

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

№ 3(60) Журнал теоретических и прикладных исследований Март, 2009

ISSN 1994-85-81

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ НАУКИ .....</b>   | <b>3</b>  |
| Яркова Т. А. Педагогическое исследование как развивающийся феномен .....  | 3         |
| <b>ТЕОРИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ.....</b>  | <b>11</b> |
| Белоусова С. А., Орёл А. Е. Пути минимизации модернизационного риска в сфере образования.....   | 11        |
| <b>КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ .....</b>  | <b>18</b> |
| Мамонтова М. Ю. Качество учебных достижений: оценка и прогноз на основе результатов критериально-ориентированного тестирования.....                               | 18        |
| <b>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....</b>  | <b>27</b> |
| Коновалова Ю. В. Функциональный анализ как инструмент определения результатов обучения при проектировании модульно-компетентностных образовательных программ..... | 27        |
| Мищенко В. А. Профессиональная мобильность как одно из основных психолого-педагогических качеств будущего специалиста.....  | 35        |
| Шумилова Е. А. К проблеме формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения .....                                | 42        |
| Гаврилова Л. В. Концепция и модель системы формирования дизайн-культуры будущих конструкторов одежды.....   | 49        |
| <b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....</b>  | <b>58</b> |
| Дмитриева Л. Г. Особенности коммуникативной направленности межличностных отношений и понимания диалога полезависимыми и полезависимыми студентами .....           | 58        |
| Елфимова Н. В. Межличностное взаимодействие в образовательной среде .....   | 66        |
| Кулагина Н. В. Гендерный конфликт в деятельности педагогов-мужчин и педагогов-женщин.....   | 71        |
| Набойченко Е. С., Баранская Л. Т. Особенности развития эмоционально-личностной сферы у подростков с атипичной внешностью.....                                     | 80        |
| <b>ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ.....</b>  | <b>88</b> |
| Попов Н. И. Теоретико-методологические основы обучения решению текстовых алгебраических задач .....   | 88        |
| <b>ЭТНОПЕДАГОГИКА.....</b>  | <b>97</b> |
| Куприна Н. Г., Зайнагов А. Р. Воспитание у подрастающего поколения межнациональной толерантности на основе традиционной культуры народов Урала.....               | 97        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>КОНСУЛЬТАЦИИ.....</b>   | <b>107</b> |
| <b>Белякова Е. Г.</b> Проектирование смыслоориентированного урока в общеобразовательной школе .....  | 107        |
| <b>Николаюк И. В.</b> Опыт изучения курса «Методика выполнения творческих проектов» студентами гуманитарно-педагогического университета..... | 117        |
| <b>Титова Л. Н.</b> Развитие профессионально-педагогической информационной подготовки будущих учителей-филологов .....                       | 125        |
| <b>КНИЖНЫЕ НОВИНКИ.....</b>  | <b>132</b> |
| <b>ИНФОРМАЦИЯ.....</b>   | <b>133</b> |
| <b>АВТОРЫ НОМЕРА .....</b>   | <b>147</b> |

**Главный редактор**

В. И. Загвязинский

**Редакционная коллегия:**

В. А. Болотов, 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); Т. В. Савельева (США);  
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.urora.ru](http://www.urora.ru)

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

© Уральское отделение РАО, 2009

# ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ НАУКИ

УДК 37.014.3

Т. А. Яркова

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАК РАЗВИВАЮЩИЙСЯ ФЕНОМЕН

В статье рассматриваются различные подходы к определению содержания педагогических исследований и их типологии; подчеркивается сложность, неоднозначность и динамичность педагогического понятия.

*Ключевые слова:* педагогическое исследование, классификация педагогических исследований, типология педагогических исследований.

Different approaches to determination of the content of pedagogical research and its typology are examined in the article; complexity, ambiguity and dynamicity of pedagogical concept are also emphasized.

*Key words:* pedagogical research, classification of pedagogical researches, typology of pedagogical researches.

Проблема раскрытия сущности педагогических исследований достаточно широко освещена в педагогической науке (Н. В. Бордовская, В. И. Журавлев, В. И. Загвязинский, Н. И. Загузов, В. В. Краевский, М. Н. Скаткин, В. М. Полонский и др.), но нельзя говорить о полноте содержательной характеристики этого феномена. В научной литературе нашли отражение различные аспекты педагогического исследования: общая методология педагогического исследования (Н. В. Бордовская, В. И. Журавлев, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, А. Я. Найн, Я. И. Скалкова, М. Н. Скаткин и др.); структура и логика прикладного педагогического исследования (Е. В. Бережнова); генезис методологии педагогики как самостоятельной дисциплины (С. И. Колташ); методологическое обеспечение педагогического исследования с учетом применения психологических знаний (В. В. Зайцев, Н. К. Сергеев); использование в педагогическом исследовании знаний из других наук (В. И. Гинецинкий, И. А. Зимняя, В. И. Слободчиков, Р. В. Потчер, Д. И. Фельдштейн и др.); оценка эффективности педагогического исследования (Ю. К. Бабанский, В. М. Полонский и др.).

Общепринятой является позиция, утверждающая, что педагогическое исследование – это получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях. В то же время в научной литературе неоднозначно рассматриваются собственно определение этого понятия, функции, принципы, типы исследований. Можно выделить два подхода к формулировке понятия –

классический и интегративный. Сторонники классического подхода называют исследование, проводимое в рамках педагогики, педагогическим (Е. В. Бережнова, Н. В. Бордовская, В. В. Краевский, В. М. Полонский и др.). Приверженцы интегративного подхода определяют его как психолого-педагогическое (Р. А. Атаханов, В. И. Загвязинский, П. И. Образцов и др.), ссылаясь на то, что исследование, особенно прикладное, носит комплексный характер [5, с. 14].

По-разному ученые раскрывают и сущность рассматриваемого понятия, причем, надо заметить, сложность этого феномена не дает возможности авторам даже в рамках одного исследования определить его однозначно. Так, например, Н. В. Бордовская представляет исследование в педагогике как форму, вид и процесс: «...особая форма отражения действительности и духовного освоения мира, вид познавательной деятельности как процесс целенаправленного поиска, систематического изучения объектов педагогической действительности и выработки новых научных знаний об этих объектах; ... это форма осуществления научного познания...» [2, с. 31]. Как форму рассматривает педагогическое исследование и Э. А. Штульман: «...педагогическое исследование – это форма научного познания, функция которого заключается в получении нового научного результата, приращении теоретического знания и совершенствовании на этой основе практической деятельности» [17]. П. И. Образцова определяет научное исследование в области педагогики – «специфический вид познавательной деятельности, в ходе которой с помощью разнообразных методов выявляются новые, прежде неизвестные стороны, отношения, грани изучаемого объекта» [12, с. 32].

Деятельностный аспект сущности педагогического исследования представлен в определении Н. В. Кузьминой: «Педагогическое исследование – сознательный и целеустремленный поиск совершенствования педагогического процесса на основании использования научного аппарата, позволяющего сделать поиск более успешным. Содержанием его является измерение различных аспектов педагогического процесса» [10, с. 118–119]. В «Педагогическом словаре» научное педагогическое исследование определяется через ключевое слово «процесс»: «процесс формирования новых педагогических знаний, вид познавательной деятельности, направленный на открытие объективных закономерностей обучения, воспитания и развития» [8, с. 54].

В. М. Полонский выделяет широкий и узкий смыслы педагогического исследования. В широком смысле это «применение научного метода к решению проблем в области образования, обучения и воспитания»; в узком – «процесс и результат научной деятельности, направленной на получение общественно новых знаний о закономерностях обучения и воспитания, методики преподавания различных учебных дисциплин, организации учебно-воспитательной работы, теории и истории педагогики» [14, с. 153]. Р. В. Почтер, основываясь на позициях В. В. Краевского, трактует педагогическое исследование как способ научного обоснования практико-педагогической деятельности, посредством которого взаимосвязанно реализуются две функции педагогической науки:

научно-теоретическая – исследование педагогической действительности в аспекте «сущего» и конструктивно-техническая (нормативная) – представление педагогической действительности с точки зрения «должного» [16].

Необходимо отметить, что разнообразие содержательной характеристики данного понятия обусловлено субъективной позицией исследователя и выбором исследовательского подхода. В рамках системного подхода педагогическое исследование рассматривается как множество взаимосвязанных элементов; деятельностного – в аспекте деятельности исследователя, включающей субъекта, его мотивы, цель, действия и операции; антропосоциального – как видение результата педагогического исследования, трансформирующего участок педагогической практики как ценности для человека; целостного – как множество шагов, направленных на получение модели целостного процесса формирования того или иного качества личности и др. В связи с особой сложностью объекта педагогического исследования В. А. Попков и А. В. Коржуев подчеркивают актуальность феноменологического и сущностного подходов, взаимодополнительность которых вытекает «из диалектики соотношений категорий “сущность” и “явление” – как в общем, так и в конкретном проявлении, – в противовес чистой описательности» [15, с. 7].

Таким образом, содержательный анализ понятия позволяет определить его как многозначную категорию: как процесс получения новых педагогических знаний; результат исследовательской деятельности; вид научной деятельности; способ получения новых знаний; форм познания и организации исследования; систем элементов и др.

Принимая во внимание все базовые характеристики педагогического исследования, этот феномен можно рассматривать как институционально организованную деятельность, направленную на получение нового педагогического знания и научно обоснованное преобразование педагогической действительности.

Сложной является в педагогике и проблема классификации педагогических исследований. В научной литературе представлены разные подходы к выделению их типов: по направленности исследований (Г. И. Александров, В. В. Краевский, И. А. Макаровская, А. М. Новиков и др.); по типу связи науки с практикой (В. М. Полонский и др.); по методу изучения проблемы (А. М. Арсеньев и др.) и пр. (табл. 1). Однако принципы деления работ, основания подходов при построении тех или иных классификаций, области и границы их использования все еще недостаточно определены.

Следует признать, что в таблице не представлены все имеющиеся типологии, но это, на наш взгляд, и нецелесообразно, так как многие исследователи, не внося принципиальных различий в уже существующие типы, просто расширяют их содержание в связи с предметом своего собственного научного труда. Так, Н. К. Чапаев в рамках изучения педагогической интеграции определяет традиционно выделяемые типы исследования через их интеграционные свойства. Но можно обозначить одну важную тенденцию, которая связана с выходом педагогических исследований за рамки «чисто» педагогических.

Таблица 1

## Различные подходы к типологии педагогических исследований

| Подход                    | Авторы  | Типы исследований   |
|---------------------------|---|---|
| Нормативно-традиционный   | Е. В. Бережнова<br>А. М. Новиков<br>Е. И. Огарев<br>В. Г. Онушкин<br>Н. К. Чапаев<br>Б. П. Юсупов | <ul style="list-style-type: none"> <li>● фундаментальные разработки;</li> <li>● прикладные разработки</li> </ul>  |
| Практико-ориентированный  | М. А. Данилов<br>И. Т. Огородников  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● обобщающие исследования, которые подводят итоги теоретических или практических достижений;</li> <li>● работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогической деятельности; учебно-воспитательного процесса;</li> <li>● нормативные и инструктивно-методические разработки</li> </ul> |
| Системно-целостный        | В. М. Полонский<br>Я. И. Скалкова<br>и др.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● по целям и задачам;</li> <li>● функциональному назначению;</li> <li>● содержанию;</li> <li>● операционально-деятельностным характеристикам;</li> <li>● степени контролируемости и оценке и др.</li> </ul>  |
| Теоретико-практический    | А. Г. Бермус<br>В. Е. Гмурман<br>В. И. Загвязинский<br>Р. А. Атаханов                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>● теоретические</li> <li>● эмпирические</li> <li>● психолого-педагогическое обследование</li> <li>● изучение и использование передового опыта</li> <li>● опытная работа</li> </ul>   |
| Методолого-дисциплинарный | Н. В. Бордовская<br>Н. И. Загузов<br>В. В. Краевский  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● науковедческие</li> <li>● методологические</li> <li>● исследования в рамках различных отраслей педагогической науки (историко-педагогические, технологические, дидактические, методические и др.)</li> </ul>   |

Кроме того, необходимо отметить, что названные подходы и отнесение к ним типов исследований носят условный характер, так как многие авторы в своих классификациях допускают смешение различных типов, поэтому достаточно трудно однозначно определить их принадлежность к тому или иному подходу. Например, Е. И. Огарев и В. Г. Онушкин наряду с фундаментальными и прикладными выделяют теоретические и эмпирические исследования, что говорит о нечеткости оснований предлагаемой ими классификации.

В последнее время более широкое распространение получили прикладные комплексные педагогические исследования. Как отмечает В. И. Загвязинский, в них «учитываются социально-экономические возможности и запросы общества в целом и определенная территория, демографические факторы, социально-психологические и психологические аспекты ситуации. Они охватывают весь комплекс педагогических проблем (стратегия реальных преобразований, новое содержание образования, соотношение в нем нормативного и вариативного, технологическая модернизация, организация и управление развитием образовательных систем и др.)» [4, с. 14].

Традиционная типология педагогических исследований (фундаментальные и прикладные разработки) является дискуссионной, так как она «сохраняет противопоставление теоретических и прикладных аспектов научной деятельности, абстрагируясь от того, что термин “фундаментальный” ассоциируется с эпитетами “капитальный”, “значительный”. При оценке научных работ такая типология неизбежно приводит к ранжированию, связанному с престижем научного работника. Кроме того, она не учитывает важнейшего обстоятельства: поставленная проблема может быть по замыслу фундаментальной, но полученные результаты – ничтожными. В этом слабость данной классификации» [11, с. 20]. Принятое разделение является условным и потому, что в рамках одного и того же исследования могут быть представлены фундаментальный, прикладной и «разработочный» аспекты, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены.

В. М. Полонский к традиционным типам педагогических исследований добавляет еще и промежуточные типы [14, с. 154]. С ним солидарна Е. В. Бережнова, которая считает, что промежуточные типы исследований описывают, как будет протекать тот или иной процесс, и предписывают, как он должен быть организован: фундаментально-прикладные, фундаментальные, прикладные. В таких исследованиях наряду с теоретическими вопросами должны быть сформулированы предложения по совершенствованию практики. В педагогических исследованиях есть и фундаментальное, и прикладное. Но их соотношение различно, что определяется рядом факторов: спецификой темы, глубиной ее проработки, подготовленностью исследователя, кругом его научных интересов и др. Можно говорить о двух вариантах такого соотношения: в одном доминирует фундаментальное, в другом – прикладное [1, с. 14].

В. М. Полонский предлагает разработанный им фасетный подход к классификации. Соотношение фасетного способа с указанными типами исследования автор показывает на примере дидактического исследования [14, с. 156–157].

Анализ специфики современного этапа науки, в том числе педагогической, позволил выявить и другие типы педагогических исследований. Постановка проблемы организации междисциплинарных и полидисциплинарных исследований осуществлена в работах Б. М. Бим-Бада, Ю. В. Громько, А. П. Тряпицыной, А. В. Петровского, В. И. Слободчикова и др. С позиций синергетического подхода к исследованию педагогических проблем выделяются междисциплинарные, мультидисциплинарные, полидисциплинарные и трансдисциплинарные исследования.

Междисциплинарное исследование – организованная форма взаимодействия многих дисциплин для понимания, обоснования и, возможно, управления феноменами сверхсложных систем; кооперация различных научных областей, циркуляция общих понятий для постижения явления [7, с. 132]. Мультидисциплинарное – исследование, предполагающее необходимость учета множества известных факторов, являющихся предметом исследования других дисциплин [9]. Полидисциплинарное – исследование, в котором какой-либо феномен или объект (например, человек) изучается одновременно с разных сторон несколькими научными дисциплинами [7, с. 132]. Трансдисциплинарное – исследование, которое идет «через», «сквозь» дисциплинарные границы [Там же, с. 133]. Необходимо признать, что содержательная характеристика этих типов исследования еще не стала для педагогической науки предметом глубокого изучения, хотя попытки их определения осуществляются.

А. П. Огурцов и В. В. Платонов в качестве причины затруднений в типологизации педагогических исследований называют сложность определения критериев, так как в педагогике «речь идет о неповторимых и необратимых ситуациях, которые скорее поддаются синергетическому анализу» [13, с. 77]. В соответствии с этим они предлагают рассматривать типы исследований, исходя из особенностей той или иной концепции философии образования и педагогики.

Таким образом, наличие разнообразных подходов к классификации педагогических исследований подчеркивает сложность и многозначность рассматриваемого феномена и позволяет утверждать: «Принципы деления работ, основания подходов при построении тех или иных классификаций, области и границы их использования недостаточно определены» [6, с. 26].

Каждый из типов исследований выполняет ту или иную роль, функцию в познании педагогических явлений. Исходя из целей науки и научного исследования, основным назначением педагогического научного исследования, по М. Н. Скаткину, является «добывание новых достоверных знаний о процессах обучения и воспитания, раскрытие их сущности (внутренняя структура, функционирование, возникновение и развитие), раскрытие объективных закономерных связей между педагогическими явлениями» [11, с. 62]. Наряду с этим педагогическое исследование выполняет и ряд других функций, которые в целом отражают функционирование науки как общественного явления: аналитическую, познавательную, социальную, нормативную, регулятивную, коммуникативную, инновационную, системообразующую и др.

В связи с наличием различных типов необходимо уточнение и принципов педагогического исследования, так как успех любого исследования, согласно В. И. Загвязинскому, определяется общенаучными и частными принципами, составляющими ядро методологической культуры педагога-исследователя [5, с. 39]. К общенаучным могут быть отнесены принципы объективности, всесторонности, сущностного анализа, единства логического и исторического, теории и практики, концептуального единства, системного подхода, генетический принцип и др. В частные принципы, определяющиеся спецификой психолого-педагогического исследования,



входят принципы детерминизма, сочетания сущего и должного, единства исследовательской и практической учебно-воспитательной работы, единства внешних воздействий и внутренних условий развития личности, принцип личностно-деятельностного подхода и др. Следует отметить, что содержание названных принципов в основном отражает предмет психолого-педагогического исследования как процессы, связанные с личностью. В связи с этим необходимо уточнение принципов педагогического исследования, передающих специфику их различных типов.

Таким образом, педагогическое исследование является сложным многомерным образованием. В данном случае мы имеем дело с динамической категорией: с развитием науки, изменением ее методологических оснований происходит и развитие педагогического исследования, но инвариант типологии остается прежним.

### Литература

1. Бережнова Е. В. Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2003. 41 с.
2. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы. СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. 512 с.
3. Буданов В. Г. Трансдисциплинарное образование в XXI веке: проблемы становления. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/Budanov12.htm>.
4. Загвязинский В. И. О комплексных прикладных исследованиях в образовании // Образование и наука. 2001. № 1(7). С. 14–21.
5. Загвязинский В. И., Атаханов Р. А. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 208 с.
6. Засобина Г. А., Мухаммед В. С. Исследование в педагогической деятельности преподавателя высшей школы. Иваново: Изд-во Иван. гос. ун-та, 1997. 187 с.
7. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее. М.: КомКнига, 2007. 232 с.
8. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2000. 176 с.
9. Краткое введение в информологию / В. С. Мокий, А. О. Жамборова, О. Е. Шегай. М.: Новый центр, 1999. 150 с.
10. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. 140 с.
11. Методологические проблемы развития педагогической науки / под ред. П. Р. Атутова, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского. М.: Педагогика, 1985. 240 с.
12. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. СПб.: Питер, 2004. 268 с.
13. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образцы образования. Западная философия образования: XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с.

14. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк., 2004. 512 с.

15. Попков В. А., Коржуев А. В. Избранные проблемы педагогического исследования: пособие для начинающих аспирантов. М.: Янус-К, 1999. 104 с.

16. Почтер Р. В. Методологические условия применения психологических знаний в педагогическом исследовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2006. 26 с.

17. Штульман Э. А. Функции эмпирических методов исследования // Сов. педагогика. 1986. № 3. С. 46–52.

# ТЕОРИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 159.9

С. А. Белоусова,  
А. Е. Орёл

## ПУТИ МИНИМИЗАЦИИ МОДЕРНИЗАЦИОННОГО РИСКА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ<sup>1</sup>

(продолжение)<sup>2</sup>

В статье представлен анализ результатов оценки профессионального риска руководителей образовательных организаций в условиях модернизационных изменений, намечены пути снижения вероятности возникновения опасных ситуаций.

*Ключевые слова:* модернизационный риск, комплексная оценка модернизационного риска, управление рисками.

