснованной модели оценивания, а также реализующей ее технологии. Необъективная оценка может нанести моральную травму выпускникам и не способствует формированию благоприятного морально-психологического климата в студенческой среде. Отражая все знания, умения, навыки и профессионально значимые личностные качества студента, выпускная квалификационная работа и результаты ее оценивания должны давать достоверную информацию о состоянии учебно-воспитательного процесса в вузе.

Цель исследования заключалась в разработке и теоретическом обосновании педагогической технологии квалиметрического оценивания выпускных квалификационных работ в вузе, а также опытно-экспериментальной проверке ее эффективности.

Автором разработки была предложена модель квалиметрического оценивания выпускной квалификационной работы в вузе (рис. 3), включающая два объекта оценивания – собственно выпускную квалификационную работу и процесс ее защиты; систему квалиметрически обоснованных параметров объектов и критериев их оценивания; алгоритм агрегирования парциальных оценок в комплексную оценку каждого из объектов и далее – в интегральную оценку.

Реализующая предложенную модель технология квалиметрического оценивания выпускных квалификационных работ (ВКР) позволяет повысить объ-

ективность и обоснованность оценки ВКР; сформировать базу данных оценок выпускных квалификационных работ по всем параметрам и адресно корректировать учебно-воспитательный процесс.

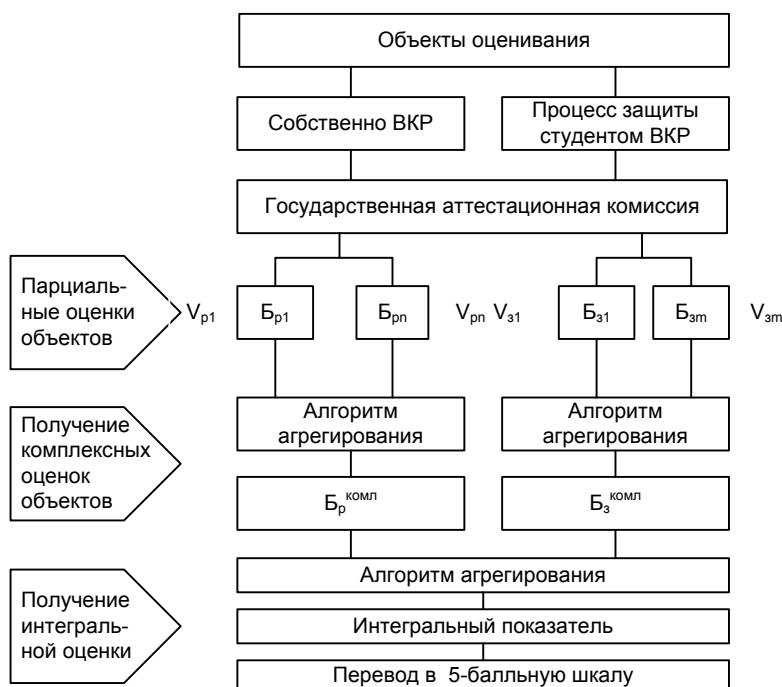


Рис. 3. Модель квалиметрического оценивания выпускной квалификационной работы:

$B_{p1}, \dots, B_{pn}$  и  $B_{z1}, \dots, B_{zm}$  – парциальные оценки значимых параметров ВКР и процесса ее защиты;  $V_{p1}, \dots, V_{pn}$  и  $V_{z1}, \dots, V_{zm}$  – весовые коэффициенты парциальных оценок объектов ( $p$  – собственно ВКР,  $z$  – процесса защиты ВКР);  $B_p^{\text{компл}}$  и  $B_z^{\text{компл}}$  – комплексные оценки объектов

Проектирование педагогической технологии квалиметрического оценивания ВКР предусматривало прохождение следующих этапов:

1) формирование экспертной группы из преподавателей выпускающей кафедры и работодателей;

2) разработку проекта системы параметров ВКР и критериев их оценивания;

3) проведение экспертизы разработанного проекта;

4) обработку и интерпретацию результатов экспертизы.

На этапе проектирования технологии оценивания определены значимые параметры оцениваемых объектов, перечень и формулировки которых подверглись процедуре педагогической экспертизы методом ГЭО (табл. 2, 3). Было пред-

ложено 11 параметров для оценки ВКР и 7 – для оценки процесса защиты, каждый из которых может оцениваться по одной из четырех градаций.

Таблица 2

Весовые коэффициенты и результаты ранжирования параметров для оценки объекта «ВКР»

№ п/п	Параметр ВКР	Весовой коэффициент ( $V_i \cdot 10^{-3}$ )	Ранг (R)
1	Актуальность темы ВКР (отражает ли тема современные тенденции в развитии профобразования)	128	2
2	Новизна поставленной в ВКР задачи	139	1
3	Практическая значимость результатов ВКР	127	3
4	Степень готовности педагогического продукта ВКР к практическому применению	112	4
5	Опробование продукта ВКР в учебной (или иной) практике	51	11
6	Теоретико-методологическое обоснование разработки	92	5
7	Качество аналитического обзора источников по теме ВКР	82	6
8	Стиль изложения пояснительной записки	49	10
9	Качество оформления пояснительной записки	65	8
10	Качество графических материалов (плакатов, чертежей, слайдов, раздаточного материала)	64	9
11	Оценка работы, данная рецензентом	90	7

Таблица 3

Весовые коэффициенты и результаты ранжирования параметров для оценки объекта «Процесс защиты ВКР»

№ п/п	Параметр оценки процесса защиты ВКР	Весовой коэффициент ( $V_{i \text{ защ}} \cdot 10^{-3}$ )	Ранг (R)
1	Качество содержания доклада	177	3
2	Качество ответов на вопросы членов ГАК	248	1
3	Использование графических материалов (плакатов, чертежей, раздаточного материала) во время доклада	107	5
4	Деловые и волевые качества, демонстрируемые студентом во время защиты	145	4
5	Готовность студента к защите ВКР	216	2
6	Соблюдение регламента доклада	36	7
7	Характеристика личности студента согласно отзыву руководителя	71	6

В работе используется наиболее распространенный способ агрегирования – приращение «весов» (значимостей) каждому параметру и расчет значений групповых интегральных оценок как средневзвешенных сумм значений параметров.

Технология представлена совокупностью следующих процедур: определение и фиксация в оценочном листе членами ГАК, на основании доклада студента, его ответов на задаваемые в процессе защиты вопросы; ознакомления с текстом пояснительной записки, одной из четырех градаций параметров каждого из оцениваемых объектов; ввод оператором информации из оценочного листа в базу данных компьютерной программы; квантификация программой указанных градаций, расчет парциальных оценок, их агрегирование в соответствии с установленным алгоритмом, перевод интегральной оценки в пятибалльную шкалу.

В течение 2005–2007 гг. технология была апробирована при защите 168 выпускных квалификационных работ в Ижевском государственном техническом университете и в Глазовском государственном педагогическом институте им. В. Г. Короленко. Проведенное исследование позволяет констатировать, что в целом несовпадение оценок, полученных при оценивании ВКР традиционным способом и по экспериментальной технологии, наблюдается в 35% случаев, в основном в сторону занижения оценки.

Анализ результатов педагогического эксперимента позволяет сделать вывод о том, что разработанная технология квалиметрического оценивания ВКР в вузе выполняет следующие функции:

- обеспечивает большую объективность и обоснованность оценок ВКР;
- позволяет формировать базу данных, оценок ВКР по всем параметрам и дает возможность адресно корректировать учебно-воспитательный процесс;
- повышает достоверность информации о качестве выполненных работ и их защиты в ГАК благодаря применению системы показателей ВКР, единой для всех работ.

### Литература

1. Козьмина М. А. Технология квалиметрического оценивания выпускной квалификационной работы в вузе // Вестн. Костромск. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. – Т. 13, № 2. – Кострома, 2007. – С. 69–74.
2. Лейхтер С. В., Ярошенко М. В. Структура дополнительного экономического образования в системе непрерывного экономического образования // Вестн. ИжГТУ. – Вып. 4. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2000. – С. 51–52.
3. Надеев В. А., Семин Ю. Н. Построение модели агроинженера на основе квалиметро-технологического подхода // Проблемы модернизации высшего профессионального образования: Материалы междунар. науч.-метод. конф. – Кострома: Изд-во КГСХА, 2003. – С. 47–48.

Ю. А. Шихов

## КОМПЛЕКСНЫЙ КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ «ПРОФИЛЬНАЯ ШКОЛА – ВТУЗ»

В статье рассмотрены проблемы внедрения профильного обучения в образовательную практику школ и организации комплексного квалиметрического мониторинга с целью создания единого образовательного пространства в системах типа «профильная школа – втуз».

*Ключевые слова:* квалиметрический мониторинг, профильное обучение, непрерывность и преемственность образования.

In this article inspect the problems of introduction of profile training in educational practice of schools and creation set qualimetric monitoring with the purpose of creation of uniform educational space in system type «profile school – technical college».

*Key words:* a qualimetric monitoring, profile education, continuity and succession of education.

Одной из основных проблем российской образовательной политики, обозначенных в важнейших законодательных актах и нормативных документах сферы образования (закон РФ «Об образовании», Национальная доктрина образования, Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования и др.), является обеспечение высокого качества подготовки специалистов различных уровней при сохранении ее фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Так, в Концепции профильного обучения поставлена задача «отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования» и эффективной подготовки «выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования».

Согласно этим основополагающим документам, система образования призвана обеспечить: *непрерывность* образования в течение всей жизни человека; *преемственность* его уровней и ступеней; создание программ, реализующих *информационные технологии* в образовании, и развитие открытого образования; подготовку *высокообразованных* людей и *высококвалифицированных* специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий.

Поскольку базовым звеном образования является общеобразовательная школа, то для повышения качества образования в целом школа должна не просто давать знания и умения, а формировать у учащихся ключевые

компетенции, определяющие современное качество содержания образования [1; 2]. Для этого необходимо обеспечить дифференциацию и индивидуализацию образования на основе многообразия образовательных учреждений и вариативности образовательных программ; отработать и ввести гибкую систему профилей обучения в старшей школе, в том числе путем создания систем непрерывного профессионального образования типа «профильная школа – вуз».

*Профильная школа* – это основная институциональная форма реализации профильного обучения. Однако перспективными считаются формы, выводящие реализацию соответствующих программ за рамки отдельного образовательного учреждения (сетевая организация).

Для успешного внедрения профильного обучения в практику общеобразовательных учреждений, обеспечения благоприятных условий выбора того или иного профиля обучающимися и их родителями необходимо:

1) на *федеральном* уровне – разработать и ввести в действие государственные образовательные стандарты *общего образования и профильного обучения* (по направлениям подготовки); разработать и реализовать концепцию подготовки учителей (в том числе бакалавров и магистров); создать новое поколение учебной и учебно-методической литературы, наглядных пособий и лабораторного оборудования;

2) на *региональном* уровне – организовать переподготовку учителей и администрации школ; обеспечить материально-техническую базу учебного процесса; создать и реализовать модели сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений между собой, с вузами и работодателями; разработать и внедрить учебные планы различных профилей подготовки;

3) на *муниципальном* уровне – организовать процедуры по выбору учащимися профилей обучения (анкетирование, беседы, изучение портфолио); обеспечить проведение общеобразовательных и специализированных учебных курсов для учащихся профильных классов (с обязательным привлечением кандидатов и докторов наук, а также представителей работодателей).

Реформирование процесса подготовки будущих специалистов в высшей технической школе, на наш взгляд, должно охватывать в том числе подготовку школьников в рамках профильного обучения. Основу реформирования должны составлять следующие базовые положения [4–6].

#### 1. *Непрерывность.*

Непрерывное образование, в частности профессиональное, должно быть реализовано не только за счет принципа «многих ступеней» (от начального до высшего и послевузовского), но и за счет непрерывного «предметного» образования: физического, математического, компьютерного, экономического и других для всех звеньев цепочки «профильная школа – учреждения начального, среднего и высшего профессионального образования» (НПО – СПО – ВПО).

При этом создаются условия для самоопределения и самореализации личности обучающегося.

Так, например, будущий инженер должен уметь строить физические и математические модели, в совершенстве владея математическим аппаратом. Если проанализировать содержание сегодняшних курсовых и дипломных проектов, выполненных студентами старших курсов, то зачастую они из года в год посвящены решению одних и тех же технических задач с использованием сравнительно простого математического аппарата. Это положение можно исправить, введя элективные курсы по физике и математике для учащихся профильных школ и старшекурсников вузов (с учетом уровня и направления подготовки) и включив в требования к курсовым и дипломным проектам обязательное использование методов моделирования на предмет возможных последствий внедрения данного проекта в жизнь.

Аналогичный подход должен быть применен при реализации непрерывного физического, компьютерного, экономического, экологического образования и в других предметных областях.

## 2. *Фундаментальность.*

Можно предположить, что к трем основным принципам фундаментализации высшего технического образования (начальной ступенью которого является профильная школа) относятся:

- *культурологический базис* будущего специалиста, включающий в себя, например, мировоззренческую, словесно-языковую, национально-культурную, креативную, рефлексивно-методологическую, гражданственно-правовую, нравственно-воспитательную и другие виды подготовки;

- *системологическая и классификационная* подготовки, предусматривающие формирование «метазнаний» – универсальных форм усвоения любого знания на основе философии, логики, математики, кибернетики, квалитологии, позволяющих повысить эффективность усвоения знаний через технологии «сжатия информации»;

- подготовка специалистов по *направлениям* с учетом таких видов подготовки, как физико-математическая, информационная, технологическая, экономическая, экологическая, квалитологическая, организационно-управленческая, компетентностная.

Формирование культурологического базиса у будущего специалиста повышает роль социального и гуманитарного знаний о человеке и обществе: органическое единство материальной и духовной культур приводит к их интеграции в некоторый единый исторически изменчивый тип культуры (необходимость изучения всего наиболее ценного, что было создано предшествующим типом культуры). Понятна роль гуманитаризации любого образования, поскольку она способствует повышению мотивации к обучению.



Подготовка по направлениям (машиностроение, приборостроение, строительство и т. д.) уже реализуется в учреждениях ВПО по схеме «бакалавриат – магистратура», а теперь этот принцип будет реализован и в школе.

Фундаментализация профессионального образования, в том числе профильного обучения, поможет преодолеть технократическую асимметрию знаний будущих специалистов и перейти от парадигмы узкопрофессионального образования, формирующего фрагментарное сознание, к парадигме проблемно-ориентированного образования, формирующего системное сознание и мировоззренческий базис.

### *3. Гуманизация и гуманитаризация.*

Гуманизация профессионального образования, в том числе и профильного обучения, понимается в целом как процесс и результат переориентации его на личность и как средство ее устойчивости и социальной защиты в рыночных условиях. В частности, должны быть учтены интересы и склонности учащегося при выборе как самого профиля обучения, так и его модели (однопрофильная, многопрофильная школы, сетевая организация или школа, имеющая индивидуальную образовательную программу). Проблемы гуманизации решаются посредством гуманитаризации профильного обучения и воспитания обучающихся, которая включает эстетическую, этическую, профессионально-коммуникативную, экономическую, экологическую и правовую составляющие и создает в школе благоприятную среду для учащихся и здоровый морально-психологический климат. Гуманизации профильного обучения способствует и его фундаментализация, о которой было сказано выше.

### *4. Демократизация.*

Демократизация профильного обучения предусматривает участие в планировании и контроле за обучением не только органов управления образованием разного уровня, но и попечительских советов и ассоциаций работодателей. Практика общественного управления учебными заведениями с помощью попечительских советов существовала в России до 1917 г., а во многих странах мира существует и ныне [3]. Причем в этих странах обязательным требованием является отсутствие в попечительских советах работников образования. Члены совета на конкурсной основе принимают, например, директора учебного заведения (исполнителя решений совета).

### *5. Интегративность.*

Интеграция содержания профессионального, в частности профильного обучения, понимается, прежде всего, на предметном уровне. Появление в сознании обучающегося целостной картины мира требует специальных интегрированных учебных дисциплин. Примеры предметной интеграции для педагогики не новы как у нас в стране, так и за рубежом. Это школьные предметы «Природоведение», «Обществоведение», «Культурология» и другие, а в технических вузах, например, Германии – «Физика и электротехника», «Высшая ма-

тематика и техническая физика» и т. п. Мы считаем, что предметная интеграция позволит реализовать межпредметные связи изучаемых дисциплин, а также будет способствовать повышению качества подготовки специалистов. В учебные планы профильных школ необходимо, на наш взгляд, включать и интегративные курсы по кибернетике, объединяя в них основы кибернетики, а также такие сопутствующие ей учебные предметы, как основы вычислительной техники и компьютерных технологий, языки программирования и другие.

#### *6. Технологизация.*

Комплексная технологичность профессионального образования и профильного обучения, включает два аспекта. С одной стороны, учитывая особенности современного этапа развития науки, технологий и техники, появление новых открытий и изобретений, необходимо в технической школе (в том числе профильной) вводить новые дополнительные разделы при изучении практически всех профилирующих дисциплин. С другой стороны, и само профессиональное образование любого уровня должно быть технологичным и содержать модульные, тестовые и компьютерные технологии обучения и контроля, рейтинговые и мониторинговые системы, экспертные методы [5; 6].

#### *7. Диверсификация.*

Вхождение России в единое европейское и мировое образовательное пространство, задачи реформирования российского образования обуславливают необходимость нормативно-правовых оснований для получения выпускниками профильной школы не просто документов государственного образца, а таких, которые будут признаваться работодателями в отдельных регионах РФ, странах СНГ и любых других странах мира.

В целом диверсификация образования предполагает:

- многообразие образовательных учреждений и программ, квалификаций и документов об образовании, их нострификацию;
- разнообразие уровней и подуровней образования, базы и сроков подготовки и переподготовки;
- многоканальное финансирование и многообразие в управлении образованием.

Для успешной реализации планов по созданию гибкой системы профилей, обеспечивающих кооперацию старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования, необходима координация действий по реформированию среднего и высшего образования. Однако на сегодняшний день исследования в этой области ведутся зачастую несогласованно, в том числе и в системе «профильная школа – вуз», что делает их результаты малоэффективными и трудносопоставимыми.

Решение этой проблемы ученые связывают с созданием единой системы комплексного мониторинга на различных уровнях управления образова-

нием, позволяющей своевременно корректировать учебные планы, образовательные программы, а также учебно-воспитательный процесс [4].

Анализ подходов к созданию научно обоснованных систем мониторинга в сфере образования показал, что наиболее целесообразным для их проектирования является использование методов квалиметрии, позволяющих стандартизировать, алгоритмизировать процедуры оценивания и измерения и тем самым создавать системы квалиметрического мониторинга как составной части квалитологии образования [4–6].

Необходимо учитывать, что понятие *качество образования* является сложным и многогранным, причем каждое из его слагаемых имеет свою структуру. В частности, *качество образовательной системы* состоит из качества следующих структур: педагогической; информационной; организационной; кадрового потенциала, а также качества информативно-методического обеспечения; *качество выпускника* вуза включает в себя качество базовой фундаментальной; профессионально-базовой; специализированно-профессиональной подготовки. Поэтому многоаспектность качества требует и его комплексного оценивания, что возможно в рамках системы комплексного мониторинга. Основной класс объектов, включаемых в комплексный мониторинг качества образования, – это обучающиеся, а предмет их оценки – мера соответствия норме качества на определенной шкале. Нормы же качества, в свою очередь, заключены в государственных образовательных стандартах. Отсюда вывод – необходимые для мониторинговых исследований индикаторы качества образования должны быть более интегральными, чем требования ГОС. Это объясняется тем, что требования ГОС лишь называют предмет (область) оценки, а не являются основой для измерений. А конкретные требования «заявленной цели» должны содержаться в образовательной программе вуза. Отметим также, что при этом необходимо оценивать и качество самого мониторинга, которое определяется системностью, объективностью, периодичностью наблюдения, синтезом качественно-количественной интерпретации его результатов.

В связи с вышеизложенным мы предлагаем систему комплексного квалиметрического мониторинга уровня подготовки обучающихся в системе «профильная школа – вуз» [6]. Предлагаемая модель имеет трехуровневую иерархическую структуру, отражающую региональный, муниципальный уровни и уровень отдельного образовательного учреждения (ОУ). Служба квалиметрического мониторинга включает подразделения, которые реализуют основные функции мониторинга: наблюдение, оценивание, прогноз. *Группа контроля* обеспечивает сбор текущей информации об учебной деятельности образовательных учреждений (отдельного ОУ, района, города, региона); сравнивает текущие показатели качества подготовки с плановыми (в том числе с требованиями ГОС, работодателей, попечительских советов); составляет плановые от-

четы и передает их органам управления по подчиненности. *Группа оценивания* является основной (в плане получения оперативной информации) и состоит из лаборатории педагогических измерений и аттестационной службы.

*Лаборатория педагогических измерений* (ЛПИ) занимается разработкой комплексных показателей качества образования и сертифицированных педагогических контрольных материалов (ПКМ); созданием методик по их практическому использованию; обработкой результатов контрольных испытаний; подготовкой специалистов в области педагогических измерений. *Аттестационная служба* размножает ПКМ, организует и проводит контрольные испытания и передает результаты в ЛПИ. *Группа перспективных разработок* занимается анализом новых концепций по повышению качества подготовки обучающихся, построением моделей обучающегося и специалиста. На *группу информации и анализа* возложен анализ информации, полученной от системы оценивания; агрегирование комплексных показателей качества подготовки в системе непрерывного образования; передача информации в соответствующие органы управления образованием, работодателям и другим заинтересованным организациям; составление прогнозов на ближайшую и длительную перспективу.

Получение объективных результатов исследований с учетом специфики педагогических процессов достигается за счет увеличения объема выборок для экспериментов, их репрезентативности, использования для обработки результатов методов и аппарата математической статистики и теории вероятностей. В качестве обоснования инструментария для мониторинговых исследований в работе используется методология педагогической квалиметрии.

С целью повышения достоверности информации, получаемой при мониторинговых исследованиях, нами была разработана квалиметрическая технология анкетирования и тестирования, которая включает следующие компоненты: алгоритм оценивания качества подготовки; алгоритм проведения анкетирования (тестирования); процедуру валидации анкет и тестов методом групповых экспертных оценок; математико-статистическую обработку результатов анкетирования (тестирования).

Разработанный нами алгоритм анкетирования и тестирования включает несколько этапов: подготовительный; этапы деятельности рабочей, экспертной и технической групп; завершающий, позволяющий автоматизировать процедуры разработки инструментария, проведения и обработки результатов мониторинговых исследований.

В заключение хотелось бы отметить, что предложенные в статье организация мониторинга и его квалиметрическая технология разработаны для системы «профильная школа – вуз», однако они имеют более широкие границы применимости. Так, на основе концептуальной модели мониторинга качества подготовки в системе «профильная школа – вуз» могут быть сформированы

ее варианты для различных комбинаций образовательных учреждений системы начального, среднего профессионального образования и общеобразовательной школы, позволяющие создавать соответствующие службы мониторинга качества подготовки.

### Литература

1. Загвязинская Э. В. Анализ качества образования российских школьников: культурологический аспект // Образование и наука. – 2006. – № 6 (42). – С. 10–20.
2. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионально-педагогического образования: инновационный аспект // Образование и наука. – 2006. – № 6 (42). – С. 44–54.
3. Новиков А. М. Развитие отечественного образования // Poleмические размышления. – М., Эгвес, 2005. – 176 с.
4. Субетто А. И. Квалитология образования. – СПб; М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 220 с.
5. Черепанов В. С. Основы педагогической экспертизы. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2006. – 124 с.
6. Шихов Ю. А. Теоретические основы квалиметрического мониторинга качества подготовки в системе «профильная школа – вуз»: Моногр. – Екатеринбург; Ижевск: Стикс-СПб, 2007. – 141 с.

УДК 378

**О. Ф. Шихова,  
Н. В. Шестакова,  
М. С. Шаляпина**

## **КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ БАКАЛАВРА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье описывается опыт проектирования компетентностной модели бакалавра технологического образования на основе метода групповых экспертных оценок. Представлены модель и алгоритм ее проектирования.

*Ключевые слова:* модель бакалавра, ключевые компетенции, технологическое образование, квалиметрический подход.

In article is described experience of the designing competencies model of the bachelor of the technological formation on base of the group expert estimations method. Bachelors model and algorithm of its designing presented in work.

*Key words:* a model of bachelor, dominant competences, technological education, a qualitative approach.

Реформирование высшего профессионального образования в России и переход его на двухступенчатую систему подготовки (бакалавриат и магистратура) сопровождается разработкой государственных образовательных стандартов (ГОС) третьего поколения. В настоящее время публикуются их макеты, особенностью которых является описание квалификационных характеристик выпускников в компетентностном формате. Предполагается, что наполнение стандартов перечнем компетенций будет осуществляться педагогическими коллективами высших учебных заведений [1; 2], на которые возлагается задача развернуть структуру требований ГОС до необходимой детализации и уточнить их состав с региональными работодателями.

В связи с этим возникает проблема разработки пакетов компетенций (как необходимого этапа проектирования компетентностных моделей выпускников), которые позволят достаточно оперативно обеспечить наполнение новых образовательных стандартов.

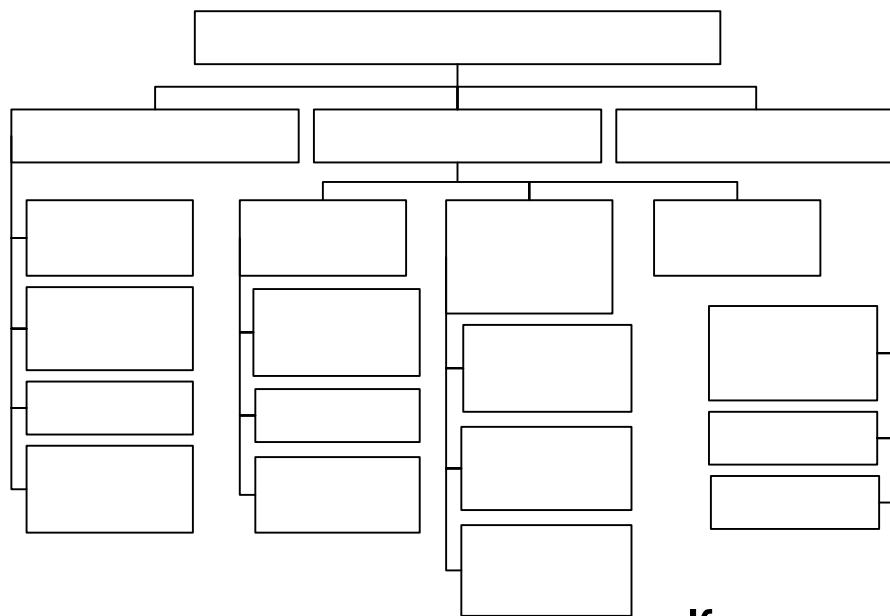
В Ижевском государственном техническом университете, подписавшем в 2004 г. Болонскую декларацию, такая работа уже ведется. Так, на кафедре «Профессиональная педагогика» разрабатываются компетентностные модели бакалавра и магистра по направлению подготовки «Технологическое образование». На наш взгляд, формирование таких моделей требует учета особенностей будущей профессиональной деятельности даже при определении системы ключевых (надпредметных) компетенций. В нашем случае одно из направлений профессиональной деятельности бакалавра – преподаватель предметной области «Технология», а для магистра – преподаватель профильного класса индустриально-технологического профиля. Подготовка таких специалистов требует сочетания инженерного (технико-технологического) и гуманитарного (педагогического) образования, что «дает особый положительный эффект в профессиональном и общем развитии человека» [3, с. 185], в формировании его компетенций.

Предлагаемая нами компетентностная модель бакалавра технологического образования (рис. 1) представлена тремя группами компетенций: ключевыми, универсальными и профессиональными.