The article represents itself as a theoretical analysis such categories like leader's professional risk in educational organizations in the atmosphere of educational modernization, as arranging the ways of bringing down risk situations appearance.

*Key words:* risk modernization, integrated value of risk modernization, risk management.

Цель проведенного нами исследования – идентификация и оценка рисков образовательных организаций в связи с модернизацией сферы образования, а также разработка механизмов их предупреждения и коррекции.

Генеральной совокупностью проводимого исследования стали представители Челябинской областной образовательной системы – профессиональные группы специалистов органов управления образованием (42 чел.), руководители образовательных организаций (187 чел.), педагоги образовательных учреждений (1881 чел.). Выборка представляет собой микромодель генеральной совокупности по полу, сфере деятельности, месту жительства граждан. Всего в исследовании приняли участие 2110 респондентов. Методы исследования включают стандартизированные анкеты, интервьюирование, психодиагностические методики, среди которых авторские – «Оценка восприятия риска» и «Компетентность менеджера в условиях мо-

---

<sup>1</sup> Исследование осуществляется при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Исследование механизмов снижения, компенсации и контроля модернизационных рисков в сфере образования» (проект № 08-06-00829а).

<sup>2</sup> Начало см.: Образование и наука. № 2 (59) 2009.

дернизации» (варианты для руководителя образовательного учреждения и специалиста органа управления образованием)<sup>1</sup>.

Исследование выявило присутствие существенных антропогенных и технологических рисков в ходе модернизации.

Антропогенные риски, как известно, связаны с человеческим фактором и определяют свойства получаемых результатов. Характеристиками процесса модернизации, наиболее существенно влияющими на наличие антропогенных факторов риска, т. е. их детерминантными качествами, являются, согласно результатам проведенного исследования, риски прогноза, риски управления и риски реализации.

К *рискам прогноза*, связанным с неадекватным прогнозированием и планированием хода внедрения модернизационных механизмов и условий среды, в которой они реализуются, относятся: хронический дефицит долгосрочных стратегий, отсутствие согласованности в темпах изменений, их упорядоченного взаимодействия. Со стороны субъектов риска (специалистов органов управления образованием, далее – ОУО) – отсутствие альтернативных решений; неготовность структуры к индивидуализации механизма принятия решений, отсутствие экспертов и экспертного знания, имеющийся конфликт интерпретаций качества образования, деформация целей образования в связи с установкой на межотраслевое взаимодействие (на фоне увеличения социального контекста управления и недостаточности социальной рефлексии); со стороны объектов риска (руководителей образовательных организаций) – неумение создавать локальный порядок, предпочтение патерналистской модели управленческого взаимодействия, эскалация организационных противостояний, связанных с обладанием различного рода ресурсами, неготовность к проектировочной деятельности. Риски прогноза вызваны и такими особенностями мотивации участников совместной деятельности, как непризнание (неосознание) опасности; неприятие ответственности за риск своего действия, неотрефлексированность своей роли в минимизации рисков; отсутствие четких ценностных оснований у новой системы общественных отношений, потеря профессиональными группами идентичности; учет интересов государства при игнорировании интересов личности и общества; опасение потери объекта управления.

*Риски управления*, проявляющиеся в неэффективной организации модернизационных изменений, недостаточно успешном взаимодействии участников совместной деятельности, представлены хаотичностью и неуправляемостью его «вынужденного» для большинства участников образования характера. Со стороны субъекта риска особенно опасны недостаточность социальной рефлексии, а также концентрация риска в компактных объектах; упрощение производства социального риска. С объектом риска связана вероятность увеличения социального контекста управления, хаос в связи с фрагментацией социального порядка; неумением управлять конфликтом; деятельность социального противостояния на административном уровне (конфликт между управляющей и управляемыми подсистемами); отсутствие навыков управле-

---

<sup>1</sup> Подробное описание методов исследования см.: Белоусова С. А., Орёл А. Е. Методические основы комплексной оценки модернизационных рисков в сфере образования // Образование и наука. №2(59). 2009. С. 33–34.

ния сопротивлением при нововведениях и др. Особое значение приобретает также недостаточность навыков субъектно-образующего менеджмента у руководителей образовательных организаций [1]. Все это может приводить к недостижимости организационных целей, стагнации деятельности образовательного учреждения.

*Риски реализации* возникают из-за возможных ошибок и просчетов, допущенных (случайно или преднамеренно) персоналом, занимающимся непосредственным претворением модернизационных изменений в жизнь. К ним относятся, например, неумение согласовывать новые финансовые механизмы с динамизацией организационно-управленческих форм деятельности, неспособность действовать в условиях усложняющейся финансовой и хозяйственной деятельности; свобода социальных агентов от социальной структуры и их недостаточная активность; неготовность принять свободу и действовать в условиях ее увеличения; неосвоенность разных (новых) моделей социального взаимодействия; эскалация конфликтов подчиненных, их отчуждение от властных структур; социальное противостояние на административном уровне (конфликт между управляющей и управляемыми подсистемами).

Все антропогенные риски зависят, как показывают и внешние оценки, и самооценки субъектов и объектов риска, от опыта и квалификации персонала, от его мотивации в данном инновационном проекте. Эти признаки являются детерминантными качествами названных рисков.

Поскольку социальный риск – это деятельность человека или отказ от нее в ситуации риска (выбора, неопределенности) [2], требующая от него оценки собственных действий, выработки необходимых социальных качеств, а также учета и регулирования влияния опасных социальных факторов, на основе разработанной нами методической модели комплексной оценки риска мы исследовали особенности восприятия субъектами и объектами риска модернизационных изменений, происходящих в сфере образования<sup>1</sup>.

Результаты исследования показывают наличие рисков, связанных с преобладанием в общественном сознании (по группам субъектов и объектов риска) ощущения тревожности ситуации в связи с внедрением модернизационных механизмов. Наибольшую напряженность вызывает внедрение новой отраслевой системы оплаты труда (I исследуемый фактор). На втором месте по напряженности – оценка реструктуризации сети образовательных учреждений (II фактор), на третьем и четвертом местах – оценка внедрения нормативного финансирования (III фактор) и формирование новой системы оценки качества образовательных услуг (IV фактор). Меньшее опасение вызывает развитие государственно-общественного управления (V фактор). Важно отметить, что рейтинг индексов напряженности оценок совпадает у представителей разных уровней управления образованием (на фоне более высокого ощущения напряжения по всем факторам в группе специалистов ОУО). При этом 19,05% руководителей и 18,75% специалистов ОУО оценивают ситуацию в сфере образования как в высшей степени рискованную. В сознании специалистов все

---

<sup>1</sup> Описание методической модели оценки риска см.: Образование и наука. №2(59). 2009.

механизмы модернизации связаны с рисками по таким параметрам, как ощущение высокой вероятности нежелательных последствий (1-й показатель), их необратимости (2-й показатель), неизвестности (3-й показатель) и научно-методической неразработанности (4-й показатель). Риски в общественном сознании коррелируют с сильными опасениями негативного влияния человеческого фактора на каждый из механизмов модернизации (7-й показатель), опасениями негативного воздействия средств массовой информации на ход модернизационных изменений (8-й показатель), отсутствием доверия институтам, принимающим решения (6-й показатель), ощущением невозможности личного контроля над рисками (5-й показатель). Выявление различий между признаками – показателями по критерию *S* Джонкира показало неслучайное сопряженное изменение ( $p < 0,05$ ):

- по I фактору – признаков 1, 7, 5, 4, 6;
- по II фактору – признаков 7, 1, 2, 8, 5, 4;
- по III фактору – признаков 7, 1, 8, 2, 3, 5;
- по IV фактору – признаков 7, 8, 1, 4, 5, 3;
- по V фактору – признаков – 7, 1, 8, 4, 3.

Итак, явление риска в ходе модернизации образования включает в себя такие элементы ситуации риска, как переживаемые субъектами управления – активными агентами преобразований – опасения неудачи, опасности, вероятности ошибки, их неуверенности в благоприятном исходе. Важно, что ситуация риска – единство обстоятельств и индивидуальное-групповых предпочтений [3], а значит, выявленное содержание общественного сознания определяет те критерии оценки или методы, на основе которых каждый раз принимается альтернативное решение.

Результаты проведенного исследования убеждают также в существовании технологических рисков. Как правило, *производственные риски* выражаются в возможности появления отклонений характеристик создаваемого продукта от заложенных в плане. Детерминантными качествами при этом являются новизна и длительность проекта. В нашем случае технологические риски связаны с внедрением в производство образовательных услуг совокупности атрибутов, представляющей собой новую идею или технологию. Каждый подобный атрибут имеет собственную ценность, которая должна выражаться либо в прибыли от увеличенной им производительности труда, либо в стоимостной оценке удовлетворяемых им потребностей.

Среди технологических рисков, проявляющихся в связи с модернизационными изменениями, на макроуровне в первую очередь выделяются *правовые риски* – наличное состояние / изменение правового поля, в котором функционирует система образования в целом и конкретное образовательное учреждение. Так, на результатах внедрения модернизационных механизмов могут сказаться следующие обстоятельства: нормативная неопределенность целого ряда ключевых понятий сферы образования, наличие в образовательном законодательстве коллизий с нормами трудового, гражданского, административного права, отсутствие нормативного регулирования целого ряда нововведений, неготовность руководителей к формированию целостной локальной нормативной базы образовательных учреждений. Один из рисков макроуровня – неопределенная (в сознании

персонала) длительность производственного этапа проекта, причем следует особо отметить отсутствие мер по параллельно-последовательному вводу инноваций в практику, предполагающему одновременную реализацию различных стадий проекта (производственной и маркетинговой).

К технологическим мезоуровневым рискам могут быть отнесены, по данным нашего исследования, риски «поставщиков» и потребителей. Риски «поставщиков» возникают в связи с востребованностью методических материалов для внедрения каждого из модернизационных механизмов, техники и оборудования, программного обеспечения. Вероятность того, что «комплектующие» для инновационного продукта не окажутся в нужном объеме, необходимого качества и в установленные сроки, является следствием недостаточной сформированности технологической цепочки для нового продукта. Причем, чем выше уровень новизны нового качества продукта, тем выше риски «поставщиков». При исследовании информатизации образовательной системы, внедрения государственно-общественного управления, построения современной системы оценки качества образовательных услуг проявляются *риски потребителей*, связанные с наличием двух барьеров восприятия нового продукта: первый барьер проявляется при перенесении негативного опыта и предрассудков на новый продукт, второй барьер обнаруживается в случае отсутствия опыта, применимого к новому продукту. Детерминантным качеством для рисков «поставщиков» и рисков потребителей является новизна инновационного продукта – чем выше ее степень, тем выше риски.

Как известно, чем выше производственные риски, тем выше вероятность появления и серьезней величина возможных отклонений. Согласно нашему исследованию, наиболее высоки производственные риски, связанные с внедрением новой отраслевой системы оплаты труда, реструктуризацией сети образовательных учреждений, а также ограничением временных рамок создания инновационного продукта.

Таким образом, имеют место потребление, аккумуляция, концентрация риска. Полученные данные должны стать основанием для принятия управленческих решений по ограничению риска и оптимизации управленческой работы. Категория безопасности должна иметь целеполагающее значение для управления модернизационным риском и обеспечения максимально возможной защищенности региональной системы образования. Причем в региональной образовательной системе может / должна быть сформирована собственная подсистема по управлению рисками, поскольку регионы отличаются по качеству образования, профессионализму кадров, согласованности развития сферы образования с экономикой региона, доле расходов на образование в консолидированном бюджете региона, соотношению бюджетного и внебюджетного финансирования, сбалансированности спроса и предложения на рынке образовательных услуг, характеристикам управления образованием, уровню восприимчивости к инновациям и другим параметрам. Региональная образовательная система может развиваться в соответствии с проблематикой своего места обитания, основываясь на традициях, смыслах, ценностях (национально-региональный компонент), коалиции с местной наукой и производством, общественным движением. С учетом региональной реальности формируются

и поддерживаются региональные нормы деятельности и отношений, правила существования. Происходит конкретная локализация агентов образовательной политики как в физическом, так и социокультурном пространстве.

В проводимом нами исследовании управление модернизационным риском – это учет и регулирование факторов и последствий, которые нежелательны, социально неприемлемы, угрожают жизни и здоровью руководителей образовательных организаций, поскольку потребление ими риска становится одновременно и началом его производства.

Проблемам принятия решений в условиях неопределенности и риска посвящены работы В. В. Волкова, К. Кернса, О. И. Ларичева, Л. В. Лескова, В. Н. Маркова, И. Пригожина, Т. Саати, Дж. Томпсона, Г. Хакена, Е. В. Шлыковой и др. В их трудах анализируются механизмы принятия решений в повседневных и кризисных ситуациях, рассматриваются индивидуальные и групповые поведенческие стратегии в условиях риска. Вопросы управления модернизационным риском включают набор механизмов и институтов по управлению средой, безопасностью, гигиеной труда руководителей и их здоровьем, а также выбор приоритетов, решений и действий по предупреждению и устранению причин соответствующих сбоев.

Традиционно выделяемые функции управления – диагностическая, компенсационная, превентивная и реабилитационная – позволяют проектировать содержание риск-менеджмента в связи с модернизационными изменениями в сфере образования.

Мониторинг в области риск-менеджмента представляет собой постоянное или эпизодическое наблюдение за объектом (источником реального или потенциального риска). Задачами мониторинга являются контроль качества объектов образовательной среды; выявление основных источников риска, динамики развития факторов риска; прогнозирование последствий управленческих ситуаций. Это позволяет органам управления иметь информацию, необходимую для выполнения их функций в области управления безопасностью и риском: планировать мероприятия, направленные на снижение и предупреждение риска; контролировать соблюдение норм и правил (стандартов) качества объектов; вводить соответствующие законодательные, руководящие нормативно-правовые документы.

Реализация данного направления риск-менеджмента включает разработку программы мониторинга; формирование инструментов публичного права для объективной оценки приемлемого профессионального риска; осуществление контрольных функций за условиями труда и состоянием здоровья работников. Важным направлением управленческих усилий является формирование службы экспертов по профессиональным управленческим рискам.

Вопросы профилактики и преодоления риска рассматриваются такими авторами, как А. П. Альгин, А. И. Бедрицкий, П. Бернстайн, А. В. Виленский, О. И. Ларичев, Б. Н. Порфирьев, Н. В. Хохлов, С. И. Яковлева и др. Приоритетами при выборе профилактических мер являются:

- исключение источника опасного фактора или риска: создание нормативно-правовых актов по проблемам эргономики и рисков как инструментов; разработка стратегических ориентиров и рекомендаций при создании программ внедрения механизмов модернизации, проектировании со-



ответствующих технологических процессов; обязательное дополнение алгоритма принятия управленческого решения необходимыми шагами риск-менеджмента (определение альтернативных путей минимизации риска; выбор оптимального варианта решения с учетом социальных и экономических критериев эффективности предлагаемых мер; разработка правовых и экономических механизмов регулирующих воздействий; осуществление текущего контроля при проведении согласованных и упорядоченных во времени мероприятий; уточнение и совершенствование управленческих воздействий с помощью оценки эффективности мер и др.);

- снижение уровня опасного фактора или внедрение безопасной системы работы при сохранении остаточного риска – использование средств индивидуальной защиты (систематическое информирование работников о существующем риске нарушения здоровья, необходимых мерах защиты и профилактики; медицинская, профессиональная и социальная реабилитация руководителей и др.).

В целом востребована система взаимосвязанных организационных, медико-социальных, финансовых и правовых механизмов управления профессиональными рисками вообще и такой их разновидностью, как модернизационные риски. Для реализации этой деятельности необходимо создание соответствующих научных и информационных инфраструктур, действующих по единой программе.

Итак, на основе комплексной оценки модернизационного риска в сфере образования выявлены следующие опасные ситуации (расположены в порядке убывания напряженности их восприятия субъектами и объектами риска): введение новой отраслевой системы оплаты труда, реструктуризация сети образовательных учреждений, внедрение нормативного финансирования, формирование системы оценки качества образовательных услуг, совершенствование институциональных форм управления образованием за счет развития государственно-общественного управления. Детерминантными качествами риска являются компетентность и мотивация персонала, новизна и длительность инновационных проектов. Минимизация модернизационного риска предполагает развитие в региональной системе образования научно-информационной инфраструктуры, обеспечивающей реализацию диагностической, компенсационной, превентивной и реабилитационной функций риск-менеджмента.

### **Литература**

1. Белоусова С. А. Психология субъектно-образующего менеджмента в образовании: методологические и теоретические основания исследования. Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2008. 288 с.
2. Зубков В. И. Риск как предмет социологического анализа // Социс. 1994. № 4. С. 3–9.
3. Маслова М. Е. Философский и социальный анализ понятия «социальный риск» // Сб. науч. тр. СевКавГТУ. Сер. Гуманитар. науки. 2001. Вып. 6. С. 36–39. Ставрополь: Изд-во Северо-Кавказ. гос. техн. ун-та, 2001.

# КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.14.015.62

М. Ю. Мамонтова

## КАЧЕСТВО УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ: ОЦЕНКА И ПРОГНОЗ НА ОСНОВЕ РЕЗУЛЬТАТОВ КРИТЕРИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

В статье анализируется проблема содержательной интерпретации наблюдаемых результатов обучения, сочетания их количественной и качественной оценок. Качество учебных достижений, его уровни и способы оценки рассмотрены с позиции квалиметрии. Обосновано использование биномиальной модели критериально-ориентированного тестирования и методов статистической группировки, позволяющее оптимизировать описание наблюдаемых результатов обучения как объекта оценивания и прогнозирования, дополнить количественную оценку содержательной интерпретацией.

*Ключевые слова:* результат обучения, учебные достижения, качество учебных достижений, оценка качества, уровни качества, критериально-ориентированный тест, квалиметрия.

The article covers the issue of profound interpretation of the training outcomes under study, and combination of their quantitative and qualitative assessment. Quality of academic progress, its level and assessment are considered in terms of quality control. Use of binomial test model of criterial oriented test and statistical grouping methods enables to optimize description of the training outcomes as an appraisal and forecast object, enrich their quantitative assessment with comprehensive analysis.

*Key words:* training outcome, academic progresses, quality of academic progresses, quality assessment, level of quality, criterial oriented test, quality control.

Проблема качества результатов обучения относится к ключевым проблемам образования. В последние годы существенно меняются подходы к измерению и оцениванию учебных достижений, совершенствуются существующие методы, разрабатываются и внедряются в образовательную практику новые методы и средства. С развитием компьютерных технологий стали возможны массовые обследования в сфере образования – сравнительные международные исследования, аттестация выпускников образовательных учреждений, мониторинг и т. п. Особое место в системе оценки качества результатов обучения заняли государственные образовательные стандарты, фиксирующие в требованиях к подготовке выпускников обязательный результат обучения. Использование математико-статистических методов для оценки результатов обучения способствует разработке основ статистики качества в образовании. Количественная оценка качества дает возможность изучать распределение учащихся по уровням

усвоения учебного материала. Вместе с тем остается нерешенной проблема содержательной интерпретации наблюдаемых результатов обучения, качественного описания различных уровней усвоения дисциплины.

Традиционный подход к оцениванию результатов обучения предполагает использование ранговой шкалы, разные позиции которой ассоциируются с различными уровнями усвоения дисциплины (отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно). Уровень усвоения учебного материала определяется с учетом характера и количества ошибок, допущенных учащимся при проверке. Качество подготовки различных групп (классов, параллелей и т. д.) характеризуется распределением учащихся по уровням усвоения. Такой подход к оценке качества, в рамках которого изучается статистика брака (характер допущенных ошибок и их количество), сортность (доли учащихся с разным уровнем усвоения дисциплины, выделение группы учащихся, не усвоивших дисциплину на должном уровне), называется в квалиметрии дефектным. Статистические данные о результатах проверок (средний балл, доли учащихся разных уровней усвоения) дополняются описанием ошибок и выделением среди них типичных, т. е. наиболее часто встречающихся.

Применение тестовых методов оценивания результатов обучения позволяет дополнить статистические характеристики данными о выполнении отдельных заданий теста (коэффициент решаемости), распределить задания по категориям трудности. Выделение трудных заданий, так же как и типичных ошибок, дает представление о недостатках в подготовке учащихся и, безусловно, позволяет принимать обоснованные решения о необходимых изменениях в учебном процессе. Для целей же аттестации, когда обучение завершено, представляет интерес разработка измерителей, дающих возможность не только получить количественную оценку наблюдаемого результата, отнести ее к определенному уровню, но и дать содержательную характеристику каждому уровню как совокупности усвоенных знаний и умений.

Поставленная задача, на наш взгляд, может быть решена в рамках междисциплинарного подхода. Результат обучения как объект оценивания и прогнозирования рассматривается в работе как дидактическая, квалиметрическая и статистическая категория.

Выбор методов оценивания учебных достижений определялся рамками концепции, принятой при проведении международных сравнительных педагогических исследований. Согласно этой концепции, результат обучения необходимо рассматривать на трех уровнях: на макроуровне (система образования) как планируемый – в виде стандартов и государственных программ обучения; на мезоуровне (образовательное учреждение, класс) как реализуемый – в виде образовательной программы учреждения, а также используемых для обучения методов и средств, и на микроуровне (учащийся) как достигнутый – в виде знаний, умений, навыков, усвоенных учащимися в ходе изучения дисциплины [3, с. 35]. Такой подход позволяет рассматривать планируемый результат как эталон, стандарт оценивания и сравнивать с ним достигнутые результаты на индивидуальном и массовом уровнях.

Как средство измерения результатов обучения предлагается использовать критериально-ориентированные тесты. Под качеством учебных достижений в определенной области содержания понимается совокупность знаний и умений, усвоенных учащимися в процессе изучения дисциплины. Оценка качества рассматривается в двух аспектах: 1) количественном – определение доли усвоенного учебного материала и соотнесение доли с определенным уровнем качества; 2) содержательном – описание совокупностей знаний и умений, характерных, типичных для разных уровней качества. Знания и умения, типичные для разных уровней качества, определяются с помощью методов классификации и теории вероятностей. Под классом понимается совокупность учащихся, отличающаяся определенным уровнем качества учебных достижений. Классификация основывается на априорном анализе содержательных представлений о характере типа объектов. Применение названных методов в сочетании с эвристическими приемами позволяет свести в один класс однотипные в содержательном плане, т. е. похожие в некотором отношении друг на друга, объекты и сократить число признаков для описания выделенных классов. Ниже приводятся характеристика методов и обоснование их использования для решения поставленной задачи.

В зарубежной образовательной практике критериально-ориентированные тесты используются с 60-х гг. прошлого века [1, с. 92–93]. В России такие тесты нашли применение в последние годы в государственной аттестации выпускников образовательных учреждений как процедуре установления соответствия уровня и качества подготовки требованиям образовательного стандарта (единый государственный экзамен, федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования). Критериально-ориентированные тесты также могут быть использованы при мониторинге качества результатов обучения, для промежуточной аттестации учащихся (уровень образовательного учреждения, муниципалитета), проведения тематического контроля (уровень учителя).

Принципиальным отличием критериально-ориентированного от нормативно-ориентированного тестирования является то, что его результаты интерпретируются с точки зрения определенной заранее области содержания учебной дисциплины, а не с точки зрения положения учащегося в исследуемой выборке. Для толкования результата используется конкретная область содержания – тема, раздел, дисциплина в целом.

Планируемый результат обучения представлен в образовательном стандарте и программе учебной дисциплины в виде требований к знаниям и умениям обучающихся. То из запланированного, что фактически усвоено учащимися, рассматривают как достигнутый результат или учебные достижения. По классификации, разработанной в теории учебных задач, требования к знаниям и умениям относятся к так называемым критериальным задачам (что и на каком уровне должно быть усвоено) [2, с. 138]. Для каждой критериальной задачи подбирается набор контрольных задач-индикаторов, позволяющих выявить у учащихся наличие выделенных для проверки знаний и умений.

Основной целью критериально-ориентированного тестирования является определение степени усвоения обучающимся учебного матери-

ала. Показателем качества усвоения выступает относительный тестовый балл, равный отношению числа набранных испытуемым баллов к максимально возможному числу баллов. Оценка качества усвоения учебного материала формируется путем сравнения относительного тестового балла с так называемым стандартом оценивания (критериальным баллом) – если относительный балл выше критериального, то испытуемого относят к категории аттестованных, если ниже – к категории неаттестованных. Достаточная полнота и значимость отображенного в заданиях теста проверяемого содержания дисциплины, с одной стороны, и выбор стандарта оценивания адекватно поставленным целям обучения – с другой, обеспечивают критериальную и прогностическую валидность теста, создают предпосылки для объективного оценивания качества результатов обучения.

К важным свойствам критериально-ориентированных тестов также относят отсутствие необходимости в репрезентативной выборке обучающихся для определения тестовых норм и более «простой» по сравнению с нормативно-ориентированным тестированием математический аппарат построения модели тестирования и обработки его результатов.

Для решения задачи содержательной интерпретации полученных в ходе тестирования результатов и построения на их основе вероятностной прогнозной модели наиболее адекватной представляется биномиальная модель Милмана [5, с. 345]. Свойственные ей ограничения (событие имеет только два возможных исхода, события не зависят друг от друга и повторяются некоторое число раз, вероятность благоприятного исхода неизменна для каждого события) могут быть описаны в терминах теории тестирования. Приведем краткое описание модели в терминах теории вероятностей и теории тестирования.

Пусть число заданий в тесте равно  $n$  (число независимых испытаний). Каждое задание может быть выполнено учащимся или не выполнено. Пусть событие  $A$  – задание выполнено. Вероятность события  $A$  в каждом испытании принимается независимой от исходов других испытаний. Тестовые задания считаются локально независимыми – правильное выполнение одного задания не влияет на вероятность правильного выполнения других заданий. В общем случае вероятность правильного выполнения разных заданий (вероятность события  $A$  в разных испытаниях) может быть различной либо иметь одну и ту же величину. Вероятность правильного ответа рассматривается в данной модели как величина постоянная для всех тестовых заданий для данного испытуемого и соотносится с уровнем его знаний. Итак, вероятность наступления события  $A$  (правильное выполнение заданий) во всех испытаниях постоянна и равна  $p$ , вероятность ненаступления события  $A$  (задание не выполнено) также постоянна во всех испытаниях и вычисляется по формуле  $q = 1 - p$ . События «задание выполнено» и «задание не выполнено» будем считать несовместными – появление одного из них исключает появление другого. Событие  $A$  будем считать простым. Совмещение нескольких простых событий  $A$  (правильное выполнение нескольких заданий из предложенных в тесте) будем считать сложным (совместным) событием.

Число правильно выполненных учащимся заданий  $x$  (индивидуальный тестовый балл) рассматривается как дискретная случайная величина. Определим возможные значения величины  $x$  и их вероятности. Очевидно, что учащийся может не выполнить ни одного задания, может выполнить одно задание, два задания ... все  $n$  заданий. Вероятность сложного события (вероятность того, что при  $n$  испытаниях событие  $A$  наступит  $k$  раз и не наступит  $(n - k)$  раз) можно рассчитать по формуле Бернулли:

$$P_n(k) = C_n^k p^k q^{n-k}, \quad (1)$$

где  $C_n^k = \frac{n!}{k!(n-k)!}$ ,

$$k = 0, 1, 2, \dots, n. \quad (2)$$

Формула Бернулли является аналитическим выражением закона биномиального распределения дискретной величины  $x$ .

Результат выполнения отдельного задания измеряется в шкале наименований («выполнил» – 1 балл, «не выполнил» – 0 баллов). Результат выполнения теста в целом определяется путем сложения полученных баллов, после чего рассчитывается относительный тестовый балл. Относительный тестовый балл принимается за точечную оценку истинного индивидуального тестового балла.

Критериальный балл назначается экспертами. При оценивании результатов усвоения содержания общеобразовательных дисциплин критериальный балл устанавливается, как правило, равным 0,7. Усвоение такого объема проверяемого содержания считается в дидактике минимально достаточным для дальнейшего изучения дисциплины.

Поскольку по результатам тестирования принимается важное для учащегося решение об аттестации, ошибка неправильной аттестации должна быть минимальной. Если истинный индивидуальный балл значительно выше или ниже критериального, решение об аттестации или неаттестации принимается однозначно. Если же относительный тестовый балл близок к критериальному, вероятность неправильной аттестации возрастает. В модели Милмана такая вероятность определяется как условная вероятность истинного балла по отношению к критериальному баллу и зависит от количества заданий в тесте. Для минимизации ошибки может быть использован метод «нейтральной зоны» [7, с. 430], позволяющий определить интервал относительных баллов вблизи критериального балла, для которого вероятность неправильной аттестации минимальна.

Вероятность выполнения  $k$  заданий из теста, состоящего из  $n$  заданий, испытуемым, истинный балл которого равен  $z$ , определится следующим образом:

$$P_n(k) = C_n^k z^k (1 - z)^{n-k}, \quad (3)$$

Пусть  $z_0$  – критериальный балл,  $z$  – истинный балл учащегося. Интервал от  $z_1$  до  $z_m$  включает значение  $z_0$  и называется «нейтральной зоной». Значения  $z_1$  и  $z_m$  таковы, что при  $z < z_0$  минимальная вероятность правильной аттестации  $\alpha$  соответствует точке  $z_1$ , а при  $z > z_0$  минимальная

вероятность правильной аттестации  $\beta$  соответствует точке  $z_m$ . Успешный тестовый балл (число правильно выполненных заданий, необходимое для аттестации) равен  $n_0$ . Значения  $\alpha$  и  $\beta$  вычисляются по формулам:

$$\alpha = \sum_{k=0}^{n_0-1} C_n^k z_l^k (1-z_l)^{n-k}, \quad (4)$$

$$\beta = \sum_{k=n_0}^n C_n^k z_m^k (1-z_m)^{n-k}. \quad (5)$$

При заданном числе заданий в тесте ( $n$ ) можно определить минимальные вероятности правильной аттестации для испытуемых с разным истинным баллом и ширину «нейтральной зоны».

Таким образом, каждый учащийся по результатам тестирования будет отнесен к одной из групп, для которых  $z < z_l$  (однозначно не аттестован),  $z_l \leq z \leq z_m$  (аттестован с минимально возможной ошибкой),  $z \geq z_m$  (однозначно аттестован). Назовем «пограничной» группу аттестованных с минимально возможной ошибкой. Доля учащихся, входящих в пограничную группу, как правило, составляет 0,5–0,6.

Описанная выше процедура дает возможность повысить объективность оценивания результатов обучения. При таком подходе решение об аттестации принимается только на основе количества правильно выполненных учащимися заданий. Вместе с тем один и тот же тестовый балл учащиеся получают за выполнение разных заданий, отличающихся своими дидактическими характеристиками и выявляющих разные знания и умения. Результаты тестирования учащихся, попавших в одну группу по итогам аттестации, разнятся не только количеством выполненных заданий, но и их характеристиками. Насколько совпадают такие наборы заданий по своим дидактическим характеристикам? Можно ли выделить наборы заданий, типичные для каждой группы (неаттестованы, аттестованы, аттестованы с минимально возможной ошибкой)? Какой из наборов заданий наиболее вероятен в определенной группе учащихся и может ли он быть использован для качественной интерпретации полученных результатов тестирования и прогнозирования? Можно ли такие типичные наборы заданий рассматривать как свойства, входящие в состав качества результатов обучения?

Для качественной характеристики индивидуальных наблюдаемых результатов как совокупности выявленных знаний и умений достаточно ограничиться перечнем выполненных заданий (какие знания и умения учащийся продемонстрировал). Вместе с тем учащийся по итогам тестирования становится представителем определенной группы (аттестован, неаттестован и т. п.). В этом случае качество результатов обучения (совокупность выявленных свойств) следует рассматривать как статистическую категорию. Для качественной оценки групповых результатов количественного показателя недостаточно. Принципиально важным представляется не только число правильно выполненных учащимися заданий, но и их дидактические характеристики (какие знания и умения проверяются с помощью этих заданий), а также наиболее вероятное сочетание (или

несколько сочетаний), принимаемое за типичное, характерное для исследуемой группы учащихся. Для решения такой задачи могут быть использованы как статистические методы (типологический анализ, например), так и методы теории возможностей. Названные методы описаны в многочисленных монографиях и публикациях.

Как было отмечено выше, результат выполнения учащимся  $k$  заданий из  $n$  заданий теста рассматривается как совместное событие, вероятность которого можно определить по формуле (1). Каждому учащемуся ставится в соответствие определенное совместное событие. Совокупности учащихся, полученные в ходе тестирования, неоднородны. Задача заключается в том, чтобы выявить структуру совокупности, т. е. выделить внутри нее такие группы учащихся, для которых наборы заданий одинаковы (одинаковы совместные события), и определить совместное событие, имеющее наибольшую вероятность.

Использование метода комбинационной группировки с учетом всех заданий теста может привести к выделению большого числа групп малой численности. Для построения группировки целесообразно использовать наиболее информативные с точки зрения поставленной задачи признаки, снизив тем самым размерность пространства признаков. В этой связи для выявления типичного совместного события (набора заданий) наиболее информативными следует считать задания, имеющие высокие значения коэффициента решаемости, т. е. те, которые правильно выполнены подавляющим большинством представителей исследуемой совокупности учащихся и могут рассматриваться как характерные для данной группы, типичные. По результатам выполнения таких заданий выделенная группа учащихся должна быть однородна в статистическом смысле.

Поскольку результаты выполнения отдельных заданий рассматриваются как признаки, измеренные в шкале наименований, то для определения степени однородности группы можно использовать коэффициент вариации качественных признаков. Расчет коэффициента вариации качественных признаков  $Q$  основан на сопоставлении числа различных пар событий:

$$Q = \frac{[N^2 - \sum_{i=1}^b f_i^2]b}{(b-1)N^2}, \quad (6)$$

где  $b$  – число градаций признака (в нашем случае  $b = 2$  – «выполнил задание» и «не выполнил задание»);

$f_i$  – число объектов с  $i$ -й градацией признака (число учащихся, выполнивших и не выполнивших задание);

$N$  – общее число объектов совокупности (число испытуемых).

Максимальное значение коэффициента вариации равно 1 и наблюдается в случае равенства частот классов (половина учащихся выполнили задание, другая половина – не выполнили). Нулевое значение коэффициента соответствует случаю, когда вся совокупность образует по данному признаку один класс (например, все выполнили задание или задание не выполнил ни один из учащихся). Малое значение коэффициента вариации



ации свидетельствует о том, что объекты по данному признаку распределены крайне неравномерно – большинство объектов обладают одной градацией признака и лишь небольшое число объектов имеют другую градацию. Группа считается однородной по определенному признаку, если коэффициент вариации равен или меньше 0,30.

Задания, с которыми не справился ни один учащийся или не справилось подавляющее большинство учащихся и которые имеют коэффициент вариации меньше 0,3, можно рассматривать как малоинформативные и в дальнейшем не использовать. Такой прием позволяет уменьшить количество заданий для построения группировки и, следовательно, число подгрупп учащихся с идентичными комбинациями заданий. На основе оставшихся заданий строится группировка, в которой учащиеся с идентичными комбинациями правильно выполненных заданий объединяются в подгруппы. Вероятности появления выделенных подгрупп рассчитываются с помощью правил умножения и сложения вероятностей и в сумме, в соответствии с теоремой полной вероятности, равны единице. Комбинационные группировки строятся для трех групп учащихся, имеющих разный уровень качества достигнутого результата обучения, – однозначно аттестованных, однозначно не аттестованных, аттестованных с минимально возможной ошибкой при данном числе заданий в тесте.

Построенные группировки могут быть использованы для содержательной интерпретации наблюдаемых результатов тестирования. На их основе выделяются комбинации заданий, которые встречаются чаще других и могут рассматриваться как характерные, типичные для определенного уровня качества результата обучения. Вероятность появления некоторых комбинаций очень низкая (0,01–0,03), поэтому их можно считать нехарактерными для данного уровня и не учитывать при описании.

Таким образом, количественная оценка качества учебных достижений, рассчитываемая как относительный тестовый балл, уровень качества достигнутого результата, определяемый путем сравнения с критериальным баллом (однозначно аттестован, однозначно не аттестован, аттестован с минимально возможной ошибкой при данном количестве заданий в тесте), дополняются содержательной характеристикой – совокупностями заданий, которые наиболее вероятны, характерны для каждого уровня.

Полученные в ходе анализа данные о распределении учащихся на группы с разным уровнем качества, а также наиболее вероятные комбинации заданий для каждой группы могут рассматриваться как переменные модели прогноза и использоваться для прогнозирования результатов критериально-ориентированного тестирования других контингентов учащихся. Речь идет о так называемом поисковом ретроспективном прогнозировании, когда период упреждения уже прошел и данные по другим контингентам рассматриваются как фактические данные прогнозируемых показателей. Цель поискового прогноза – выявить спектр возможных состояний объекта прогнозирования и установить вероятность этих состояний. Полученная ретроспективно ошибка прогноза характеризует точность применяемой модели прогнозирования.

Вместе с тем необходимо отметить, что вероятностное описание может быть использовано только в условиях стохастической устойчивости, когда частоты появлений тех или иных событий в разных выборках совпадают (эмпирические распределения согласуются). Вероятностная модель не прогнозирует индивидуальные результаты тестирования, но дает возможность предвидеть структуру обследуемой совокупности учащихся (деление на группы с разным уровнем качества учебных достижений), а также наиболее характерные, типичные для выделенных групп свойства, входящие в состав качества учебных достижений.

Предлагаемое в работе сочетание критериально-ориентированного тестирования на основе биномиальной модели, статистических методов группировки, эвристических приемов и вероятностных методов отбора информативных признаков и их комбинаций позволяет оптимизировать описание качества достигнутого результата обучения как объекта оценивания и прогнозирования, обеспечить заданную достоверность и точность прогноза при минимальных затратах на его разработку. Использование дихотомической шкалы дает возможность оптимизировать измерение единичных показателей качества (результатов выполнения отдельных заданий), наименее затратными способами извлечь информацию, достаточную для решения задачи содержательного анализа результатов обучения. Применение методов классификации и типологии в сочетании с эвристическими приемами позволяет сократить размерность пространства признаков при описании различных уровней качества благодаря отбору наиболее информативных признаков с точки зрения задачи оценивания и прогнозирования результатов обучения, оптимизировать степень формализации описания наблюдаемых результатов обучения.

#### Литература

1. Анастази А. Психологическое тестирование. М.: Педагогика, 1982. Кн. 1. 318 с.
2. Балл Г. А. Теория учебных задач. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
3. Пломп Т. Концептуализация сравнительных педагогических исследований // Перспективы. Вопр. образования. 1993. № 3. С. 29–41.
4. Руководство по применению стандарта ИСО 9000 : 2000 в области обучения и образования /пер. с англ. А. Л. Раскина. М.: РИА «Стандарты и качество», 2002. 128 с.
5. Millman J. Criterion-referenced measurement // Evaluation in Education: Current applications / ed. W. J. Popham. Barkeley CA: McCutcham, 1974. P. 311–397.
6. Willcox R. P. Determining the length of a criterion-referenced test. Applied Psychological Measurement. 1980. № 4. P. 425–446.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377.013

Ю. В. Коновалова

## ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КАК ИНСТРУМЕНТ ОПРЕДЕЛЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

В статье анализируются подходы к результатам обучения в профессиональном образовании как единому (согласованному) языку для описания требований сферы труда к выпускникам среднего профессионального образования и содержания модульно-компетентностных профессиональных образовательных программ. Функциональный анализ рассматривается в качестве эффективного метода выявления требований рынка труда и определения результатов обучения, выраженных в компетенциях.

*Ключевые слова:* результаты обучения, компетенция, профессиональные стандарты, функциональный анализ, модульные образовательные программы.

This article relates approaches to training outcomes in vocational education as a single (concerted) language for describing demands made by work sphere and content of modular vocational educational programs based on competence. Functional analysis as effective method which discovers demands made by labor-market and determines training outcomes put into competences is considered in the article.

*Key words:* training outcomes, competence, professional standards, functional analysis, modular educational programs.

В настоящее время в России задача повышения эффективности и качества профессионального образования тесно связана с развитием информатизации общества, глобализацией и высокими темпами научно-технического прогресса. Взаимодействие указанных факторов сопровождается возрастающей неопределенностью в сфере экономики и рынков труда, ускорением темпов технологического развития, возрастающей ролью знаний. В этих условиях в эффективности процесса обучения заинтересованы не только государство, общество и обучающийся, но и работодатель, который выступает как заказчик и оценщик качества обучения [10]. Именно поэтому в настоящее время в целевых установках системы профессионального образования происходит *переориентация на компетенции*, предполагающие интегрированную актуализацию в знакомых и новых контекстах трудовой деятельности знаний, умений, отношений (ценностных установок) и опыта, которые должны быть измеримыми,

гибкими и которые могут быть перенесены с одного вида деятельности на другой. Такой подход ориентирует образование на результат, позволяющий сбалансировать интересы всех субъектов, формирующих образовательный заказ: граждан, работодателей, общества и государства, предоставляя им возможность справляться с новыми вызовами времени. Примеры успешной практики в разных странах, включая Россию, показывают, что наиболее эффективно система образования (обучения), нацеленная на результаты, выраженные в компетенциях, реализуется через модульную структуру профессиональной образовательной программы.