При этом компетенции трактуются как обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности, т. е. это способности человека реализовать на практике свою компетентность. В свою очередь, компетентность рассматривается как интегрированная характеристика качеств личности, определяющая степень владения совокупностью профессиональных и социально-значимых качеств, приобретаемых в результате подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях.

Ключевые компетенции – это компетенции, обеспечивающие успешную деятельность человека в современном обществе независимо от области про-

фессиональной деятельности. Однако опыт показывает, что при формировании их перечня полностью уйти от профессиональных задач невозможно. Предлагаемая нами система ключевых компетенций представлена в табл. 1.



**Компетентностная модель бакалавра**

Рис. 1. Компетентностная модель бакалавра технологического образования

Таблица 1

Ключевые компетенции бакалавра технологического образования

Ключевая компетенция	Ключевые компетенции Содержание ключевых компетенций
1	2
Саморазвитие	1.1. Готовность к непрерывному обучению и переподготовке 1.2. Способность анализировать и систематизировать самостоятельно полученные знания 1.3. Владение рациональными приемами самобразования 1.4. Умение правильно ставить цели и контролировать процесс саморазвития 1.5. Владение навыками физического самосовершенствования, понимание необходимости и соблюдение здорового образа жизни 1.6. Способность к критическому переосмыслению собственного жизненного опыта 1.7. Способность адаптироваться в изменяющихся обстоятельствах 1.8. Умение управлять своим временем

Универсальные компетенции

**Компетенция саморазвития**  
**Коммуникативная компетенция**  
**Общенаучные компетенции**  
**Естественнонаучная компетенция**

Обще-профессиональные компетенции

Психолого-педагогическая компетенция

Социальная компетенция

Гуманитарная компетенция

Информационная компетенция

Математическая компетенция

Методико-технологическая компетенция

Общетехнологическая

Окончание таблицы

1	2
Информационная	2.1. Способность спланировать и провести информационный поиск 2.2. Умение работать с различными источниками информации (книги, периодическая литература, библиотека, интернет) 2.3. Умение анализировать и структурировать полученную информацию. 2.4. Знание общей характеристики сбора, передачи, обработки, накопления и защиты информации 2.5. Умение решать профессиональные задачи с использованием стандартного программного обеспечения 2.6. Умение устанавливать необходимое программное обеспечение 2.7. Владение информационными и телекоммуникационными технологиями для решения учебных задач
Коммуникативная	3.1. Понимание ценности общения как основы успешной деятельности 3.2. Умение разрешать конфликтные ситуации 3.3. Способность к публичному выступлению 3.4. Владение навыками делового общения 3.5. Владение иностранным языком как средством интернационального общения в профессиональной сфере 3.6. Способность доступно для собеседника сформулировать проблему 3.7. Готовность к диалогу и сотрудничеству при выполнении социальных функций 3.8. Умение общаться в поликультурной среде 3.9. Способность к работе в группе 3.10. Способность грамотно и аргументированно изложить информацию 3.11. Умение слушать 3.12. Способность убеждать 3.13. Способность к критике, самокритике, рефлексии
Социальная	4.1. Понимание значения своих социальных функций и ролей 4.2. Готовность соблюдать права и свободы человека 4.3. Толерантность к различным этнокультурам, религиям, чужим мнениям 4.4. Готовность цивилизованно отстаивать свои гражданские права 4.5. Умение использовать нормативные и правовые документы 4.6. Способность взять на себя ответственность за принятое решение 4.7. Знание и выполнение своих гражданских прав и обязанностей 4.8. Способность принимать решения 4.9. Знание и соблюдение этических норм 4.10. Способность пойти на компромисс



Для выявления перечня ключевых компетенций использовался метод групповых экспертных оценок (ГЭО) [4], один из основных в квалиметрии, позволяющий обрабатывать значительные массивы информации, в том числе слабоформализованной и нечисловой, характерной для педагогических исследований. Метод ГЭО дает возможность алгоритмизировать процедуры педагогической экспертизы компетенций и обеспечивает получение обобщенного коллективного мнения квалифицированных экспертов по исследуемому вопросу. В связи с этим большое значение приобретает процедура подбора экспертных групп, удовлетворяющих условиям компетентности и согласованности. Отметим, что в квалиметрическом понимании экспертные комиссии должны формироваться с учетом предварительной количественной оценки компетентности кандидатов в эксперты, численность комиссии и объем выборки объектов экспертизы должны быть репрезентативными, используемые при опросе анкеты необходимо проверять на валидность и надежность, а выводы комиссий следует давать с указанием погрешности экспертизы.

В нашем случае в качестве экспертов привлекались преподаватели и выпускники инженерно-педагогического факультета (в том числе и магистранты), а также представители работодателей.

В группе универсальных компетенций, закладывающих основы будущей профессиональной деятельности и инвариантных для всех программ данного направления подготовки, эксперты выделили: общенаучные (естественнонаучная, математическая, гуманитарная), общепрофессиональные (психолого-педагогическая, методико-технологическая, общетехнологическая) и экономические компетенции. В сфере профессиональных компетенций, обеспечивающих выполнение конкретных профессиональных задач, выделены трудовые, технико-технологические и творческие компетенции.

Отметим, что существующая терминологическая дисперсия в области определения компетенций потребовала проведения их семантической экспертизы, позволившей наиболее понятно для пользователей охарактеризовать содержание каждой из них.

Информационной базой для формирования пакетов компетенций являлись существующие модели государственных образовательных стандартов по направлению подготовки «Технологическое образование», макеты новых ГОС по техническим направлениям подготовки, выполненные в компетентностном формате, научные публикации российских и зарубежных ученых по вопросам компетентностного подхода в профессиональном образовании [1; 2].

Мы построили алгоритм проектирования компетентностной модели бакалавра, который включает все описанные выше процедуры: формирование рабочей и экспертной групп, отбор и экспертизу ключевых, универсальных и профессиональных компетенций, разработку анкет для опроса экспертов и др. (рис. 2).



Рис. 2. Алгоритм проектирования компетентностной модели выпускника

Кроме того, предусматривается и разработка средств диагностики компетенций типа фонда комплексных квалификационных заданий [5] по направлению подготовки «Технологическое образование». И хотя эта работа еще не завершена, отметим, что, наполняя конкретным содержанием отдельные этапы данного алгоритма, можно получить четко и однозначно сформулированные требования к уровню сформированности компетенций бакалавра технологического образования. При этом преимущества компетентностного подхода, заключающиеся в известной обобщенности модели бакалавра, дополняются ее диагностическим описанием на основе тезаурусного подхода и таксономии учебных целей.

Работа по проектированию компетентностных моделей выпускников технологического профиля подготовки, обзор которой представлен выше, ведется в рамках программы важнейших НИР Уральского отделения Российской академии образования на период до 2010 г.

### **Литература**

1. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Метод. пособие. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 54 с.
2. Методические рекомендации по разработке государственных образовательных стандартов третьего поколения. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 40 с.
3. Теория и практика профессионально-педагогического образования: Коллектив. моногр. / Под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. – Т. 1. – 305 с.
4. Фонды комплексных квалификационных заданий по специальностям высшего образования (методические рекомендации) / Под ред. Н. А. Селезневой. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1989. – 90 с.
5. Черепанов В. С. Основы педагогической экспертизы: Учеб. пособие. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2006. – 124 с.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

В. В. Колчина

## СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННО-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

В статье доказывається, что качественной подготовке специалистов, способных осуществлять свою деятельность в меняющихся экономических, технологических, социальных и информационных реалиях современного мира, будет способствовать выявление всех необходимых условий формирования инновационно-предпринимательских умений.

*Ключевые слова:* инновация, новшество, нововведение, инновационно-предпринимательские умения, инновационно-предпринимательская деятельность.

With a view of preparation of the businessmen, capable to carry out the activity in quickly varying economic, technological, social and information realities of the modern world, it is necessary to reveal all necessary conditions of formation of innovative skills at the future businessmen.

*Key words:* an innovation, a novelty, an innovation and business abilities, an innovation and business activity.

Важной теоретической предпосылкой комплексного исследования проблемы формирования инновационно-предпринимательских умений у студентов является ознакомление с монографиями, учебниками и учебными пособиями профориентационного и методического характера. Среди современных исследований данного типа особого внимания заслуживают работы О. В. Канарской, А. М. Воронина, В. В. Черепанова, В. А. Слостенина, Л. С. Подымовой, Н. Ю. Хусаиновой.

Их изучение позволяет нам сделать следующие выводы:

- сегодня возрастает интерес исследователей к проблеме формирования инновационно-предпринимательских умений у студентов;
- разработаны некоторые аспекты исследуемой проблемы: определены общие принципы подготовки студентов к инновационно-предпринимательской деятельности, намечены подходы к классификации инновационно-предпринимательских умений;
- недостаточно разработана процедура формирования инновационно-предпринимательских умений у студентов;

- не существует приемлемого определения понятия «инновационно-предпринимательские умения».

Очевидно, что процесс формирования инновационно-предпринимательских умений на практике зависит от общетеоретических взглядов ученых на сущность этого понятия.

В научной литературе отсутствует дефиниция понятия «инновация». Следует определить, являются ли понятия «новое», «новшество», «нововведение» и «инновация» синонимами.

Применительно к нашей работе мы будем рассматривать «новое» в педагогическом контексте как недавно появившееся, возникшее, открытое, созданное. Вместе с тем необходимо отметить, что М. Е. Дуранов и А. Х. Гостев считают важным разграничение понятий «новое» и «передовое»; «новое» и «современное» [3, с. 1]. Мы согласны с данным утверждением, так как «новое» не всегда является средством решения актуальных педагогических задач, а значит, не всегда дает положительный результат.

В научной литературе понятия «новое средство» и «новшество» считают синонимами. Новшество – это средство, новый метод, методика, технология, учебная программа и т. п. [8, с. 1].

Таким образом, педагогическое новшество – это система или элемент педагогической системы, позволяющий ставить и эффективно решать поставленные задачи; это новое в практике образования, ориентированное на учебные и воспитательные цели. Новшество считается одним из основных условий успешной реализации новых задач, стоящих перед образованием. Грамотно отобранное новшество должно гарантировать успех нововведения в максимально возможной степени.

Понятие «нововведение» (инновация) определяется и как новшество, и как процесс введения этого новшества в практику. А. И. Пригожин [6, с. 1] понимает нововведение (инновацию) как целенаправленное изменение, которое вносит в определенную социальную единицу – организацию, общество, группу – новые, относительно стабильные элементы. Таким образом, автор рассматривает нововведение как процесс целенаправленной деятельности людей-инноваторов.

В современной справочной литературе «инновации» трактуются как «...актуально значимые и системно самоорганизующиеся новообразования, возникающие на основе разнообразия инициатив и новшеств, которые становятся перспективными для эволюции образования и позитивно влияют на его развитие, а также на развитие более широкого мультикультурного пространства образования» [5, с. 1].

Анализ данных определений показывает, что понятия «инновация», «новое», «новшество» и «нововведение» не являются синонимами. «Новое» и «новшество» – это средство, а «инновация» (нововведение) – процесс освоения, внедрения данного средства, инструмент обновления образования.

Необходимо обратить внимание на то, что деятельность – основа существования и развития общества, всех его ценностей. Под деятельностью понимаются процессы активного взаимодействия субъекта и действительности, основанные на совпадении мотивов и целей. Анализ содержания и особенностей педагогической деятельности посвящены работы В. В. Краевского, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина, Л. Ф. Спирина, Н. М. Яковлевой и др.

Инновационная деятельность – это процесс создания, распространения и использования новшеств; его структура определяется внутренней предметной логикой движения от идеи новшества до его применения потребителем. Предприниматель как субъект инновационно-предпринимательской деятельности и ее организатор вступает в процесс создания, использования и распространения новшества, он обсуждает содержание нововведения и те изменения, которые могут произойти в сознании, обычаях, традициях и т. п. Увеличение научной информации влечет за собой совершенствование организационных отношений, форм управления, методов и содержания обучения и воспитания. Для этого необходимо изменение системы отношений и ценностей специалиста-педагога, вследствие чего меняются требования к характеру профессионально-педагогических умений. Поэтому мы считаем возможным обращение к категории «инновационно-предпринимательские умения будущего специалиста».

Дискуссии вокруг понятия «умение» развернулись в 50-е гг. прошлого столетия. Они затрагивали такие проблемы, как определение психологической сущности умений, соотношение понятий «умение» и «навык», классификация профессиональных умений.

С целью обоснования собственных теоретических позиций остановимся на основных, исходных для нашего исследования понятиях – «умение» и «педагогическое умение».

Как отмечает В. А. Сластенин, «педагогические умения – это системы педагогических воздействий, связанные между собой определенными отношениями и направленные на решение педагогических задач в изменяющихся условиях. Формирование и функционирование педагогических умений осуществляется на основе активного и целенаправленного практического опыта, представленного в знаниях и навыках» [7, с. 1].

Н. В. Кузьмина, раскрывая понятие «педагогическое умение», пишет: «Педагогическое умение – это приобретенная человеком способность на основе знаний и навыков выполнять определенные виды деятельности в изменяющихся условиях» [4, с. 1].

Анализ этих определений показывает, что педагогическое умение основано на опыте практической деятельности, предполагает сознательное владение деятельностью, применение теоретических знаний на практике и направлено на достижение целей обучения и воспитания.

Таким образом, инновационно-предпринимательские умения студентов основаны на опыте инновационно-предпринимательской деятельности, предполагают сознательное владение этой деятельностью и применение теоретических знаний по проблемам инноваций и предпринимательства на практике и направлены на достижение целей инновационно-предпринимательского обучения.

В понимании инновационно-предпринимательских умений в самом широком смысле необходимо сделать акцент на качества личности студента, готовность к осознанному успешному осуществлению специалистом инновационно-предпринимательской деятельности в единстве трех ее сторон (аксиологической, прогностической и управленческой) в изменяющихся условиях.

Каждая из трех сторон инновационно-предпринимательской деятельности предполагает свой блок необходимых умений:

- познавательные (ориентировочно-исследовательские);
- эвристические;
- собственно инновационные: аксиологические, прогностические, управленческие и прикладные.

Подобное деление объясняется тем, что мы рассматриваем инновационно-предпринимательскую деятельность как своеобразную экстерниоризацию познавательной, эвристической, аксиологической, прогностической и управленческой деятельности студента. При этом под экстерниоризацией данных видов понимается их творческое изменение путем создания нового качества – инновационно-предпринимательской деятельности.

Инновационно-предпринимательские умения – совокупность умений осуществления и дальнейшего совершенствования инновационно-предпринимательской деятельности, представляющая собой комплекс качеств субъекта инноваций и предпринимательства, позволяющую осуществлять обучение и управлять этим процессом на достаточно высоком уровне в соответствии с инновационно-предпринимательскими задачами. О сформированности инновационно-предпринимательских умений можно судить по уровню сформированности всех перечисленных компонентов.

Таким образом, под инновационно-предпринимательскими умениями студента мы понимаем владение способами и приемами инновационно-предпринимательской деятельности, позволяющими вычленив проблему, проникнуть в ее суть и на этой основе конструировать и продуктивно решать профессионально-педагогические задачи.

В процессе формирования инновационно-предпринимательских умений у студентов особое место уделяется условиям его осуществления.

Дефиниция «условие» трактуется в источниках и исследователями по-разному. Основными признаками являются многообразие, обстановка, основа, по-

ложения, сведения, среда, действие, обстоятельство, требование, правила, данные чего-то к чему-либо и то, без которого что-то не может существовать.

В соответствии с вышеизложенным и применительно к решению задач нашего исследования условие – это среда, обстановка, в которой формируются, т. е. возникают, существуют и развиваются инновационно-предпринимательские умения. В ходе педагогического процесса могут создаваться благоприятные и устраняться неблагоприятные условия деятельности. Влияя на процесс, условия сами подвергаются изменениям.

В педагогике дефиниция «условие» рассматривается как организационно-дидактическое и организационно-педагогическое понятие.

По нашему мнению, организационно-педагогические условия – это совокупность процессов и отношений, дающая возможность всем участникам педагогического процесса эффективно управлять (планировать, организовывать, контролировать и др.) учебно-познавательной деятельностью с целью формирования инновационно-предпринимательских умений у студентов в области инновационного предпринимательства. Эти условия должны рассматриваться системно. Понятие «система организационно-педагогических условий» подразумевает:

- осмысление процесса формирования инновационно-предпринимательских умений как многоаспектной проблемы;
- определение сущности и содержания инновационно-предпринимательской деятельности.

Педагогические условия представляют собой совокупность взаимосвязанных мер, необходимых для создания целенаправленного педагогического процесса формирования у студентов вуза практико-ориентированных знаний, умений и навыков в области инновационного предпринимательства. К ним относятся мотивационная, операциональная и рефлексивная готовность педагогов; готовность обучающихся работать в педагогическом процессе с элементами междисциплинарной связи; обеспечение целостным научно-методическим сопровождением; создание комфортно-требовательных условий.

В соответствии с принципами активности и самоконтроля готовность студентов работать в педагогическом процессе с элементами междисциплинарной связи, т. е. в режиме профессиональной деятельности, обусловлена фактором, способствующим проявлению активности. Он определяется внутренними и внешними условиями. К внутренним условиям относятся прошлый опыт, вид и уровень мотивации, система отношений личности с миром и другими людьми и т. п. По мнению А. А. Вербицкого, познавательная мотивация способствует «перестройке психологических процессов восприятия, памяти, мышления» [1, с. 39]. Автор отмечает, что такая перестройка увеличивает эффективность той деятельности, которая вызывает интерес. Следовательно,



обучающий процесс должен быть интересным и повышать познавательную активность студентов.

К внутренним условиям относятся также преодоление психологического барьера, связанного с применением теоретического материала в практике выполнения работ и заданий; готовность к профессиональной деятельности; настроенность на успех. Инновационно-предпринимательская деятельность имеет междисциплинарную основу. Инновационно-предпринимательские умения, сформированные в процессе работы, востребуются в ходе дальнейшего обучения и в условиях профессиональной деятельности.

Предпосылкой готовности студентов выполнять, например, практические работы и задания по программе спецкурса «Венчурное предпринимательство» является знание теоретического содержания таких дисциплин, как бухгалтерский и финансовый учет, инновационный и финансовый менеджмент, маркетинг и основы предпринимательской деятельности, и умение его применять. Это позволяет формировать у студентов практико-ориентированные умения. Кроме того, обучающиеся должны быть эмоционально готовы к преодолению трудностей и поиску нового, неизвестного. Эти свойства могут проявляться при самостоятельном и активном выполнении практических работ. Наши исследования показывают, что при встрече с неизвестным учебным материалом у студентов часто возникает психологический барьер, обусловленный неуверенностью, боязнью, как естественное проявление инстинкта самосохранения.

Полученные во время практических работ результаты оказывают на обучающихся методическое и психологическое воздействие. Важно стремление студентов к достижению успеха, которое создает настрой на качественное выполнение практических действий. При этом включается стереотип сознания: лучший результат достигается при лучшем качестве работы. Каждый студент создает для себя программу, установку успеха и победы.

К внешним условиям готовности студентов относится коллективная форма работы. При коллективном решении проблем преодолевается противоречие между индивидуальным способом усвоения знаний и коллективным характером будущего труда. Н. В. Борисова считает, что теоретические знания всех участников, занятых решением одной задачи, представляют собой информационный банк, что способствует нахождению правильного способа ее решения [2, с. 23]. Коллективная работа обеспечивает самоорганизованность педагогического процесса. Кроме того, в процессе учебной деятельности востребована готовность студентов к оценке своей работы и общению с другими студентами и преподавателями, а также к самооценке.

В обеспечение целостным научно-методическим сопровождением в соответствии с принципом организации учебного материала включен комплекс разнообразных методических материалов. Он представляет собой перечень задач различной сложности для каждого студента, обусловленных теми фун-

кциями, которые требуется выполнять в педагогическом процессе. У студентов должна быть сформирована готовность к самостоятельному поиску способа решения своей задачи, при этом опираться они должны на теоретические знания и практические умения. Кроме того, обучающиеся должны быть готовы к комплексному применению теоретических знаний для решения практических задач в процессе обучения, что является важным моментом эмоционально-положительного настроения. Опыт работы показывает, что для создания творческой деятельности студентов следует применять интегрированные умения одновременно по нескольким дисциплинам. Поэтому до изучения, например, спецкурса «Венчурное предпринимательство» необходимо формировать у студентов психологическую готовность к такой учебной работе.

Как показали наши исследования, в этом случае обучающиеся считают, что решают реальные профессиональные задачи, т. е. соблюдение вышерассмотренных условий является тем механизмом, который переводит сознание студентов из обучающей плоскости в профессиональную.

После выполнения практических работ происходит формирование инновационно-предпринимательских умений и личностных качеств студентов, но необходимо определенное время для восприятия и осознания новой информации. Процесс образования личностных качеств, как показал наш опыт, начинается в самом ходе обучения и продолжается на протяжении всей жизни. К личностным качествам мы относим целеустремленность, работоспособность, саморефлексию, самостоятельность, настойчивость, умение ориентироваться в процессе обучения и т. д.

Выявленная система организационно-педагогических условий является открытой, и при решении конкретных задач она может быть дополнена. Исследования показывают, что для создания педагогически полезного дидактического обеспечения процесса формирования инновационно-предпринимательских умений у студентов необходим их комплексный учет.

### Литература

1. Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении: Моногр. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 200 с.
2. Борисова К. В. Дидактические условия использования игровых технологий в подготовке специалистов: Учеб. пособие. – М.; Домодедово (Моск. обл.): ВПИК МВД России, 1999. – 59 с.
3. Дуранов М. Е., Гостев А. Г. Исследовательский подход к профессионально-педагогической деятельности. – Челябинск: Изд-во ЧелГУ, 1996. – 72 с.
4. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.

5. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. /Ред.-сост. Н. Б. Крылова. – М., 1995. – 113 с.

6. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия // Социальные проблемы инноватики. – М., 1989. – 270 с.

7. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.

8. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. – М.: Новая шк., 1995. – 464 с.

УДК 378

В. Н. Подшивалов,  
Н. К. Чапаев

## К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ

В статье раскрывается аксиология социальной ответственности и подходы к ее формированию.

*Ключевые слова:* социальная ответственность, социальная компетентность, социальное партнерство.

Axiology of social responsibility and approaches to its forming are revealed in the article.

*Key words:* a social responsibility, a social partnership, a social competence.

Разработка современной теории социальной ответственности бизнеса представляет собой актуальную проблему не только для науки, но и для всей хозяйственной практики. Дело в том, что имеющиеся на сегодняшний день в экономической науке теоретические модели человека как субъекта хозяйственной практики не отражают феномена социальной ответственности как объективной реальности [6]. Именно поэтому вопросы *онтологизации* современных теоретико-экономических моделей человека (от «человека экономического» до «человека институционального») выдвигаются на передний план научного поиска. До сих пор в экономической науке нет такой теоретической модели как «человек ответственный» (*homo responsibility*). Зато общепризнано, что современный «экономический человек» строго рационален, подчинен, прежде всего, мотивации извлечения прибыли (дохода). В таком подчинении всех других мотивов идее извлечения максимума прибыли и заключается тот самый пошлый *экономизм*, который еще в 1912 г. С. Н. Булгаков назвал «обмороком нашего времени» и призвал его «внутренне преодолеть» [1]. И в этом понимании ущербности и ограниченности «экономического материализма»

русский философ и экономист был далеко не одинок. Основоположник теории протестантской этики М. Вебер также указывал на то обстоятельство, что главной причиной революционных потрясений в России было подчинение идей свободы и ответственности экономизму [2]. Оба исследователя полагали, что цель экономики – *сверхэкономична, надэкономична, метафизична*; она заключается в развитии самого человека как социального и духовного существа. На пути такого развития человека удовлетворение материальных потребностей не есть самоцель, а лишь средство.

Очевидно, что в странах Западной Европы от экономизма уже давно отошли. Об этом свидетельствует Манифест, принятый в 1973 г. в Давосе на III Всемирном конгрессе предпринимателей и менеджеров. В нем четко было сформулировано, что главной задачей бизнеса является не максимизация прибыли, а создание оптимальных условий для долгосрочного развития бизнеса. Эта цель должна быть достигнута посредством формирования эффективной системы социальной ответственности бизнеса перед обществом. Даже краткое изложение основных положений этого Манифеста дает представление о значимости проблемы социальной ответственности предпринимателей [7]. В этом смысле наше общественное развитие несколько запаздывает. В современных условиях в нашей стране складывается социально-экономическая ситуация, во многом сходная с той, которая была в России в начале XX в. Все еще господствующий в представлениях основной массы российских предпринимателей экономизм (экономический материализм) оставляет идеи социальной ответственности на периферии общественного сознания.

Правда, следует отметить заметное возрастание в последнее десятилетие внимания со стороны российских исследователей к конкретной разработке теории социальной ответственности. Об этом, в частности, свидетельствует и тематика диссертационных работ защищаемых в последнее время<sup>1</sup>. При общем снижающемся качестве диссертационных исследований в отдельных гуманитарных науках, такое обращение к комплексным междисциплинарным актуальным проблемам не может не радовать. Тем более что и сам бизнес вроде бы повернулся лицом к данной проблеме: 17 октября 2006 г. в рамках открытого заседания комитета Ассоциации менеджеров России (АМР) состоялась презентация меморандума «О принципах корпоративной социальной ответственности» (КСО). Многие крупные предприниматели сегодня также по-

---

<sup>1</sup> См.: Баканова Е. С. Институциональные основы формирования социальной ответственности бизнеса в экономике России. Автореф. дис... канд. экон. наук. – СПб, 2007; Будкина Е. К. Социальная ответственность в системе управления российскими корпорациями: Автореф. дис.... канд. социол. наук. – М., 2006; Горошилов А. А. Программная реализация социальной ответственности в стратегии развития нефтяной отрасли: Автореф. дис. ... канд. экон. наук. – Волгоград 2006; Задирака Д. В. Развитие социальной ответственности иностранной корпорации в нефтедобывающем регионе: Автореф. дис. ... канд. экон. наук. – М., 2007 и др.

нимают и публично признают значение данной ответственности. Однако до сих пор нет единого мнения в вопросах о сущности, структуре, содержании, принципах организации и критериях функциональности системы социальной ответственности *homo economicus* – «экономического человека», а термин *социальная ответственность* российским законодательством никак не определен и не регулируется. Поэтому чаще всего данное понятие ассоциируется с *социальным партнерством* [4].

Вместе с тем, думается, нельзя проводить такое отождествление, поскольку социальное партнерство является *способом* формирования системы социальной ответственности бизнеса, сама же эта система – *результатом* социального партнерства. Кроме того, необходимо более точно определить и понятие *социальное партнерство*, которое в литературе рассматривается как «цивилизованный вид общественных отношений в социально-трудовой сфере, строящийся на согласии и защите интересов работников, работодателей, органов государственной власти и местного самоуправления путем достижения соглашения по проблемам социально-экономического и политического развития»<sup>1</sup>.

Очевидно, что в приведенном определении сущности отношений социального партнерства масса недостатков. Во-первых, из системы социального партнерства выпадает *потребитель*, что недопустимо; во-вторых, в данном определении никак не представлены интересы иждивенцев (детей, инвалидов и т. д.), что искусственно сужает сферу самих партнерских отношений; в-третьих, сама сфера социального партнерства ограничивается исключительно *социально-трудовыми* отношениями и исключает иные отношения (например, отношения собственности, интеграции, диверсификации и т. д.); в-четвертых, данное определение не содержит *квалификационных* признаков (критериев) партнерских отношений и никак не связано с социальной ответственностью. Оно не отвечает на вопросы о том, *как* достигается согласие между заинтересованными сторонами и всегда ли такое согласие идентично социально ответственному поведению хозяйствующих субъектов. Можно, например, быть партнерами в криминальном бизнесе, но о какой социальной ответственности здесь могла бы идти речь?