Под *результатами обучения* подразумевается то, что должен знать, понимать и (или) уметь продемонстрировать обучающийся по окончании обучения. Обоснованно определять результаты обучения возможно через описания требований сферы труда, выраженных в терминах компетенций. Компетенции как органическое единство знаний, умений, опыта и отношений (ценностных установок) осваиваются и подтверждаются в деятельности и ради будущей профессиональной деятельности, а значит, приобретают для обучающихся ценностное, смысловое значение, когда они востребованы обществом, рынком труда и самими обучающимися. В этом случае процесс обучения предполагает анализ и интерпретацию контекста и смысла самой деятельности, интегрированное освоение теории и практики в процессе обучения, использование активных методов и изменение роли преподавателей и обучающихся. Такая модель обучения приобретает холистический характер, выражающийся в комплексном подходе к компетенциям, интегрирующим целостный набор взаимосвязанных компетенций. Профессиональные (технические) компетенции в современных условиях утрачивают ценность, если они не дополнены сформированной способностью пользоваться информационными и образовательными системами и готовностью к эффективной трудовой деятельности в новых и (или) смежных областях.

Иными словами, освоение профессиональных (технических) компетенций осуществляется одновременно с освоением необходимых, связанных с ними ключевых (базовых) и надпрофессиональных (сквозных) компетенций. *Профессиональные (технические)* компетенции понимаются как компетенции, относящиеся к конкретной технологии трудовой деятельности или бизнес-процессу. *Надпрофессиональные (сквозные)* компетенции – это компетенции, связанные с взаимодействием человека с различными элементами трудовой среды (компетенции в области организации рабочего места и совершенствования организации трудовой деятельности, эффективного общения с коллегами, руководством и потребителями, компетенции в области охраны труда и окружающей среды). Они необходимы для эффективной трудовой деятельности в новой и (или) смежной области и находятся на стыке технических (профессиональных) и *ключевых (базовых)* компетенций, которые необходимы для получения новых знаний и адаптации имеющихся знаний к новым требованиям и ситуациям, личностной адаптации к изменяющейся ситуации на рынке труда (интеллектуальные, социальные и межличностные, предпринимательские компетенции) [9]. Человек актуализирует в деятельности весь набор взаимосвязан-

ных компетенций целостно, интегрированно, что обуславливает способы формирования компетенций и целевые ориентиры обучения. Именно целостный набор компетенций понимается в профессиональной образовательной программе как результаты обучения.

Формулирование результатов обучения является процедурой проектирования профессиональной образовательной программы, суть которой означает описание того, чему человек должен научиться в процессе освоения образовательной программы, тогда как компетенция – это то, что осваивается человеком в процессе деятельностного обучения и становится его принадлежностью, согласно И. А. Зимней, как «некоторые внутренние, потенциальные сокрытые психологические новообразования» [2].

При этом, понимая, что в качестве результатов обучения в профессиональном образовании выступают компетенции, определяющие готовность (способность) личности к успешной деятельности в определенной профессиональной области [1, 2, 4], понятия «результаты обучения» и «компетенции» часто используют как синонимы.

Строго говоря, результаты обучения означают достижения обучающегося, которые планируются при разработке профессиональных образовательных программ на основе анализа содержания соответствующей области профессиональной деятельности. Ориентация на результаты обучения (образования) позволяет установить достоверные критерии измерения и оценки их достижения, что дает возможность определить реальную ценность обучения для работодателей, общества и выпускников, повысить доверие работодателей к качеству подготовки выпускников профессионального образования. Из этого следует принципиально важный вывод, а именно: критерии и параметры качества достижений обучающихся задаются не преподавателями и методистами, они заложены в самой профессиональной деятельности и следуют из нее.

В европейском понимании, отмечает О. Н. Олейникова, стандарты профессионального образования и обучения призваны отражать в сбалансированной форме запросы рынка труда и различных категорий его участников, регулируя достижение требуемого уровня деятельности [8]. В Глоссарии Европейского фонда образования стандарты профессионального образования и обучения определены как перечень трудовых функций, которые должны выполняться в рамках определенной профессиональной деятельности, и связанных с ними знаний, умений и компетенций. Опираясь на положения, выдвинутые Э. Ф. Зеером, О. Н. Олейниковой, В. С. Лазаревым [1, 4, 8] и др. о том, что компетенции могут интерпретироваться как единый (согласованный) язык для описания требований сферы труда и содержания образовательных программ, можно обоснованно утверждать, что образовательные стандарты и профессиональные образовательные программы находятся в точке пересечения системы образования и рынка труда, объединяя цели образования и занятости. Только в этом случае ответственность за качество обучения начинают разделять все заинтересованные стороны образовательного процесса (обучающиеся, образовательные учреждения, работодатели, государство) и появляется реальная возможность разрешить внутрисистемный кон-

фликт, состоящий в том, что, с одной стороны, учреждения среднего профессионального образования (СПО) находятся в постоянном поиске путей повышения качества подготовки специалистов за счет использования своих внутренних ресурсов, совершенствования методик обучения и организации учебно-воспитательного процесса, а с другой – ответственность учебных заведений за конечные результаты образовательной деятельности практически отсутствует.

Признавая значимость результатов обучения, выраженных в терминах компетенций, для проектирования структуры и содержания стандартов и программ профессионального образования, отечественные исследователи (А. Г. Бермус, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, В. С. Лазарев, А. А. Муравьева, А. Н. Новиков, Г. В. Ярочкина, Ф. Г. Ялалов и др.) указывают на необходимость решения возникающих в связи с этим проблем, касающихся как теоретических аспектов, так и конкретных инструментов и механизмов выявления требований рынка труда и определения данных результатов обучения.

В отечественной и зарубежной литературе отмечается, что критерии результатов обучения формулируются либо в профессиональных стандартах, либо, в случае их отсутствия, определяются при опросе предприятий социальных партнеров [1, 5, 9]. Если основой стандартов профессионального образования и профессиональных образовательных программ становятся отраслевые профессиональные стандарты, шансы выпускников на трудоустройство повышаются, поскольку, как замечает О. Н. Олейникова, в рамках данного типа стандартов и программ интегрируются три спецификации: сферы труда, сферы образования и обучения и сферы оценки. Под спецификацией понимаются соответственно требования сферы труда к выпускникам, требования к структурированию и организации профессиональных образовательных программ и требования к достижению результатов обучения [8].

Профессиональные стандарты задают систему показателей, позволяющую установить степень соответствия деятельности, выполняемой работником, необходимым требованиям, и представляют собой набор характеристик в виде знаний и умений, содержащих то, что человек должен уметь делать, как это нужно делать и что для этого нужно знать. Это набор типовых характеристик знаний, умений и требований к уровню сложности, самостоятельности и ответственности работников [8, 9]. Иными словами, в результатах обучения (образования) выражаются установленные стандарты знаний и умений (компетенций), соответствующие определенному уровню квалификации в данной профессиональной области. Это делает возможным сформулировать и детализировать результаты обучения в зависимости от квалификации и ее уровня, определить диапазон контекстов, в котором будет происходить обучение, и положение результата обучения относительно других результатов.

С позиции логики образовательного процесса выделение результатов обучения на основе профессиональных стандартов позволяет проектировать цели, структуру и содержание модульных профессиональных образовательных программ, направляя их на овладение целостным набором взаимосвязанных компетенций, а не набором обособленных дисциплин учеб-

ного плана, объединенных в цикловую структуру. Согласимся с Е. Н. Ковтун и С. Е. Родионовой, которые полагают, что достаточно осмысленная в действующих государственных образовательных стандартах профессионального образования цикловая структура на практике остается довольно абстрактной, поскольку непосредственные участники учебного процесса – преподаватели и потребители образовательных услуг (обучающиеся) – воспринимают дисциплины в рамках цикла фрагментарно, а не как целостную систему [3]. Э. Ф. Зеер отмечает необходимость учитывать при проектировании образовательных стандартов интегративный, междисциплинарный характер компетенций, компетентностей и метапрофессиональных качеств, не позволяющий соотносить их с конкретным учебным предметом, курсом или дисциплиной [1]. В этой связи важным дидактическим условием достижения результатов образования является оптимальный синтез контекстного обучения, моделирующего элементы будущей профессиональной деятельности студента, и междисциплинарной интеграции (В. А. Шершнева, Е. В. Перехожева [11]). Данное положение зафиксировано в макете нового Федерального государственного образовательного стандарта СПО (ФГОС СПО).

Отправной точкой отражения требований рынка труда в профессиональных стандартах является анализ профессиональной деятельности. В ходе анализа выявляются функции и требования к их выполнению работниками различных уровней квалификации в конкретной области профессиональной деятельности и должностной иерархии. При создании профессиональных стандартов используется метод функционального анализа [9].

По сути, функциональный анализ является механизмом «инвентаризации» области профессиональной деятельности, позволяющим структурированно описать ее и тем самым сформировать основу для определения результатов обучения. Применение функционального анализа обусловлено необходимостью учета «нетехнических» аспектов, лежащих в основе современных требований к работникам, которые должны иметь множественные знания и умения и быть адаптивными к быстрым и непредсказуемым изменениям в экономике и обществе. Метод функционального анализа шире метода анализа задач, который «полезен для описания ручного труда в стабильных профессиях, мало подверженных изменениям. Но в изменяющихся профессиях этот метод быстро устаревает и требует постоянного и дорогостоящего пересмотра» [5, с. 13]. Следует пояснить, что анализ задач применялся в то время, когда трудовая деятельность была раздроблена на небольшие циклы и стандартные операции, характерные для массового производства и бумажного (не электронного) делопроизводства, и потребность в анализе так называемых «нетехнических» аспектов труда, таких как планирование, решение задач, координация и коммуникация, отсутствовала. Преимущество функционального анализа состоит в том, что он позволяет оперативно учитывать изменения в технологии и организации труда, обеспечивая эффективную социальную и трудовую мобильность выпускников профессионального образования на протяжении всей жизни.

Метод функционального анализа предполагает проведение опросов работодателей соответствующих отраслей специально созданными рабочи-

ми группами из числа экспертов, специалистов предприятий и преподавателей учреждений профессионального образования. В случае отсутствия профессиональных стандартов опросы должны проводиться учебными заведениями согласно процедуре, получившей в международной практике название «анализ потребностей в умениях» [5, 7, 9]. Основная задача *анализа потребностей в умениях* (АПУ) состоит в выявлении структурированных трудовых функций, которые выполняют работники на предприятиях (в отрасли), и, как производных от этих функций, тех знаний, умений и ключевых компетенций, которые необходимы для этого работникам. Его регулярное применение позволяет образовательным учреждениям уточнять реальные и выявлять перспективные требования предприятий к различным категориям работников, отражающие региональные потребности, поскольку подготовка будущих специалистов предполагает определенную продолжительность, в связи с чем ориентация только на текущие запросы может привести к последующей невостребованности работников на рынке труда и в обществе. Для «запуска» вышеуказанного механизма необходимо тесное взаимодействие субъектов профессионального образования с субъектами сферы труда в формате социального партнерства.

Анализ рынка труда составляет внешний контекст развития учебного заведения, формируя его стратегию, цели и задачи, задавая векторы развития, ориентированные на новые специальности, корректировку образовательных программ, расширение целевых групп, круга социальных партнеров и т. д. В то же время использование АПУ является одним из внутренних механизмов системы обеспечения качества образовательного процесса в учреждениях профессионального образования, позволяя корректировать состав и содержание необходимых и достаточных знаний и умений (компетенций) для успешного осуществления профессиональной деятельности, устанавливать соотношение теоретической и практической, фундаментальной и прикладной подготовки специалистов СПО.

Анализ потребностей в умениях осуществляется учреждениями профессионального образования на предприятиях социальных партнеров в процессе проведения масштабного опроса работодателей и их работников в форме анкетирования. Механизм анализа потребностей в умениях состоит из двух основных элементов: анкетирования работодателей и анализа данных анкетирования – и, по сути, представляет собой метод маркетингового исследования, являющийся неотъемлемой и обязательной частью маркетинговой деятельности учебного заведения.

Механизм и процедуры проведения анализа потребностей в умениях изучались и апробировались в ходе опытно-поисковой деятельности с участием автора в Екатеринбургском торгово-экономическом техникуме и других учебных заведениях НПО и СПО в рамках международных проектов Тасис Делфи I (1999–2001) и Делфи II (2003–2005). В материалах проекта Делфи I отмечается значимость проведенной учреждениями НПО и СПО опытно-поисковой работы по анализу рынка труда (анализу потребностей в умениях), которая состоит в том, что положено начало разработке новой технологии проектирования (обновления) образовательных стандартов, первым звеном которой выступает анализ потребностей (текущая и будущая ситуация на



рынках труда), вторым – разработка образовательных программ, третьим – их реализация (в том числе и на стадии апробации), четвертым – их мониторинг и оценка, пятым – проведение необходимых корректировок [6]. Кроме того, результаты анкетирования показали, что работодатели в качестве обязательного требования к выпускникам профессионального образования выдвигают наличие у них сформированных ключевых (базовых) и надпрофессиональных компетенций [6, 10].

Результаты функционального анализа представляются в виде функциональной карты – схемы, описывающей функции, выполняемые работниками в конкретной области профессиональной деятельности. Функциональная карта позволяет всем субъектам образовательного процесса ориентироваться как в содержании технологических процессов на различных видах предприятий профессиональной отрасли, так и в содержании профессиональных образовательных программ и составляет основу для разработки модульной структуры и содержания профессиональной образовательной программы. Функциональная карта может использоваться, что подтверждается апробацией, для создания основной профессиональной образовательной программы ФГОС СПО третьего поколения, включая ее вариативную часть. Это особенно актуально в свете введения в образовательные стандарты нового поколения высокой степени академических свобод учебного заведения в части структуры и содержания профессиональных модулей.

Процедура разработки функциональной карты предполагает осуществление определенного алгоритма действий, который был апробирован в Екатеринбургском торгово-экономическом техникуме, Новосибирском химико-технологическом колледже, Волгоградском технологическом колледже, Волгоградском торгово-экономическом колледже, Воронежском промышленно-экономическом колледже, Высшем колледже информатики Новосибирского государственного университета и других учебных заведениях в рамках реализации международных проектов Tacis Bistro (2002–2003), Tacis Delphi II (2003–2005) [7].

Алгоритм предусматривает, прежде всего, формулирование основной цели профессиональной деятельности, кратко обрисовывающей суммарный результат того, для чего предназначена данная область деятельности. Затем описывается входящая в область профессиональной деятельности совокупность видов трудовой деятельности, имеющая интеграционную основу и предполагающая схожий набор компетенций для их выполнения [9].

Описание вида трудовой деятельности предусматривает вычленение целостного набора трудовых функций и необходимых для их выполнения компетенций. Освоение набора компетенций (профессиональных, надпрофессиональных и ключевых (базовых)), способствующих выполнению конкретной трудовой функции, в модульной образовательной программе будет результатом обучения. Приведем пример: при создании профессиональных стандартов для работников индустрии питания и разработки на их основе модулей обучения для специальности СПО «Технология продукции общественного питания» в рамках проекта «Разработка системы квалификаций для индустрии питания» (2006–2007) экспертами посредством метода функционального анализа выделен вид профессиональ-

ной деятельности «производить подготовку различных видов мяса для дальнейшего использования» [9]. В рамках данного вида профессиональной деятельности обозначен ряд трудовых функций, одной из которых является функция «производить подготовку мяса для приготовления сложных блюд»; ее выполнение требует собственных знаний, методов, инструментов, оборудования и т. д. Для освоения этой функции задействуется модуль объемом 12 учебных часов, нацеленный на результат обучения, интегрирующий целостный набор компетенций (знаний, умений и опыта), требующихся для выполнения всего набора действий, входящих в данную трудовую функцию, в том числе ключевых и сквозных компетенций: планировать работу, решать проблемы, оценивать качество своей деятельности и ее результаты, работать в команде, соблюдать требования охраны труда, уметь учиться на опыте и т. п.

Следует отметить, что методика функционального анализа положена в основу утвержденного в 2007 г. Российским союзом промышленников и предпринимателей макета профессионального стандарта.

Таким образом, результаты теоретических исследований, опытно-поисковой и внедренческой деятельности показывают, что функциональный анализ является основой формирования педагогической практики разработки модульно-компетентных программ профессионального образования на базе результатов обучения, интегрирующих целостный набор компетенций (профессиональных, надпрофессиональных и ключевых (базовых)). Такая практика характеризуется обязательным участием представителей социальных партнеров и формированием эффективного механизма социального партнерства, обеспечивающего активную позицию и ответственность всех заинтересованных сторон (граждан, работодателей, образовательных институтов и общества), которая обусловлена их возможностью реально влиять на качество подготовки специалистов.

### Литература

1. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Высш. образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–39.
3. Ковтун Е. Н., Родионова С. Е. Каким быть новому стандарту? (Опыт работы Совета по филологии над реформой высшего образования в России) // Информ. бюллетень Совета по филологии УМО по клас. университет. образованию. 2005. № 9.
4. Лазарев В. С. Деятельностный подход к целям высшего профессионального образования // Образоват. политика. 2007. № 4 (апрель). С. 4–9.
5. Менсфилд Б., Шмидт Х. Связь между стандартами профессионального образования, обучения и требованиями рабочего места: междунар. рук. / под ред. Э. М. Калицкого. Минск: Информ. изд-во, 2001.
6. Методология развития образовательных стандартов и учебных программ. Докл. 1, февр. 2001 / В. И. Байденко, Дж. ван Зантворт. 2-е изд., стереотип. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 73 с.

7. Олейникова О. Н., Муравьева А. А., Коновалова Ю. В. Анализ потребности в умениях: метод. пособие. М.: Альфа-М, 2005. 142 с.

8. Олейникова О. Н. Разработка стандартов профессионального образования за рубежом. М.: Центр изучения проблем проф. образования, 2001. 84 с.

9. Профессиональные стандарты как основа подготовки конкурентоспособных работников: метод. пособие / М. В. Привезенцев, О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева и др. М.: Альфа-М, 2007. 160 с.: ил.

10. Требования работодателей к системе профессионального образования / под ред. Т. А. Клячко, Г. А. Красновой; Академия народ. хоз-ва при Правительстве РФ. М.: МАКС-Пресс, 2006. 128 с.

11. Шершнева В. А., Перехожева Е. В. Формирование профессиональной компетентности выпускника вуза: педагог. модель. 2008. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.pguas.ru/conf/conf4/>

УДК 316.444.5; 37.015

**В. А. Мищенко**

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ОДНО ИЗ ОСНОВНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты профессиональной мобильности как неотъемлемой составляющей психолого-педагогических качеств будущих специалистов. Показаны различные точки зрения авторов, занимающихся исследованием данного феномена; на основе исследования, проведенного в Ханты-Мансийском автономном округе – Югра, предлагаются рекомендации по развитию профессиональной мобильности у студентов.

*Ключевые слова:* профессиональная мобильность, профессия, готовность, способности, внутрипрофессиональная мобильность, самосознание, профессиональная ориентация.

In the given article the theoretical and practical aspects of professional mobility as the integral making of psychological - pedagogical qualities of the future experts are examined. The analysis of the psychological - pedagogical and social - economic data is made with the purpose of specification of concept "professional mobility". The various points of view of the authors engaged in research of a phenomenon of professional mobility are considered and generalizing recommendations for High Schools on development of professional mobility at students are given on the basis of the researches carried out in Khanty - Mansiysk autonomous region – Yugra.

*Key words:* Professional mobility, profession, readiness, abilities, inner-professional mobility, self – consciousness, professional orientation.

В конце 80-х – начале 90-х гг. прошедшего столетия в Российской Федерации почти полностью исчезло гарантированное государством распределение на работу выпускников после окончания ими высших учеб-

ных заведений. Это было связано с резким ухудшением экономической ситуации в стране, отменой плановой системы хозяйствования и упразднением большинства государственных заказов почти во всех отраслях народного хозяйства. К тому же в условиях наступления значительного спада производства произошли заметные изменения на рынке труда. Многие ранее престижные и сравнительно высокооплачиваемые профессии (например, инженеры в оборонном комплексе, офицеры и т. п.) оказались невостребованными, и, вместе с тем, резко возрос престиж таких профессий, как экономист, юрист, работник торговли, строитель, разработчик компьютерных программ и др.

Последнее, естественно, не могло не оказать существенного влияния и на систему отечественного высшего образования: она должна была учитывать изменения на рынке труда и оперативно приспосабливаться к складывающейся ситуации. В образовательной теории и практике актуализировался, в частности, принцип опережающего развития образования, предполагающий получение в стенах учебного заведения такого уровня общих и специальных знаний и умений, который мог бы позволить выпускнику адаптироваться к широкому спектру всевозможных изменений условий своей профессиональной деятельности [1].

С некоторым улучшением экономической ситуации в стране в начале XXI в. появились принципиально новые престижные профессии, что было обусловлено развитием передовых технико-конструкторских подходов и технологий, а также быстрым развитием интеграции знаний из различных областей фундаментальной и прикладной науки. Овладение этими профессиями потребовало высокой квалификации и специальной подготовки выпускников вузов.

Задача вуза сегодня – подготовить образованных специалистов, которые умеют приспосабливаться к изменяющимся условиям рынка труда [5, с. 89]. Эта задача тесно связана с формированием у выпускников готовности к профессиональной мобильности.

Понятие «профессиональная мобильность» достаточно емкое и неоднозначное. На бытовом уровне оно характеризует внутреннюю готовность человека к смене профессии. Появившееся в отечественной педагогической и психологической литературе в начале 80-х гг. XX в., первоначально оно означало способность и готовность личности достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профессиональной деятельности [8, с. 1]. Однако впоследствии трактовка профессиональной мобильности как интегративного феномена определенным образом изменилась. В современной российской научной литературе предлагаются различные подходы к толкованию этого явления. Разными авторами оно рассматривается с позиций педагогики, психологии и социологии или же комплексно – как сложный социально-психолого-педагогический феномен.

С социологических позиций профессиональная мобильность – постоянно оцениваемые как самим индивидом, так и его окружением функционально-статусные перемещения в пространстве профессиональной иерархии [10].

Некоторые авторы предпочитают очень краткие определения, например: профессиональная мобильность – это «способность и готовность человека к смене трудовой деятельности» [5, с. 89]. Другие, напротив, пытаются в определении дать целостный анализ всех элементов этого понятия.

Так, Л. Н. Горюнова полагает, что профессиональная мобильность включает в себя триединый комплекс следующих составляющих:

- качество личности, обеспечивающее внутренний механизм развития человека через сформированность ключевых, общепрофессиональных компетентностей;
- деятельность человека, детерминированная меняющимися средой событиями, результатом которой выступает самореализация человека в профессии и жизни;
- процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его профессиональной и жизненной среды [3, с. 116].

По нашему мнению, профессиональная мобильность должна подразумевать смену не только профессии, но и специальностей, входящих в одну и ту же профессию. Напомним, что понятия «профессия» и «специальность» не являются тождественными. Специальность – понятие более узкое, чем профессия, это «более конкретная область приложения своих сил» [2, с. 16]. В качестве соотношения профессии и специальности можно привести следующие, закрепленные на юридическом уровне примеры: профессия – психолог, специальность – социальный психолог; профессия – радиоинженер, специальность – конструктор радиотехнической аппаратуры и т. п. В некоторых работах членение на специальности именуется мобильностью внутри одной профессии, мобильностью в едином профессиональном поле и др. Мы полагаем, что более уместно использование понятия «внутрипрофессиональная мобильность», подразумевающего возможность и готовность к смене специальностей внутри одной профессии.

Оценка возможностей высших учебных заведений в области формирования профессиональной мобильности у студентов и выпускников должна опираться на структурный анализ этого явления как сложного психолого-педагогического феномена. Не останавливаясь на тех или иных достоинствах и недостатках приведенных выше трактовок, мы предлагаем рассматривать профессиональную мобильность в первую очередь как качество человека, отражающее его способности и готовность к смене профессии. Данное качество обусловлено личными характеристиками, внешними условиями жизни и социализацией, включая и направленную профессиональную и психологическую подготовку, полученную в различных образовательных структурах. Подобное определение, на наш взгляд, достаточно кратко и в то же время отражает все факторы, влияющие на формирование профессиональной мобильности у отдельных лиц. Оно позволяет рассматривать профессиональную мобильность как интегративное качество личности, объединяющее в себе:

- мотивационный компонент – сформированную внутреннюю потребность в профессиональной мобильности, которая не означает простую «охоту к перемене мест», а включает в себя стремление к эффективному карьерному росту на основе полученных в вузе знаний из различных областей науки и полноценную профориентацию студентов и выпускников;

- когнитивно-компетентностный компонент – способности и «знаниевую» основу профессиональной мобильности, которые непосредственно связаны с умением выпускников самостоятельно овладевать различными видами профессиональных знаний, причем в самой разнообразной форме: от пользования специальной литературой и Интернет до личных бесед с более опытными коллегами по работе. Кроме того, «знаниевая» основа мобильности может пониматься и в более широком смысле, как владение элементами различных профессий, а также навыками управления коллективом, пусть небольшим. Весьма полезным для формирования профессиональной мобильности может оказаться и знакомство с некоторыми основами психологии, полученное в процессе обучения или путем личного социального опыта;

- рефлексивно-оценочный компонент – осознание личностью потенциала своей профессиональной мобильности, сформированное на основе рефлексии готовности к такой мобильности. Необходимо отметить, что это качество тесно связано с предыдущим: во-первых, формирование подобного самоосознания невозможно без наличия определенных профессиональных знаний и хорошей ориентации в различных профессиях, поскольку именно это придает человеку уверенность в своих силах; во-вторых, самоосознание своей профессиональной мобильности во многом основывается на врожденных или развитых коммуникативных способностях.

Каждая из этих составляющих профессиональной мобильности включает в себя подструктуры, связанные с выработкой различных личностных качеств, развитие которых и приводит в конечном счете к ее целостному формированию. Так, в основе формирования потребности в профессиональной мобильности лежат развитие мотивации самообразования, развитие мотивации достижения, выработка установки на самоактуализацию, установки на оптимистическое восприятие действительности, смены специальности или даже профессии. Способности к профессиональной мобильности включают в себя развитые когнитивные способности, креативность, дивергентность, критичность мышления. «Знаниевая» основа профессиональной мобильности складывается из общеобразовательных, общепрофессиональных и профессиональных знаний, ключевых квалификаций и компетенций, способности к быстрому переносу знаний [8, с. 3].

Каким же образом эти качества могут получить развитие у студентов во время их обучения в вузах? По этому поводу у современных отечественных исследователей существуют различные мнения. Например, Е. Конева, Е. Кузьмина, В. Власов, Н. Ямщикова и ряд других авторов полагают, что один из важнейших факторов в сфере формирования профессиональной мобильности студентов – эффективная работа по их профессиональной ориентации, в процессе которой учащиеся получают основные сведения о необходимых знаниях для занятия той или иной профессиональной деятельностью и об особых психологических требованиях к конкретной профессии. Таким образом, студенты могут сделать выводы о личной пригодности в соответствии с профессиональными требованиями в различных областях человеческой деятельности и выбрать для себя наиболее подходящие профессии (как правило, не одну, а несколько).

Важная психологическая причина, тормозящая формирование у студентов высокого уровня профессиональной мобильности, по мнению А. Довейко, состоит в их «нерыночной ориентации на функции высшего образования». Впоследствии это приводит к трудностям при устройстве на работу и выполнении своих профессиональных обязанностей. Данную ситуацию, как считает автор, можно улучшить путем определенных корректив содержания образования в вузах, но никаких конкретных моделей подобных изменений А. Довейко не предлагает [4].

Н. Зверева видит основной путь к ускорению становления профессиональной мобильности студентов различных вузов в изменении учебных программ [5]. Предлагается включение в учебные планы как новых фундаментальных предметов, так и курсов по дополнительным специальностям. Например, подготовка специалистов по различным инженерным профессиям в современных рыночных условиях должна дополняться изучением основ экономики и социальной психологии. Кроме того, Н. Зверева указывает на важность самостоятельной творческой работы студентов и усиления значения практик в конкретных организациях и на предприятиях. Достаточно близкой позиции о способах эффективного формирования профессиональной мобильности у студентов придерживается Б. М. Игошев [6]. Он обращает особое внимание на педагогические подходы к этой проблеме и предлагает, во-первых, увеличить введение в учебные программы различных интегративных курсов, особенно связанных с фундаментальными науками; и, во-вторых, сделать максимально доступными для студентов различные информационные ресурсы.

Иной способ формирования профессиональной мобильности в период вузовского обучения рассматривается Г. А. Лукичевым [7]. Он считает, что одной из важнейших задач высшего профессионального образования является формирование у студентов «пригодности к трудоустройству». Для этого необходима модификация образовательного процесса в вузах на основе современных социально-экономических реалий, т. е. составление учебных программ в соответствии с требованиями различных работодателей, совершенствование со стороны вузов процесса прохождения студентами практики, предоставление им соответствующих базовых знаний в области экономики, информатики, трудового законодательства и т. п.

Еще одна позиция по проблемам формирования профессиональной мобильности у студентов технических специальностей нашла отражение в работах Н. В. Сидоровой [10]. Автор обращает внимание на важность организации в вузах научных исследований, связанных с конкретными потребностями тех или иных организаций, и последующего внедрения результатов этих исследований в производство. Таким образом, выпускники высших учебных заведений получают возможность ознакомиться с различными областями технических знаний, что будет способствовать формированию у них мобильности в рамках одной или нескольких близких друг к другу профессий.

Анализ перечисленных точек зрения позволяет разделить существующие подходы к формированию профессиональной мобильности на четыре основные группы – педагогические, психологические, психолого-пе-

дагогические и социально-экономические. Впрочем, эта дифференциация носит достаточно условный характер, поскольку некоторые из подходов тесно связаны между собой. Так, профессиональная ориентация в зависимости от методики ее проведения, имея в своем основании педагогическую направленность, может включать в себя элементы, во-первых, психологической подготовки (например, в процессе тестирования на психологическую пригодность к работе по той или иной специальности), во-вторых, социально-экономического воздействия (при ознакомлении учащихся с уровнем заработной платы, степенью престижности и условиями труда по той или иной профессии).

К группе педагогических факторов, влияющих на становление профессиональной мобильности у студентов, представляется возможным отнести:

- целенаправленную модернизацию учебных программ с обязательным включением интегрированных курсов по различным фундаментальным и прикладным дисциплинам, а также (вне зависимости от профиля вуза) курсов по основам экономики, социальной психологии и трудового законодательства;
- внедрение элементов опережающего образования;
- повышение доступа студентов к самым разнообразным источникам учебной информации (информационным ресурсам), в том числе по предметам, не входящим в учебные планы вуза;
- расширение объема научно-исследовательских работ в высших учебных заведениях с перспективами и реальным внедрением результатов этих исследований в производственную и непроизводственную (в зависимости от профиля вуза) деятельность различных предприятий и организаций.

Группа психологических факторов, влияющих на формирование профессиональной мобильности студентов в период их обучения в профессиональных образовательных учреждениях, включает:

- групповой и индивидуальный психологический подход к студентам с целью формирования у них готовности к профессиональной мобильности и работе в рыночных условиях;
- организацию различных психологических тренингов, направленных на формирование у студентов личностных качеств, способствующих становлению профессиональной мобильности.

Среди совмещенных психолого-педагогических факторов, которыми обусловлено становление профессиональной мобильности студентов, следует выделить:

- введение в вузах обязательных занятий по профессиональной ориентации, в том числе и с абитуриентами;
- совершенствование организации производственной (педагогической для студентов педвузов) практики;
- формирование у студентов в процессе обучения профессионального самоопределения, в том числе и самоопределения по различным специальностям, входящим в ту или иную профессию;
- организацию физической подготовки учащихся вузов и формирование у них готовности к здоровому образу жизни.



Наконец, к группе социально-экономических факторов, влияющих на формирование профессиональной мобильности у студентов, относятся:

- статус высших учебных заведений, в которых проводится подготовка по тем или иным профессиям (его финансово-материальное состояние, обеспечение современной научно-технической базой для проведения исследований, квалификация преподавателей, возможность приглашения высококвалифицированных специалистов, количество претендентов на обучение и т. п.);

- уровень связей высших учебных заведений с конкретными предприятиями и организациями, на которых в перспективе предстоит работать выпускникам этих вузов.

В декабре 2007 г. в Ханты-Мансийском автономном округе – Югра было проведено научное исследование профессиональной мобильности выпускников учреждений профессионального образования [9]. Одной из задач этого исследования являлось определение готовности студентов и молодых специалистов к смене своей профессии и уровня их профессиональной подготовки в целом. Обработка статистических данных, полученных в процессе опросов учащихся, молодых специалистов, преподавателей и работодателей, дала достаточно интересные результаты. Коротко они сводятся к тому, что наличие высокой профессиональной мобильности у молодежи является необходимым объективным условием развития народного хозяйства в регионе и повышения уровня жизни, что осознается различными социальными группами, в том числе самими учащимися и молодыми специалистами.

В настоящее время в образовательных учреждениях автономного округа только намечены и лишь частично реализованы некоторые ведущие пути формирования профессиональной мобильности у учащихся профессиональных учебных заведений. Теоретическая и практическая работа в этой области имеет важное общественное значение и должна быть активно продолжена.

### Литература

1. Архангельский А. И. Формирование профессиональной мобильности у студентов в процессе обучения в технических вузах: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
2. Вачков И. В., Гриншпун И. Б., Пряжников Н. С. Введение в профессию «психолог». М.; Воронеж, 2002.
3. Горюнова Л. В. Научно-педагогические проблемы развития профессиональной мобильности специалиста. Ростов н/Д, 2005.
4. Довейко, А. Образовательные ориентиры вузовской молодежи в условиях рынка // Высш. образование в России. 2006. № 5. С. 37–43.
5. Зверева Н., Шевченко С., Каткова О. Подготовка выпускника к социальной и профессиональной мобильности // Высш. образование в России. 2006. № 6. С. 89–93.
6. Игошев Б. М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально-мобильных кадров в непрерывном педагогическом образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2008.

7. Лукичев Г. А. Высшее образование и парадигма труда // Высш. образование сегодня. 2005. С. 30–34.

8. Нужнова С. В. Сущность и структура понятия профессиональной мобильности в современном обществе // <http://www.rusnauka.com/Pedagog/185.html>.

9. Отчет по научно-исследовательскому проекту «Проведение исследований и разработка предложений по повышению профессиональной мобильности на рынке труда» / Департамент образования и науки ХМАО – Югры, Югор. гос. ун-т. Ханты-Мансийск, 2007. 100 с.

10. Сидорова Н. В. Роль инновационного развития высшей школы в профессиональной мобильности молодежи: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Иркутск, 2006.

УДК 151.8:301

Е. А. Шумилова

## **К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

В статье отражены некоторые аспекты проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности (СКК) при подготовке будущих педагогов профессионального обучения. Раскрыты структура, основные компоненты, принципы и механизмы формирования СКК. Определены и содержательно охарактеризованы уровни развития СКК будущих педагогов профессионального обучения.

*Ключевые слова:* социально-коммуникативная компетентность, будущие педагоги профессионального обучения, профессиональная компетентность.

In the article some aspects of a problem of social communicative competence formation are reflected by preparation future teachers of vocational training. The structure, basic components, principles and mechanisms of social communicative competence formation are revealed. Levels of social communicative competence development of future teachers of vocational training are defined and substantially characterized.

*Key words:* social communicative competence, future teachers of vocational training, professional competence.

Современное развитие общества, экономики, образования вызывает необходимость разработки механизмов формирования личности, способной к анализу существующей ситуации, активно участвующей в социокультурной деятельности, самостоятельно и ответственно принимающей решения в постоянно меняющихся условиях. Одним из таких механизмов, безусловно, является *компетентностный подход*. Согласно А. С. Белкину, с профессионально-педагогических позиций *компетентность* трактуется как «совокупность профессиональных, личностных качеств личности, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций» [1, с. 4].

Термины *компетенция* и *компетентность* используются в последнее время практически во всех исследованиях, посвященных воспитанию и обучению в высшей школе. Понятие *компетенция* большинством авторов, занимающихся исследованием данной проблемы, рассматривается как «готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации» [6, с. 23].

Построение профессионально-педагогического образования на основе компетентного подхода и его использование при оценке качества подготовки будущих педагогов профессионального обучения актуализировало целое направление проблем, связанных с определением способов формирования не отдельных знаний, умений, а профессионально значимых компетентностей, к числу которых относится и социально-коммуникативная компетентность, обеспечивающая решение сложнейших комплексных педагогических задач.

В педагогической науке вопросы профессиональных умений педагога разработаны очень подробно. Профессионально значимые качества служат предметом исследования уже не один десяток лет. Однако некоторые понятия, связанные с характеристикой профессионально-педагогической деятельности, требуют дальнейшего осмысления. Одно из них – *социально-коммуникативная компетентность*, которая описывается весьма неоднозначно и нередко подменяется другими терминами.

Несмотря на существенный интерес исследователей и значительность полученных к настоящему времени результатов, проблема формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения по-прежнему в достаточной степени не решена.

Основными причинами этого являются:

- отсутствие общепризнанного понимания социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения как комплексного феномена, требующего специально организованных мер по его формированию;
- недостаточная разработанность теоретико-педагогических основ процесса формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, отражающих его природу, сущность и возможности совершенствования;
- неразработанность содержательного и методико-технологического аспекта формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в условиях профессионально педагогической подготовки;
- несоответствие уровня развития технологии измерения и оценивания результатов формирования социально-коммуникативной компетентности современным требованиям к оценке качества в образовательной сфере.

Таким образом, актуальность исследования проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения определяется:

- 1) эволюционными тенденциями в образовании, связанными с необходимостью подготовки будущих педагогов профессионального обучения к осуществлению социально-коммуникативной деятельности;

2) нереализованным потенциалом высших учебных педагогических заведений в подготовке высококвалифицированных кадров, способных эффективно осуществлять социально-коммуникативную деятельность;

3) повышением требований к уровню социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения;

4) недостаточной разработанностью технолого-методического аппарата измерения и оценивания эффективности процесса формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Социально-коммуникативная компетентность является органичной составляющей общей профессиональной компетентности специалистов, ориентированных на работу с людьми (Ю. Н. Емельянов, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Л. А. Петровская, Н. С. Пряжников, Н. Д. Творогова, Н. В. Яковлева), а следовательно, может способствовать формировать личность специалиста, успешно социализирующегося и обладающего высоким уровнем коммуникативной компетентности. По нашему мнению, именно социально-коммуникативная компетентность обеспечивает личностный комфорт, профессиональную эффективность и социальную востребованность во всех сферах жизнедеятельности.

Как значимая и относительно самостоятельная подсистема в структуре профессиональной компетентности, социально-коммуникативная компетентность проявляется в определенной способности взаимодействовать с другими людьми. Понятием социально-коммуникативной компетентности обозначаются возможности человека, занимающегося педагогической деятельностью [5]. Это комплексный термин, и он не сводится только к коммуникативным способностям или социальной осведомленности педагога. Не следует также рассматривать данную компетентность лишь как совокупность личностных черт, иначе трактовка возможностей педагога оказывается односторонней.

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет сделать вывод о том, что «социально-коммуникативная компетентность» анализируется авторами либо с позиций «социальной», либо с позиций «коммуникативной» компетентности. Действительно, это достаточно близкие по своей сути понятия, которые не только взаимосвязаны, но и взаимообусловлены. Однако понятие «социально-коммуникативная компетентность» не является просто суммой составляющих, оно несет специфический смысл, присущий только ему. Несмотря на терминологические различия, именно *социально-коммуникативная компетентность* – важный компонент структуры и содержания профессионально-педагогической деятельности и неотъемлемый показатель профессиональной компетентности педагога.

Понимая социально-коммуникативную компетентность педагога профессионального обучения как важнейшую составляющую его общей профессиональной компетентности, мы определили ее, с одной стороны, как готовность и способность к осуществлению социально-коммуникативной деятельности в условиях педагогического процесса, с другой – как интегративную характеристику уровня профессиональной подготовленности преподавателя, основанную на фундаментальных психолого-педагогических

ческих знаниях и выработанных коммуникативных умениях, проявляющихся в единстве с личностными качествами, обеспечивающими интеграцию человека в общество и успешную реализацию в профессиональной деятельности.

Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк считают, что социально-коммуникативная компетентность «отражает особенности организации знаний относительно системы общественных отношений, социума, в котором живет человек, и межличностного взаимодействия». Именно эта компетентность, по мнению данных авторов, «позволяет ориентироваться в любой социальной ситуации, адекватно ее оценивать, принимать верные решения и достигать поставленных целей» [2, с. 126].

Исследование содержательной стороны социально-коммуникативной компетентности позволило нам сделать вывод о том, что она не образуется самостоятельно и требует специальных усилий по ее формированию.

Выделяют пять составляющих структуры социально-коммуникативной компетентности:

1) *социально-коммуникативную адаптивность* – пластичность, гибкость в общении, умение взаимодействовать с различными людьми, легко приспосабливаться к изменяющимся обстоятельствам, делать переоценку событий, активно находить в них свое место;

2) *стремление к согласию* – отсутствие боязни несовпадения мнений, расхождений во взглядах, стремление по каждому вопросу иметь свою точку зрения и отстаивать ее, сохраняя умение все проблемы решить «мирным путем», уступить, договориться;

3) *толерантность* – умение без раздражения и вражды относиться к чужому мнению, взглядам, характеру, привычкам, быть терпимым;

4) *оптимизм* – жизнелюбие, вера в себя, в свои возможности, жизнерадостность и увлеченность;

5) *фрустрационную толерантность* – способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической адаптации. В ее основе лежит способность адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и предвидеть позитивное решение – с другой [2].

Рассмотрим выявленные при дальнейшем изучении проблемы основные компоненты социально-коммуникативной компетентности.

1. *Социально-когнитивный* – предполагает понимание сущности и социальной значимости профессии, проявление устойчивого интереса к ней; представление о современном мире как духовной, культурной, интеллектуальной и экологической ценности, умение видеть свой профессиональный предмет через их призму; понимание духовного мира человека и его роли в современном социуме; способность использовать средства коммуникации для привития духовно-нравственных, общечеловеческих ценностей в окружающем социально-профессиональном пространстве.

2. *Коммуникативный* – предусматривает ориентацию на ценностную значимость коммуникативной составляющей профессиональной деятельности и необходимость саморазвития социально-коммуникативной компетен-

тности. Характеризуется готовностью специалиста к позитивному взаимодействию с коллегами и учащимися, к коммуникативным отношениям на основе знания проблем и особенностей социально-профессиональной среды, к практической деятельности по решению профессиональных задач на базе владения профессиональной лексикой; умением анализировать и проектировать коммуникативную деятельность с учетом социально-профессиональной среды и конкретной личности; способностью обращаться к закономерностям использования теоретических знаний в области коммуникации как средству развития личности и оптимизации деятельности;

3. *Организационно-операционный* – характеризуется наличием у специалиста следующих умений: целеполагания с учетом специфики профессиональной деятельности и спектра решаемых коммуникативных задач; прогнозирования и конструирования социально-коммуникативной деятельности; использования психолого-педагогических технологий в процессе взаимодействия с коллегами; контроля, коррекции результатов деятельности в соответствии с поставленными целями;

4. *Рефлексивный* – характеризуется устойчивой мотивацией самопознания, саморазвития и самосовершенствования в социально-коммуникативной деятельности; готовностью к проявлению ответственности за выполняемую работу, способностью самостоятельно и эффективно решать проблемы в области профессиональной (социально-коммуникативной) деятельности.

Таким образом, на основе теоретического анализа термина «социально-коммуникативная компетентность» мы пришли к пониманию сути данной компетентности как совокупности конкретных качеств личности, способностей, социально-коммуникативных знаний и умений, обеспечивающих интеграцию человека в общество, успешную реализацию в профессиональной деятельности, что выражается посредством продуктивного выполнения личностью различных социальных ролей.

В ходе разработки технологического аппарата измерения сформированности социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения нами были определены и содержательно охарактеризованы уровни развития ее компонентов.

*Высокий уровень* развития СКК отличается устойчивым интересом к личности учащегося, стремлением к углубленному познанию собеседника и себя, устойчивым пониманием окружающих, высокой гибкой самооценкой, самопринятием, оптимальным уровнем тревожности, адекватным выражением своих эмоций, открытостью в общении, позицией сотрудничества, принятием себя и окружающих, успешным владением механизмами восприятия, такими как эмпатия, рефлексия, идентификация, децентрация, хорошим развитием рефлексивно-перцептивных умений, навыков и способностей.

*Средний уровень* развития СКК предполагает устойчивый интерес к отдельным особенностям личности учащегося, а также его эпизодическое понимание, не всегда гибкую самооценку, ситуативное самопринятие, неуверенность, повышенный уровень тревожности, ситуативное проявление нервозности, достаточно устойчивые рефлексивно-перцептивные

знания, отказ от восприятия учащегося на основе схем и стереотипов, эпизодическую открытость в общении, допустимость общения с позиций официального статуса, выполнения социальной роли, ситуативное проявление рефлексивно-перцептивных умений, навыков и способностей.

*Недостаточно развитый уровень* СКК характеризуется ситуативным интересом педагога к личности учащегося, отсутствием понимания мотивов, поведения, эмоционального состояния окружающих, неустойчивой самооценкой, ситуативным самопринятием, повышенным уровнем тревожности, ситуативным проявлением нервозности, восприятием учащихся лишь на основе схем и стереотипов, эпизодической открытостью в общении, позицией давления на учащегося, слабыми рефлексивно-перцептивными умениями, навыками и способностями.

*Низкий уровень* развития СКК отличается слабым выражением интереса (или отсутствием такового) к личности учащегося, отказом от понимания собеседника, низким уровнем самооценки, самопринятия, высоким уровнем тревожности, эмоциональной возбудимостью, проявлением в общении защитной позиции, неразвитыми рефлексивно-перцептивными умениями, навыками и способностями.

Изучение социологической и психолого-педагогической литературы по теме исследования позволяет сделать вывод о том, что, хотя социально-коммуникативная компетентность и опирается на врожденные способности индивидуума к взаимодействию, она должна быть приобретена и сформирована в рамках первичной, вторичной и третичной социализации, осуществляемой в процессе деятельности, в том числе и учебной.

Обратимся к механизмам формирования социально-коммуникативной компетентности и основных компонентов ее составляющих. Невозможно формировать основные компоненты данной компетентности изолированно друг от друга, а потом, «сложив» их вместе, получить социально-коммуникативную компетентность. Сложная структура СКК определяет комплексный характер работы и опору на теоретические положения системного подхода.

Взяв за основу программу развития психолого-педагогической компетентности, предложенную М. И. Лукьяновой [4], мы выделили следующие этапы формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения:

1. *Диагностический этап* предполагает изучение уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности каждого будущего педагога профессионального обучения и получение обобщенных результатов по коллективу, для чего используются тесты.

2. *Этап дифференцированно-группового образования* предусматривает различные формы проведения занятий, включающие в себя как традиционные виды учебной деятельности, так и активные формы обучения, имитационные и деловые игры. Важным принципом организации занятий на данном этапе является их практико-ориентированный характер.

3. *Этап индивидуального образования и саморазвития* (параллелен предыдущему) включает в себя индивидуальные консультации, самостоятельную работу студентов с рекомендованной литературой.

4. *Этап работы в тренинговой группе* развивает навыки общения и взаимодействия. На этом этапе эффективно используются такие базовые методы, как дискуссия, ролевая игра, моделирование ситуации, ретроспективный анализ реальных ситуаций и т. д.

5. *Этап подведения итогов и заключительной диагностики* заключается в повторном использовании тестов и методики групповой оценки компетентности, что позволяет выявить динамику развития СКК.

Основными, положенными в основу реализации программы формирования СКК будущих педагогов профессионального обучения являются принципы:

- диалогизации взаимодействия – организация такого межличностного общения во время занятий, которое обеспечивает уважение чужого мнения, доверие участников друг к другу, позволяет выйти за рамки привычного статусного общения;

- активности – создание таких условий работы на занятиях, которые способствуют формированию и развитию исследовательской позиции участников и включению каждого в интенсивное групповое взаимодействие;

- соотнесения учебных ситуаций с реальной профессиональной деятельностью и личным опытом;

- взаимодополнения и взаиморазвития – обеспечение участникам возможности обогатить свой личный опыт знаниями и умениями других участников группы;

- психологического события – использование специальных приемов, создающих эмоционально насыщенную среду обучения участников;

- пролонгированности – обучение происходит без отрыва от профессиональной деятельности, что позволяет на практике применять приобретенные знания и умения.

Особенностью предлагаемой технологии явилось то, что будущие педагоги профессионального обучения на каждом этапе включались в решение всего комплекса педагогических задач, т. е. востребованными оказывались все их профессионально-педагогические возможности, весь наличный уровень социально-коммуникативной компетентности.

Следствием реализации технологии стало повышение уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, что нашло свое выражение в интеллектуальном и мотивационно-ценностном развитии, формировании педагогически ценных знаний и качеств личности и развитых на их основе способностей и педагогических умений по передаче и приобретению профессионального и социального опыта.

Таким образом, результатом проведенного исследования стало рассмотрение механизмов формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения и вопросов взаимосвязи педагогической деятельности и профессионально важных для нее качеств, а также разработка инструментария для изучения описанного круга проблем.



### Литература

1. Белкин А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. Челябинск, 2004. 171 с.
2. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. 216 с.
3. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993. 172 с.
4. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие. М.: ТЦ Сфера, 2004. 144 с.
5. Маскин В. В., Петренко А. А., Меркулова Т. К. Алгоритм перехода образовательного учреждения к компетентностному подходу. М.: АРКТИ, 2006. 64 с.
6. Сергеев И. С., Блинов В. И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практ пособие. М.: АРКТИ, 2007. 132 с.

УДК 378+371.134

Л. В. Гаврилова

## **КОНЦЕПЦИЯ И МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИЗАЙН-КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ КОНСТРУКТОРОВ ОДЕЖДЫ**

В статье представлены концепция и модель системы формирования дизайн-культуры студентов, обучающихся в вузах сервиса. Реализация модели призвана обеспечить качество подготовки и повысить конкурентоспособность будущих специалистов в области конструирования одежды для индивидуального потребителя.

*Ключевые слова:* концепция, модель, дизайн-культура, конструирование одежды.

This article deals with the problem of concept and model of the system design-culture formation students from Service Universities. The aim of this system is to ensure quality of preparation and to improve competitive ness of future experts in the field of designing clothes for the individual consumer.

*Key words:* conception, model, design-culture, designing clothes.

Россия вступила в новую фазу социально-экономического развития, приоритетным направлением которого является повышение кадрового потенциала страны на основе изменения и развития системы профессионального образования. Установка на численный и качественный рост среднего класса в стране, борьба с бедностью во многом связаны с совершенствованием сервисного обслуживания населения, а следовательно, и с повышением качества подготовки специалистов – выпускников вузов сервиса, в том числе конструкторов одежды для индивидуального потребителя.

Одной из важных задач обучения будущих конструкторов швейных изделий является формирование компетентности в области дизайна.

Существуют различные определения комплексного многоаспектного понятия «дизайн-культура», содержание которого меняется в зависимости от существующих художественных приоритетов и ценностей. С нашей точки зрения, дизайн-культура – это качество, отражающееся в знаниях, умениях, навыках, духовных ценностях, накопленных человеком, усвоенных и развитых личностью специалиста и получивших воплощение в предмете ее деятельности. Дизайн-культура будущего специалиста в области конструирования одежды для индивидуального потребителя – профессиональная готовность к конструированию и изготовлению качественной, отвечающей современным эстетическим тенденциям и культурным потребностям заказчика продукции.

К сожалению, в процессе подготовки специалистов в области конструирования одежды пока недостаточно внимания уделяется формированию дизайн-культуры, существующие учебные планы и программы вузов мало способствуют развитию этого важного качества, оставляют желать лучшего в этом отношении методический и художественный арсенал преподавателей, организационные условия и материально-техническая база. Между тем слабо сформированные у выпускников вузов компоненты дизайн-культуры препятствуют в дальнейшем их успешному продвижению по служебной и квалификационной лестнице. Существуют противоречия между

- возросшими требованиями заказчиков и работодателей к работникам (выпускникам вузов сервиса) и неразработанностью научно-педагогических основ формирования дизайн-культуры студентов;
- отсутствием учебно-методических рекомендаций по организации самостоятельной работы студентов в области дизайн-культуры и насущной необходимостью придания ей системного характера;
- общепедагогическими исследованиями в области культуры и дизайна в подготовке специалистов и их недостаточным практическим результатом;
- потребностью будущих специалистов в знаниях, способствующих повышению конкурентоспособности на основе дизайн-культуры, и отсутствием в учебных планах вузов сервиса соответствующей дисциплины.

Устранить перечисленные недостатки, преодолеть противоречия, значительно повысить качество подготовки специалистов в области конструирования швейных изделий в вузах сервисного обслуживания можно, на наш взгляд, если будет создана и внедрена система формирования дизайн-культуры студентов. Основу модели данной системы должны составить

- системный подход;
- принцип культуросообразности как системообразующий фактор;
- поэтапное включение студентов при изучении всех дисциплин учебного плана вуза в разнообразные виды деятельности, формирующие дизайн-культуру;
- разработка и реализация спецкурса «Дизайн-культура специалиста по конструированию одежды для индивидуального потребителя» как установочного этапа процесса непрерывного формирования дизайн-культуры на протяжении всех лет обучения в вузе;

- создание необходимой учебно-педагогической среды, способствующей формированию дизайн-культуры будущих конструкторов одежды;

- внедрение в практику технологии проблемного, эвристического и проектного обучения, способствующих продуктивному и креативному творческому саморазвитию студентов;

- преемственность педагогических действий преподавателей вуза путем согласования содержания учебных планов, программ и методик преподавания взаимосвязанных дисциплин;

- определение критериев оценки уровня сформированности у студентов дизайн-культуры.

При разработке концепции и модели формирования компетентности в области дизайна будущих конструкторов одежды мы исходили из идеи А. П. Беляевой о необходимости политеоретического подхода к обоснованию проектирования новых педагогических систем профессионального образования. Сущность подхода состоит в следующем: «Имея сложную природу, профессиональное образование соединяет в себе социально-экономические, психолого-педагогические и культурологические факторы и строит свой фундамент на комплексной модели социально-экономических, психолого-педагогических, культурологических, научно-технических, производственных законов, закономерностей, принципов и требований, рассматриваемых в разных науках» [2, с. 8].

На рис. 1. представлены теоретико-методологические и практические предпосылки проектирования модели системы формирования дизайн-культуры студентов вузов сервиса. Опираясь на эти предпосылки, мы сформулировали концептуальные положения проекта модели.

1. По мнению В. П. Беспалько, «основу развития педагогической теории на новом этапе составляет системный подход к рассмотрению явлений воспитания и образования» [3, с. 9]. В перечень целей существующей системы подготовки конструкторов швейных изделий нами был внесен новый системообразующий элемент – формирование дизайн-культуры студентов. Согласно системному подходу, вновь введенный элемент будет принят системой и реализован, если все остальные структурные компоненты (содержание, методы обучения, деятельность педагогов и студентов) будут преобразованы в соответствии с требованиями этого элемента. Если этого не сделать, элемент будет системой отброшен. Так, многие неудачи оптимизирующих педагогическую систему предложений («Липецкий метод», «Программированное обучение», «Укрупнение дидактических единиц» и пр.) объясняются несистемным, изолированным, локальным подходом к преобразованию компонентов педагогических систем.

2. Еще одним концептуальным положением проектирования модели стал принцип культуросообразности, который, согласно В. С. Безруковой, «определяет максимальное использование в воспитании и образовании культуры той среды, в которой находится конкретное учебное заведение (культуры общества, страны, региона)» [1, с. 47].

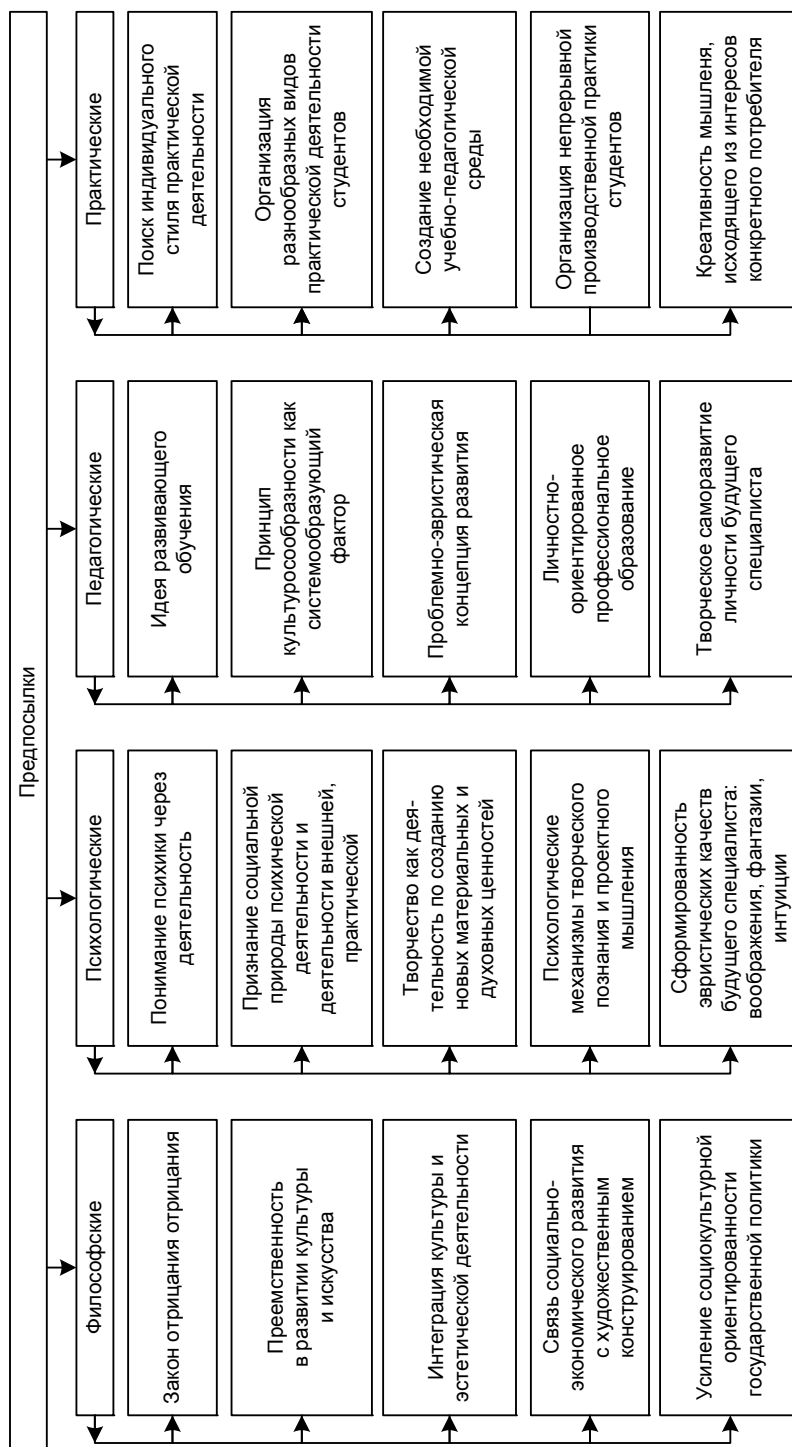


Рис. 1. Теоретико-методологические предпосылки проектирования модели системы формирования дизайн-культуры будущих конструкторов одежды

Как любой дидактический принцип, культуросообразность выполняет ряд функций:

- методологические (системообразующие, динамические), относящиеся к теории организации процесса образования;
- регулятивные (структурно-содержательные, субординативные, коммуникативные), отражающие вопросы практики его реализации.