Тем не менее, при всех расхождениях во взглядах на феномен социальной ответственности, одним из общепризнанных его критериев остается *честность* (правдивость, достоверность, соответствие истине). Вот этот-то критерий все чаще нарушается в сфере предпринимательства. Причин тому масса: от элементарной безграмотности и некомпетентности до гипертрофированного эгоизма. А ведь еще в самом начале XX в. крупнейший российский экономист, один из разработчиков фабрично-заводского законодательства

---

<sup>1</sup> См.: Баддин К. В., Гапоненко Н. П., Орехов В. И. Антикризисное управление. – М.: ИНФРА-М., 2006 – С. 375; Партнерство: Слов.-справ. / Под ред. В. Н. Киселева, В. Г. Смолькова. – М.: Экономика, 2002. – С. 243.

в России И. И. Янжул писал: «Тот народ, который честен, тем самым силен не только нравственно, но и экономически» [8].

Соответствует ли этому ключевому критерию социальной ответственности, например, информационная политика наших предпринимательских структур? К сожалению, нет. Примеров массового обмана и распространения недостоверной информации сегодня хоть пруд пруди. Редакции СМИ часто отгораживаются от собственной ответственности скромными заметками на полях, гласящими о том, что они не несут ответственности за достоверность размещаемых объявлений. А собственно говоря, почему? Ведь ФЗ РФ «О рекламе» не снимает с них этой ответственности. Как рекламодатель клиент СМИ оплачивает услуги соответствующих органов, которые, в свою очередь, в соответствии с ФЗ РФ «О деятельности средств массовой информации» обязаны распространять только *достоверную* (а не любую оплаченную) информацию. К сожалению, в действующем ГК РФ защита права личности на получение достоверной информации отсутствует (не прописана). Хотя ст. 8 п. 1.6 гласит, что возникновение гражданского права происходит «вследствие причинения вреда другому лицу» [3], но поскольку *факт* нанесения такого вреда посредством дезинформации должно доказывать в судебном порядке *само* пострадавшее лицо (физическое или юридическое, не важно), то на практике требования закона постоянно нарушаются.

Можно выделить три разновидности современной *информационной асимметрии* (абберрации) российского предпринимательства:

- *преднамеренную* – заранее спланированную и содержащую злой умысел;
- *непреднамеренную* – случайную, связанную с техническими ошибками в подаче материала;
- *когерентную* – обусловленную уровнем и качеством образования и культуры самого субъекта хозяйственной деятельности.

Первые два варианта достаточно распространены в информационной практике предпринимательских структур: от технических опечаток в тексте до соблазнительных предложений доморощенных гадалок, готовых за умеренную плату вызвать души близких, но давно умерших людей, просто пестрит в глазах. Но настораживает и другое – существенное снижение самой культуры информирования. Красочные буклеты, проспекты и билборды мало что тут меняют. Ладно бы это были технические ошибки, связанные с устареванием ценовой информации об объектах жилья или коммерческой недвижимости. В данном случае мы имеем как раз пример когерентной безответственности, обусловленной низким уровнем профессионализма, недобросовестностью в исполнении должностных обязанностей.

Важнейшим фактором повышения социальной (а значит, и профессиональной) ответственности современного бизнеса является образование. И пока в законодательстве само понятие социальной ответственности четко не оп-

ределено, имеется уникальная возможность его определения в научных категориях в системе образования и воспитания. Тем более что подготовка социально ответственных кадров – прямая задача данной системы, прописанная в Национальной доктрине об образовании и ФЗ РФ «Об образовании».

С точки зрения современной педагогики, можно выделить три группы компонентов в структуре социальной ответственности:

- 1) *ценностно-нормативная* (включающая мотивационные, когнитивные и собственно ценностные параметры);
- 2) *аффективно-эмпатийная* (эмоции, отношение к трудностям, отношение к себе, эмпатия);
- 3) *организационно-коммуникативная* (динамический, регулятивный и результативный параметры).

Эти группы компонентов в целом позволяют формировать (конкретизировать) *зону* социальной ответственности учащегося и его *личные представления* о социальной ответственности как таковой. Но точно так же, как нельзя научиться жизни из книг (ее нужно прожить и пережить самому), нельзя полностью научиться социально ответственному (хозяйственному) поведению вне хозяйства, вне самой экономической практики.

Следует выделить два основных блока в методике формирования социальной ответственности личности учащегося: *теоретико-методологический* и *хозяйственно-практический*. Относительно первого блока уже имеются определенные исследования, а вот о втором блоке представления крайне расплывчаты, хотя очевидна его тесная связь и даже невозможность существования без адекватного (достоверного) информационного обеспечения, т. е. без первого блока. И здесь информационная достоверность (*честность* в терминологии И. И. Янжула) играет ключевую роль.

Считаем, что было бы эффективным в плане практической разработки второго блока методики воспитания социальной ответственности учащихся создать во всех наших вузах (как их структурное подразделение) студенческие *бизнес-инкубаторы*. Практика организации подобных объединений для молодых предпринимателей уже имеется в ряде субъектов РФ, в том числе и в Свердловской области, но она не охватывает самих студентов. Получается, что осваивать навыки предпринимательской деятельности выпускники вузов вынуждены уже в процессе самостоятельной хозяйственной деятельности, т. е. попутно и с большим запаздыванием. Им часто приходится доучиваться или переучиваться за счет собственного рабочего времени в различных бизнес-школах и тренинг-группах.

На наш взгляд, *студенческие (вузовские) бизнес-инкубаторы* могли бы стать удачной заменой прежней производственной практики студентов и преемственной формой прежних МЖК, поскольку одновременно решали бы сразу ряд задач. В первую очередь, речь идет о развитии *инициативы* и кре-

*ативности* учащихся в решении конкретных хозяйственных вопросов, о формировании у них не только профессиональной, но прежде всего *социальной* компетентности, желания и умения быть социально ответственным перед собой, перед своим окружением, перед обществом в целом. Во-вторых, экономится время, поскольку обучение профессии совмещается с осваиванием предпринимательской деятельности еще в рамках вуза. В-третьих, повышается общее качество образования, поскольку на выходе из учебного заведения мы будем иметь не *исполнителя*, готового трудиться рутинно и даже не *менеджера*, умеющего решать поставленные перед ним задачи, а *лидера*, готового к самостоятельному ведению бизнеса. В конечном счете выигрывают все: вуз получает дополнительные внебюджетные источники доходов за счет определенных отчислений от деятельности таких студенческих бизнес-инкубаторов; студенты получают дополнительный (к стипендии) приработок и опыт предпринимательской деятельности; государство – налоги с коммерческой деятельности этих структур.

Создание методики развития социальной ответственности будущего предпринимателя предполагает наряду с определением зоны такой ответственности и выявление ее *структурных уровней*. Принято считать, что социальная ответственность есть коммуникация, складывающаяся между личностью и социальными институтами. При таком подходе из сферы социальной ответственности выпадает *экологическая* ответственность, или, пользуясь словами А. Сент-Экзюпери, ответственность за «братьев наших меньших», за тех, «кого мы приручили» и за кого обязаны быть в ответе. Общая дегуманизация и прагматизация современной морали в нашем обществе уже привела к тому, что в российских мегаполисах живут десятки тысяч бездомных *домашних* животных. А от этого безответственного отношения к ним до безответственного отношения к самому человеку – полшага. Девальвирована не только ценность труда, а ценность самой человеческой жизни. Конечно, прав председатель Комитета по труду и социальной политике ГД РФ А. Исаев, когда утверждает, что мы не сможем решить задачу удвоения ВВП до тех пор, пока «в основу государства и общества не будет поставлен *человек труда*»<sup>1</sup>. Но социальная ответственность бизнеса (не говоря уже о государстве!) должна распространяться на *всех* (а не только на реально работающих) людей: потому она и называется социальной. А значит, социальная ответственность должна из сугубо *корпоративной* превратиться в *публичную*. Ведь «успехи экономического развития страны во многом зависят от эффективного воздействия публичных структур на бизнес» [5]. И как в этой связи не вспомнить рассуждения великого английского экономиста Дж. М. Кейнса и его книгу «Общая теория занятости, процента и денег» (1936), в которой он прямо заявил, что

---

<sup>1</sup> См.: <http://www.regnum.ru/news>



центральное место в системе социально ответственной экономической политики должно занять формирование *полной и эффективной* занятости населения. Логика экономиста была проста: чем больше людей трудится, тем больше ВВП, тем больше товаров и услуг предлагается на рынке, тем ниже цены, тем выше уровень и качество жизни людей. И наоборот: чем меньше людей трудится, тем меньше объем ВВП, выше цены и ниже уровень и качество жизни.

Отсюда следует, что социальная ответственность есть забота государства и бизнес-сообщества о трудоустройстве каждого человека, есть желание и умение предоставить ему источник к существованию и возможность трудиться. И это – *честное* отношение к проблеме социальной ответственности. Когда же наши предприниматели ограничивают свою социальную ответственность обязанностью производить качественную продукцию, то они просто подменяют проблему социальной ответственности вопросом о юридической (*уголовной*) ответственности за выпуск некачественных продуктов.

Когда некоторые авторы учебников по экономике всерьез рассуждают о том, что в любой стране *должна* существовать так называемая «естественная безработица» (связанная с тем, что работник будто бы неизбежно какое-то время находится в поисках нового места работы), то они демонстрируют *нечестное* отношение к проблеме социальной ответственности бизнеса, поскольку естественным было бы для работника сперва найти (подыскать) новое место работы, а затем уже (переводом) уволить его. Точно также обстоят дела и тогда, когда некоторые наши исследователи сводят проблему социальной ответственности бизнеса исключительно к развитию партнерских отношений или же к практике социальных льгот, компенсаций и гарантий собственному персоналу (соцпакет). В этом случае игнорируется проблема содержания объектов социальной сферы, экологическая безопасность, охрана природы и ряд других важнейших направлений развития системы социальной ответственности бизнеса, а сама ответственность оказывается направленной *внутрь*, т. е. на саму же фирму, а не *вовне*, на общество в целом. При таком *редукционизме* и *автаркизме* ничего хорошего ожидать не приходится. Когда представители органов государственной власти и местного самоуправления регламентируют минимальный размер оплаты труда, который не соответствует прожиточному минимуму и не отражает реальные затраты труда личности (потому-то он и называется стыдливо МРОТ), то и здесь мы наблюдаем *безответственное* (и, кстати, часто просто безнаказанное!) отношение чиновников к данной проблеме, поскольку и МРОТ и прожиточный минимум следует исчислять не из *имеющейся* (сложившейся) бюджетной обеспеченности региона или местности (когда это хватало денег?), а из *должного* бюджетного обеспечения, соответствующего реальным базовым потребностям человека.

Как видим, мировоззренческие основания самой концепции социальной ответственности предполагают серьезные изменения в структуре совре-

менного общественного и личного сознания, изменения в содержании первого теоретико-методологического блока методики формирования социальной ответственности учащейся личности. И осуществлять такие изменения в сторону большей гуманизации сознания, в сторону его наполнения нравственностью и культурой необходимо еще в вузе, в процессе подготовки будущего специалиста. Будет такой специалист обладать глубокими и системными научными представлениями о сущности и способах реализации социальной ответственности, будет и у нашей страны будущее.

### Литература

1. Булгаков С. Н. Философия хозяйства. – М.: Наука, 1990. – С. 7.
2. Вебер М. К состоянию буржуазной демократии в России // Русский исторический журнал. – 1998. – Т. 1. – № 2. – С. 296–297.
3. Гражданский кодекс РФ. – М.: Проспект, 2007. – С. 6.
4. Никитина Н. Ю. Формы реализации социального партнерства как фактор повышения конкурентоспособности субъектов предпринимательской деятельности // Аксиология креативной экономики: Сб. тр. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001. – С. 67–84.
5. Постановление Совета Федерации Федерального Собрания РФ от 8 февраля 2006 г. № 36-СФ «О докладе Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации «О состоянии законодательства в Российской Федерации». – М., 2006.
6. Федотова В. Г. Человек в экономических теориях: пределы онтологизации // Вопр. философии. – 2007. – № 9. – С. 20–21.
7. Экономика предприятия: учебник для вузов / Под ред. Ф. К. Беа, Э. Дихтла, М. Швайтцера; Пер. с нем. – М.: Инфра-М, 1999. – С. 171–172.
8. Янжул И. И. Экономическое значение честности: забытый фактор производства // Янжул И. И. Избранные труды. – М.: Наука, 2005. – С. 418.

# ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 370.1S3.1  
Ж 68

Н. В. Жигарева

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ МОДЕЛЕЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

Статья посвящена исследованию методов формирования критического мышления школьников при использовании компьютерных моделей в процессе обучения физике на основе обобщенного плана деятельности учащихся по изучению физических явлений и процессов. Приводятся результаты экспериментальной работы по применению данной технологии.

*Ключевые слова:* критическое мышление, компьютерные модели, обобщенный план деятельности школьников.

The article is dedicated to studying of methods of pupil's critical thoughts forming with using of computer models in process of physics teaching, based on applying of integrated pupils activities plan of physics effects and processes studying. Contains results of experimental usage of this technology.

*Key words:* critical thoughts, computer models, integrated policy plan of pupils.

Необходимость развития способности к оперативной переработке и оценке поступающей информации приводит к возрастанию значимости формирования критического мышления обучающихся в образовательных учреждениях.

Изучением проблемы развития критического мышления занимались педагоги-исследователи и психологи Дж. А. Стил, Д. Кластер, Д. Сэндерс, Р. Х. Джонсон, С. И. Заир-Бек, И. О. Загашев, С. В. Маланов, Е. С. Полат, А. В. Волков, А. В. Бутенок, Е. А. Ходос, Д. Халперн, Р. Чалдини и др. Анализ результатов исследований по вопросам формирования критического мышления у школьников позволил выделить составляющие его основные когнитивные и метакогнитивные умения, навыки и способности:

1) навыки рефлексивной деятельности – сравнение и обнаружение отличий структурных единиц знания, поиск и выявление логических ошибок;

2) умение исследовать основу знаний и применять это умение на практике – выявлять скрытые допущения и предвзятости, оценивать обоснованность суждений;

- 3) способность находить альтернативные пути решения проблем;
- 4) умение оценивать корректность, достоверность, основательность суждений.

Формирование критического мышления можно осуществлять в процессе обучения физике с использованием компьютерных моделей. Сравнивая компьютерную модель с натурным экспериментом, школьники учатся находить противоречия и просчеты; полученные ранее теоретические знания позволяют им обнаруживать в демонстрируемых компьютерных моделях физические ошибки (если они существуют). Кроме того, такое построение учебного процесса позволяет систематически использовать мыслительные и логические операции (анализ и синтез, абстрагирование и обобщение, сравнение и аналогия, оценивание, классификация).

Применение компьютерных моделей для формирования критического мышления актуально в следующих случаях:

1. Демонстрация и моделирование процессов и явлений, которые непосредственно не могут стать предметом наблюдения учеников в ходе урока (у учащихся возникает интерес и соответственно повышается мотивация к дальнейшему изучению объекта или процесса).

2. Показ моделей с заранее заложенной в них физической ошибкой, чтобы учащиеся могли самостоятельно проверить правильность своих рассуждений на основе уже имеющейся у них информации.

3. Возможность выбора параметров и границ применимости исследуемой модели. В зависимости от задаваемых параметров модели и устанавливаемых границ применимости свойства модели меняются. Причем на начальном этапе модель может иметь некоторое несоответствие моделируемым свойствам объекта изучения, которое выявляется при более глубоком анализе.

На первых этапах формирования критического мышления при обучении физике с применением компьютерных моделей целесообразно использовать обобщенный план деятельности для школьников (табл. 1). В этом случае учащиеся не просто наблюдают действия на экране монитора, а учатся анализировать и оценивать поступающую информацию.

Предложенный план позволяет целенаправленно формировать критическое мышление учащихся, особенно на ранних этапах обучения. Это обусловлено тем, что у школьников еще нет четкого представления о критическом мышлении, и им необходимо показать способы его выработки.

Рассмотрим пример использования обобщенного плана деятельности для формирования критического мышления при изучении темы «Электроизмерительные приборы» в 10-х классах физико-математического профиля средней школы. Возможно как целостное применение плана, так и отдельных его составляющих.

Таблица 1

Примерный план деятельности школьников при работе с компьютерной моделью

Этап	Действия учащегося
Постановка цели	Определяет, с какой целью создавалась модель и для чего она применяется
Постановка вопросов для прояснения смысла изучаемой модели и ответов на эти вопросы	Задаёт вопросы: что изображено на модели, для чего создана модель, какое физическое явление или закон она описывает, какие методы моделирования для этого использованы и какие приемы моделирования помогают показать те свойства явления, которые недоступны натурной модели, и отвечает на них
Учет существующих условий (известных учащемуся) в данной модели	Рассматривает границы применимости модели в данном случае и при заданных условиях, делает предположение, как будет «вести» себя модель при других границах применимости или условиях (упрощениях), предполагает, как можно создать данную модель, если учесть дополнительные условия
Обнаружение логических ошибок в высказываниях, анализ аргументов относительно точности демонстрируемой модели	Анализирует свои и чужие высказывания для выявления неточностей или ошибочных мнений по поводу изучаемой модели, применяет для этой цели полученные ранее знания
Предложение новых видов применения модели	Приводит пример того, где еще может быть использована изучаемая компьютерная модель, и обосновывает ее применение в этих случаях
Оценивание надежности источника информации	Оценивает достоверность источника, из которого была взята демонстрируемая модель
Высказывание своего мнения и заключения по поводу изучаемой модели	Высказывает свое мнение по поводу изучаемой модели: <ul style="list-style-type: none"><li>● область применения;</li><li>● недостатки;</li><li>● достоинства;</li><li>● границы применимости;</li><li>● обнаруженные физические ошибки или неточности;</li><li>● действия по улучшению модели для процесса обучения (и заслушивание мнений по этому вопросу других учащихся)</li></ul>

На уроке рассматривается компьютерная модель, показывающая принцип действия электродинамического прибора (рис. 1). Одновременно с компьютерной моделью учащимся демонстрируется и реальный измерительный прибор (амперметр или вольтметр).

На первом этапе учитель задает вопрос: «Глядя на компьютерную модель и натуральный прибор, определите, с какой целью создавалась эта модель»

и что она демонстрирует?» Ответы школьников должны дать учителю представление о том, могут ли они определить, как выглядит внутренняя часть прибора и для чего показываются его составные части. Кроме того, эти ответы позволяют учащимся провести анализ и сравнение натурального прибора и компьютерной модели.

Для прояснения смысла изучаемой модели учитель задает учащимся наводящие вопросы: какое физическое явление или закон описывается? какие явления или свойства можно показать на модели, в отличие от реального прибора? Школьники учатся выделять существенное в изучаемом материале, осуществлять абстрагирование и обобщение.

Демонстрируя компьютерную модель, на которой показан принцип действия электроизмерительного прибора (рис. 1), учитель предлагает учащимся объяснить и изобразить действие сил, которые будут поворачивать подвижную катушку и, соответственно, стрелку прибора, а также направление линий магнитной индукции.

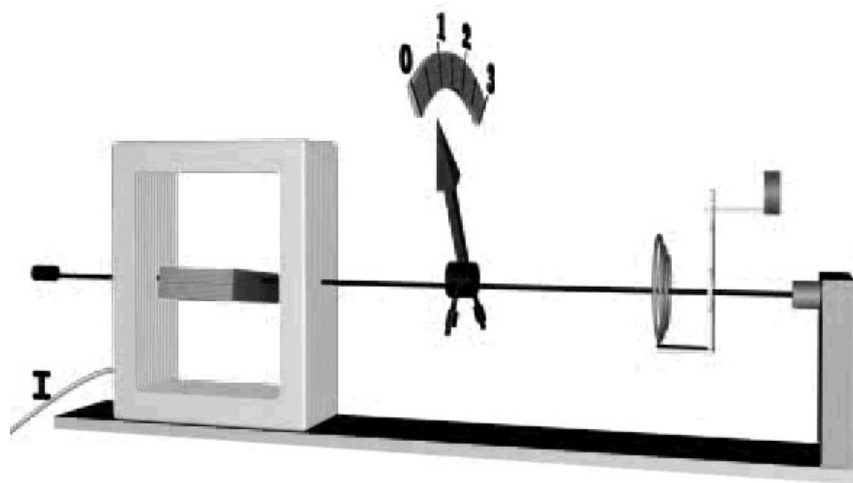


Рис. 1. Устройство электродинамического прибора

После того как предположения высказаны, учитель показывает другую компьютерную модель, демонстрирующую направления линий магнитной индукции и силы Ампера (рис. 2).

Зная направление силы тока и вектора магнитной индукции, учащиеся могут определить направление силы Ампера, которая вращает подвижную рамку, находящуюся на одной оси со стрелкой прибора и, соответственно, проверить правильность своих рассуждений и демонстрируемой модели.

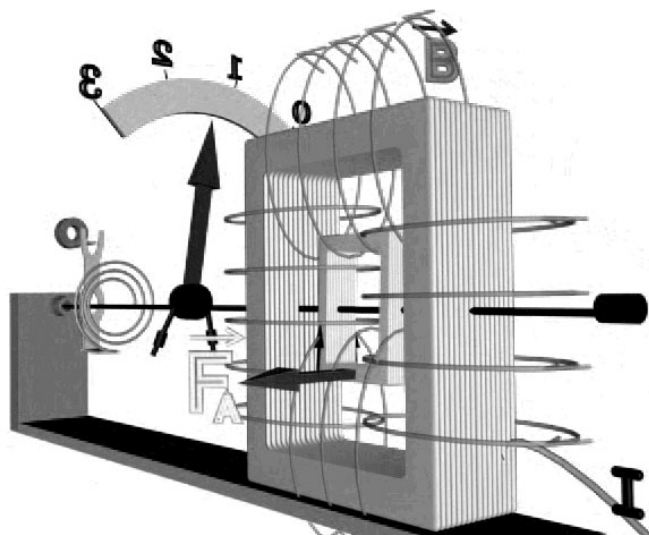


Рис. 2. Направление линий магнитного поля и силы Ампера

Анализ собственных рассуждений и ответов одноклассников помогает учащимся выявить неточности в высказываниях или найти ошибки в демонстрируемой модели. Например, в данном случае линии магнитной индукции или направление силы Ампера могли иметь противоположное направление, и школьникам следовало это заметить и объяснить правильный вариант выполнения.

Таким образом, обучающиеся учатся критически оценивать поступающую информацию; в нашем примере они оценивают достоверность смоделированного физического явления, которое демонстрирует компьютерная модель, с позиции полученных ранее знаний.

При дальнейшем изучении данной темы школьники переходят к следующему этапу – определяют границы применимости модели для демонстрируемого явления, т. е. называют допущения, которые не повлияют на процесс изучения прибора в целом.

После того как принцип действия электроизмерительного прибора изучен, начинается этап заключений по поводу демонстрируемой компьютерной модели. Под руководством учителя школьники проводят анализ: актуальна ли демонстрация модели при изучении темы «Электроизмерительные приборы»; какие физические ошибки она содержит, адекватно ли отражает суть изучаемого явления; какие в модели представлены допущения и упрощения, правильно ли они выполнены и что еще следует добавить в эту модель; наглядно ли представлены в модели элементы устройства электроизмерительных приборов; как можно улучшить модель с целью качественного усвоения изучаемого явления.

Таким образом, применяя в процессе обучения физике обобщенный план деятельности школьников, можно научить их основным методам познания, составляющим основу критического мышления при использовании компьютерных моделей.

В проблеме развития критического мышления малоизученным является и вопрос об оценке уровня его сформированности. Оценка уровня сформированности критического мышления школьников при использовании на уроках компьютерных моделей мы предлагаем проводить по показателям, которые наиболее часто встречаются в исследованиях по данному вопросу и легче всего поддаются наблюдению (табл. 2).

Таблица 2

Показатели и уровни сформированности критического мышления школьников при использовании компьютерных моделей

Уровень	Показатели, характеризующие данный уровень
Начальный	<ul style="list-style-type: none"> <li>● учащийся не может сформулировать вопросы для прояснения смысла изучаемой модели;</li> <li>● затрудняется в поиске и выявлении логических ошибок в изучаемой модели;</li> <li>● проявляет слабые умения оценивать модель, доказывать свою правоту и анализировать аргументы;</li> <li>● испытывает трудности при высказывании своего мнения и заключения по поводу изученной модели</li> </ul>
Средний	<ul style="list-style-type: none"> <li>● учащийся проявляет самостоятельность при формулировании вопросов и ответов для прояснения смысла изучаемой модели;</li> <li>● анализирует поступающую информацию для обнаружения в ней логических ошибок;</li> <li>● применяет индивидуальный опыт доказательства и опровержения для определения правильности своих высказываний;</li> <li>● испытывает трудности при высказывании мнения по поводу адекватности модели моделируемому объекту и целям моделирования</li> </ul>
Высокий	<ul style="list-style-type: none"> <li>● учащийся самостоятельно формулирует вопросы и ответы для прояснения смысла изучаемой модели;</li> <li>● анализирует поступающую информацию и определяет содержащиеся в ней логические ошибки;</li> <li>● использует доказательства и опровержения для определения правильности как своих, так и чужих высказываний;</li> <li>● оценивает адекватность модели моделируемому объекту и целям моделирования, а также дает заключения по поводу изученной модели</li> </ul>

Предложенную методику формирования критического мышления школьников целесообразно реализовывать непрерывно в период изучения темы или на протяжении учебной четверти.



Для проверки ее результативности в течение трех лет студентами (во время прохождения педагогической практики) и преподавателями физического факультета проводилась опытно-поисковая работа в школах г. Екатеринбурга и Свердловской области.

В опытно-поисковой работе приняли участие 179 школьников (в основном учащиеся 10-х классов), 53 студента младших курсов физического факультета УрГПУ, 4 вузовских преподавателя физики и 3 учителя физики.

На первом этапе исследования выяснилась необходимость и возможность формирования критического мышления школьников в процессе обучения физике при использовании компьютерных моделей. Согласно данным анкетирования учителей и преподавателей общеобразовательных школ Свердловской области, 73% респондентов отмечают недостаточный уровень подготовки выпускников школы в области компьютерного моделирования.

Для выявления фактического уровня сформированности умений оценивать поступающую информацию при помощи компьютерных моделей с учащимися 10-х физико-математических классов средней школы была проведена контрольная работа. Выяснилось, что большинство из них (84%) обладают низким уровнем сформированности умений использования компьютерных моделей с целью обеспечения достоверной информации об объекте. Результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы позволили сделать вывод о необходимости развития этих умений.

Обучающий этап включал разработку и проверку методики использования компьютерных моделей, а также отбор содержания, средств и методов обучения для формирования критического мышления учащихся в процессе обучения физике.

Результаты эксперимента выявили, что для эффективного формирования критического мышления в процессе обучения физике лучше использовать динамические компьютерные модели, а не статичные, так как последние не обладают столь широкими возможностями для исследовательской деятельности учащихся, как, например, манипулятивные модели, позволяющие в ходе работы проводить оценку и анализ изучаемого явления.

Манипулятивные и динамически-комбинированные модели подходят для формирования критического мышления наилучшим образом, так как они расширяют диапазон способов представления информации и позволяют детально исследовать особенности физических процессов. Благодаря их использованию школьники учатся анализировать предлагаемые сведения, а при взаимодействии с новой физической информацией – выделять существенные моменты, выявлять противоречия и ошибки.

На контрольном этапе опытно-поисковой работы осуществлялась проверка эффективности предложенной методики. Анализ деятельности учащихся, опрос учащихся и педагогов показали, что применение методических ре-

комендаций по формированию критического мышления при использовании компьютерных моделей в процессе обучения физике позволило повысить интерес учащихся к ее изучению у 67% школьников; улучшить способность применять полученные ранее теоретические знания в новой ситуации у 63%, сформировать умения находить отличия между компьютерными моделями и натурным экспериментом – у 35% школьников.

В результате опытно-поисковой работы учителя-экспериментаторы независимо друг от друга приходят к выводу, что у большинства учащихся (61%) ярко выраженной становится способность использовать компьютерные модели с целью получения достоверной информации о физическом объекте.

#### Литература

1. Бутенко А. В., Ходос Е. А. Критическое мышление: метод, теория, практика: Учеб.-метод. пособие. – М.: МИРОС, 2002. – С. 176.
2. Мякишев Г. Я., Буховцев Б. Б. Физика: Учеб. для 10 кл. общеобразоват. учреждений. – 8-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2001. – С. 336.
3. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб: Питер, 2000.

# КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.013.43

О. Б. Акимова,  
И. П. Верещагина

## О ВЗАИМООТНОШЕНИИ ПЕДАГОГИКИ И КУЛЬТУРЫ

Авторы предприняли попытку раскрыть взаимосвязи между культурой и педагогикой, обусловленные рядом обстоятельств. Культура способна быть компонентом содержания образования или же играет роль его методологического средства. Педагогика (воспитание, обучение), культура (техника, производство, технология) и человек – генетически родственные и генетически взаимообусловленные феномены. Педагогика и культура в генетическом плане – равноправные партнеры в общем процессе становления и развития человека как индивида.

*Ключевые слова:* взаимосвязь педагогики и культуры, образование как элемент культуры и педагогики, культурологическая функция образования.

Authoresses made an attempt to find interrelation between culture and pedagogics. Interrelation pedagogic and culture was made for several reasons. Culture can be component matter of education or his methodology instrument. Pedagogic (upbringing, teaching), culture (engineering, industry, technology) and person are genetic related phenomenon. Pedagogic and culture (in genetic plan) are equal in rights partners in the making and revolution man as individual. Authoresses made an attempt to find interrelation between culture and pedagogics.

*Key words:* interrelation pedagogic and culture, education as element of culture and pedagogic, cultirelogy function of education.

В последнее время взаимоотношения педагогики и культуры привлекают все большее внимание. Это обусловлено бурным ростом педагогической культурологии, резким ростом значимости культурологической функции образования, потребностями развития культурно ориентированного образования. Необходимость решения проблемы взаимоотношений педагогики и культуры вызывается также потребностями гармонизации отношений между различными сферами социокультурного пространства. Как указывает В. И. Загвязинский, «человечество просто обязано сделать все возможное для достижения гармонии противоположных, но при определенных условиях совпадающих тенденций: экономики и культуры, глобального (общечеловеческого) и национально-регионального, биологического и социального, природного и техногенного, цивилизационного и культуротворческого, материального и духовного, общественного и индивидуального и т. д.» [8, с. 33].

Несмотря на значительное число работ в рассматриваемой области, далеко не все вопросы решены. Например, как нам представляется, не в достаточной мере уделяется внимание **внутренним** механизмам обозначенных взаимоотношений. Акцент в исследованиях делается, главным образом, на раскрытие **внешних** структурных связей. Кроме того, в большинстве работ, по сути, признается безусловное доминирование одной из сторон. Автор выше приведенной цитаты, продолжая начатую мысль о необходимости достижения гармонии между социокультурными составляющими, пишет далее, что «дело не только в том, какие ценности будут превалировать в новом веке... а и в том, как будут сочетаться, разрешаться фундаментальные противоречия между человеком и природой, природой и обществом, между самими людьми, между цивилизацией и культурой, полезностью и нравственностью и др.» [Там же].

Прилагая эти мысли к нашим рассуждениям, мы утверждаем: рассмотрение образования как части (даже очень важной) культуры еще не раскрывает внутренние механизмы ее отношений с педагогикой. Хотя бы потому, что взаимоотношения части и целого имеют не линейную, а синергетическую природу. Что это означает? Прежде всего то, что целое и часть, если можно так выразиться, могут меняться местами и, соответственно, статусными ролями. Важна сама ситуация, событие, а не формально-логическая детерминация, исходящая от общепринятого дискурсивного рассуждения, раз и навсегда предположившего, например, что целое больше части и целое «важнее» части. Такое восприятие мира осуществляется фактически как диктат социальной «привычки», «общепринятого», независимо от личностной направленности и событийной ситуации. На наш взгляд, не в достаточной степени также изучена генетическая линия взаимоотношений педагогики и культуры.

Классический пример рассмотрения педагогики и культуры в формате «Часть – целое» предложен крупнейшим представителем современной педагогической культурологии В. А. Бениным. В противовес к традиционному подходу, согласно которому, с его точки зрения, «культура и образование рассматриваются как автономные социальные системы», он выстраивает свою систему их отношений в рамках культурологического подхода, признающего педагогику частью культуры. В этом качестве она, «с одной стороны, служит воспроизводству и развитию культуры, с другой стороны, выступает базой сохранения или изменения традиционных культурных ценностей» [1, с. 31–32].

Особенности функционирования деятельности субъектов педагогического процесса определяются исторически сформировавшимся социокультурным комплексом, механизмы и закономерности функционирования которого оказывают решающее влияние на образовательный процесс, задавая границы его возможностей. Однако, как справедливо замечает В. А. Бенин, эти механизмы, закономерности и границы не исследуются. Необходима специальная дисциплина, которая смогла бы устранить этот пробел, – педагогическая куль-

турология, способная синтезировать в себе педагогические и культурные составляющие. Основываясь на диссертационном исследовании И. Г. Видт [4], В. А. Бенин перечисляет главные проблемы данной дисциплины. На фундаментальном уровне – обоснование образования как феномена культуры, выявление морфологии образования как структурной составляющей культуры. На антропологическом уровне – исследование эволюционных процессов в человеческом сознании в определенных культурно-образовательных средах. На прикладном уровне – разработка технологии инновационных преобразований в соответствии с закономерностями развития культуры.

Для нас существенными являются три момента. Во-первых, – суждение В. А. Бенина о неизученности механизмов, границ и закономерностей функционирования исторически сформировавшегося социокультурного комплекса, оказывающих решающее влияние на образовательный процесс. Фактически утверждается, что проблема взаимоотношений педагогики и культуры далека от решения и требует более детальной и тщательной проработки. Во-вторых, автор предлагает путь интеграции педагогики и культуры, признает неординарный характер связей между ними; указывает на генетическое единство педагогики и культуры. В-третьих, стержневой проблемой культурологического подхода объявляется **проблема человеческой сущности**. Представленная схема отношений педагогики и культуры выходит за рамки системного моделирования и создает эвристическую ситуацию для разработки других, более сложных парадигм взаимоотношений между рассматриваемыми феноменами.

Представляет интерес структура взаимоотношений культуры и педагогики, предложенная М. Т. Громковой (рис. 1). Эти взаимоотношения рассматриваются как взаимодействия естественного (Е), деятельностного (Д) и образовательного (О) начал в жизнедеятельности, находящихся во взаимопроникновении.

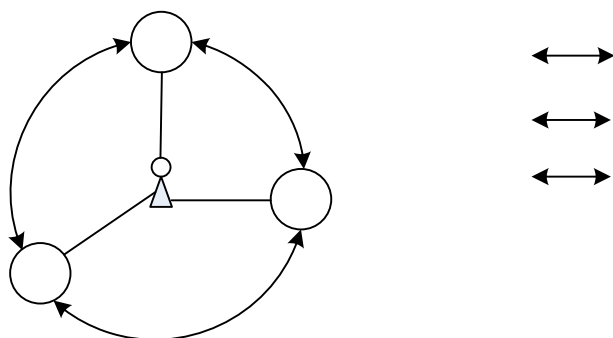


Рис. 1. Взаимоотношения элементов культуры и педагогики

Основываясь на модели жизнедеятельности, М. Т. Громкова демонстрирует целостное рассмотрение функций образования, его ориентирующую роль в отношениях с окружающим миром как причастность к пространству «био – социо – дух», выражающих собой единство и взаимопроникновение компонентов: «природа», «общество», «человек» (рис. 2). В итоге делается вывод о «самой непосредственной» связи образования и культуры. Причем, эти связи выводятся «от образования»: в зависимости от того, какую статусную роль оно играет – процессуальную или результирующую. Образование как процесс означает изменение внутреннего образа в соответствии с культурой и множеством субкультур. Образование как результат – это система культурных «миров», освоенных обучающимся. Данная система включает в себя культуру профессиональную, коммуникативную, мыслетехническую, рефлексивную, нравственную, правовую, политическую, эстетическую, экологическую, экономическую и, возможно, другие культуры [7, с. 152–154].

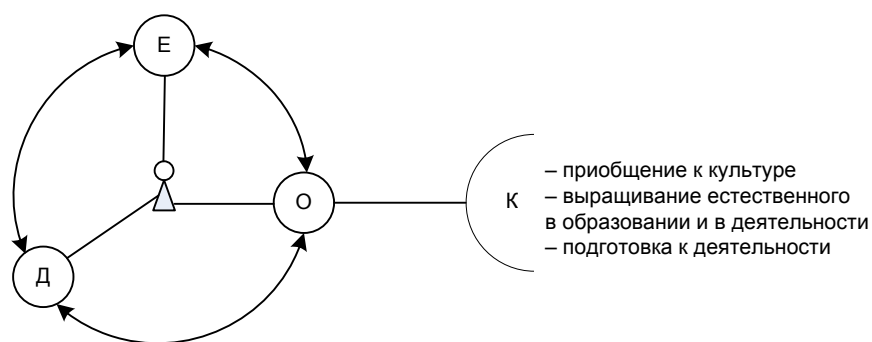


Рис. 2. Взаимоотношения элементов культуры и образования

Таким образом, даже беглый анализ приведенных позиций позволяет утверждать, что связи между педагогикой и культурой выходят далеко за рамки привычного толкования бинама-дискурса «целое – часть»: ни культура не «привязана» к целому, ни педагогика – к части. В определенных ситуациях целое (культура) начинает выполнять, по сути, функции части своей «части» (педагогике). Например, культура способна быть компонентом содержания образования или же играет роль его методологического средства. Соответственно, педагогика в таких случаях делается «целым».

Из приведенного следует также, что между педагогикой и культурой имеют место нелинейные связи. Сошлемся на позицию Ж. Пиаже, высказавшего мысль о том, что «связи между науками выражаются не однонаправленными, а двусторонними стрелками, иначе говоря, круговыми связями или по спирали, что соответствует духу диалектики»<sup>1</sup>. Это положение в полной мере можно перенести на область отношений педагогики и культуры, ибо природа интегра-

<sup>1</sup> Афаньев Б. А. О проблемах современного человекознания. СПб: Питер, 2001. – С. 35.

тивных отношений явлений социальной действительности едина. Подобного рода отношения синергонасыщены, так как в ходе их осуществления происходит взаимообогащение (взаиморазвитие) кооперируемых компонентов, в нашем случае – педагогики и культуры. Тем самым подтверждается правота нашей позиции, заключающейся в отрицании однолинейной (однонаправленной) природы связей между педагогикой и культурой. Конечно, открыто никто не декларирует такого рода однолинейность. Однако, если взять за аксиому положение о том, что педагогика есть часть культуры (при условии, что отношения между «частью» и «целым» берутся в привычной парадигме приоритета «старшинства» целого над частью, выводимости последней из первого и т. д.), то значит надо соглашаться и с выводом о линейности данных отношений. Вместе с тем, отношения между целым и частью могут рассматриваться в иной парадигме мышления. Дело в том, что указанные отношения не так просты, как кажется на первый взгляд. В истории человеческой мысли прослеживается ряд подходов к решению проблем взаимоотношений целого и его частей [17, с. 187–189]. Назовем три из них, наиболее специфичные:

а) целое больше своих частей и качественно отличается от своих составляющих;

б) часть больше целого;

в) целое и его части составляют единую органическую целостность – «систему двусторонних причинных связей, образующих сложную сеть» (К. Лоренц).

Приведенные соотношения целого и его частей могут быть спроецированы на область отношений педагогики и культуры. Попробуем это сделать.

**1. Целое больше своих частей и качественно отличается от своих составляющих.** В нашем случае это означает: культура, понимаемая как совокупность материальных и духовных артефактов, не есть механическая сумма последних. Следовательно, *материально-производственная база, материально-предметная деятельность, материально-предметные отношения, материальные ценности, обычаи, традиции, образцы поведения, нравственные, педагогические, религиозные, эстетические и политические ценности и идеалы* – т. е. все то, что исследователи относят к разряду культурных артефактов, само по себе не может в полной мере выражать категорию культуры как целостного феномена. Культура не набор, не сумма этих артефактов, а некое интегральное целое, синтезирующее в себе их в снятом виде. Каким образом это происходит?

Чтобы ответить на заданный вопрос, необходимо прикоснуться к тайне формирования интегративной совокупности. Метафорично и одновременно точно о ней высказался А. Берталанфи: *зная все о том, что такое один, и зная, что один и один составляют два, мы еще не знаем о том, что такое два, ибо тут добавляется еще какое-то «И» и надо знать, что этот элемент «И» вносит с собой.* Только узнав, что этот элемент вносит, мы можем приблизиться

к тайне интеграции, которая кроется в новом качестве, возникающем в ходе ее осуществления и дающем нечто большее, чем сумма частей. Это качество – результат так называемого интегрального (синергетического) эффекта, выражающего, с точки зрения В. П. Кузьмина, *некие общие кооперативные свойства данного множества явлений и представляющего собой определенность надындивидуальную*. Именно надындивидуальный характер «И» (интегрального качества) и порождает феномен несводимости интегративной совокупности к своим частям. В свою очередь надындивидуальность сама является следствием срабатывания закона *удвоения качеств существования*, требующего различать элементарно-предметный уровень составляющих целого и уровень его интегральных качеств [18]. Последнее обстоятельство позволит нам допустить возможность выполнения образующими целостность частями (элементами) конструктивной роли: они составляют ее фундамент, основу. Интегральное (синергетическое) целое существует лишь постольку, поскольку существуют его несущие части. Одной из таких несущих частей культурной целостности является педагогика. Следовательно, правомерно предположить вероятность возникновения ситуации в отношениях между педагогикой и культурой, при которой функциональная роль несущей части может оказаться решающей. Так, чрезвычайно большими компетенциями наделяет педагогику Б. М. Бим-Бад. По его мнению, современную культуру и цивилизацию может спасти только воспитание. «...Или воспитание решит величайшую по значимости и трудности задачу – помочь человеку в становлении сознания служения высшим целям и долга перед человечеством, или мир погибнет в позорных и грязных муках», – несколько категорично, но, в сущности, верно утверждает выдающийся ученый [15, с. 196, 210]. Надо заметить, что эти слова следуют за размышлениями ученого о бедах современной культуры и цивилизации. По словам исследователя, не следует изображать современную культуру как борьбу между двумя кодексами морали или между двумя цивилизациями – упадочной и нарождающейся. Человек массы просто обходится без морали, ибо всякая мораль в основе своей – чувство подчиненности чему-то, сознание служения и долга. То есть, в качестве решающего доминирующего средства решения глобальных проблем современной цивилизации ученый видит в восстановлении в ней статус-кво морали путем привития современному человеку моральных основ его бытия. Это, несомненно, достигается в первую очередь воспитанием. В какой-то мере такое понимание воспитания переключается со знаменитым лозунгом века Просвещения: «Воспитание может все!» Не случайно И. Кант – представитель этого века – включил в качестве задач воспитания такие позиции, как «укрощение дикости человека» (воспитание дисциплинированности); формирование человека умелого, культурного, всесторонне и профессионально грамотного; «социализацию; обучение благовоспитанным манерам и формам общения» (процесс цивилизации); «моральное совершенствование человека» [11].



2. **Часть больше целого.** Ситуация (событие) «часть больше целого» для обыденного сознания трудно постижимая. Но она не абстрактное творение разгоряченного философского ума, а некая реальность. Открытием ее мы обязаны квантовой физике. Здесь было обнаружено, что «составные части» такой, например, элементарной частицы, как нуклон (кварки), являются более тяжелыми, чем сам нуклон. В нашем случае наиболее осязаемый пример – содержание образования, включающее всегда в себя культурные составляющие – элементы духовной и материальной культуры. Собственно говоря, содержание образования есть не что иное, как педагогический эквивалент культуры. Нередко культурные элементы в содержании образования выступают, так сказать, в непосредственном формате. Это относится к культурологии, истории культуры.

Н. Розов называет принципы историко-культурного образования: 1) разделение фактов и интерпретаций; 2) принцип диахронного и кросскультурного подходов (диалог культур, культурная толерантность); 3) аутентичность содержания и овладения инструментарием; 4) полнота и разнообразие интерпретаций. 5) обучение оценке и выбору; 6) использование идей прошлого в решении современных проблем; 7) использование в историко-культурном образовании методов активного обучения и современных информационных технологий; 8) развитие творческой активности; 9) учет этно-региональных условий формирования ментальности и преодоления маргинальности мировоззрения [16].

Широкою известность приобрела культурологическая концепция содержания эстетического образования и воспитания Б. М. Неменского.

Категория культуры в педагогике может играть роль методологической установки, «подхода» при разработке образовательных концепций и теорий. В частности, сошлемся на факт существования культурологического направления в педагогике (А. Г. Асмолов, школа диалога культур), культурогенетического подхода к анализу генезиса педагогики и воспитания (Н. К. Чапаев).

3. **Целое и его части составляют единую органическую целостность – систему двусторонних причинных связей, образующих сложную сеть.** Применительно к нашему предмету это положение означает, что структура отношений между педагогикой и культурой имеет гетерогенную природу. Соответственно, можно говорить о наличии между ними отношений тождества – нетождества, координации – субординации, цели – средства, средства – содержания и др. Данные отношения в свою очередь опираются на сложную систему связей – генетических, причинно-следственных, деятельностно-операциональных, функциональных и т. д. Так, И. Г. Гердер (1744–1803), известный немецкий философ XVIII в., считал допустимым отождествлять культуру и воспитание, подразумевая под культурой *воспитание человека под влиянием окружающей его среды и общества* [5]. С. И. Гессен уже

в XX столетии провозглашает: образование – это *культура индивида*. Из чего следует утверждение: «Сколько культурных ценностей, столько и видов образования» [6, с. 35]. Примеры, свидетельствующие о фактах отождествления педагогики и культуры, приводятся в книге известного лингвиста Р. А. Будагова «История слов в истории общества» [3], который констатирует, что долгое время культура воспринималась как приобретение знаний (культура знаний), совершенствование письменности (культура языка), выработка правил поведения (культура поведения). Так, для Д. Вико (1668–1668), основателя философии истории и этнологии, «культура только «воспитание» («обработка»), а не культура в более позднем осмыслении». В России впервые понятие культуры появилось в «Карманном словаре», изданном в 1845–46 гг. А в 1853 г. в «Памятном листке ошибок в русском языке» слово «культура» было объявлено ненужным. Авторы «листка» считали: термины «образование» и «просвещение» могли выражать понятие, позднее закрепившееся за лексемой *культура* [3, с. 126, 128].

По справедливому замечанию В. А. Бенина, «поскольку культура есть концентрированный опыт предшествующих поколений, она позволяет каждому человеку не только усваивать этот опыт, но и участвовать в его преумножении. Уже в силу первого из двух упомянутых моментов культура, с одной стороны, и образование (воспитание), с другой стороны, не могут быть обособлены друг от друга» [1, с. 84]. Приведенное замечание позволяет нам вывести исходную линию в системе отношений культуры и педагогики – генетическую. Речь идет о генетической взаимообусловленности воспитания, культуры (цивилизации) и самого человека как их субъекта и одновременно их продукта. Педагогика (воспитание, обучение), культура (техника, производство, технология) и человек – генетически родственные и генетически взаимообусловленные феномены. В случае отсутствия одного из них в этом генетическом ряду другие составляющие «автоматически» выпадают из него. Поэтому нельзя не принять как истинные положения Бим-Бада: а) история педагогической практики и теории неотрывна от образа культурной жизни людей; б) история педагогики представляет собой полигон для познания природы человека [15, с. 20].

Очень точно сказано о генетическом «родстве» педагогики и культуры в следующих словах: «Образование и культура – две стороны генетически единого процесса антропо- и социогенеза. Их более или менее гармоничное взаимодействие обеспечивает производство, тиражирование, передачу, усвоение и потребление знаний и ценностей» [1, с. 40]. Благодаря взаимодействию педагогики и культуры срабатывают механизмы процесса передачи социальной информации, остановить который можно «лишь уничтожив человечество» [1, с. 76].

Механизмы отношений педагогики и культуры в генетическом плане вкратце можно выразить следующими положениями. С зарождением культуры появляется необходимость в «расшифровке» смысла ее артефактов. Его

«расшифрователем», посредником между социально значимыми ценностями и людьми, передаточным механизмом, связывающим биологическую природу человека с его «культурным слоем», стала педагогика. Причем речь идет о педагогике в широком понимании, при котором воспитательные функции приобретает окружающая культурная среда, а не только специально организованный педагогический процесс.

А. Н. Гумилев указывал на особую роль в формировании стереотипов поведения социализации, протекающей в условиях определенной культурной среды. При этом он ссылается на то обстоятельство, что его мать Анна Ахматова, несмотря на то, что в детстве воспитывалась французской гувернанткой и говорила по-французски, смогла все же стать великим русским поэтом. Точно также обстоит дело с другими великими русскими поэтами – А. С. Пушкиным, Ю. М. Лермонтовым.

Наличие органической связи между педагогикой и культурой однозначно признается этнической психологией. Так, М. Мид убеждена, что «именно культура является главным фактором, который учит детей, как думать, чувствовать и действовать в обществе» [13, с. 48–49]. Появление тех или иных черт характера она напрямую связывает со спецификой социализации. В 1931 г. в качестве главной задачи исследования папуасских племен Новой Гвинеи М. Мид рассматривала различные способы, с помощью которых культура определяет нормы ожидаемого поведения мужчин и женщин [13, с. 50].

Итак, и культура, и педагогика выступают в качестве важнейших факторов онтогенетического и филогенетического развития человека с самого начала его существования. Это свидетельствует не только об их функциональном родстве, но и о сложности решения вопроса о «первичности» и «вторичности» педагогики и культуры. Педагогика и культура в генетическом плане – равноправные партнеры в общем процессе становления и развития человека как вида и индивида. Поэтому трудно согласиться с утверждениями вроде: «Образование – это способ коллектива приобщить молодое поколение к ценностям и навыкам, характеризующим культуру данного общества. Следовательно, образование – явление вторичное по отношению к культуре и в норме представляет собой как бы краткое изложение, ее выжимку. Это, разумеется, предполагает определенный временной разрыв: культура должна обрести свою настоящую форму, прежде чем она сможет создать отражающее ее образование» [14].

Во-первых, образование не представляет из себя «выжимку» культуры. Напротив, именно в педагогическом процессе в ходе освоения человеком культура органически сливается с личностным жизненным пространством и тем самым приобретает свою целостность, ибо культура во всей полноте может существовать только в человеке и через человека. Во-вторых, образование не отражает культуру, а **сотворяет** ее вместе с другими культуросгенными составляющими общества: техникой, искусством и т. д. – и тем самым обогащает ее. В-треть-

их, никакого «временного разрыва» между процессами конституирования артефактов культуры и созданием ею образования не существует. Хотя бы потому, что культура сама создается образованием и воспитанием, понимаемыми в самом широком смысле слова: только в процессе образования и воспитания формируется субъект и носитель и одновременно творец культуры – человек.

Таким образом, связующим звеном культуры и педагогики является человек и его развитие. Именно сам человек и его развитие определяют границы этих феноменов социально организованной деятельности людей. И если «культура – это усилие человека быть» (М. Мамардашвили), «среда, растящая и питающая личность» (Павел Флоренский), то педагогика – это рычаг и движитель человеческого бытия. Нельзя не признать верной позицию, согласно которой образование, закладывая в человеке способность к созданию культурных программ, выступает в качестве механизма культурогенеза, который можно сформулировать так: чтобы обеспечить свое существование в мире естественной природы, человек создает культуру – искусственный мир артефактов, культурных идей и ценностей, норм и смыслов [10]. Поэтому в полной мере можно отнести к педагогике слова В. П. Зинченко: «Сила культуры в ее преемственности, в непрерывности ее внутреннего существования и развития, в ее порождающих творческих возможностях». И еще: культура «находится на границе прошлого, настоящего и будущего» [9, с. 41]. Генетическое и сущностное родство культуры, педагогики и человека отчетливо прослеживается в высказывании Гегеля о том, что в педагогическом прогрессе, как в сжатом очерке, мы узнаем историю образованности всего мира. А что такое «образованность всего мира» как не культура?!

Допустимо выделение и дополнительных вариантов отношений целого и части применительно к отношениям педагогики и культуры. Но и приведенные примеры в достаточной мере подтверждают высказанную мысль о неоднозначности этих связей. Еще раз подчеркнем нелинейный характер отношений между педагогикой и культурой. «На рубеже XXI века перед образованием стала проблема восстановления своей культурной целостности и тем самым восстановления единого культурно-образовательного пространства» [1, с. 41]. Расчленение этого пространства не несет ничего хорошего и самой культуре. В условиях доминирования сциентистской компоненты в образовании его продуктом становится тип человека, перегруженного знаниями, но отчужденного от органического слоя культуры, готового на все, ради достижения своих узкопрагматических целей. Сциентизм, не обогащенный культурой, влечет за собой массовую образованщину, не признающую никаких святынь и ценностей.

### Литература

1. Бенин В. А. Педагогическая культурология. Курс лекций: Учеб. пособие. – Уфа: Изд-во Башк. гос. пед. ин-та, 2004. – 515 с.

2. Бенин В. А. Сущность педагогической культурологии // *Образование и наука. Изв. Урал. отд. РАО.* – 2003. – № 6 (24). – С. 5–14.
3. Будагов Р. А. *История слов в истории общества.* – М.: Просвещение, 1971. – 270 с.
4. Видт И. Е. *Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном пространстве: Дисс. ... док. пед. н.* – Тюмень, 2003.
5. Гердер И. Г. *Избранные сочинения.* – М. – Л.: Гослитиздат, 1959. – 274 с.
6. Гессен С. И. *Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев.* – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
7. Громкова М. Т. *Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учеб. пособие для вузов.* – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
8. Загвязинский В. И. *О Стратегических ориентирах развития образования на современном этапе // Образование и наука.* – 1999. – № 1 (1).
9. Зинченко В. П. *Аффект и интеллект в образовании.* – М.: Тривола, 1955. – 64 с.
10. Иванов А. В. *Культурная педагогическая среда общеобразовательного учреждения как условие развития личности ребенка: Моногр.* – М., 2005. – 143 с.
11. Кант И. *О педагогике // И. Кант. Трактаты и письма.* – М. Наука, 1980. – С. 455–459.
12. Карамзин Н. М. *Избранные статьи и письма.* – М.: Современник, 1982. – 351 с.
13. Мид М. *Культура и мир детства.* – М.: Наука, 1988. – С. 48–59, 147–171, 259–274.
14. *Новые ценности образования // Культуросообраз. шк.* – 2002. – Вып. 11. – С. 4.
15. *Педагогическая антропология: Учеб. пособие / Авт.-сост. Б. М. Бим-Бад.* – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
16. Розов Н. *Архивариусы и новаторы // Вестн. высш. шк.* – 1990. – № 11. – С. 31–42.
17. Чапаев Н. К. *Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: 2-е изд. испр. и доп.* – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та; Кемерово: Изд-во Кемер. гос. проф.-пед. колледжа, 2005. – 325 с.
18. Чапаев Н. К., Верещагина И. П. *Феноменология понятия интеграции в вопросах и ответах // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова.* – Вып. 5. – М.: Гуманитарн. центр «Владос». – 2007. – 444 с.

# СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 371 912

И. А. Емельянова

## ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ И ПУТИ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

В статье рассматриваются вопросы изучения и формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта, обучающихся в специальных (коррекционных) школах VIII вида. Дано описание соответствующей педагогической технологии, выделены направления коррекционного воздействия. Представлен сравнительный количественный анализ результатов экспериментального изучения коммуникативных умений и навыков у данной категории детей.

*Ключевые слова:* общение, коммуникация, вербальные средства коммуникации, коммуникативные умения и навыки, умственная отсталость.

It is considered the questions of the study and modeling the communicative skills and experiences of mentally retarded primary learners that learn at the special corrective schools the VIII kind. It is represented a description of the pedagogical technology modeling the communicative skills and experiences of mentally retarded primary learners, is defined the directions of the corrective influence. It is confirmed the comparative analysis of the experimental study the communicative skills and experiences of mentally retarded primary learners.

*Key words:* contact, communication, verbal methods of communication, communicative abilities and skills, a mental deficiency.

Общение является одним из основных условий психического развития ребенка, важнейшим фактором становления его личности, ведущим видом человеческой деятельности, направленным на познание и оценку самого себя посредством других людей. Общение рассматривается как процесс взаимодействия участвующих сторон (субъектов коммуникации), мотивированный их потребностями, подчиняющийся определенной цели, имеющий характерные способ и средства осуществления и предполагающий достижение результата (А. А. Леонтьев, М. И. Лисина, Я. А. Коломинский).

Вербальные средства общения, наряду с экспрессивно-мимическими и предметно-действенными, соответствуют, согласно концептуальной схеме

деятельности А. Н. Леонтьева, операциям, с помощью которых осуществляются действия общения – целостные акты, адресованные другому человеку и направленные на него как на свой объект [3]. К данной группе средств коммуникации М. И. Лисина причисляет вопросы, ответы, реплики и т. п. [4].

Учитывая исключительную значимость вербальных средств коммуникации в плане психического, эмоционального и социального развития индивида, нельзя не признать особенно важным изучение и совершенствование коммуникативно-речевых возможностей детей с легкой умственной отсталостью, необходимых для полноценного взаимодействия с окружающими.

В специальной психологии и педагогике спектр вопросов о специфике вербального развития детей вышеуказанной категории ограничен преимущественно рамками структурного подхода к анализу имеющихся аномалий. Данные экспериментальных исследований свидетельствуют о значительных отклонениях в формировании фонетического, морфологического, синтаксического, семантического компонентов языковой способности у детей с легкой умственной отсталостью [2].

Указывается, что детям данной группы в той или иной степени присущи все известные виды речевых нарушений, что объясняется как интеллектуальным недоразвитием, так и наличием локальных мозговых повреждений, обуславливающих речевые дефекты. Однако вопрос о коммуникативных намерениях, реализуемых детьми с интеллектуальной недостаточностью, о специфике содержания, лексико-грамматического и интонационного оформления продуцируемых ими высказываний не был предметом систематического изучения в работах отечественных и зарубежных авторов.

Впервые анализ речи детей вышеуказанной категории с позиции выполняемых ею коммуникативных функций был предпринят В. Г. Петровой, которая отмечала, что умственно отсталые дети мало разговаривают между собой. Даже общаясь друг с другом в ситуации игры, они недостаточно пользуются речью, заменяя обсуждения и беседы произнесением отдельных слов, служащих побуждением к выполнению тех или иных действий. В ряде случаев школьники не прочь заменить словесный ответ кивком головы или другим выразительным движением. Общение умственно отсталых учеников с другими детьми и со взрослыми не только ограничено, но и протекает без должной активности, вяло. Нарушение общения, в свою очередь, усугубляет нарушение познавательной деятельности [5].

Таким образом, анализ литературы подтвердил необходимость поиска эффективных путей изучения и формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта.

При проведении экспериментального исследования состояния коммуникативных умений и навыков за основу были взяты традиционные методики, модифицированные нами с учетом характера познавательной деятельности

умственно отсталых младших школьников. С целью выявления особенностей коммуникативных умений и навыков, проявляемых в сфере контактов с другими членами коллектива, нами было предпринято наблюдение за коммуникативно-речевым поведением детей в условиях совместной деятельности, при организации диалога с элементами противоречия и во время их самостоятельной игровой, трудовой, учебной деятельности с регистрацией всех проявлений коммуникативной активности. В исследовании принимали участие 120 школьников первых классов специальных (коррекционных) школ VIII вида. Были использованы методики «Рукавичка», «Переговоры», «Коммуникативное развитие ребенка».

Основой для определения критериев оценки речевой коммуникации стал анализ продуктов речи и общения как взаимозависимых компонентов. Для реализации акта общения необходимы следующие умения:

- осознание внешних условий ситуации (говорить о своих намерениях, понимать специфику общения со знакомым и незнакомым человеком, ориентироваться в коммуникативной ситуации);
- планирование содержания акта общения (находить информацию, интересующую партнера, планировать ход общения, обосновывать целесообразность своих предложений, определять порядок и рациональные способы выполнения коммуникативных действий);
- выбор и использование вербальных и невербальных средств в соответствии с коммуникативной ситуацией (вступать в процесс общения, привлечь внимание собеседника к себе, употреблять слова и знаки вежливости, эмоционально выражать мысли, используя жесты, мимику, пантомимику);
- управление процессом общения (раскрывать основную мысль, подчинять ей свое высказывание; пользоваться приемами достижения понимания: уточнить, задать вопрос; согласовывать действия, мнения с потребностями партнеров и корректировать их);
- оценка результатов общения и соответственное изменение коммуникативного и речевого поведения (слышать партнера, адекватно понимать смысл его высказываний и действовать в соответствии с ними, оценить его эмоциональное поведение, заметить изменение состояния и настроения, определить по поведению, настроению, высказываниям, воспринято ли сообщение партнером и насколько правильно).

Перечисленные умения в совокупности определяют возможности участия индивида в общении, что и стало основанием для включения их в систему оценки коммуникативных навыков.

Нами была предусмотрена качественно-количественная оценка коммуникативных действий ребенка, разработаны критерии уровней сформированности указанных выше групп коммуникативных умений и навыков – высокого, среднего и низкого (табл. 1).



Таблица 1

Характеристика уровней коммуникативных умений и навыков младших школьников с нарушением интеллекта

Вид деятельности	Уровень коммуникативных умений		
	высокий	средний	низкий
1	2	3	4
Совместная деятельность	Прежде чем приступить к деятельности, ребенок договаривается о предстоящих действиях; осуществляет взаимный контроль по ходу выполнения задания и в случае отступления от первоначального замысла вносит коррективы, пытается исправить ошибки; проявляет интерес к результатам деятельности, сравнивает и оценивает их в плане сходства, отмечает имеющиеся недостатки; рационально использует средства деятельности; на протяжении всей деятельности проявляет речевую активность, подбирает адекватные слова и конструкции, соответственно коммуникативной ситуации правильно отбирает синтаксические схемы и лексику для создания высказывания, использует интонацию, соответствующую смыслу высказывания (просьба, убеждение, вопрос), осуществляет речевую коммуникацию в форме диалога	Прежде чем приступить к деятельности, ребенок пытается договориться о предстоящих действиях, но безуспешно; взаимный контроль по ходу выполнения задания осуществляется недостаточно, в случае отступления от первоначального замысла не пытается исправить ошибки; интерес к результату деятельности проявляется слабо, при сравнении результатов деятельности не может самостоятельно оценить их в плане сходства; нерационально использует средства деятельности; на протяжении всей деятельности проявляет недостаточную речевую активность, отмечают ошибки при отборе синтаксических схем и лексики для создания высказывания, интонация высказывания не всегда соответствует его смыслу, общение одностороннее, форма общения – приказ, подчинение	Прежде чем приступить к деятельности, ребенок не пытается договориться о предстоящих действиях; взаимный контроль по ходу выполнения задания не осуществляется; интерес к результату деятельности не проявляется, не пытается сравнить результаты деятельности в плане сходства; нерационально использует средства деятельности; на протяжении всей деятельности практически не проявляет речевой активности, действует автономно, не вступая в контакт с другими детьми

Окончание табл. 1

1	2	3	4
Организация диалога в ситуациях с элементами противоречия	Ребенок пытается воссоздать ситуацию, инициирует диалог и поддерживает его, пытается найти компромисс, приводит доводы. Во всех случаях достигнута общая цель – соглашение	Ситуацию обыгрывает, но диалог подерживает формально, доводов не приводит, но реплики неоднозначные, соглашение достигнуто не во всех ситуациях	Ситуацию не вполне понимает, реплики односложные или вовсе заменяются жестами; ребенок стоит на своей позиции жестко, не идет на компромиссы, соглашение не достигнуто или достигнуто силой
Самостоятельная, игровая, трудовая, учебная деятельность	Школьник владеет речевыми оборотами при установлении контакта, легко вступает в общение и общается как со взрослыми, так и со сверстниками; инициативен в общении, умеет разрешать конфликты; проявляет активность при ответах, с интересом расспрашивает; тон доброжелательный, спокойный	У ребенка наблюдаются затруднения в установлении контакта, использовании речевых оборотов; предпочитает знакомое общество, подчиняется чужой инициативе, проявляет комфортность; отвечает на вопросы темы при дополнительном стимулировании, слушает объяснения взрослых и сверстников, но сам к ним не обращается; тон доброжелательный, но иногда бывает несдержанный, крикливый; слушает собеседника внимательно, однако подчас перебивает его, проявляя несдержанность в общении; задавая вопрос, не всегда выслушивает ответ до конца	Ребенок не умеет вступить в общение, скован, замкнут; включается в совместную деятельность по приглашению, но не умеет поддерживать отношения; часто конфликтует, преобладают игры в одиночку; пассивен, отвечает только при персональном обращении, безразличен к окружающим; невнимателен к речи окружающих, мешает общению, перебивает собеседника, проявляет развязность в мимике, жестах, позе

Данные обследования показали, что многие дети с трудом ориентируются в условиях общения. Среди учащихся, принимавших участие в эксперименте, не отмечено такого поведения, которое указывало бы на стремление планомерно осуществлять коммуникативную деятельность. Многие дети теряли цель коммуникации, общение не достигало цели. При выборе средств коммуникации младшие школьники с нарушением интеллекта отдавали предпочтение невербальным средствам, в частности использовали указательные жесты, тактильное воздействие. У большинства детей отсутствовали возможности к осуществлению общения посредством речи.

На основе качественного и количественного анализа экспериментальных данных, полученных на констатирующем этапе, участники эксперимента были разделены на три разноуровневые группы.

В первую группу вошли дети (15%), которые относительно легко вступают в общение, но могут участвовать в процессе речевой коммуникации только в том случае, если оказывается стимулирующая и поддерживающая помощь. Они с трудом определяют порядок и рациональные способы выполнения коммуникативных действий. Эти дети используют речь в процессе общения, однако в их собственных высказываниях встречаются аграмматизмы, наблюдается дефицит лексики, возникают сложности в актуализации слов. Объем высказываний ограничен. Для реализации связного высказывания требуются уточняющие и наводящие вопросы. Они умеют слушать, понимают обращенную речь, но не учитывают особенности другого коммуниканта, а также ситуацию общения, демонстрируют «клишированные» формы поведения, вследствие чего достижение цели происходит нецелесообразным путем.

Вторую группу составили дети (50%), у которых вхождение в общение также инициируется партнером по коммуникации. Действия детей в ходе общения хаотичны. Они испытывают значительные трудности в подборе лексических средств, допускают разные виды аграмматизма (структурный и аграмматизм, связанный с неправильным оформлением связей слов в предложении). Объем высказываний ограничен одной-двумя фразами в диалогическом единстве. В ходе общения теряют цель коммуникации, не учитывают особенности другого коммуниканта, поэтому требуются значительные усилия со стороны взрослого для продолжения коммуникативного процесса. Они слушают обращенную к ним речь, однако часто отвлекаются, не могут сосредоточиться на информации. Поэтому теряют смысл высказываний, не могут действовать в соответствии с ними.

Дети с наиболее низкими способностями к участию в речевой коммуникации составили третью группу (35%). У них наблюдается отсутствие ответной реакции на инициативу, побуждающую начать общение, или неадекватность проявлений, приводящая к невозможности достижения цели даже при значительных усилиях со стороны партнера. Такие дети в спонтанной коммуникации используют отдельные слова и короткие фразы, при этом активно применяют невербальные

средства, в частности жесты. В некоторых случаях они отказываются от участия в общении вследствие несформированности коммуникативно-речевых умений.

На основе анализа психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме и результатов констатирующего этапа экспериментального исследования мы разработали педагогическую технологию формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта, предусматривающую дифференцированный подход к участникам экспериментального обучения.

Технология включала следующие направления коррекционного воздействия: развитие невербальных средств коммуникации, коррекцию и развитие языковых средств, формирование диалогической речи, совершенствование коммуникативных умений в условиях речевой ситуации, организованной в форме ролевой игры.

Коррекционное обучение состояло из четырех этапов – подготовительного, начального, тренировочного, закрепительного.

Целью *подготовительного* этапа являлось создание доброжелательных отношений и развитие невербальных средств коммуникации. На логопедических занятиях предлагались игровые задания, способствующие активизации таких невербальных средств общения, как мимика, жест, интонация.

На *начальном* этапе были реализованы следующие задачи: коррекция и развитие языковых средств через активизацию, уточнение и обогащение словарного запаса, формирование семантических связей и синтаксической структуры предложения, которое осуществлялось дифференцированно с учетом степени проявления структурного аграмматизма в речи того или иного ребенка; формирование диалогической речи благодаря развитию умений отвечать на вопросы, задавать вопросы различной структуры, выступать инициатором диалога.

На *тренировочном* этапе совершенствовались умения, полученные на начальном этапе в условиях речевой ситуации, организованной в форме ролевой игры, так как неуспешность речевого общения умственно отсталых младших школьников связана не только с нарушением интеллекта и речи, но и с несформированностью технологий общения со взрослыми и сверстниками. На логопедических занятиях создавались ситуации, позволяющие организовать непосредственное общение детей. Основное внимание уделялось использованию адекватных средств общения. При подготовке к речевой ситуации детям сообщалась определенная информация о социальных взаимоотношениях партнеров. На начальной стадии работы мы контролировали деятельность детей, помогали каждому понять его роль. На более поздних этапах мы становились участниками игры, вносили необходимые коррективы, поддерживали процесс общения.

*Заключительный* этап был связан с реализацией коммуникативных умений и навыков в сложных коммуникативных ситуациях. Степень сложности дифференцировалась в зависимости от возможностей ребенка.

Коррекционное обучение осуществлялось с учетом уровня развития коммуникативных умений и навыков младших школьников с нарушением интел-

лекта. Так, при работе с младшими школьниками первой группы особое внимание уделялось выработыванию способности задавать вопросы, выбирать рациональные способы коммуникативных действий, ориентироваться в ситуации общения, учитывать особенности собеседника. У детей второй группы формировалось умение внимательно слушать обращенную к ним речь и адекватно отвечать на вопросы. Поскольку дети этой группы испытывали трудности в выборе языковых средств, в некоторых ситуациях мы использовали прием отраженного воспроизведения вопросов и ответов. Младшим школьникам третьей группы требовалась значительная помощь на всех этапах коррекционного обучения. У этих детей формировали умение реагировать на инициативу, побуждающую начать общение с использованием вербальных средств. В основном применялся прием сопряженно-отраженного воспроизведения ответов.

С целью определения эффективности предложенной нами педагогической технологии был проведен контрольный этап экспериментального исследования, в ходе которого был выполнен сравнительный анализ результатов в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах (табл. 2).

Таблица 2

Результаты изучения коммуникативных умений и навыков младших школьников с нарушением интеллекта

Вид деятельности Уровень	Количество владеющих коммуникативными умениями и навыками, %					
	в условиях совместной деятельности		при организации диалога в ситуациях с элементами противоречия		во время самостоятельной, игровой, трудовой, учебной деятельности	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	0	3,3	0	0	0	5,0
Средний	25,0	33,3	10,0	23,3	31,7	40,0
Низкий	75,0	63,3	90,0	76,7	68,3	55,0

Полученные данные свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе наблюдается более выраженная положительная динамика в изменении степени владения коммуникативными умениями и навыками. Это подтверждает эффективность разработанной и апробированной нами педагогической технологии формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта.

Обобщим вышесказанное.

1. Процесс формирования коммуникативных умений и навыков рассматривается нами как одно из средств коррекции и развития устной речи младших школьников с нарушением интеллекта, что, в свою очередь, способствует активизации познавательной деятельности этой категории детей.

2. В противоположность сложившемуся традиционному подходу, согласно которому коррекция речевой деятельности базируется на преодолении системного недоразвития речи у умственно отсталых младших школьников, предлагаемая нами педагогическая технология учитывает взаимосвязь между формированием коммуникативных умений и навыков, особенностями познавательной деятельности, недоразвитием языковых и речевых средств у данной категории детей.

3. Предлагаемая педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков включает следующие направления: формирование невербальных средств коммуникации; развитие языковых средств коммуникации; формирование диалогической речи; развитие умения применять коммуникативные средства в речевых ситуациях, организованных в форме ролевой игры.

### Литература

1. Бойков Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности / Отв. ред. М. О. Вайполиная. – СПб.: КАРО, 2005. – 288 с.

2. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Отв. ред. Т. А. Савчук. – М.: Владос, 1998. – 224 с.

3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Отв. ред. Т. П. Толстова. – М.: Смысл, 2004. – 352 с.

4. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / Отв. ред. М. В. Осмоловская. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

5. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / Отв. ред. А. С. Деноткина. – М.: Педагогика, 1977. – 199 с.

УДК 615.8:636.13.046.2

О. С. Рогов

## РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ БЫТОВОГО САМООБСЛУЖИВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ СО СПАСТИЧЕСКОЙ ФОРМОЙ ДЦП СРЕДСТВАМИ ИППОТЕРАПИИ

В статье предлагается онтогенетически обоснованная методика физической реабилитации детей 3–7 лет со спастической формой ДЦП, показано влияние иппотерапии на формирование навыков бытового самообслуживания. Разработка методики с использованием иппотерапии была основана на общих положениях теории физической культуры и адаптивной физической культуры, основах теории функциональных систем, теории развивающего обучения.

*Ключевые слова:* развитие навыков бытового самообслуживания, иппотерапия, церебральные параличи, коррекционная педагогика, физическая реабилитация, социальная реабилитация.

The aim of our research was to check the influence of discovered methodic of hippotherapy on developing of self-service capacity of the patient with a children's cerebral paralysis in age 3–7. Our methodic was based on common principals of adaptive physical education, functional systems theory, theory of discovering education. We took the rough motoric check by Cheily, links corners checking, spirometry and some tests of thin motoric as a criteries.

*Key words:* an intercourse, a communication, a verbal facility of communication, communicative abilities and attainment, a mental deficiency.

По данным ВОЗ, количество детей с детским церебральным параличом (ДЦП) в России неуклонно возрастает: в 1962 г. зарегистрировано 0,4 случая на 1000 детей, в 1982 г. – 5,6, а в 1992 г. – 9. В начале XXI в. фиксируется от 13 до 15 случаев развития церебральных параличей на 1000 новорожденных. Возрастающее число инвалидов делает проблему их реабилитации и социальной адаптации особенно актуальной для специалистов, работающих в области специальной коррекционной педагогики.

В течение многих лет как отечественными, так и зарубежными исследователями были предложены различные средства и методики физической реабилитации инвалидов с церебральными параличами, большинство из которых построено по принципу онтогенетической последовательности упражнений (т. е. в последовательности, соответствующей развитию движений ребенка от рождения до момента обретения навыка ходьбы) (С. А. Бортфельд, Е. М. Мاستюкова, И. В. Ганзина, М. Н. Гончарова, Н. А. Гросс, К. и Б. Бобат, Р. Бранкоу, В. Войта) [1, 2, 5, 6, 8].

Реабилитационные мероприятия рекомендуется постепенно начинать сразу после постановки диагноза ДЦП. Порочные позы при ДЦП формируются ориентировочно с 3 лет. Логично предположить, что реабилитация в возрасте до 3 лет была бы наиболее эффективной. Однако опорно-двигательный аппарат ребенка 1–2 лет еще слишком хрупкий, поэтому целесообразно начинать реабилитационные мероприятия в полном объеме в 3–7-летнем возрасте, когда опорно-двигательный аппарат достаточно укреплен даже с учетом основного дефекта [1, 2].

Основным недостатком исследованных нами методик является ограничение спектра самостоятельно совершаемых двигательных актов в вертикальном положении тела, что замедляет процесс физической реабилитации. В последние годы коррекционными педагогами в работе с детьми, имеющими диагноз «церебральный паралич», все активнее используется иппотерапия. Такого многообразия трехмерных биомеханических воздействий в сочетании с эмоциональным эффектом, получаемым на занятиях иппотерапией, невозможно достичь при использовании других средств адаптивной физической культуры [3, 4, 7].

В данной статье изложены результаты исследования эффективности онтогенетически обоснованной методики физической реабилитации инвали-

дов в возрасте 3–7 лет со спастической формой ДЦП ранней и средней резидуальной стадии. В данной методике средства иппотерапии использовались для развития физических способностей, необходимых для выполнения навыков бытового самообслуживания.

Методика была разработана нами на основе закономерностей развития статики и локомоций человека в онтогенезе и установленных связей между социально-бытовой реабилитацией инвалидов со спастической формой ДЦП и развитием физических способностей. Предлагаемая методика будет способствовать более эффективному развитию навыков бытового самообслуживания реабилитантов за счет

- эффекта снижения патологического мышечного тонуса и гашения тонических рефлексов в результате воздействия специфических факторов влияния иппотерапии на реабилитанта и выполнения упражнений на лошади в онтогенетической последовательности;

- целенаправленного развития физических способностей, лежащих в основе формирования навыков бытового самообслуживания, в процессе занятий иппотерапией, с использованием принципа зоны ближайшего развития.

Физическая реабилитация занимает ведущее место в социальной интеграции и комплексной реабилитации инвалидов с церебральными параличами. Социальная интеграция инвалидов, включая развитие навыков бытового самообслуживания, требует предварительного развития физических способностей, необходимых для развития данных навыков. Традиционным в коррекционной педагогике является рассмотрение навыков бытового самообслуживания как предметных действий, совершаемых человеком при нахождении в своем жилище. Существует также другой подход, заключающийся в рассмотрении навыков бытового самообслуживания как реализации функций схвата, стояния и передвижения в условиях функционального дефекта мышц. В результате анатомического анализа навыков бытового самообслуживания нами были определены физические способности, необходимые для развития навыков бытового самообслуживания: силовая выносливость мышц спины и живота, координация в положении сидя и стоя, координация при схвате и манипуляции предметами.

Экспериментальная работа проводилась на базе МОУ ДОД СДЮСШОР по конному спорту и в государственном областном учреждении социального обслуживания «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «ТАЛИСМАН» г. Екатеринбург.

В эксперименте участвовали 20 детей 3–7 лет с ранней резидуальной стадией спастической формы церебрального паралича. Дети были разделены на две группы – экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ). Различия в реабилитационных программах заключались в том, что в первой группе занятия проводились по разработанной методике с учетом патогенеза спастической формы церебраль-



ного паралича и включали упражнения, построенные по онтогенетической схеме, а также упражнения, направленные на развитие физических способностей, необходимых для выполнения навыков бытового самообслуживания. В второй группе применялся эмпирический набор упражнений верхом на лошади. Обе группы детей помимо иппотерапии прошли курс массажа и занятий на тренажере Гросса. Проводимый педагогический эксперимент основывался на сравнении динамики физических способностей реабилитантов ЭГ и КГ при прохождении курса занятий иппотерапией, которые строились по общему расписанию – 2 раза в неделю по 45–60 мин. Структура методики предполагала выполнение двух циклов занятий в год по 24 ч. Каждый цикл был представлен тремя этапами.

Целью вводного этапа первого цикла была подготовка каждого ребенка к выполнению комплекса упражнений основного этапа и снижение патологического мышечного тонуса. В качестве основного средства на данном этапе использовалась езда верхом в положениях пассивной укладки (на животе поперек спины лошади и вдоль спины лошади) и нейрофизиологической посадки (т. е. соответствующей положению тела человека при стоянии). Вводный этап второго цикла может быть сокращен при условии заметного снижения патологического тонуса у реабилитанта после первого цикла. В случае рецидива патологического тонуса вводный этап второго курса должен быть направлен на его коррекцию.

Цель основного этапа – развитие необходимых физических способностей ребенка по онтогенетической схеме. Задачи данного этапа – снижение патологически распределенного мышечного тонуса, развитие мелкой моторики рук, силовой выносливости мышц спины и живота. Основное средство – комплекс физических упражнений на лошади, выполняемых в онтогенетической последовательности.

Завершающий этап был направлен на закрепление достигнутого эффекта снижения патологического тонуса, минимализации вероятности возможных его рецидивов и доверительное общение с лошастью. Решались задачи стабилизации навыка пассивной ходьбы, снижения патологического тонуса. Основным средством являлась езда верхом в положении нейрофизиологической посадки и кормление лошади с ладони.

Упражнения на всех этапах выполнялись с повтором 6–8 раз в 4–5 сериях. В силу специфики использования основного средства дозирование нагрузки осуществлялось с учетом внешних признаков утомления (А. А. Дмитриев, 1991; В. А. Страковская, 1994; В. К. Велитченко, 2000), а также поддерживалась оптимальная для детей с ограниченными возможностями моторная плотность занятия 55–60%.

В нашем исследовании в качестве критериев оценки изменения физических способностей реабилитантов применялись

- оценка грубой моторики по шкале Чейли;
- гониометрия суставов нижних конечностей;

- оценка мелкой моторики;
- анкетирование родителей.

С целью определения достоверности полученных результатов, а также для получения возможности сравнения полученных данных был использован метод математической статистики – *t*-критерий Стьюдента. Статистическая обработка результатов проводилась на персональном компьютере с использованием программы MS Excel.

Исходные данные исследования по методике Чейли, полученные перед началом занятий ипшотерапией, представлены в табл. 1. Повторное исследование реабилитантов по данной методике было проведено по окончании курса (табл. 2). Статистическая обработка показала достоверное увеличение в экспериментальной группе результатов оценки грубой моторики в баллах по шкале Чейли во всех положениях: лежа на спине, на животе, сидя на плоскости, на стуле и стоя. В контрольной группе достоверного изменения результатов не отмечено.

Таблица 1

Результаты начального исследования по шкале Чейли

Группа	n	Средняя сумма баллов									
		Лежа на спине		Лежа на животе		Сидя на плоскости		Сидя на стуле		Стоя	
		X <sub>ср</sub>	σ	X <sub>ср</sub>	σ	X <sub>ср</sub>	σ	X <sub>ср</sub>	σ	X <sub>ср</sub>	σ
КГ	10	4,4	0,52	4,6	0,84	3,9	0,73	4,5	0,53	3,9	0,88
ЭГ	10	4	0,47	4,5	1,08	3,6	1,2	3,9	1,1	4	0,94

Таблица 2

Результаты итогового исследования по шкале Чейли

Группа	n	Средняя сумма баллов									
		Лежа на спине		Лежа на животе		Сидя на плоскости		Сидя на стуле		Стоя	
		X <sub>ср</sub>	σ	X <sub>ср</sub>	σ	X <sub>ср</sub>	σ	X <sub>ср</sub>	σ	X <sub>ср</sub>	σ
КГ	10	5,1	0,73	5,3	0,48	4,8	0,91	5	0,47	4,7	0,82
ЭГ	10	5,4	0,7	5,6	0,7	5,2	0,92	5,2	0,79	5	0,67

Исходные данные исследования силовой выносливости мышц спины и живота показаны в табл. 3. Мы исследовали количество гиперэкстензий и скручиваний, выполненных за минуту. По окончании эксперимента было проведено повторное исследование силовой выносливости (табл. 4). Анализ

результатов исследования силовой выносливости также показал их достоверное увеличение в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

Таблица 3

Результаты исследования начального уровня силовой выносливости мышц поясницы

Группа	n	Мышцы спины			Мышцы живота		
		$X_{cp}$	$\sigma$	$m$	$X_{cp}$	$\sigma$	$m$
ЭГ	10	11,4	1,34	0,43	6,8	0,92	0,29
КГ	10	11,7	1,1	0,33	6,2	1,55	0,49

Таблица 4

Результаты исследования итогового уровня силовой выносливости мышц поясницы

Группа	n	Силовая выносливость мышц спины			Силовая выносливость мышц живота		
		$X_{cp}$	$\sigma$	$m$	$X_{cp}$	$\sigma$	$m$
КГ	10	13,6	1,26	0,4	7,9	1,4	0,46
ЭГ	10	17,9	1,1	0,34	9,5	1,1	0,34

Кроме того, получено достоверное увеличение результатов измерения углов активных и пассивных движений в коленном и тазобедренном суставах в экспериментальной группе.