С принципом культуросообразности связаны следующие требования к модели формирования дизайн-культуры будущих конструкторов одежды:

- планирование содержания образования должно исходить не только из задач овладения студентами опытом предшествующих поколений, но и необходимости успешной социализации, обретения профессионально значимых личностных качеств, ключевых компетенций, сформированных на межкультурной и межотраслевой основе;

- должны быть созданы условия для активизации самостоятельной познавательной, мыслительной и коммуникативной деятельности студентов, позволяющие действовать с опорой на целостное представление о действительности и о сущности дизайн-культуры;

- процесс образования должен опираться на внутреннюю активность личности в восприятии окружающего в контексте дизайн-культуры;

- важно фиксировать и накапливать данные, отражающие уровень сформированности, динамику изменения личностного развития, творческих способностей, интеллектуально-нравственной свободы и профессиональной дизайн-культуры студентов;

- следует отказаться от негативных средств воздействия на студентов, ущемляющих их гражданские права, унижающих достоинство, отрицающих творческое саморазвитие в области дизайн-культуры;

- выявление положительных качеств будущего специалиста и способствование их дальнейшему развитию нужно проецировать на развитие дизайн-культуры;

- необходимы оптимальный выбор и целесообразное сочетание методов, форм и средств развития профессионально значимых личностных качеств, творческих профессиональных умений и навыков; обеспечение направленности всех дисциплин учебного плана на формирование дизайн-культуры специалиста как интегральной характеристики, устойчиво проявляющейся в системе мышления, поведения, отношений, ценностей, в выборе и реализации студентами своей социокультурной позиции;

- требуется поэтапное развитие и повышение субъективной и социальной роли студентов в процессе профессиональной подготовки и формирования дизайн-культуры.

В. С. Безрукова формулирует общие правила реализации принципа культуросообразности таким образом:

- понимать педагогический процесс как составную часть культуры общества и семьи, как культурно-историческую ценность, заключающую в себе прошлый опыт воспитания и обучения и закладывающую их в будущее;

- максимально использовать в педагогическом процессе семейную, региональную, национальную, материальную и духовную культуру;

- обеспечить единство национального, межнационального и интерсоциального начал в воспитании и образовании;

• формировать творческие способности и установки в связи с потреблением, сохранением и созданием культурных ценностей [1, с. 49].

В соответствии с перечисленными общими правилами нами были определены правила деятельности преподавателей и студентов. Для преподавателей они заключаются в следующем:

• направлять свою деятельность на развитие профессиональной культуры, личностных качеств, активно-творческих способностей студентов, на рост их духовно-нравственной культуры и культуры в области дизайна одежды;

• постоянно стимулировать включение студентов в активную самостоятельную, познавательную и мыслительную деятельность, деятельность в области творческого саморазвития дизайн-культуры;

• проявлять лояльность и терпимое отношение к нестандартным решениям и разрабатываемым студентами проектам по дизайну различных конструкций;

• обеспечивать оптимальное сочетание методов, форм и средств обучения, соответствующих требованиям принципа культуросообразности и задачам формирования профессионально значимых личностных качеств студентов.

Для успешной реализации в учении и личностном развитии будущим конструкторам швейных изделий необходимо:

• быть способными к культурной самоидентификации;

• видеть свои слабые и сильные стороны, развивать свою гражданскую позицию, обладать художественным восприятием действительности;

• уметь выявлять недостатки в личностном развитии, в своих знаниях в области искусства и стремиться их устранять;

• представлять место и роль каждой учебной дисциплины и видов деятельности в собственном развитии и становлении в отношении дизайн-культуры;

• сознательно относиться к учению, постоянно пополнять знания в области дизайн-культуры;

• осуществлять самостоятельную познавательную и мыслительную деятельность на основе собственной ценностной позиции, принимать участие в доступных формах производительного труда по получаемой специальности;

• строить отношения друг с другом на взаимоуважении и терпимости;

• быть готовыми к свободному, непринужденному общению, поддерживать активный диалог с окружающими, практиковаться в общении с будущими клиентами.

Применение принципа культуросообразности способствует воспитанию культурного, свободного и в то же время ответственного за свои действия человека.

3. Необходимо обеспечить взаимодействие принципа культуросообразности с другими принципами организации процесса формирования дизайн-культуры будущих конструкторов одежды: политехнизмом, профессиональной направленностью, гуманизацией, мотивацией учения и труда студентов, преемственностью и единством педагогических действий преподавателей вуза.

4. Важным концептуальным положением разрабатываемой модели является идея сквозного, поэтапного, развиваемого от курса к курсу процесса формирования дизайн-культуры студентов вузов сервиса усилиями преподавателей всех дисциплин учебного плана и руководителей производственной практики.

5. Проектируемая модель должна обеспечить на основе личностно ориентированного профессионального образования непрерывное целостное развитие и становление студентов как активных субъектов творческого саморазвития в области дизайн-культуры.

Нами были использованы основные подходы к реализации личностно ориентированного профессионального образования, определенные Э. Ф. Зеером [4, с. 44]:

- признается приоритет индивидуальности, самооценности будущего специалиста, который изначально является субъектом профессионального процесса, направленного на формирование дизайн-культуры;

- технологии профессионального образования на всех его ступенях соотносятся с закономерностями профессионального становления личности;

- содержание профессионального образования определяется уровнем развития современных социальных, информационных, производственных технологий и конгруэнтно будущей профессиональной деятельности;

- профессиональное образование имеет опережающий характер, что обеспечивается формированием социально-профессиональной компетентности и развитием экстрафункциональных качеств будущего специалиста в процессе учебно-профессиональной, квазипрофессиональной, производственной и кооперативной деятельности;

- действенность профессионально-образовательного процесса по формированию дизайн-культуры определяется организацией учебно-пространственной среды;

- личностно ориентированное профессиональное образование должно быть максимально обращено к формированию индивидуального опыта будущего специалиста, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии в области культуры и дизайна.

На основе всех указанных выше концептуальных положений была создана пространственно-временная модель системы формирования дизайн-культуры студентов специальности «Конструирование швейных изделий» (рис. 2).

Обратим внимание на логику проектирования этой модели. Современные специалисты должны обладать не только знаниями в своей области, но и комплексными умениями, носящими надпредметный, универсальный характер, – ключевыми компетенциями. Для будущих конструкторов одежды приоритетной из них является сочетание культуры и дизайна в проектируемых изделиях. Необходимо, чтобы выполнение нового заказа общества и потребителей на специалистов данного профиля соответствовало личным мотивам, интересам и потребностям самих студентов. Развитие компетенции в области дизайн-культуры должно осуществляться в течение всего учебного процесса и во внеучебной работе. При этом преподаватели вузов должны руководствоваться в своей деятельности установленными методологическими, психофизиологическими, социологическими и дидактическими основами организации этой работы.

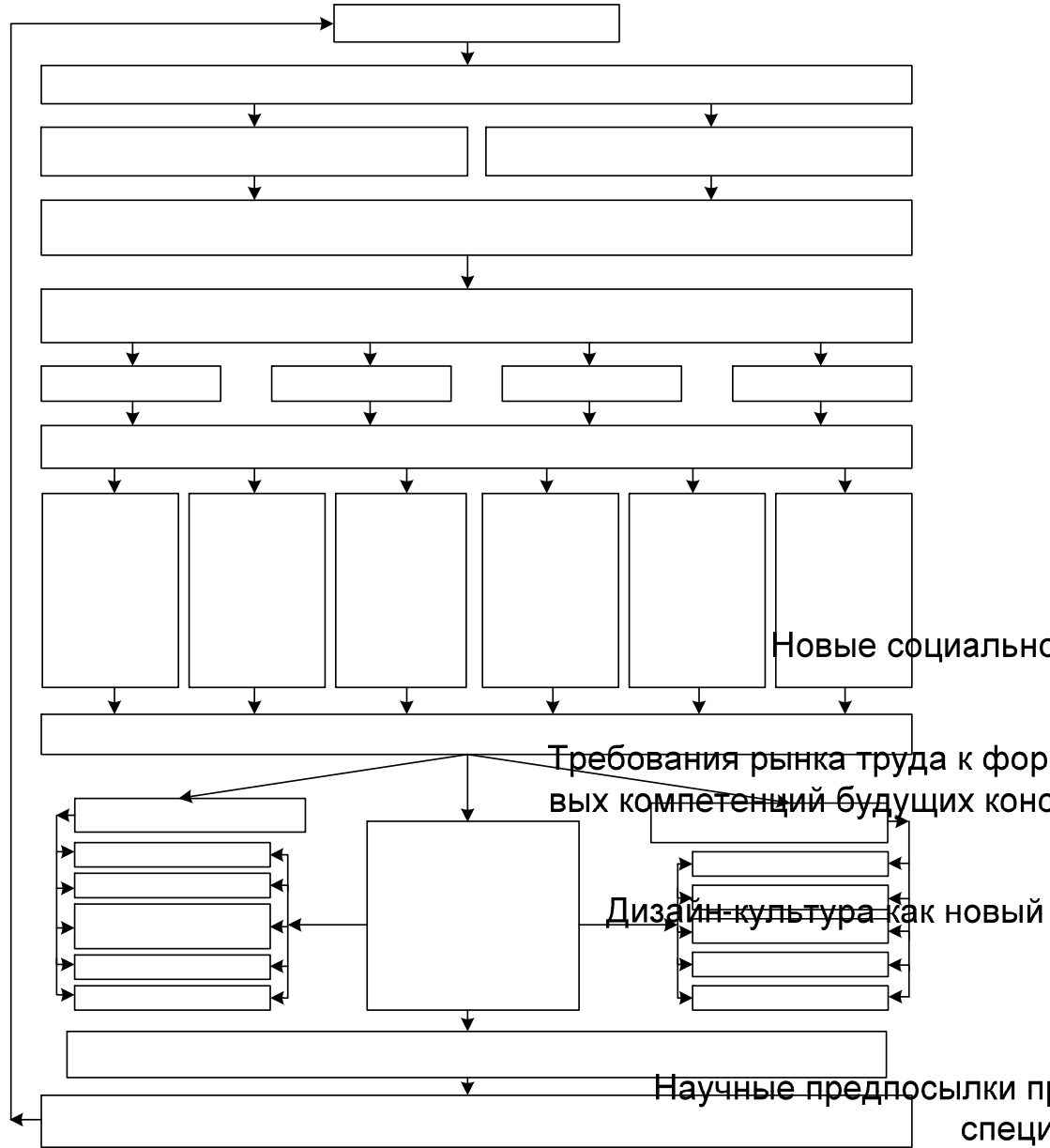


Рис. 2. Пространственно-временная модель формирования дизайн-культуры студентов специальности «Конструирование швейных изделий»



Сформулированные в нашей работе концептуальные положения и профессиограмма работника сервисного обслуживания могут обеспечить преобразование структурных и функциональных компонентов системы подготовки конструкторов одежды в соответствии с требованиями системообразующего элемента – «формирование дизайн-культуры студентов».

Пройдя через поэтапную реализацию перестроенной таким образом педагогической системы подготовки, студенты будут обладать более высоким уровнем квалификации и целевой направленностью на дальнейшее творческое развитие в своей профессиональной деятельности.

### **Литература**

1. Безрукова В. С. Педагогика: учеб. для инженер.-пед. специальностей. Екатеринбург: Обл. ин-т развития и регион. образования, 1994. 337 с.
2. Беляева А. П. Политеоретические основы многоуровневой профессиональной подготовки. СПб.: Ин-т проф. техн. образования., 1995. 49 с.
3. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1977. 304 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. Екатеринбург: Изд-во Урал гос. проф.-пед ун-та, 2000. 258 с.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9

Л. Г. Дмитриева

## ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И ПОНИМАНИЯ ДИАЛОГА ПОЛЕЗАВИСИМЫМИ И ПОЛЕНЕЗАВИСИМЫМИ СТУДЕНТАМИ

В статье говорится о важности для студентов-филологов владения диалогом, поскольку их будущим профессиональным полем является система отношений «человек – человек». Приведены результаты исследования понимания диалога полезназависимыми и полнезависимыми студентами.

*Ключевые слова:* диалог, межличностные отношения, коммуникативная направленность, когнитивные стили.

The article stresses the importance of having command of dialogue for student-philologists, because their future professional field is a system of relationships «man – man». Results of understanding dialogue research by students with field dependence and field independence are described.

*Key words:* dialogue, interpersonal relations, communication orientation, cognitive styles.

Современное общество актуализирует проблему взаимоотношений людей в разных сферах социальной жизни, что делает диалог самым востребованным способом существования человека [1–3]. В процессе общения участники диалога обмениваются информацией, идеями, знаниями, ценностями, получая в ответ положительное или отрицательное подкрепление. Одни люди ищут выгоды в отношениях, для других характерно стремление к честному обмену, когда делается попытка взаимного учета интересов сторон. Все это многообразие отношений объединяется понятием «взаимодействие», формой которого является диалог, осуществляющийся в реальности (Э. Гуссерль, Ролло Мэй, Х. Хекхаузен, А. А. Полонников, В. С. Библер).

Несмотря на то, что общепринятыми характеристиками диалога являются равенство психологических позиций и сотрудничество, ряд ученых определяет диалог с точки зрения его неравновесности и многомерности, исходя из сократовского диалога, который разворачивается «здесь и сейчас», а значит, несет на себе отпечаток незавершенности (А. А. Ухтомский, А. А. Бодалев, С. А. Братченко, А. Б. Добрович, Н. В. Самоукина и др.).

Нельзя говорить о диалоге только лишь с точки зрения причинной обусловленности. В нем всегда присутствуют элементы непредсказуемости и случайности, что подтверждается идеями вероятностного и синергетического подходов (Н. Винер, Е. А. Трифонов, А. Бандура). Кроме того, ситуацию диалога осложняет тот факт, что каждый человек мыслит в рамках того познавательного стиля, который у него сложился, считая присущую ему форму понимания происходящего единственно возможной и верной. Хотелось бы отметить обстоятельство, которое придает исследованиям когнитивных стилей особую актуальность. Речь идет об острейшей проблеме непонимания и неприятия людьми друг друга, являющейся следствием «конфликта стилей» [4, 8]. Для человека с полезависимым когнитивным стилем в ситуации неопределенности другой человек оказывается источником информации и одновременно средством ее переработки. Социальная направленность полезависимых лиц, возможно, служит гиперкомпенсацией их недостаточной эффективности в объектном познании. Полenezависимые лица обнаруживают высокую личную автономность, стабильный образ «Я», низкий уровень интереса к другим людям, устойчивость при внушении, критичность, компетентность и отчужденность.

С одной стороны, индивидуальные различия в способах структурирования информации и оценивания своего окружения образуют типичные формы поведения, относительно которых группы людей являются похожими и одновременно отличными от других людей. С другой стороны, выраженность тех или иных когнитивных стилей свидетельствует о наличии специфических механизмов понимания в индивидуальном сознании. Проблемой индивидуального сознания занимались в разное время такие выдающиеся ученые, как А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Ч. Осгуд, Дж. Келли. В настоящее время изучению этой проблемы в рамках психосемантики посвящены исследования российских психологов В. Ф. Петренко и А. Г. Шмелева.

В связи с существующей проблемой изучения особенностей организации отношений в зависимости от когнитивного стиля целью нашего исследования стало изучение коммуникативной направленности, межличностных отношений и понимания диалога полезависимыми и полenezависимыми студентами. Предмет исследования – особенности коммуникативной направленности и межличностных отношений, а также понимание диалога полезависимыми и полenezависимыми студентами.

Выборку исследования составили студенты 2-го и 3-го курсов в возрасте 19–24 лет. Эмпирической базой послужили Академия труда и социальных отношений и Башкирский госуниверситет (г. Уфа). Обследованы 110 студентов, обучающихся по специальностям «Журналистика», «Юриспруденция», «Экономика труда и менеджмент организации».

Нами были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Коммуникативная направленность и межличностные отношения полезависимых студентов отличаются от коммуникативной направленности и межличностных отношений полenezависимых студентов.

2. Существуют взаимосвязи между уровнем полезависимости, коммуникативной направленностью и межличностными отношениями студентов.

3. Имеются различия в понимании диалога полезависимыми и полenezависимыми студентами.

Проанализировав методы эмпирического анализа, мы пришли к выводу, что адекватным методом изучения структур реального и идеального диалогов может стать семантический дифференциал, который позволяет прикоснуться к личностному смыслу тех или иных понятий. Мы использовали следующие методики:

- «АКТ-70» К. Эттриха, которая является групповой модификацией методики К. Готтшальдта «Включенные фигуры», – для разделения нашей выборки на две: полезависимых и полenezависимых студентов;
- «НАО» С. А. Братченко – для изучения коммуникативной направленности испытуемых в общении;
- «Опросник межличностных отношений (ОМО)» В. Шутца – для изучения межличностных отношений;
- семантический дифференциал Ч. Осгуда – для выявления особенностей личностного смысла понятий «Диалог идеальный» и «Диалог реальный».

Математическая обработка данных проводилась с помощью  $t$ -критерия Стьюдента, корреляционного и факторного анализа.

Среди испытуемых обнаружилось 50 полenezависимых и 60 полезависимых студентов. Большое число испытуемых с полenezависимым стилем обусловлено тем фактом, что в выборку вошли студенты факультета журналистики БашГУ, которые продемонстрировали высокие показатели по индексу полезависимости / полenezависимости. Вероятно, это объясняется их креативными способностями.

Для того чтобы сравнить выборки по коммуникативной направленности и межличностным потребностям, мы применили критерий  $t$  Стьюдента. Выборки различаются на высоком уровне статистической значимости по шкале «Тенденция контролировать отношения с другими» из методики «ОМО» Шутца (табл. 1).

Таблица 1

Результаты по критерию  $t$ -Стьюдента (сравнение коммуникативной направленности и межличностных потребностей)

| Различия         | Д    | АВ   | М    | АЛ   | К    | И   | Ie  | Iw   | Се          | Cw   | Ae   | Aw  |
|------------------|------|------|------|------|------|-----|-----|------|-------------|------|------|-----|
| $t_{\text{эмп}}$ | 0,17 | 0,49 | 0,09 | 1,93 | 0,97 | 0,5 | 0,5 | 1,56 | <b>2,71</b> | 0,78 | 1,96 | 1,3 |

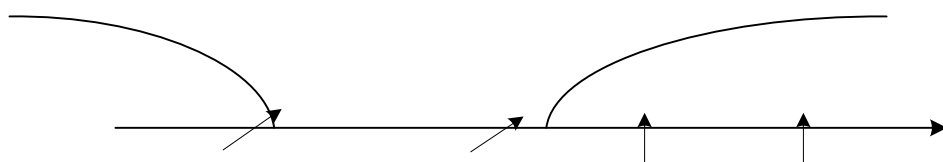
*Примечание.* Названия шкал по методике НАО: Д – диалогический, АВ – авторитарный, М – манипулятивный, АЛ – альтруистический, К – конформный, И – индифферентный. Названия шкал по методике ОМО: Ie – тенденция находиться в обществе других людей; Iw – желание, чтобы другие проявляли интерес к индивиду и принимали его в свое общество; Се – тенденция контролировать отношения с другими; Cw – тенденция подчиняться другим в общении; Ae – тенденция устанавливать близкие отношения с другими; Aw – желание индивида, чтобы другие устанавливали с ним глубокие эмоциональные отношения.

Мы можем утверждать, что полenezависимые личности более склонны контролировать отношения в процессе общения – они готовы пойти не

на всякое общение, а лишь на такое, которое соответствует их потребностям. Сам факт полнезависимости либо полнезависимости очень слабо влияет на коммуникативную направленность испытуемых в общении.

Жирным курсивом в таблицах выделены графы, в которых мы отмечаем либо различия, либо корреляционные связи, либо факторные структуры, которые значимо характеризуют исследуемый психологический феномен.

В табл. 1 приведены значения  $t_{эмп}$  для всех переменных (шкал методики «НЛО» Братченко и опросника межличностных отношений Шутца), на рисунке – ось значимости для  $t_{эмп}$  по шкале «Се», попавшего в зону значимости.



Ось значимости по шкале «Се»  
(тенденция контролировать отношения с другими)

Мы не получили значимых различий по шкалам методики Братченко, вероятно, потому, что не учли количественных показателей индекса полнезависимости. В связи с этим мы посчитали целесообразным провести анализ без деления выборки на полнезависимых и полнезависимых. Поэтому на следующем этапе мы использовали абсолютные значения индекса полнезависимости (табл. 2).