Выполнение тестов на мелкую моторику в условиях кабинета составляло для некоторых реабилитантов серьезную трудность. Однако при выполнении упражнений на лошади с использованием различных предметов (игрушек) трудностей в выполнении схвата и манипуляций предметами у реабилитантов экспериментальной группы не наблюдалось. Мы объясняем это тем, что в результате биомеханического воздействия шага лошади происходит общее снижение гипертонуса мышц. Спазмированные сгибатели ладони и пальцев, нарушающие хват, блокируются удерживаемым предметом и хват нормализуется. При этом отмечено, что длина обхвата предмета в месте удержания должна быть соизмерима с расстоянием между кончиками большого и указательного пальцев ребенка.

Развитие навыков бытового самообслуживания было отмечено по результатам анкетирования родителей детей экспериментальной группы, а также по данным интраиндивидуального сравнения результатов тестов на мелкую моторику у тех реабилитантов, кто изначально мог их выполнить. Дети, которые в начале эксперимента не могли выполнять тесты на мелкую моторику по причине выраженной спастичности мышц ладоней, в конце эксперимента выполняли данные тесты, что было использовано как диагностический

критерий. Несмотря на улучшение мелкой моторики, дети тем не менее испытывали трудности с бытовыми действиями, связанными с сильным сгибанием ладоней: шнурование, застегивание пуговиц, удержание тонких предметов, например столовых приборов с обычной (не утолщенной) ручкой.

**Выводы:**

1. Дополняя традиционный для коррекционной педагогики подход к рассмотрению навыков бытового самообслуживания у инвалидов с ДЦП как предметных действий, мы предполагаем, что в процессе занятий иппотерапией более целесообразным является рассмотрение данных навыков как процесса реализации физических способностей.

2. Для выполнения навыков бытового самообслуживания: поддержания гигиены тела, пользования туалетом, приема пищи, элементарной обработки продуктов питания, одевания и раздевания, ухода за одеждой и обувью – необходимо развивать силовую выносливость мышц спины и живота, координацию в положении сидя и стоя, координацию при схвате и манипуляции мелкими предметами в процессе занятий иппотерапией.

3. По результатам анкетирования отмечено улучшение развития навыков бытового самообслуживания: умения стоять и передвигаться по квартире, умения использовать столовые приборы, надевать верхнюю одежду, поддерживать гигиену тела. Выявлены трудности в выполнении навыков бытового самообслуживания, связанных с сильным сгибанием ладоней: шнурование, застегивание пуговиц, удержание тонких предметов. Это обуславливает необходимость дополнительного развития мелкой моторики рук в процессе занятий иппотерапией.

4. Разработанная методика может быть рекомендована к применению в работе коррекционных педагогов и специалистов по физической реабилитации инвалидов с ДЦП.

**Литература**

1. Бадалян А. О. Журба А. Т., Тимонина О. В. Детские церебральные параличи. – Киев: Здоровья, 1988. – 328 с.
2. Бортфельд С. А. Двигательные нарушения и лечебная физическая культура при детском церебральном параличе. – Л.: Медицина, 1970. – 136 с.
3. Джосвик Ф., Киттредж М., Макковен А. Вопросы и ответы: Пособие по терапевтической верховой езде / Пер. с англ. – М.: Моск. конно-спортив. клуб инвалидов, 2000. – 232 с., ил.
4. Спинк Дж. Развивающая лечебная верховая езда. Принципы создания и оценка работы терапевтической команды / Пер. с англ. – М.: Моск. конно-спортив. клуб инвалидов, 2001. – 198 с., ил.
5. Частные методики адаптивной физической культуры: Учеб. пособие / Под ред. А. В. Шапковой. – М.: Совет. спорт, 2004. – 464 с. ил.

6. Шипицина Л. М., Мамайчук И. И.. Детский церебральный паралич. – СПб: Дидактика-Плюс, 2001. – 272 с.

7. Штраус И. Иппотерапия. Нейрофизиологическое лечение с применением верховой езды / Пер. с нем. – М.: Моск. конно-спортив. клуб инвалидов, 2000. – 102 с., ил.

8. Aswal S., Rust R. Child Neurology in the 20<sup>th</sup> Century // Pediatric research. – 2003. – Vol. 53. – № 2.

# ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378. 14

Д. В. Макарова

## ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (дидактический материал)

Статья посвящена проблеме использования в речевом поведении будущего учителя языковых средств выражения и активизации эмоционально-интеллектуальных состояний участников педагогического дискурса. Представлен комплекс языковых средств, оптимизирующих процесс учебно-научного взаимодействия.

*Ключевые слова:* речевое поведение учителя, участники педагогического дискурса, эмоционально-интеллектуальные состояния, языковые средства активизации, учебно-научное взаимодействие.

The problem of expressing and activation emotional-intellectual conditions of the participants of pedagogical discourse is actual nowadays. The complex of verbal means that optimize the process of teaching and scientific interaction is suggested.

*Key words:* teacher's speech behaviour, participants of pedagogical discourse, emotional-intellectual conditions, verbal means that optimize the process of teaching.

Известно, что эмоции истолковываются учеными как психические явления, отражающие в форме переживаний личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека. Эмоции служат для отражения отношения человека к себе и окружающему миру. Положительные эмоции связаны с удовлетворением потребностей организма, отрицательные – с отсутствием такого удовлетворения.

В контексте вербализации эмоциональных состояний участников интеллектуального взаимодействия принципиальным становится мнение ученых о необходимости подчинения эмоций мыслительной деятельности. В этом случае эмоции выступают в качестве пусковых механизмов когнитивных процессов, поскольку смыслом человеческого существования должна быть именно познавательно-интеллектуальная деятельность. То есть, попадая в образовательное пространство в раннем детстве, человек продолжает осваивать его всю жизнь, если понимать образование как знакомство с фактами и овладение теориями, как накопление материала (Я. Рейковский, К. И. Изард, И. А. Васильев и др.).

В образовательном процессе, насыщаясь интеллектуальным смыслом, эмоции становятся специфическими переживаниями, окрашивающими мыслительную деятельность человека.

Недостаток эмоционально-образного аспекта учебно-научного взаимодействия ведет к затруднению восприятия учениками новых и актуализации известных знаний. Это подтверждено результатами многих психологических исследований (П. Куттер, М. Н. Скаткин, Н. П. Фетискин, И. А. Шурыгина, А. Я. Чебыкин), в которых говорится о дефиците эмоциональности в процессе обучения и утверждается тем самым необходимость положительного эмоционального фона.

Ученые особо выделяют интеллектуальные эмоции, стимулирующие усвоение информации: интерес, удивление, эмоция догадки, чувство юмора, чувство уверенности/неуверенности (И. А. Васильев, А. К. Маркова, Д. Б. Эльконин, Г. И. Щукина, Е. П. Яковлева и др.). Доказано, что полученные учениками эмоционально-интеллектуальные стимулы приводят в движение сложнейшие психологические связи. Восприятие информации на чувственно-интеллектуальном уровне оптимизирует обучение, повышает его результативность и эффективность.

Однако в школьной практике роль эмоций в сфере учения недооценивается, в учебном процессе «нередко мало пищи для положительных эмоций, а иногда создаются отрицательные эмоции – скука, страх и т. д.» [1, с. 13].

Такая ситуация приводит к «засыпанию» эмоциональных сигналов в сознании ученика и, следовательно, к снижению уровня эмоционального благополучия школьников, их здорового детского любопытства и творческого потенциала. «На уроках преобладает отчужденный стиль общения педагога с детьми, «безличный» подход к учащимся...» [3, с. 65].

Одним из путей оптимизации учебно-педагогического взаимодействия является формирование эмоциональной грамотности учителя, обнаруживающейся в речевом поведении и обеспечивающей эффективность восприятия и усвоения учебной информации в ходе педагогического дискурса.

В педагогическом дискурсе, понимаемом нами как поле эмоционально-интеллектуального взаимодействия учителя и ученика, выражаемого в речи, вербальная актуализация интеллектуальных эмоций становится неотъемлемой составляющей при передаче и усвоении учебной информации.

Итак, сфера эмоционального в педагогическом дискурсе относится в первую очередь к речи, но средства выражения эмоций, в частности интеллектуальных, естественным образом представлены в системе языка. «Экспрессия в речи – это эмоциональная насыщенность, проявляющаяся либо непосредственно (в междометиях, интонации, лексике), либо опосредованно, как усиление основных значений и их эмоциональная оценка» [3, с. 178–179].

Русский язык располагает значительным числом экспрессивно отмеченных грамматических моделей.

Эмоциональность речи учителя в дискурсионном пространстве наряду с оценочностью, образностью, интенсивностью призвана воздействовать на восприятие и усвоение адресатом учебной информации, вызывая при этом определенную эмоционально-интеллектуальную реакцию.

Различаются языковые средства, выражающие эмоции, и языковые средства, описывающие их. Средствами описания эмоций на лексико-семантическом уровне являются слова, которые вызывают какое-либо чувство – эмоцию (сочувствие, страх, радость, гнев, удивление и т. п.).

Средствами выражения интеллектуальных эмоций могут быть как лексико-семантические, так и словообразовательные, морфологические и синтаксические единицы. Эмоциональность речи на фонетическом уровне передается, как правило, при помощи интонации (см. таблицу).

Языковые средства выражения интеллектуальных эмоций

Лексический уровень	Грамматический уровень	
<i>лексика</i>	<i>словообразование и морфология</i>	<i>синтаксис</i>
1. Слова, называющие эмоции. 2. Эмоционально окрашенная лексика. 3. Фразеологические единицы	1. Суффиксальные модели эмоционально-интеллектуальной окраски. 2. Степени сравнения прилагательных и наречий, содержащие эмоционально-интеллектуальную оценку различной степени интенсивности. 3. Частицы. 4. Междометия	1. Эмотивные предложения. 2. Вводные слова и сочетания. 3. Предложения, описывающие различного рода эмоционально-интеллектуальные переживания. 4. Предложения с обозначением совместного действия. 5. Фигуры речи (риторический вопрос, риторическое восклицание, риторические повторы, сравнение, метафора, эпитет, антитеза, градация, инверсия и т. д.)

Приведенные в таблице данные несколько схематизированы и условны, поскольку в контексте объяснительной речи – на этапе предъявления информации – учитель использует любое языковое средство для пробуждения у учащихся интереса, удивления, стимулирования сомнения и состояния инсайта (догадки), формирования чувства уверенности в своих интеллектуальных возможностях и силах.

Зачастую педагог в своей практике интуитивно использует названные языковые средства. Однако для усиления эффективности эмоционально-ин-



теллектуального воздействия на адресата необходимо их целенаправленное, осмысленное применение.

Проиллюстрируем способы языкового выражения и активизации интеллектуальных эмоций в педагогическом дискурсе учебного предмета примерами изучения в начальной школе отдельных тем по русскому языку.

Итак, на лексическом уровне используются слова, прямо маркирующие эмоции.

*Тема.* Смыслоразличительная роль мягкого знака в существительных:

«...Вот видите, какой **интерес** вызвал у вас с виду незаметный, но, оказывается, такой важный знак! Теперь не перепутаете *банку* и *баньку*...».

*Тема.* Лексическое значение слова.

«...Сегодня мы проведем коротенький урок... биологии. Я вижу **удивление** в ваших глазах. Но сейчас вам все станет понятно...».

*Тема.* Проверяемые безударные гласные в корне слова:

«...И сейчас, ребята, вы **сомневаетесь**, как проверить слово *лепить*?».

*Тема.* Двойные согласные в корне слова.

«...Ваша **догадка**, дети, верна: в словах *аллея*, *хоккей*, *ванна* есть двойные согласные. Такие слова надо запоминать, проверять себя по словарю...».

*Тема.* Корень слова.

«... Вот сейчас у меня есть **уверенность** в том, что вы запомнили самое важное: корень – это часть слова, которая выражает главное в слове, в его значении...».

Эмоционально окрашенная лексика связана с уровнем словообразования – эмоциональность речи учителя, актуализирующая соответствующие интеллектуальные состояния учеников, выражается стилистически окрашенными аффиксами: *ень*, *-оньк*, *-ечк*, *-очк*, *-ик*, *-чик*, *-к*, *-ушк*, *-ишк*, *-ец*, *-иц* и др. Например: «...да, трудный **вопросик**, **ребятки** (сомнение)»; «...вспоминайте правило, у вас же **головушки** светлые (уверенность+оценка)»; «...и сегодня я расскажу вам о двух **братцах** – твердом и мягком знаках (интерес)».

Актуализаторами эмоционально-интеллектуальных состояний на лексическом уровне являются фразеологические единицы, маркирующие важные элементы текста объяснения, возбуждающие мыслительную деятельность учащихся посредством создания эмоциогенных ситуаций.

*Тема.* Из каких звуков «сделаны» слова.

«Ребята, а вы заметили... **куда ни бросишь взгляд** (интерес) – везде вещи и предметы, которые сделаны из какого-нибудь материала. **А вам никогда не приходил в голову вопрос** (сомнение): из какого материала «сделаны» слова...? **Ну-ка, раскиньте-ка умом** (сомнение), подумайте, из чего же «сделаны» слова, которые мы произносим?»

**...И на самом деле** (догадка), вы верно догадались – слова рождаются из звуков человеческой речи...».

На морфологическом уровне для формирования интеллектуального чувства уверенности в учениках при учебно-научном взаимодействии учитель часто использует степени сравнения прилагательных и наречий, содержащие эмоционально-интеллектуальную оценку различной интенсивности.

*Тема.* Имя существительное.

«...Итак, ребята, вы **наверняка** запомнили, что слова в нашем языке, к которым можно задать вопросы «кто?» или «что?», являются ... (ответы детей).

**Правильно**, они называются существительными».

*Тема.* Род имен прилагательных.

«...**Замечательный** пример привел Илья! *Любимое занятие приносит много радости. Хорошо* рассуждает, устанавливает связь – *занятие какое? любимое.* Прилагательное *любимое* относится к существительному среднего рода *занятие*, значит, прилагательное *любимое* среднего рода...».

Для выражения эмоций в педагогическом дискурсе используется и класс слов, не имеющих предметно-понятийного значения, но передающих эмоции, – междометия *ах, ох, ой, ай, ого, ух* и т. п. Диапазон эмоций, и в частности интеллектуальных, выражаемых междометиями, чрезвычайно широк: досада, радость, удивление, догадка и пр.

Дискурсивные маркеры, к которым относятся междометия, используемые в учебно-научном диалоге, могут одновременно выполнять несколько различных функций: маркировать приятие адресантом роли слушающего, ориентацию его восклицания на предшествующее высказывание и восприятие содержания этого высказывания как новой и необычной информации.

«...**Ого!** Я этого не знал...(удивление)».

«...**Ничего себе! Как интересно!**... (интерес+удивление)».

«**Ух ты!** Как здорово получается! (восхищение)»; «**Вот!** Нашел! Правильный ответ! (догадка)» и т. д.

Диапазон эмоционально-интеллектуальных состояний участников педагогического дискурса может быть выражен также при помощи некоторых частиц, представляющих собой субъективно-модальные значения эмоционально окрашенного подчеркивания, усиления.

«Вы **вроде** (неуверенность) тему вчерашнего урока поняли, а ошибок много...».

«...Все задания выполнили. **Уж** потрудились! (уверенность)».

«...**Прямо** странно (сомнение), Витя, пишешь «лисок», проверяешь словом «лис»? **Просто** непонятно (сомнение)...».

«...**Даже** удивительно, ребята, сколько вы всего успели описать! (удивление с положительной окраской)».

«...Приставка, Лена, от корня ничем не отличается?! **Ну и ну!** (удивление с отрицательной окраской)».

На уровне синтаксиса эмоционально-интеллектуальные стимулы могут быть выражены при помощи специализированных (эмотивных) предложений, характеризующих не только самих участников педагогического дискурса, но степень их заинтересованности в предмете речи:

«...Костя, слово “дом” не находится в мужском роде, слово дом мужского рода. **Что за небрежность!** (удивление+оценка).

«...Все падежные окончания выучили! **Вот молодцы так молодцы!** (значение высокой степени одобрения, стимулирующее уверенность).

«...Конечно, ребята, начало четверти. **О чем как не об учебе думать!** (уверенность)».

«...А твердый знак, дети, посмотрите, **в каких словах он только не скрывается!** (удивление)».

«...Сегодня, ребята, **мы с вами поговорим** о том, как **будем различать** звуки и буквы... (обозначение совместного действия)».

Средствами выражения эмоционально-интеллектуальных реакций учителя на интеллектуальные действия учащихся могут служить вводные слова и словосочетания:

«...Проверила ваши работы и, **к удовольствию**, должна отметить, что тему вы усвоили (интеллектуальное удовольствие)».

«...**К сожалению**, Женя, за такой ответ и тройки жалко, **увы...** (сожаление, неодобрение)».

Заслуживает внимания и рассмотрение некоторых фигур речи в качестве стимуляторов эмоциональной активности школьников в познавательной деятельности, так как они направлены на гармонизацию педагогического дискурса и помогают более эффективному усвоению учебной информации.

Этой цели служат такие приемы, как вопросно-ответный ход, риторический вопрос, риторическое восклицание, антитеза, градация, повтор и т. д.

Вопросно-ответный ход – риторический прием, суть которого заключается в том, что в монологическую ткань объяснения учитель вводит характерную для диалога вопросно-ответную конструкцию (вопрос – ответ) или ее фрагменты, что облегчает и активизирует восприятие информации адресатом, придает речи оттенок непринужденности, разговорности, стимулирует эмоциональную составляющую интеллектуального процесса.

*Тема.* Правописание *ча, ща* в корнях слов.

«...Мы знаем, ребята, что мягкий согласный звук часто на письме обозначается буквами *е, е, ю, я*, например: *лес, лен, люк, мяч*. Но есть ли такие слова, написание которых не подчиняется этому правилу? Да, есть. Есть такие **капризные** согласные звуки, которые, **превращаясь** на письме в буквы, **не дружат** с буквами *я* и *ю*, а **разрешают встать после себя** только *а* и *у*: *чаща, щука, прощай, чайник*. **Догадались**, что это за буквы? **Конечно!** Это буквы *ч* и *щ*...».

В данном фрагменте объяснительной речи учитель использует разновидность вопросно-ответного хода – введение целой вопросно-ответной конструкции с целью создания проблемной ситуации, актуализирующей чувство сомнения и состояния догадки у учеников (вероятно, такой ход применен также для экономии урочного времени).

Используя глагольную конструкцию обозначения совместности действия *мы знаем*, педагог в своем речевом поведении демонстрирует чувство уверенности в том, что ранее полученные знания адресатом усвоены.

С помощью приема олицетворения в собственно объяснении у адресата речи активизируется образное представление о лингвистическом явлении, облегчающее процесс его усвоения – правописании *ча-, ща-, чу-, шу-*, где «*капризные* согласные *ч* и *щ* ... превращаясь...не дружат ... а разрешают ... встать после себя».

Предполагаемый эффект объяснения заключен в вопросе, прямо маркирующем прогнозируемую эмоцию догадки учеников: *догадались?*, и подтверждением правильности этой догадки служит эмоциональное утверждение, актуализирующее чувство уверенности адресата: *Конечно! Это буквы «ч» и «щ»...*

Риторический вопрос – фигура, придающая высказыванию вопросительную форму, которая не требует прямого ответа, помогая учителю структурировать вопросно-ответный ход объяснения, например, в теме «Виды предложений по цели высказывания».

**«Что поставим в конце этого предложения?»** Поставим вопросительный знак. На что указывает вопросительный знак в конце предложения? На то, что это предложение вопросительное».

Риторическое восклицание – фигура эмоционального утверждения или отрицания, служащая для привлечения особого внимания, для побуждения разделить мнение говорящего.

Данный вид риторических фигур часто сопровождает речь учителя, склонного к активному выражению эмоций (и не только положительных).

*Тема.* Проверяемые гласные в корне слова.

«...Ох, Игорь! Проверяешь “лепить” словом “липкий”! **Ужас!**».

*Тема.* Словарные слова.

«...**Ах, как же я рада!** Как я боялась, что вы не запомните правописание этих слов! Но в ваших работах почти нет ошибок. **Замечательно!**»

Антитеза – фигура, состоящая в противопоставлении или сопоставлении контрастных фактов, используется учителем для того, чтобы обозначаемое явление выступало более рельефно на фоне сопоставления, контраста.

*Тема.* Неопределенная форма глагола.

«...Подумайте, ребята, как напишем глаголы в пословице: **Легко подружит..ся, тяжело разлучит..ся...**».

Градация – фигура, в которой каждая последующая часть высказывания становится более насыщенной и впечатляющей.

В объяснительной речи учителя градация как риторическая фигура используется в качестве своеобразной дополнительной маркировки того или иного языкового явления, эмоциональной установки на его запоминание: «...Мы **из года в год, из четверти в четверть, из урока в урок** твердим, что глагола “звОнишь” нет, запомните это, пожалуйста...».

Целенаправленное использование языковых средств, активизирующих эмоционально-интеллектуальную активность участников педагогического дискурса и оптимизирующих процесс усвоения школьниками учебной информации, заключается в возможности практического применения представленного выше материала в работе учителя общеобразовательной школы, для совершенствования школьных и вузовских программ формирования коммуникативных умений, на курсах повышения квалификации учителей.

### Литература

1. Матюхина М. В. и др. Психология младшего школьника. – М., 1972.
2. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: Мир книги, 2001.
3. Федорова Л. Л. Эмоции в грамматике // Эмоции в языке и речи. – М., 2005. – С. 178–179.

# КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 371.311.4

Ю. Э. Ковылева

## ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье показаны возможности деятельностного подхода в процессе групповой работы учащихся. Описывается поэтапное формирование коммуникативных умений, соответствующих различным типам действий и определяющих развитие способностей эффективного взаимодействия в группе, команде.

*Ключевые слова:* групповая работа, коммуникативные способности.

This article analyses the opportunities of hands-on approach to developing students' communication skills via group work. It describes step-by-step process of acquiring communication skills in terms of communication types these skills are related to; and determining corresponding abilities of effective group and teamwork.

*Key words:* group work, communication skills.

Важнейшей задачей отечественной системы образования является подготовка на всех ее уровнях выпускников, способных осуществлять инновационную деятельность в самых разных отраслях экономики. Достижение данной цели в рамках модернизации школьного образования, на наш взгляд, возможно при организации учебно-воспитательного процесса на основе деятельностного подхода, позволяющего эффективно формировать исследовательские, коммуникативные, рефлексивные, организационные, презентационные умения у учащихся [6].

Деятельностный подход базируется на интегративной образовательной модели [3], в которой значительное влияние на содержание образования оказывают требования к развитию личности во всех аспектах: по типу в содержании присутствуют когнитивные, аффективные, нормативные и экспрессивные знания и умения, направленные на целостное развитие личности; траектории учения адаптируются к ученикам – потребностям, желаниям и возможностям личности; требования и нормы индивидуальны и различны; контроль преимущественно диагностический и нацелен на многие аспекты учебных и личностных достижений. Главная функция контроля – определение содержания образования.

Организация управления учебно-воспитательным процессом на основе деятельностного подхода требует применения технологии рефлексивного управления [9], цикл которого включает четыре стадии:

- рефлексивный анализ – выявление и раскрытие субъектного опыта участников образовательного процесса, определение его желаемого состояния;

- конструктивно-ориентационная стадия – интенсифицирующее управленческое воздействие, которое является условием раскрытия и реализации личностного потенциала ученика. В ходе интенсифицирующего воздействия учитель «передает» свои управленческие функции в руки ученика, по мере усвоения этих функций ученик становится все более способным к самоуправлению;
- стабилизация – обеспечение устойчивости реализации спроектированной совместной деятельности по достижению совместно поставленных задач;
- стадия системной рефлексии – рефлексия учащимися своего учебного опыта, своей деятельности, совместной деятельности.

На рис. 1 представлена схема модели учебной деятельности, реализующаяся при применении деятельностного подхода.

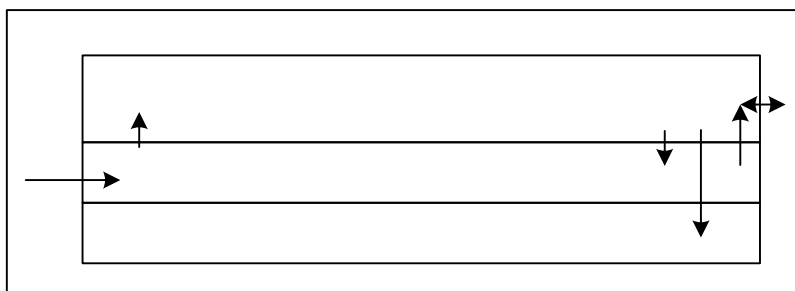


Рис. 1. Схема модели учебной деятельности [10]

На схеме изображено пространство учебной деятельности, разделенное на четыре области. Верхняя рамка – «мысль – коммуникативная рефлексия». Имеется в виду осмысление учеником собственной образовательной истории, анализ собственного образовательного опыта, находящий свое выражение в рефлексивных текстах (сочинениях, дневниках, статьях в газеты и т. д.). В этой «рамке» находятся три взаимосвязанные области: целевая, задачная и упражненческая формы учебной деятельности. Целевая форма – это способы постановки учебных целей и построения индивидуальных образовательных программ; задачная – ситуации порождения и освоения новых способов мышления и деятельности, освоения базовых предметных понятий; упражненческая – способы отработки изобретенных средств и приемов, употребления знаний, тренировки навыков и умений. В задачной форме учениками осваивается новое понятие (переход А на рис. 1). За счет этого открывается горизонт изучения предмета, видение этого горизонта и оформление учебной цели (переход Б). Затем происходит работа по применению понятия для достижения поставленных учебных целей (переходы В и Г). В рефлексивных текстах ученики описывают то новое видение предмета, которое они получили в образовательной ситуации (переходы Д и Е).

Как показывает проведенное нами исследование, деятельностный подход к организации групповой работы старшеклассников не только позволяет реализовать все области модели учебной деятельности – целевую, задачу, упражненческую (а также «мысль – коммуникативную рефлексию»), но и развить коммуникативные компетенции. В процессе эксперимента групповая работа организовывалась на основе схемы сложной коммуникации, предложенной О. С. Анисимовым (рис. 2).

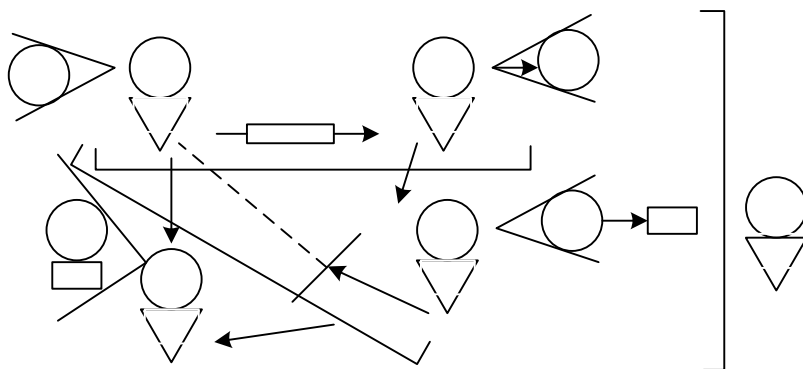


Рис. 2. Схема коммуникации [2]

П – понимающий, К – коммуникаторы, АВ – автор, АР – арбитр, КР – критик, ОРГ – организатор

Группы формировались с учетом межличностных предпочтений учащихся. Сначала в группах отрабатывался каждый тип коммуникативных действий по отдельности, т. е. на первом этапе все учащиеся осваивали роль «понимающих», на втором этапе – «авторов», на третьем – «критиков» и т. д. Отработка каждого типа коммуникативных действий требовала прохождения цикла деятельности (рис. 3).

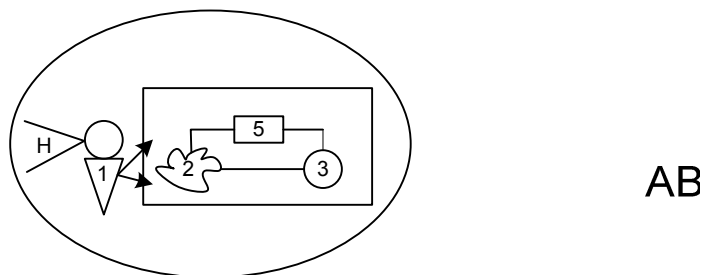


Рис. 3. Воспроизводимая деятельность [1]

1 – деятель; 2 – исходный материал; 3 – продукт; 4 – преобразование; 5 – средство; 6 – способ; Н – норма

К



Нами были выделены компоненты акта деятельности (норма, материал, процесс изменения материала (преобразование), средства, продукт) применительно к каждому типу коммуникативных действий. Учебное содержание (материал) подбирался с опорой на предложенную Д. Толлингеровой таксономию учебных задач, разделенных по операционной структуре [8]. Так, при формировании умения быть «понимающим» цель учащихся (норма) в процессе деятельности заключалась в понимании замысла говорящего, в качестве учебного содержания (материала) учащимся предлагались упражнения на установление причинно-следственных связей, на синтез понятого, его интерпретацию, упражнения, формирующие умение активного слушания, задачи по узнаванию, воспроизведению, перечислению и описанию, по разбору и структуре (анализ и синтез), задачи на сравнение, выявление причинно-следственных связей. Процесс изменения учебного содержания заключался в анализе учебного содержания, его интерпретации; средствами при этом являлись выявление причинно-следственных связей и отношений, синтез; продуктом – информация к размышлению.

Во время формирования умения быть автором цель (норма) учащихся состояла в изложении материала таким образом, чтобы другие поняли его адекватно. Учебное содержание (материал) было представлено упражнениями на выявление авторского отношения, составление текстового сообщения, анализ проблемной ситуации, задачами по переносу (трансляция, трансформация), изложению (интерпретация, разъяснение смысла, значения, обоснование), разработке обзоров, докладов, определению проблемы и нахождению путей ее решения. Процесс изменения учебного содержания состоял в анализе учебного содержания, его схематизации, интерпретации, рефлексии. Средствами были анализ ответного речевого действия, выявление причинно-следственных связей и отношений, синтез; продуктом – описание проблемы и путей ее решения.

На этапе формирования умения быть критиком цель (норма) учащихся заключалась в том, чтобы проанализировать, насколько содержание и способ его предъявления адекватны раскрываемой теме. В качестве учебного содержания (материала) учащимся предлагались составление рецензии, резюме, анализ проблемной ситуации, задачи по доказыванию (аргументации) и проверке (верификации), по оценке, постановка вопросов и формулировка задач и заданий, задачи по абстракции, конкретизации и обобщению. Процесс изменения учебного содержания состоял в комплексном анализе, интерпретации, рефлексии; средствами являлись реконструирование замысла автора, рефлексия; продуктом – резюме, рецензия.

При формировании умения быть арбитром целью (нормой) учащихся стало выявление общезначимой точки зрения. В качестве учебного содержания (материала) предлагались упражнения на определение значений, поня-

тий, категорий, задачи по распределению (категоризация и классификация), рефлексивные упражнения, связанные с построением разных типов информации. Процесс изменения учебного содержания состоял в абстрагировании, обобщении, согласовании различных точек зрения; средствами при этом были переход от индивидуализированных точек зрения к общезначимой, согласование, рефлексия, синтез; продуктом – значения, понятия, категории.

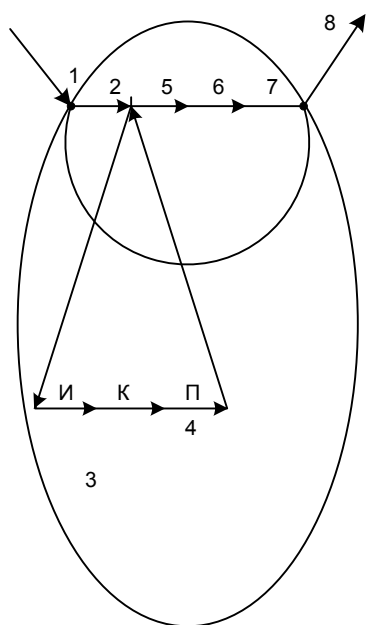
Цель (норма) учащихся при освоении умения быть организатором состояла в том, чтобы обеспечить понимание и принятие норм всеми коммуникантами. Учебное содержание (материал) составляли рефлексивные упражнения, задачи на построение стратегий совместного решения проблем, задачи на выбор способов межличностного взаимодействия в ходе совместной работы по воспроизведению. Процесс изменения учебного содержания состоял в анализе, обобщении, обнаружении существенности коммуникативных действий; средства – определение соответствия реальных действий целям коммуникации, создание коррекционных действий, рефлексия; продукт – обеспечение принятия норм всеми коммуникантами.

На каждом этапе формировались коммуникативные умения, соответствующие типам коммуникативных действий.

После поэтапного формирования каждого типа коммуникативных действий учащиеся продолжали работать в группах, в каждой из которых они распределяли роли понимающего, автора, критика, арбитра, организатора. Обязательными условиями распределения являлись, во-первых, наличие в каждой группе всех типов коммуникативных действий, а во-вторых, то, что в течение цикла уроков все учащиеся должны побывать в каждой из указанных ролей. Необходимо отметить, что количество уроков по теме в цикле часто не является кратным пяти (по числу типов коммуникативных действий) и, следовательно, учащимся предоставляется возможность выбирать предпочтительные для них типы коммуникативных действий. Например, кто-то за время цикла из семи уроков может дважды побывать в роли автора и в роли критика и по одному разу в роли понимающего, арбитра, организатора.

Работа учащихся в группах строилась на основе структуры учебной деятельности, предложенной А. Г. Петерсон и представленной на рис. 4, и с учетом особенности коммуникативного подхода в обучении, выявленной А. С. Сиденко [7]. Используя один и тот же материал (учебное содержание), каждый учащийся выделял и использовал коммуникативные умения, соответствующие тому типу коммуникативных действий, который он осуществлял в данный момент. Понимающий настраивался на восприятие, выделял главное и второстепенное, восстанавливал коммуникативное намерение автора, задавал уточняющие вопросы, устанавливал причинно-следственные связи, обобщал понятие и делал вывод. Автор, в свою очередь, ставил цель, определял тему и идею высказывания, отбирал содержание, нужные представления,

понятия, образы для высказывания, выбирал логику высказывания, выявлял проблему и находил способы ее решения. Критик анализировал и интерпретировал высказывание автора, устанавливал соответствие между содержанием, способами его предъявления и раскрываемой темой, составлял резюме, выполнял рефлексивные упражнения, связанные с построением разных типов информации. Арбитр выделял индивидуализированные и общезначимые точки зрения, выделял значения, понятия, категории. Организатор устанавливал типизацию, отслеживал способы работы в группе (т. е. каким образом был достигнут результат), находил средства для стимуляции пребывания в коммуникации всех участников.



1. Самоопределение к деятельности (организационный момент).
2. Актуализация знаний и фиксация затруднения в деятельности.
3. Выявление причин затруднения и постановка цели деятельности (постановка учебной задачи):: И – исследование, К – критика.
4. Построение проекта выхода из затруднения («открытие» детьми нового знания): П – проект.
5. Первичное закрепление во внешней речи.
6. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.
7. Включение в систему знаний и повторение.
8. Рефлексия деятельности (итог урока).

Рис. 4. Структура учебной деятельности [4]

Основная цель этапа самоопределения – включение учащихся в учебную деятельность на личностно значимом уровне. Нами были созданы условия для возникновения внутренней потребности включения учащихся в деятельность, выделялась содержательная область изучаемого материала, ориентировочная основа действий, происходило распределение учащихся по группам, распределение типов коммуникативных действий (ролей). Результатом данного этапа стало положительное самоопределение каждого учащегося как к учебной деятельности, так и к типам коммуникативных действий.

На втором этапе происходила актуализация знаний, фиксации затруднения в деятельности. Целью коммуникативного взаимодействия на данном

этапе являлось осознание учащимися потребности к построению нового способа действий, при этом члены группы воспроизводили знания, умения и навыки, достаточные для построения нового способа действий, активизировали соответствующие их типу коммуникативные действия (понимающего, автора, критика, арбитра, организатора), использовали средства (анализ, синтез, сравнение, реконструирование замысла автора, рефлексия и т. п.), необходимые для процесса преобразования материала (учебного содержания), пытались выполнить задание, требующее нового способа действия, фиксировали возникшее затруднение.

На этапе выявления причин затруднения (исследование, критика) и постановки цели деятельности определялось место затруднения, его причины. Происходило самоопределение учащихся к той учебной задаче, которую им предстояло решить. Ученики соотносили свои действия с используемым способом и определяли место затруднения, выявляли и фиксировали причину затруднения, ставили цель деятельности группы. Результатом этапа было осознание учащимися необходимости совместного решения задачи, постановка цели деятельности и включение в деятельность по ее решению.

Этап построения проекта выхода из затруднения составляли поиск детьми нового способа действий и формирование способности к его выполнению. Учащиеся в группе выбирали метод, на котором будет основано решение учебной задачи, на основе выбранного метода выдвигали и обосновывали гипотезы, использовали предметные действия с моделями, схемами и т. д., преодолевали возникшее затруднение. Результатом являлись проверка выдвинутой на предыдущем этапе гипотезы, предложенных моделей, схем, решение учебной задачи, формирование навыков эффективного коммуникативного взаимодействия.

При первичном закреплении во внешней речи каждая группа рассказывала о решении своей задачи, если были предложены разные задачи каждой группе, или о своем способе решения общей задачи, если была предложена одна задача для всех групп. Результатами являлись присвоение каждым учащимся нового способа действия, рефлексия достижения цели, формирование умений публичной защиты и создание ситуации успеха, которая способствовала формированию у детей положительного самоопределения к дальнейшему обучению.

Основная цель этапа включения в систему знаний и повторения – введение нового способа действий в систему знаний и закрепление ранее изученного. Учащиеся выполняли задания, в которых новый способ действий связывался с ранее изученным, выполняли задания на тренировку, на коррекцию ошибок, на подготовку к изучению следующих тем.

Целью этапа рефлексии деятельности являлись самооценка результатов деятельности, осознание метода построения и границ применения нового способа действия, самооценка коммуникативных взаимодействий в группах.

Как показывает наше исследование, через организацию групповой работы учащимися успешно осваивались целевая, задачная и управленческая формы учебной деятельности. В задачной форме осваивалось новое понятие (переход А на рис. 1). За счет этого открывался горизонт освоения предмета, видение этого горизонта и являлось основой учебного целеполагания (переход Б на рис. 1). Затем происходила работа по применению понятия для достижения поставленных учебных целей (переходы В и Г на рис. 1). В рефлексивных текстах ученики описывали то новое видение предмета, которое они получили в образовательной ситуации (переходы Д и Е на рис. 1).

Нами были определены организационно-педагогические условия реализации модели образовательного процесса, развивающей коммуникативные компетенции старшеклассников.

Одно из условий – *осуществление целеполагания*, которое, исходя из коммуникативных потребностей старшеклассников, в организованном педагогическом взаимодействии оказывало ориентирующее смыслопорождающее влияние на деятельность всех участников образовательного процесса. С одной стороны, каждый учащийся осуществлял целеполагание, исходя из коммуникативных потребностей своей роли, что обеспечивало субъектную позицию старшеклассников в учебной деятельности, развитие их коммуникативно-рефлексивных и управленческих умений, а с другой стороны, осознание каждым учеником коммуникативных потребностей своей роли вызывало необходимость совместной постановки цели деятельности.

К необходимым условиям, на наш взгляд, можно отнести *ориентацию на толерантное деловое общение*. Исследование показало, что через понимание учащимися того, что совместная деятельность будет наиболее результативной, если каждый из них будет эффективно работать в рамках «своего» типа коммуникативных действий, у них формировалось ценностное отношение к участникам образовательного процесса.

Немаловажным являлось и умение учащихся вырабатывать стратегию позитивного взаимодействия и избегать конфликтов в совместной деятельности. Главным условием позитивного взаимодействия, по нашему мнению, являлась *позитивная взаимозависимость*, которую можно представить тремя видами:

а) взаимозависимость по результату, когда достижение каждым учащимся своей цели возможно, если другие также успешно достигнут своих собственных целей;

б) ролевая взаимозависимость, когда, приняв на себя ту или иную роль (понимающего, автора, критика, арбитра, организатора), каждый тем самым показывает, каких коммуникативных действий могут ожидать от него другие и каких, в свою очередь, он ожидает с их стороны;

в) взаимозависимость по решаемой задаче, когда для решения задачи необходима работа каждого участника.

К организационно-педагогическим условиям можно отнести и *необходимость соответствия поставленных задач формируемым типам коммуникативных действий*, предоставление возможности для принятия и исполнения самостоятельных решений в процессе выполнения задачи.

Важным условием, на наш взгляд, являлись *методы оценки результатов деятельности*, при которых учащиеся знали, каких результатов ждал от них учитель и по каким показателям оценивалась их деятельность.

Проводимая в процессе эксперимента межличностная диагностика стилей взаимодействия по К. Томасу показала, что из пяти способов реагирования в конфликтных ситуациях (соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление) выбор стилей взаимодействия «сотрудничество» и «компромисс» учащимися экспериментальных групп постоянно увеличивался, в то время как в контрольных группах преобладали стили взаимодействия «соперничество», «избегание», «приспособление».

Анкетирование по самооценке работы группы, проводимое в течение всего эксперимента, демонстрировало значительное повышение уровня позитивной взаимозависимости. Результаты тестирования, исследующего коммуникативно-лидерские способности личности, показали рост эвристичности, диалогичности, демократичности и понижение уровня консервативности у учащихся экспериментальных групп, в то время как у учащихся контрольных групп эти показатели оставались неизменными. Тестирование, направленное на выявление мотивации к успеху, проиллюстрировало развитие данной мотивации, что, по нашему мнению, подтверждает высокую степень удовлетворенности первичных потребностей.

Таким образом, организация групповой работы на практике на основе деятельностного подхода позволяет не только отработать все виды деятельности (самоопределение, нормореализацию, нормотворчество) и рефлексию учащимися собственной деятельности (т. е. обеспечить системный тренинг деятельностных способностей во всей полноте), но и сформировать коммуникативные умения, обеспечивая навыки эффективного взаимодействия учащихся в группе, команде. Кроме того, у учеников «появляется потребность, интерес, мотив к личностному росту, изменению себя, развитию эмоционально-образной сферы, приобретению опыта эмоционально-ценностных отношений» [5].

### Литература

1. Анисимов О. С. Методологический словарь (для акмеологов и управленцев). – М.: Агро-Вестник, АМБ-агро, 2001.
2. Анисимов О. С., Деркач А. А. Основы общей и управленческой акмеологии: Учеб. пособие. – М.: Новгород, 1995. – 272 с.
3. Гузеев В. В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2004. – 128 с.

4. Петерсон А. Г. Теория и практика построения непрерывного образования. Моногр. / Под ред. Г. В. Дорофеева. – М.: УМЦ «Школа 2000...», 2001. – 255 с.
5. Проекты и исследования в развивающейся школе. / Авт.-сост. и науч. ред. А. С. Сиденко. – М.: АПК и ППРО, 2007. – С. 11.
6. Сиденко А. С. Педагогическая мастерская: от теории к практике проектно-ориентированного обучения // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2008. – № 1. – С. 103–112.
7. Сиденко А. С. Технологизация опыта. Возможна ли она? // Нар. образование. – 1999. – № 1–2. – С. 224–230.
8. Толлингерова Д., Голоумова Г., Канторкова Г. Психология проектирования умственного развития детей. – М.; Прага, 1994. – 48 с.
9. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.
10. Щедровицкий Г. П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание // Системные исследования. Методолог. проблемы. Ежегодник. – М.: Наука, 1987. – С. 124–146.

УДК 544.18

**С. А. Новоселов,  
Л. В. Туркина**

## **ВИТАГЕННО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ЗАДАЧА ПО НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРСОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

В статье рассмотрены вопросы компетентного подхода к формированию результатов профессионального образования, а также средства формирования одной из ключевых компетенций, выделенных Советом Европы, – персональной компетенции в процессе выполнения интерактивных заданий витагенно-ориентированного характера по начертательной геометрии.

*Ключевые слова:* компетентный подход, персональная компетенция, графическая подготовка, начертательная геометрия, творческие интерактивные задания, витагенно-ориентированные и профессионально-ориентированные задачи, формирование профессионально-значимых качеств личности.

In clause questions the approach of competence to formation of results of vocational training, and also means of formation of one of key competence, allocated by Advice the Europe are considered. The personal competence during performance of interactive tasks of the vitagenno-focused character on descriptive geometry.

*Key words:* the approach of competence, the personal competence, graphic preparation, descriptive geometry, the creative interactive tasks which have been vitagnno-focused and is professional-focused problems, formation of is professional-significant qualities of the person.

Потребности современного мобильного производства определяют новое понимание результатов профессионального образования и обуславливают переход от квалификационного подхода в профессиональном образовании к компетентностному подходу [10].

Образовательные конструкты, составляющие основу компетентностного подхода, – компетентности и компетенции. Последние можно рассматривать как форму реализации на практике сформированных в структуре личности компетентностей [4]. При этом из множества всех компетенций могут быть выделены универсальные, обеспечивающие успех в различных сферах профессиональной деятельности, – это ключевые компетенции. Вузский период обучения является наиболее важным для формирования одной из ключевых компетенций специалиста – персональной компетенции, которую Совет Европы определил как готовность личности к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию.

Сформированность персональной компетенции определяется сформированностью конкретных, обеспечивающих ее универсальность компетенций более низкого порядка. Так, структуру персональной компетенции составляют такие выделенные И. А. Зимней [6] компетенции, как самосовершенствование, саморегулирование, саморазвитие, личностная и предметная рефлексии и, конечно же, компетенция познавательной деятельности – готовность к постановке и решению познавательных задач; к поиску нестандартных решений.

В структуру персональной компетенции в аспекте самостоятельного и эффективного выполнения социально-профессиональных действий могут быть включены и следующие, выделенные Э. Ф. Зеером группы компетенций:

- познавательные (гностические) компетенции, которые характеризуются способностью к систематизации и оценке учебно-профессиональной информации;
- операциональные компетенции, обеспечивающие способность к целеустремленному и планомерному выполнению профессиональных заданий на основе освоенных методов работы, способов мышления, самоконтроля и др.;
- специальные компетенции, дающие возможность самостоятельно действовать в конкретной практической ситуации на основе полученных знаний [5].

Анализ приведенных выше компетенций позволил нам сделать вывод о том, что успех педагогической задачи формирования персональной компетенции напрямую зависит от уровня готовности и способности студентов



к самостоятельной (в идеале – субъектной) познавательной деятельности, самостоятельной работе по освоению образовательных программ.

Самостоятельную работу студентов принято рассматривать как их учебную деятельность без непосредственного участия преподавателя, но по его заданию, в специально отведенное для этого время; при этом учащиеся направляют свои усилия на достижение поставленной в задании цели и в той или иной форме выражают результат умственных и физических действий [3]. Активизация самостоятельной работы студентов в процессе изучения различных дисциплин учебного плана вуза является перманентно актуальной проблемой в связи с непрерывно изменяющимися условиями процесса образования и взаимодействующей с ним образовательной среды. Поэтому действенность каждого нового решения этой проблемы ограничена во времени, и лишь нацеленность педагогов на инновации в этом аспекте образовательной деятельности может обеспечить высокий уровень организации и эффективность самостоятельной работы студентов. Следовательно, необходимо введение в учебный процесс новых форм самостоятельной работы обучающихся, активизирующих их познавательное творчество.

Одной из основополагающих составляющих инженерной подготовки в вузе является графическая подготовка. Первой из дисциплин графического цикла изучается начертательная геометрия. К самым распространенным формам самостоятельной работы студентов в процессе изучения начертательной геометрии относится решение задач. В традиционных задачах в качестве объектов графической деятельности используются объекты, описанные абстрактными понятиями: точка, прямая, плоскость, поверхность. Условно выделяют три вида задач по начертательной геометрии:

- на построение эюра – изображения объекта начертательной геометрии, выполненного методом Монжа, т. е. при помощи параллельного ортогонального (прямоугольного) проецирования на две или три взаимно перпендикулярные плоскости проекции;
- метрические, предполагающие определение (или вычисление) натуральной величины объектов;
- позиционные, требующие выполнения изображения на эюре взаимного положения объектов.

Решение таких задач, без сомнения, способствует развитию пространственного и абстрактного мышления студентов, но, как показывает практика, в последнее время вызывает все более значительные трудности у недавних школьников, познавательная мотивация которых деформирована под влиянием агрессивного воздействия на их интеллектуальную сферу средств массовой информации, в первую очередь телевидения, и не всегда разумного использования новых средств коммуникации и обработки информации (компьютерные игры, развлечения в мобильной телефонии, информационные базы данных: готовые решения задач, опубликованные курсовые работы, рефераты и т. д.).

Разработанные нами интерактивные творческие задания открывают новые возможности активизации самостоятельной учебной деятельности студентов и направлены, прежде всего, на формирование компетенций, обеспечивающих готовность личности к самостоятельной познавательной деятельности, а следовательно, и на формирование персональной компетенции. Эти задания предполагают активное участие студентов в поиске интересных и жизненно значимых для них ситуаций и сюжетов, связанных с применением знаний по начертательной геометрии, и разработку на основе этих сюжетов содержания творческих задач. Опора на жизненный опыт студентов при разработке содержания творческих задач по начертательной геометрии, самостоятельное сочинение их условий, например в виде небольших рассказов, предоставляет возможность формирования познавательного интереса и повышения творческой активности. Включение в задачи элементов юмора способствует обострению мышления и создает благоприятный для творчества эмоциональный фон (А. Н. Лук [9], В. С. Безрукова [1]).

Понятия «интерактивность», «интерактивный диалог», «интерактивная задача» встречаются чаще в контексте, связанном с описанием информационных систем. *Interactive* – взаимодействующий, воздействующий друг на друга, согласованный. В педагогике используется термин «интерактивное обучение» – совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности, через диалог, полилог учащихся между собой и учителем [8]. Интерактивные задания по начертательной геометрии предполагают не только взаимодействие субъектов обучения: студентов и преподавателей – в процессе их выполнения, но и активный поиск студентами объектов начертательной геометрии в материальном мире, актуализацию их жизненного опыта в качестве исходного материала для разработки содержания творческих задач. Каждый студент, выполняющий интерактивное творческое задание, проявляет заинтересованное отношение к учебной задаче, внося изменения в ее условия, добавляя новые детали, творчески применяя полученные знания. Это дает основание говорить о более высокой степени учебной самостоятельности и творческой активности. Творческие задачи, сформулированные студентами и ориентированные на их жизненный опыт, потребности и интересы, мы предлагаем назвать *витагенно-ориентированными творческими задачами*, опираясь на введенное А. С. Белкиным понятие «витагенное обучение» [2]. *Интерактивными творческими заданиями по начертательной геометрии* мы называем задания для самостоятельной работы, в процессе выполнения которых студенты самостоятельно соотносят абстрактные знания с реальным миром, становятся соавторами в поиске и разработке творческих витагенно-ориентированных задач по начертательной геометрии, содержащих учебную проблему, и применяют знания по данному предмету.

Выполнение интерактивного творческого задания позволяет сформировать элементы частных компетенций, определяющих готовность к самосто-

ятельной познавательной и профессиональной деятельности. В процессе опытно-поисковой работы была подтверждена эффективность приведенного ниже алгоритма выполнения интерактивного творческого задания и проведен анализ возможностей развития обобщенных способов деятельности у студентов на каждом этапе работы:

*Первый шаг* – изучение теоретического материала по предложенной теме начертательной геометрии, усвоение новых терминов, понятий и методов решения задач. Осуществляется процесс самостоятельного продуктивного овладения учебной информацией по начертательной геометрии, формирующий познавательные (гносеологические) компетенции.

*Второй шаг* – решение и анализ традиционной, стандартной задачи по начертательной геометрии с целью уяснения компонентного состава, необходимого количества данных для постановки и решения соответствующих задач. Данный этап отличается от привычных для студентов действий тем, что они должны оптимизировать количество данных, определяющих предмет, систематизировать и оценить учебно-профессиональную информацию с целью последующей постановки нестандартных творческих задач. Таким способом вырабатывается готовность к интеллектуальной деятельности. Кроме того, подробный анализ условий задачи требует собранности, целеустремленности, навыков выполнения учебной работы, что формирует операциональные компетенции в познавательной деятельности.

*Третий шаг* – поиск объектов материального мира, относящихся к сфере познавательных интересов студентов или сфере их будущей профессиональной деятельности. Эти объекты должны быть элементами их жизненного и начального профессионального опыта и подбираются как аналоги объектов начертательной геометрии (описание их формы и расположения в пространстве является источником содержания будущей задачи по начертательной геометрии). Нестандартная ситуация поиска объектов материального мира и установления их связи с объектами начертательной геометрии способствует формированию готовности к творческим, исследовательским действиям, которая также является важной составляющей познавательной компетенции. Подбор объектов анализа в творческой задаче развивает умение переходить с эмпирического на теоретический уровень мышления и обратно в пределах конкретной инженерной дисциплины. Проявляющаяся в данных действиях готовность к решению конкретных практических задач позволяет судить о сформированности частных специальных компетенций.

*Четвертый шаг* – разработка сюжета и условия задачи, что предполагает отбор необходимых данных; формулировка условия задачи. Условия витагенно-ориентированных задач могут быть изложены в вербальной форме или графически.

Процесс разработки витагенно-ориентированной задачи по начертательной геометрии для студента первого курса является первым опытом пос-

тановки практической задачи с использованием профессиональных, технических объектов. На данном этапе реализуются умения четко сформулировать условие стоящей перед инженером практической технической задачи, определить ее цель, предмет, отобрать оптимальное количество необходимых для решения данных и выразить ее в вербальной и (или) графической форме. Следовательно, в данном случае формируются операциональные компетенции инженерной деятельности.

Таким образом, в процессе разработки сюжета задачи будущий специалист развивает специальные компетенции, формируя умения точно определить проблему, выявить ее суть, конкретизировать условия, ограничить рамки решения отбором необходимых данных; выполняя действия, которые во многом определяют успех самостоятельного решения практических задач.

*Пятый шаг* – решение составленной задачи как практической, разработанной и осмысленной на основе полученных знаний, т. е. деятельность, реализующая умения, входящие в структуру специальных компетенций.

Каждый шаг по выполнению задания в той или иной степени способствует формированию новых знаний, умений и навыков по решению практико-ориентированных творческих задач, реализации и актуализации личностного потенциала в учебной работе, развитию способностей к самостоятельной познавательной деятельности, т. е. формированию качеств личности, входящих в структуру персональной компетенции.

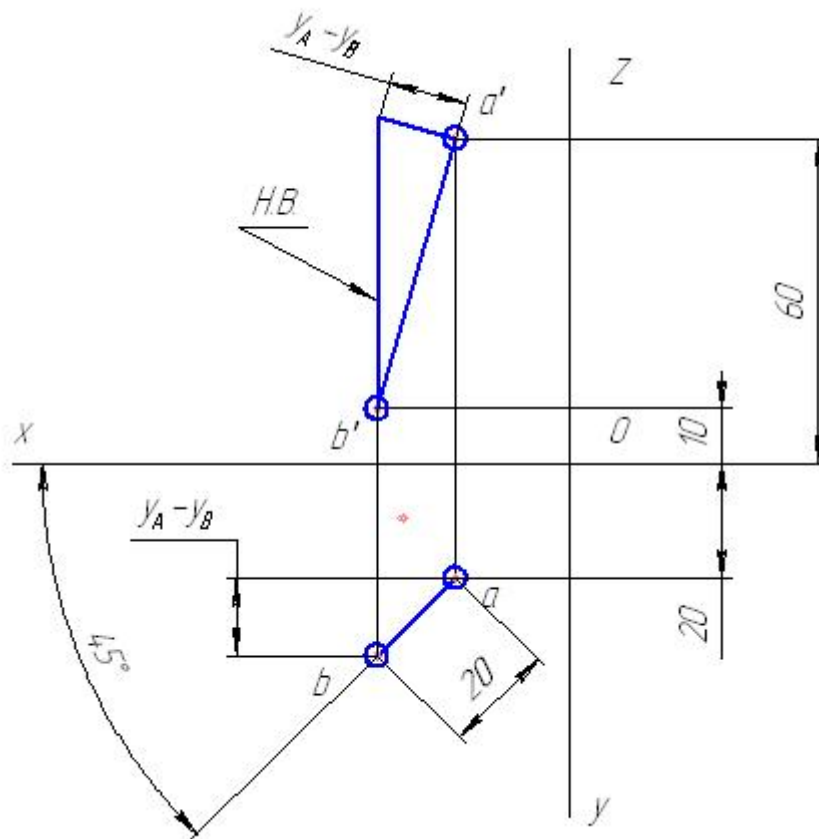
В результате выполнения интерактивного творческого задания студентами филиала УрГУПС в г. Нижнем Тагиле были разработаны более сотни задач, структура и специфические особенности которых могут быть проиллюстрированы на следующем примере.

*На пригорке высотой 1 м построили радиорелейную вышку, верхний конец которой находится на высоте 6 м. Вышка имеет незначительный крен. Тень вышки от солнца, находящегося в зените, наклонена под углом  $45^\circ$  к линии горизонта и имеет длину 2 м. Поверхность пригорка принять за плоскость  $H$ . Определить высоту вышки и ее угол наклона к плоскости  $H$ .*

Решение задачи приведено на рисунке.

Предложенная задача характеризуется следующими элементами новизны:

- содержание ориентировано на профессиональную деятельность инженера;
- задача придумана, сформулирована и решена студентом самостоятельно и является результатом его самостоятельного применения знаний по начертательной геометрии;
- источником содержания задачи является жизненный опыт студента, витагенная информация, которая была актуализирована в адекватных условиях, созданных самой постановкой интерактивного задания.



#### Решение задачи

Введение в учебный процесс интерактивных творческих заданий позволило активизировать самостоятельную работу студентов при изучении начертательной геометрии. В процессе проведенных нами педагогических исследований был организован формирующий эксперимент, позволивший дать оценку степени сформированности элементов персональной компетенции. В результате опытно-поисковой работы по включению в процесс графической подготовки интерактивных творческих заданий по разработке витагенно-ориентированных задач была зафиксирована положительная динамика развития всех рассмотренных выше качеств личности, характеризующих самостоятельность студентов в учебной деятельности и входящих в структуру персональной компетенции личности будущего инженера.

### Литература

1. Безрукова В. С. Педагогика. – Екатеринбург, 1994. – 340 с.
2. Белкин А. С., Жукова Н. Н. Витакенное образование. Голографический подход. – Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 1999. – 135 с.
3. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Учпедгиз, 1961. – 233 с.
4. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
5. Зеер Э. Ф. Саморегулируемое учение как образовательная технология формирования компетенции у обучаемых. – [Электрон. ресурс]. Режим доступа: psyinfo.ru
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
7. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. – Киев: Выща шк., 1990–248 с.
8. Коротчаева Е. В. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2004. – 224 с.
9. Лук А. Н. Юмор, остроумие, творчество. – М.: Искусство, 1977. – 183 с.
10. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.

# ИНФОРМАЦИЯ

**Международная заочная научно-практическая конференция**

**«КУЛЬТУРА. ОБРАЗОВАНИЕ. ПРАВО»**

**Российский государственный  
профессионально-педагогический университет  
Институт социологии и права  
объявляет о проведении в 2009 г.  
Международной заочной научно-практической конференции  
«Культура. Образование. Право»**

К обсуждению предлагаются следующие проблемы:

- Образование и право как феномены культуры
- Правовая культура вчера, сегодня, завтра
- Документирование как элемент правовой культуры
- Роль образования в развитии правовой культуры
- Профессионально-педагогическое образование и право

Организационный комитет конференции приглашает руководителей и работников органов управления образованием, руководителей образовательных учреждений, преподавателей, юристов принять участие в работе конференции.

Отобранные оргкомитетом материалы конференции будут выставлены на сайте РГППУ, а лучшие из них – опубликованы в сборнике, а также в журнале из Перечня рекомендованных ВАК «Право и образование».

**Требования к оформлению материалов:** тексты (не более 6 с., формата А4) необходимо представить электронной почтой до 1 апреля 2009 г. Порядок изложения: в правом верхнем углу фамилия, инициалы автора (авторов), организация, город, страна, республика (край, область, округ); ниже по центру прописными буквами – название материала; сноски постранично; все в формате Win Word 6 или 7, шрифт New Roman Cyr, кегль 14, через 1,5 интервала, поля везде 2 см, имя файла должно соответствовать фамилии автора.

Материалы не возвращаются и не рецензируются. Оргкомитет оставляет за собой право отклонять материалы, не относящиеся к теме конференции и/или оформленные с нарушением указанных выше требований.

*Информация*

---

К материалу каждому автору необходимо приложить заявку (файл называть «Заявка. Фамилия») по форме:

Фамилия, имя, отчество автора  
Страна  
Город  
Место работы  
Ученая степень, звание, должность  
Название материала  
Ф. И. О. соавторов (если есть)  
Телефон (с кодом), e-mail  
Почтовый адрес для рассылки сборника  
Количество экземпляров сборника к рассылке

После принятия решения оргкомитета о публикации материала в сборнике авторам будет направлено письмо с указанием цены одного экземпляра (с учетом пересылки) и реквизитов РГППУ.

Адрес оргкомитета конференции: 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11, корп. 2, каб. 516. Тел. (факс): (343) 338-44-37. Обращаться к Кислову Александру Геннадьевичу. E-mail: **A. Kislov@rsvpu.ru** или: **akislov2005@yandex.ru/**

*Оргкомитет конференции*



**Научно-практическая конференция**  
**«МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛЬНАЯ СОВРЕМЕННОСТЬ:**  
**УРАЛ – РОССИЯ – МИР»**  
(в рамках проекта «Урал – перекресток культур и народов:  
проблема мультикультуральности»)

2–3 апреля 2009 г.

**Гуманитарный университет (Екатеринбург)**  
**Объявляет о проведении XII Международной**  
**научно-практической конференции**  
**«Мультикультуральная современность:**  
**Урал – Россия – Мир»**  
(в рамках проекта «Урал – перекресток культур и народов:  
проблема мультикультуральности»)

На конференции будут работать следующие секции:

**1. Секция философско-культурологическая:**

«Мультикультурализм: сущность феномена, игра различий,  
актуальные точки разрыва»

(Руководители: д-р филос. наук, проф. Закс Л. А., д-р филос. наук, доц.  
Брандт Г. А.)

**2. Секция регионоведения, истории, политологии:**

«Мультикультурализм в контексте регионального развития: исторический опыт и современность»

(Руководители: канд. ист. наук, доц. Зубков К. И., д-р социол. наук, доц.  
Ваторопин А. С.)

**3. Правовая секция:**

«Проблемы межкультурного взаимодействия в праве»

(Руководители: д-р юрид. наук, проф. Семитко А. П., д-р полит. наук,  
доц. Глушкова С. И.)

**4. Секция социальной психологии:**

«Конфликты культур на межличностном и социальном уровне»

(Руководители: д-р психол. наук., проф. Перельгина Е. Б., канд. филос.  
наук, доц. Романова И. Е.)

**5. Экономическая секция:**

«Экономика Урала в мультикультурном мире»

(Руководитель: д-р экон. наук, доц. Мицек С. А.)

**6. Секция журналистики:**

«Культурное разнообразие в зеркале медиа: чьи интересы и что интересно?»

(Руководитель: канд. филос. наук, доц. Балмаева С. Д.)

**7. Секция связей с общественностью и рекламы:**

«PR и рекламные коммуникации в полиэтническом пространстве Урала»  
(Руководитель: канд. филос. наук, доц. Корчемкин С. Е.)

**8. Секция социологии образования:**

«Образование на Урале как сфера межкультурного взаимодействия»  
(Руководители: д-р филос. наук, проф. Зборовский Г. Е., д-р социол. наук, проф. Шуклина Е. А.)

**9. Секция моделирования и конструирования одежды:**

«Индустрия одежды Урала: этнокультурные традиции и современность»  
(Руководитель: канд. пед. наук Росновская Л. В.)

**10. Секция социально-культурного сервиса и туризма:**

«Роль этнокультурного многообразия в развитии туризма и гостеприимства Урала»  
(Руководители: д-р филос. наук, проф. Мясникова Л. А., канд. социол. наук Рамзина С. А.)

**11. Секция информационных технологий:**

«Информационные технологии – инструмент межкультурных коммуникаций»  
(Руководитель: канд. техн. наук, доц. Агеносов А. В.)

**12. Секция управления персоналом**

«Управление персоналом в условиях мультикультурального общества: риски и возможности взаимодействия»  
(Руководитель: канд. пед. наук Бусыгина И. С.)

**Дата проведения конференции** – 2–3 апреля 2009 г.

**Объем тезисов** не должен превышать 4-х с. формата А 4. Все поля по 2 см. **Интервал** – полуторный. **Шрифт** – 12 кегль. Выравнивание по ширине. **Отступ** – 0,7 см.

**Необходимо указать:** секцию выступления, ФИО (полностью), место работы, должность, научное звание (если есть), полный почтовый адрес, e-mail, домашний и/или рабочий телефоны.

**Материалы без указания перечисленных данных, а также не соответствующие теме конференции, рассматриваться к публикации не будут.**

**Доклады необходимо представлять в формате WORD или RTF до 10 февраля 2009 г.**

**Оргкомитет оставляет за собой право отбора и правки докладов.**

Для участников конференции устанавливается **организационный взнос** в размере **400 р.** на издание сборника докладов. Взнос оплачивается при регистрации и получении сборника.

**Иногородним авторам**, которые не смогут принять участие в работе конференции, экземпляр сборника докладов будет выслан почтой наложенным платежом **с оплатой 400 р. оргвзноса и почтовых расходов.**

**Тезисы направлять** по электронному адресу [konferencgu@mail.ru](mailto:konferencgu@mail.ru)

## Международная научная конференция

### ЭСТЕТИКА БЕЗ ИСКУССТВА? ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

2–3 апреля 2009 г.  
Санкт-Петербург

**Гуманитарный университет  
(Екатеринбург)**

**Санкт-Петербургский государственный университет  
Факультет философии и политологии  
Кафедра эстетики и философии культуры**

Приглашает вас принять участие в Международной научной конференции «Эстетика без искусства? Перспективы развития» 24–25 апреля 2009 года

Проблема определения эстетики как философской дисциплины в современной теории становится крайне важна. С одной стороны, давно наблюдается процесс угасания интереса к эстетике в традиционном смысле: многие течения середины – второй половины XX века, такие как постструктурализм, постмодернизм, избегали понятия «эстетика», выступая крайне критически к выделению эстетики в Новое время в качестве отдельной философской дисциплины. Но, с другой стороны, эта критика исходила из нежелания видеть эстетическую сферу обособленной, резко отделенной от остальных (так что другие сферы, как сфера науки, сфера морали, оказывались вне-эстетическими). В данных направлениях сформировалось представление о «всеобщей эстетизации» культуры, о наполненности всей культуры эстетическим, а также о действии науки, морали и пр. по принципам искусства. Эта позиция также вызывала много критических оценок: с одной стороны, за снижение значимости этих традиционно «серьезных» сфер познания и действия, а с другой стороны – за сведение искусства к его формальной, эстетической составляющей.

В новейших западных и отечественных исследованиях все чаще можно встретить обращение к эстетике и к эстетической проблематике, которая оказывается актуальной для определения и анализа современных культурных процессов. Однако также возникает и серьезная проблема выявления соотношения между эстетическим и художественным. Исторические основания эстетики, возникшей в XVIII веке как «низшая гносеология» и учение о чувственно воспринимаемом, не дают возможности ни свести ее полностью к сфере исследования искусства (вполне вероятно, что это сведение было лишь исторически обусловленным требованием определенной философской традиции), ни свести художественное к только эстетическому, пренебрегая разнообразием социальных, моральных, смысловых и пр. факторов, значимых для сферы искусства и художественного творчества.

С 2006 г. кафедрой эстетики и философии культуры факультета философии и политологии СПбГУ проводятся ежегодные конференции по теоретическим проблемам эстетики. В 2008 г. состоялась конференция «Эстетика в XXI веке: вызов традиции?», в ходе которой выявилась актуальность данной проблематики, явственно был поставлен вопрос о свободе художественного творчества от диктата эстетической теории и о перспективности эстетической теории для анализа вне-художественных процессов. Было решено провести более специальное и развернутое обсуждение возможностей эстетического исследования, отделенного от исследования искусства. Конференция «Эстетика без искусства? Перспективы развития» предполагает продолжить обсуждение тем, связанных с возможностями обновления понимания эстетики как теоретической дисциплины в современных условиях, вне контекста традиционной привязки к философии искусства.

**Программа конференции включает в себя:**

**24 апреля 2009 г.:** Пленарное заседание

**Возможности и перспективы развития эстетической науки вне сферы исследования искусства**

- Эстетика в новом ключе: определение основных понятий и вопросов
- Эстетика: фундаментальная философская дисциплина или исторически обусловленное явление европейской культуры?
- Расширение сферы исследования эстетики за пределы искусства: его исторические основания и возможности

- Эстетические и внеэстетические аспекты художественного

**25 апреля 2009 г.:** Секционные заседания:

• **Современная эстетическая теория**

- Современная эстетика и ее исторические корни
- Актуальность классических понятий в современном исследовании
- Современные направления эстетической мысли
- Радикализм нововведений в эстетической теории последних десятилетий

• **Теоретические и практические проблемы «всеобщей эстетизации» современной культуры**

– Теоретическое обоснование «всеобщей эстетизации» в новейших исследованиях

- Исторические корни нарастания эстетизации современной культуры
- Позитивные и негативные аспекты эстетизации
- Эстетизация и критическая теория
- Эстетизация в контексте современных экономических и политических процессов

• **Эстетика как «айстетика»**

- Эстетика: учение о чувственно воспринимаемой форме
- Прикладные аспекты и возможности эстетики

- Эстетика среды
- Эстетика и идеология
- Провокативная эстетика

В ходе конференции предполагается заслушать ряд дискуссионных докладов, провести подробные обсуждения и круглые столы по заинтересовавшим темам. К участию приглашаются все желающие.

Заявку на участие, содержащую тему предполагаемого доклада, авторскую справку (ФИО, город, место работы/учебы, должность, степень, звание, контактный телефон и адрес e-mail), а также тезисы выступлений (объемом до 3000 знаков) для печати брошюры к конференции следует присылать по адресу: [kafest-spbgu2008@yandex.ru](mailto:kafest-spbgu2008@yandex.ru) **до 10 марта 2009 г.** с пометкой «конференция – апрель–2009». По итогам конференции планируется издание сборника статей. Оргкомитет оставляет за собой право тщательного отбора материалов.

**Место проведения:** Россия, Санкт-Петербург,

Санкт-Петербургский государственный университет,  
факультет философии и политологии.

Адрес: 199034, Санкт-Петербург, Менделеевская линия, д. 5.

тел.: (812)3289421, e-mail: [kafest-spbgu2008@yandex.ru](mailto:kafest-spbgu2008@yandex.ru)

**Конкурс<sup>1</sup> инноваций по теме:  
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

03 декабря 2008 г. – 03 марта 2009 г.

**Журнал «Муниципальное образование: инновации и эксперимент»  
Журнал «Эксперимент и инновации в школе»  
Кафедра экспериментальной деятельности в образовании  
Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки  
работников образования  
Национальная Премия «Элита Российского образования»  
ООО «Инновации и эксперимент в образовании»  
Автономная некоммерческая организация поддержки общественных  
и гражданских инициатив «Сфера»**

**Положение о Конкурсе**

**1. Общие положения**

Цель Конкурса: повышение роли здоровьесберегающей деятельности в области образования и просвещения населения в глазах общественности России.

Задачами Конкурса являются:

- выявление и общественная поддержка активно работающих лидеров – элиты Российского образования;
- формирование позитивного имиджа лидеров российского образования в обществе, признание их личного вклада в развитие инновационных здоровьесберегающих процессов в образовании;
- диссеминация инновационного педагогического и управленческого опыта, направленная на создание условий для сохранения и укрепления здоровья;
- поддержка творческой инициативы образовательных учреждений в области здоровьесбережения детей и учащихся;
- поддержка творческой инициативы педагогов, педагогических коллективов образовательных учреждений в области здоровьесбережения;
- социализация результатов инновационной деятельности образовательных учреждений в области здоровьесбережения;
- интеграция усилий педагогического сообщества по аккумуляции идей и опыта инновационной деятельности в области здоровьесбережения.

---

<sup>1</sup> Скачать все документы можно на сайте [www.in-exp.ru](http://www.in-exp.ru) в рубрике «Конкурсы».

## 2. Участники Конкурса

2.1. К участию в Конкурсе допускаются физические и юридические лица, оформившие заявку на участие в конкурсе.

2.2. К участию в Конкурсе приглашаются:

- Образовательные учреждения всех типов и видов независимо от ведомственной принадлежности и организационно-правовых форм, осуществляющие инновационные и экспериментальные проекты, программы, инициативы в области здоровьесбережения;
- Руководители учреждений образования, осуществляющих управленческие процессы в области здоровьесбережения;
- Педагогические работники образовательных учреждений всех типов и видов, имеющие на уровне учебного заведения несомненный вклад в повышение качества образовательного результата, благодаря использованию здоровьесберегающих технологий, методик или приемов.
- Общественные организации (взросло-детские сообщества), занимающиеся просвещением в области культуры здоровья.
- Средства массовой информации, оказывающие просветительскую деятельность в области здоровьесбережения.
- Иные субъекты, реализующие цели и задачи Конкурса.

## 3. Порядок проведения Конкурса и участия в нем

### 3.1. Формат проведения Конкурса: заочный тур

**Заочный тур Конкурса.** Сроки проведения: с 03 декабря 2008 г. по 03 марта 2009 г.

- 1) заявку (по установленной форме) (с пометкой в теле письма «КОНКУРС ЗЗТ»);
- 2) резюме авторов;
- 3) описание содержания инновации в произвольной форме, произвольного объема; краткую презентацию проекта;
- 4) сканированную (или ксерокопированную) квитанцию оплаченного счета.

3.2. Оргвзнос для каждого участника конкурса составляет (Одна тысяча рублей) 1000 рублей.

Взносы от проведения Конкурса могут быть направлены на экспертизу разработок участников, награды победителям, почтовые расходы, рекламу, на издательскую деятельность лучших работ участников Конкурса.

## 4. Номинации Конкурса 2009

### Здоровьесберегающие технологии в образовании

- Взаимодействие на основе конструктивного общения как фактор здоровьесбережения

- Здоровьесбережение детей, учащихся и молодежи в условиях модернизации образования – национальная программа
  - Психолого-педагогические условия сохранения и укрепления здоровья
  - Культура физического, психического, интеллектуального и нравственного здоровья детей
  - Медико-психологическая поддержка сохранения и укрепления здоровья участников образовательного процесса
  - Пропаганда здорового образа жизни
  - Достижения в области индустрии здоровьесберегающего образования
  - Выдающийся руководитель образовательного учреждения-2008, 2009
  - Выдающийся государственный деятель в области здоровьесберегающей педагогической деятельности-2009
  - Выдающийся спонсор Программы «Здоровьесбережение подрастающего поколения»-2008, 2009
  - Лучший учебник: в дошкольном образовании, школьном образовании, среднем профессиональном образовании, высшем образовании
  - Лучшее программное обеспечение для образовательного процесса
  - Лучший инновационный здоровьесберегающий проект
  - Ведущая организация в области здоровьесбережения детей и молодежи – 2009
  - Лучшее образовательное учреждение для детей с особыми образовательными потребностями
  - Национальная школа здоровья (с ежегодным подтверждением)
- По итогам Конкурса:  
Здоровьесберегающие технологии в образовании
- Все участники по итогам экспертизы получают сертификат Лауреата Конкурса инноваций.
  - Авторы пяти лучших работ награждаются: медалью Национальной Премии «Элита Российского образования»
  - Авторы двух лучших работ награждаются общественным званием: «Заслуженный деятель просвещения»
  - По одному победителю в каждой номинации награждаются (по личному выбору) бесплатной подпиской на один из журналов: «Муниципальное образование: инновации и эксперимент», «Эксперимент и инновации в школе», «Инновационные проекты и программы в образовании»
  - Лучшие работы, рекомендованные экспертным Советом Конкурса, будут бесплатно опубликованы в одном из журналов: «Муниципальное образование: инновации и эксперимент», «Эксперимент и инновации в школе», «Инновационные проекты и программы в образовании».
  - Призовые работы могут быть рекомендованы на другие номинации национальной Премии «Элита Российского образования».
  - Победители могут быть рекомендованы на соискание общественной ученой степени кандидатов и докторов наук.



## АВТОРЫ НОМЕРА

**Акимова Ольга Борисовна** – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой акмеологии общего и профессионального образования, декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, академик Международной академии наук педагогического образования (МАНПО), Екатеринбург.

**Булатова Елена Галавтеевна** – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики Ижевского государственного технического университета, Ижевск.

**Верещагина Ирина Павловна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и истории образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

**Емельянова Ирина Алексеевна** – старший преподаватель кафедры логopedии Дальневосточной государственной социально-гуманитарной академии, Биробиджан.

**Жигарева Наталья Владимировна** – соискатель кафедры общетехнических дисциплин физического факультета Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

**Закирова Альфия Фагаловна** – доктор педагогических наук, профессор академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень.

**Ковылева Юлия Эдуардовна** – аспирантка кафедры экспериментальной деятельности в образовании Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Российской Федерации, заместитель директора по УВР, учитель химии ГОУ СОШ с углубленным изучением иностранных языков № 1302, Москва.

**Колчина Вера Викторовна** – старший преподаватель кафедры теории и методики обучения технологии Шадринского государственного педагогического института, Шадринск.

**Лучкина Татьяна Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического института им. Н. Г. Чернышевского, Чита.

**Макарова Дина Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры риторики и культуры речи филологического факультета Московского педагогического государственного университета, Москва.

**Новоселов Сергей Аркадьевич** – доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

**Подшивалов Вячеслав Николаевич** – аспирант Федерального межвузовского центра гуманитарного и социально-экономического образования при Уральском государственном университете им. А. М. Горького, директор департамента логистики ООО «Эркон-Продукт», Москва.

**Рогов Олег Сергеевич** – аспирант, старший преподаватель кафедры теории физической культуры Института физической культуры, социального сервиса и туризма УГТУ – УПИ им. Б. Н. Ельцина, Екатеринбург.

**Семин Юрий Николаевич** – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики Ижевского государственного технического университета, Ижевск.

**Туркина Лариса Валентиновна** – кандидат педагогических наук, директор филиала Уральского государственного университета путей сообщения, Нижний Тагил.

**Чапаев Николай Кузьмич** – доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Черепанов Вячеслав Сергеевич** – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики Ижевского государственного технического университета, Ижевск.

**Шихов Юрий Александрович** – кандидат физико-математических наук, доцент, докторант кафедры профессиональной педагогики Ижевского государственного технического университета, Ижевск.

**Шихова Ольга Федоровна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики Ижевского государственного технического университета, Ижевск.

**Шестакова Наталья Вадимовна** – старший преподаватель кафедры профессиональной педагогики Ижевского государственного технического университета, Ижевск.

**Шаляпина Марина Сергеевна** – магистрант кафедры профессиональной педагогики Ижевского государственного технического университета, Ижевск.

## 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.uroao.ru](http://www.uroao.ru)**

### **Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»**

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

По вопросам публикации обращайтесь в редакцию журнала «Образование и наука» по тел. (343) 350-48-34.

## ПОДПИСКА – 2009

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
<b>Итого:</b>					<b>870,00</b>
<b>Итого НДС:</b>					<b>79,09</b>
<b>Всего к оплате:</b>					<b>870,00</b>

Всего наименований 1, на сумму 870.00 **Восемьсот семьдесят рублей 00 копеек**

Руководитель предприятия

(Шевченко В.Я.)

Главный бухгалтер

(Шеханова О.М.)



**ПОДПИСНОЙ АБОНЕМЕНТ**  
 для оформления подписки на журнал  
**«Образование и наука. Известия УрО РАО»**  
 в почтовых отделениях РФ

**Вырежьте бланк почтового абонемента  
 и обратитесь для оформления подписки в Ваше почтовое отделение**

**Подписной индекс:  
 20462 по каталогу агентства «Роспечать»**

Ф.СП-1	Министерство связи РФ		АБОНЕМЕНТ на газету		20462							
			журнал									
			«Образование и наука. Известия УрО РАО»									
	(наименование издания)				Количество комплектов							
	на 200__ год по месяцам											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Куда											
			(почтовый индекс)				(адрес)					
	Кому											
			(фамилия, инициалы)				Тел. №					
			ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА		на газету		20462					
					журнал							
	ПВ		ли-тер									
	ме-сто											
			«Образование и наука. Известия УрО РАО»									
			(наименование издания)									
	Стои-мость		подписки				Кол-во комплектов					
			переадресовки									
	на 200__ год по месяцам											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Куда												
		(почтовый индекс)				(адрес)						
Кому												
		(фамилия, инициалы)				Тел.						

## ПАМЯТКА АВТОРАМ

### Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

2. Текст статьи должен включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, которая вводит в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это требует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.

3. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).

4. Авторский оригинал предоставляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.

5. Средний объем статьи – 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.

6. К статье прилагается аннотация (не более ¼ страницы) и 3–5 ключевых слов на русском и английском языках, УДК.

7. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.

8. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора, аннотация, основной текст, список использованной литературы.

9. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются на отдельном файле.

10. После текста статьи указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний и электронный адрес.

11. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

12. Редакционная коллегия оставляет за собой право редактирования поступающих материалов.

### **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 – стандартный (1,27).
  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, 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.

# **ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА**

**Журнал теоретических  
и прикладных исследований № 1(58)**

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](mailto:editor@urorao.ru); <http://oin.urorao.ru>

Подписано в печать 11.01.2009 г. Формат 70×108/16.  
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № \_\_\_\_.

Цена свободная