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа (сравнение уровня полнезависимости и направленности в общении)

| Корреляционная взаимозависимость | Д     | АВ   | М    | <b>Ал</b>   | К     | И     | Ie   | Iw   | Cw    | Се   | Ае   | Ау    |
|----------------------------------|-------|------|------|-------------|-------|-------|------|------|-------|------|------|-------|
|                                  | -0,09 | 0,01 | 0,07 | <b>0,29</b> | -0,09 | -0,09 | 0,11 | 0,01 | -0,05 | 0,15 | 0,09 | -0,09 |

$|X - Y| = 1,14$   
 $t_{эмп} = 1,14 / 0,42 = 2,71$   
 $Sd = 0,42$

Зона незначимости

0,05

0,01

Проведя корреляционный анализ, мы получили положительную корреляционную связь между уровнем полнезависимости и шкалой «альтерцент-

ристская коммуникативная направленность» из методики «НЛО». Пришли к выводу, что чем выше индекс полнезависимости, тем большее стремление сосредоточиться на собеседнике проявляют испытуемые. Действительно, если человек общается с намерением что-либо понять, а не только поддержать отношения, он будет слушать собеседника внимательно и сосредоточенно.

Следующим этапом нашего исследования было изучение структур идеального и реального диалогов с помощью семантического дифференциала. Данный порядок проведения анализа имеет свою логическую основу. На наш взгляд, семантический дифференциал как бы подытоживает предыдущие этапы исследования. С помощью этой методики мы получили достаточно четкую картину разных структур диалога у полнезависимых и полнезависимых студентов.

В результате обработки данных семантического дифференциала были выделены следующие факторы (табл. 3–6)).

Таблица 3

Выборка полнезависимых студентов. «Диалог идеальный»

| Характеристика диалога           | Фактор          |                 |                  |                 |
|----------------------------------|-----------------|-----------------|------------------|-----------------|
|                                  | 1               | 2               | 3                | 4               |
| Неравный – равный                | 0,269665        | 0,525021        | 0,407807         | -0,031141       |
| Скованный – непринужденный       | <b>0,799073</b> | 0,068776        | 0,040194         | -0,128946       |
| Формальный – доверительный       | -0,089610       | <b>0,904915</b> | -0,213288        | 0,084313        |
| Кратковременный – долговременный | 0,421063        | -0,135480       | -0,457118        | 0,312467        |
| Лживый – искренний               | 0,500413        | 0,432613        | 0,243375         | 0,015971        |
| Конформный – открытый            | <b>0,763912</b> | 0,202876        | 0,045486         | -0,047653       |
| Неравномерный – равномерный      | <b>0,745336</b> | -0,217450       | -0,004967        | 0,113361        |
| Неразвивающий – развивающий      | 0,577873        | 0,285728        | -0,234882        | -0,398800       |
| Обдуманый – спонтанный           | -0,059921       | 0,100188        | <b>-0,870732</b> | -0,084847       |
| Конфликтный – неконфликтный      | -0,059899       | 0,107472        | 0,000458         | <b>0,913175</b> |

Идеальный диалог полнезависимых студентов характеризует основной фактор, группирующий три шкалы:

- «скованный – непринужденный» с нагрузкой 0,80;
- «конформный – открытый» с нагрузкой 0,76;
- «неравномерный – равномерный» с нагрузкой 0,75.

Этот фактор мы назвали «Свобода общения», так как в него входят такие характеристики, как непринужденность, открытость и равномерное течение диалога.

Таблица 4

Выборка полнезависимых студентов.  
«Диалог реальный»

| Характеристика диалога            | Фактор          |                 |                 |                 |
|-----------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
|                                   | 1               | 2               | 3               | 4               |
| Неравный – равный                 | 0,638363        | -0,215737       | 0,359825        | 0,288788        |
| Безразличный – заинтересованный   | <b>0,826656</b> | 0,042654        | 0,028514        | 0,198118        |
| Примитивный – сложный             | 0,243390        | -0,544868       | 0,167272        | 0,446408        |
| Формальный – дружеский            | -0,090551       | <b>0,762260</b> | 0,051741        | 0,176075        |
| Манипулятивный – альтруистический | 0,260174        | -0,025118       | <b>0,709829</b> | 0,175866        |
| Некорректный – корректный         | <b>0,877340</b> | 0,087101        | -0,001290       | -0,010141       |
| Скованный – раскованный           | 0,249558        | <b>0,838290</b> | -0,031801       | 0,068501        |
| Трудный – комфортный              | 0,074475        | 0,033252        | 0,478393        | <b>0,739651</b> |
| Конфликтный – неконфликтный       | 0,209323        | 0,233977        | -0,257351       | <b>0,775485</b> |
| Неправдоподобный – жизненный      | -0,074801       | -0,006826       | <b>0,816987</b> | -0,099118       |

Реальный диалог полнезависимых студентов характеризуют четыре основных фактора, включающие по две шкалы.

*Фактор 1:*

- «безразличный – заинтересованный» с нагрузкой 0,83;
- «некорректный – корректный» с нагрузкой 0,88;

Этот фактор мы назвали «Вежливость» – он описывает такие характеристики диалога, как корректность и заинтересованность в диалоге.

*Фактор 2:*

- «формальный – дружеский» с нагрузкой 0,76;
- «скованный – раскованный» с нагрузкой 0,84.

Название фактора – «Приятельские отношения».

*Фактор 3:*

- «манипулятивный – альтруистический» с нагрузкой 0,71;
- «неправдоподобный – жизненный» с нагрузкой 0,82;

Фактор 3 был назван «Отзывчивость», потому что он включает такие понятия, как альтруизм и жизненность.

*Фактор 4:*

- «трудный – комфортный» с нагрузкой 0,74;
- «конфликтный – неконфликтный» с нагрузкой 0,78.

Этот фактор мы интерпретировали как «Миролюбие» потому, что в нем сочетаются отсутствие конфликта и комфорт.

Таблица 5

## Выборка полезависимых студентов. «Диалог идеальный»

| Характеристика диалога           | Фактор          |                 |                 |                 |
|----------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
|                                  | 1               | 2               | 3               | 4               |
| Неравный – равный                | <b>0,809720</b> | -0,013608       | 0,123324        | 0,108171        |
| Скованный – непринужденный       | <b>0,823097</b> | 0,250995        | -0,149082       | -0,110030       |
| Формальный – доверительный       | 0,196957        | 0,312974        | 0,121921        | <b>0,778349</b> |
| Кратковременный – долговременный | -0,001513       | <b>0,786731</b> | 0,073130        | 0,060060        |
| Лживый – искренний               | 0,677215        | -0,159550       | 0,310039        | 0,037792        |
| Конформный – открытый            | 0,316152        | -0,250753       | 0,696731        | 0,242714        |
| Неравномерный – равномерный      | 0,027830        | -0,190428       | <b>0,780949</b> | -0,263679       |
| Неразвивающийся – развивающийся  | 0,134582        | 0,130779        | 0,329804        | -0,649480       |
| Обдуманый – спонтанный           | 0,040250        | <b>0,742307</b> | -0,307013       | 0,085718        |
| Конфликтный – неконфликтный      | 0,027484        | 0,468255        | 0,673212        | -0,121799       |

Идеальный диалог полезависимых студентов характеризуется двумя основными факторами, включающими в себя по две шкалы.

*Фактор 1:*

- «неравный – равный» с нагрузкой 0,81;
- «скованный – непринужденный» с нагрузкой 0,82.

Мы интерпретировали его как «Равенство психологических позиций» из-за склонности испытуемых предпочитать непринужденность и равенство диалога.

*Фактор 2:*

- «кратковременный – долговременный» с нагрузкой 0,79;
- «обдуманый – спонтанный» с нагрузкой 0,74.

Фактор назван «Общительность», так как испытуемые предпочитали длительный диалог, не продуманный заранее, а развивающийся спонтанно.

Таблица 6

## Выборка полезависимых студентов. «Диалог реальный»

| Характеристика диалога          | Фактор   |           |                 |          |
|---------------------------------|----------|-----------|-----------------|----------|
|                                 | 1        | 2         | 3               | 4        |
| 1                               | 2        | 3         | 4               | 5        |
| Неравный – равный               | 0,392993 | 0,090631  | 0,097722        | 0,683508 |
| Безразличный – заинтересованный | 0,096840 | -0,127666 | <b>0,745142</b> | 0,201173 |



Окончание табл. 6

| 1                                 | 2               | 3                    | 4               | 5               |
|-----------------------------------|-----------------|----------------------|-----------------|-----------------|
| Примитивный – сложный             | -0,088283       | -<br><b>0,731976</b> | 0,102835        | -0,004382       |
| Формальный – дружеский            | 0,158060        | -0,093462            | 0,134566        | <b>0,758797</b> |
| Манипулятивный – альтруистический | 0,370422        | 0,633698             | 0,148482        | 0,128344        |
| Некорректный – корректный         | 0,695016        | 0,028646             | 0,124814        | 0,262563        |
| Скованный – раскованный           | -0,174487       | 0,617051             | 0,420959        | 0,095352        |
| Трудный – комфортный              | -0,149525       | 0,453548             | -0,019046       | <b>0,719058</b> |
| Конфликтный – неконфликтный       | <b>0,841796</b> | 0,103975             | 0,009382        | 0,017440        |
| Неправдоподобный – жизненный      | 0,088340        | 0,251963             | <b>0,819983</b> | -0,028835       |

Реальный диалог полезависимых студентов также характеризуется двумя основными факторами, включающими в себя по две шкалы.

*Фактор 1:*

- «безразличный – заинтересованный» с нагрузкой 0,75;
- «неправдоподобный – жизненный» с нагрузкой 0,82.

Мы назвали его «Любознательность», так как он описывает заинтересованность, сочетающуюся с жизненностью.

*Фактор 2 «Расположенность к собеседнику»:*

- «формальный – дружеский» с нагрузкой 0,76;
- «трудный – комфортный» с нагрузкой 0,72.

Таким образом, полenezависимые студенты, оценивая реальный диалог, определяют его как пространство для проявления вежливости, отзывчивости, миролюбия и приятельских отношений. Все эти понятия, как нам представляется, не свидетельствуют об активности, стремлении к диалогу, но и не предполагают его избегания. Ключевой позицией идеального диалога для полenezависимых студентов выступает свобода общения. Это вполне согласуется с определением полenezависимых как людей социально автономных, имеющих стабильный образ «Я» и устойчивость при внушении.

Полenezависимые лица понимают реальный диалог в терминах расположенности к собеседнику и любознательности. Такое восприятие диалога соответствует характеристикам полenezависимых, таким как общительность, внимательность к социальным источникам информации, деликатность по отношению к другим людям. Идеальный диалог в сознании полenezависимых субъектов представлен понятиями «общительность» и «равенство психологических позиций». Это соответствует их склонности держать более короткую физическую дистанцию в условиях общения: они получают больше информации в процессе общения и легче ладят с другими людьми.

Проблема коммуникативной компетентности является актуальной, так как студентам в будущей профессиональной деятельности предстоит не толь-

ко применять свои знания, но и строить отношения с окружающими. Успешность в профессии во многом определяется способностью реализовывать свой личностный и профессиональный потенциал, что напрямую определяется качеством общения. Посредством анализа теоретических источников и на эмпирическом материале мы проверили эти предположения и пришли к выводу о том, что когнитивный стиль коррелирует с коммуникативной направленностью и межличностными отношениями студентов и влияет на эффективность общения. Кроме того, нами обнаружены различия в понимании диалога полезависимыми и полнезависимыми студентами, что дает основания определить диалог как многомерную и многозначную структуру.

### Литература

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979. 318 с.
2. Бодалев А. А. Личность и общение. М.: Междунар. пед. акад., 1995. 329 с.
3. Братченко С. Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987. 16 с.
4. Колга В. А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости: дис. ... канд. психол. наук. Л., 1976. 180 с.
5. Лабунская В. А., Менджерицкая Ю. А. Психологические затруднения в общении: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 288 с.
6. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1981. 548 с.
7. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. СПб.: Питер, 2005. 480 с.
8. Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004. 384 с.

УДК 370.153.4

Н. В. Елфимова

## МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье рассматриваются взаимоотношения учителя и ученика, их взаимное влияние друг на друга. Показано, что это взаимодействие имеет двустороннюю направленность. Предложена классификация установок педагогов по отношению к учащимся и способов поведения учеников по отношению к учителю.

*Ключевые слова:* учитель, ученик, взаимоотношения, взаимодействие, общение.

In the article relations between teacher and pupil, their mutual influence to each other are considered. It's revealed that this interaction has a double-sided directivity. The classification of teacher attitudes to pupils and pupil's behavioral patterns to teacher are offered.

*Key word:* a teacher, a pupil, relations, interaction, contact.

Взаимоотношения в образовательной среде рассматривают в различных системах: учитель – ученик, ребенок – родитель, учитель – класс, учитель – родители, учитель – администрация, ученик – ученик. Все они достаточно сложны и имеют специфические условия развития. Со всем многообразным миром окружающей действительности ребенок входит в огромное число отношений, каждое из которых развивается, переплетается с другими отношениями, усложняется физическим и нравственным ростом ребенка. В системе личностно-ориентированного образования построение психологически комфортного и гуманистического взаимодействия является одной из приоритетных педагогических проблем. Именно в области взаимоотношений учитель – ученик особенно явно должна проявиться смена образовательных парадигм: переход от субъект-объектных к субъект-субъектным отношениям (от учительского монолога – к диалогу; от авторитета роли учителя – к взаимозначимости учителя и ученика; от безусловного доминирования взрослого – к взаимодействию).

Поскольку общение – это двусторонний процесс, то и за качество общения также отвечают две стороны. Если одна из них испытывает жизненный, профессиональный, личностный дискомфорт, то это напрямую скажется на состоянии взаимоотношений партнеров при организации взаимодействия. Взаимоотношения возникают на основе психологических мотивов: симпатии, общности взглядов, интересов, комплиментарности (дополнения друг друга), неприязни и др. Взаимоотношения могут прекратиться, как только исчезают породившие их психологические мотивы.

Взаимодействие учителя и учащихся нередко сопровождается возникновением психологических барьеров, которые отрицательно сказываются на общем ходе урока, самочувствии педагога и учеников. Назовем наиболее типичные барьеры:

- социальный – создается постоянным подчеркиванием своей позиции «сверху», превосходства;
- гностический – педагог не адаптирует свою речь к уровню понимания школьников;
- подражание – молодой учитель подражает манерам общения, деятельности другого педагога, но не осознает, что невозможен механический перенос чужого стиля общения на свое индивидуальное педагогическое творчество;
  - сужение функций общения;
  - «боязнь класса»;
  - несовпадение установок – учитель приходит с замыслом интересного урока, увлечен им, а класс равнодушен, невнимателен, вследствие чего неопытный учитель раздражен, нервничает;
- негативная установка на класс или на ученика – формируется на основе мнения других учителей или в результате собственных педагогических ошибок;
- боязнь педагогических ошибок – боязнь опоздать на урок, не уложиться во времени, неверно оценить ответ учащегося [1].

Для того чтобы предупредить появление или выявить наличие психологических барьеров, необходимо проанализировать общение с учени-

ками, найти те его стороны, которые им нравятся, и наоборот. Следует стремиться не выяснять отношения с детьми, а анализировать их адекватно ситуации и устранять нежелательные моменты, которые ведут к образованию барьеров.

Психологические барьеры влияют на установки педагога, которые выражают следующие способы его отношения к ученику:

- оценка успеваемости;
- ориентация коллектива на определенное отношение к своему товарищу;
- демонстрация эмоциональных реакций учителя;
- формирование общественного мнения в процессе общения педагога с родителями о том, кто из учеников на кого и как влияет [2].

Первый способ отношения учителя к ученику выражается в *оценке успеваемости*. Вернее, в том значении, которое он придает оценке, насколько он связывает ее с престижностью. Вынужденный выбирать между обыкновенной оценкой интеллектуального развития своего ученика, эмоциональной потребностью ребенка в успехе, взглядами администрации на отчетные показатели, родительской реакцией и родительскими амбициями, учитель постоянно маневрирует применительно к конкретным обстоятельствам.

Второй способ отношения к ученику состоит в *ориентации коллектива на определенное отношение к своему товарищу*. В младших классах дети, по поводу которых заявлено, что «они позорят коллектив», сразу попадают в положение отверженных. Это грозит серьезным психологическим надломом и может повлечь за собой нервный срыв. Лишь в подростковом возрасте, когда стихийная ориентация общественного мнения на неформальных лидеров в состоянии ослабить удар официального порицания, можно рассчитывать на активную позицию коллектива, не только порицающую, но и берущую под защиту.

Третий способ отношения к ребенку проявляется в *демонстрации эмоциональных реакций учителя*: симпатии или антипатии, расположения или неприязни. Другими словами, эмоциональной оценке подлежит не побуждение или поступок ребенка, а он сам, его личность, характер, индивидуальность, и в этом случае детям и родителям приходится считаться с «человеческим фактором» самого учителя.

Четвертый способ отношения к ученику заключается в *формировании общественного мнения в процессе общения педагога с родительской средой*. Своим мнением по поводу того, кто на кого и как влияет, он формирует позицию ребенка по отношению к его друзьям вне стен школы. Родители склонны верить учителю: ведь мы редко видим, как и с кем играют наши дети, а учитель находится среди них постоянно. Естественно, получив ориентировку о «плохих» и «хороших», мы стремимся направить интересы и склонности наших детей в сторону последних и стараемся уберечь от общения с первыми.

Психологические барьеры возникают под воздействием таких факторов, как система ценностей и взглядов на жизнь участников взаимодействия, личностные качества, возраст, самооценка, уровень воспитан-

ности, уровень образованности, наличие или отсутствие эмпатии, восприятие или отторжение внешнего вида собеседника.

Последний из перечисленных факторов является достаточно значимым. Для того чтобы выявить, насколько на позитивное отношение учителя к ученику на начальном этапе взаимодействия влияет внешность, нами было проведено опытно-поисковое исследование в школах № 19, 30, 60 г. Каменска-Уральского Свердловской области, в котором приняли участие 70 учителей 6–11-х классов. В начале учебного года учителям были предложены для оценки «личные дела» 200 учеников и поставлена задача определить уровень интеллекта учащегося, отношение его родителей к школе, его планы в смысле дальнейшего образования и отношение к нему сверстников. Все учителя получили одно и то же личное дело учащегося, но с разными фотографиями – заведомо привлекательной и заведомо непривлекательной. Оказалось, что привлекательным детям (при прочих равных условиях) учителя присваивали более высокий интеллект, намерение поступить в институт, лучший статус в группе сверстников, родителей, достаточно серьезно занимающихся их воспитанием. В конце учебного года эксперимент повторили: он не дал тех же результатов. Очевидно, что в начале учебного года установка учителя по отношению к учащемуся еще не успела закрепиться. Следовательно, дело не в «хороших» и «плохих» учениках, а в «хороших» и «плохих» учителях или просто в учителях разных типов.

Исследование показало, что важной педагогической проблемой в системе взаимоотношений учитель – ученик является субъективность общения педагога и учащегося, которая проявляется, прежде всего, в избирательном отношении его к детям. Например, установлено, что учителя чаще обращаются к школьникам, которые вызывают у них то или иное эмоционально-смысловое отношение, симпатию, озабоченность, неприязнь, в то время как безразличным им ученики остаются без внимания. Оказывается, педагог склонен лучше относиться (по степени убывания симпатии): 1) к более «интеллектуальным, дисциплинированным, исполнительным» ученикам; 2) пассивно-зависимым и спокойным; 3) «растяпам», поддающимся влиянию, но плохо управляемым; 4) независимым, активным и самоуверенным ученикам. Учитель, оказывается, непроизвольно стремится больше обращаться к тем ученикам, которые сидят на первых партах; эти школьники оцениваются им, при прочих равных условиях, более высоко. Учитель, в особенности если у него самого безукоризненный почерк, предпочитает «каллиграфов», он очень чувствителен к неправильному произношению слов и даже к звуку голоса. Одни учителя склонны к позитивным, а другие – к негативным установкам по отношению к учащимся.

В школах № 19, 30, 60 г. Каменска-Уральского Свердловской области среди 150 учащихся 10–11-х классов был проведен экспресс-опрос с целью выявления преобладающего типа отношения учителя к ученикам. Учащимся предлагали выбрать доминирующие типы отношений учителя к ним из следующего перечня: диктат (строгая дисциплина, сугубо деловые отношения); нейтралитет (общение на интеллектуально-познавательном уровне); опека (навязчивая забота, постоянный контакт с родителями); конфронтация (неприязнь, пренебрежительно-деловой тон); сотруд-

ничество (соучастие во всех делах, доверие). Опрос дал следующие результаты: нейтралитет отметили 30% от числа опрошенных учеников, диктат – 24%, сотрудничество – 19%, конфронтацию – 17%, опеку – 10%.

Показательно, что преобладает негативное отношение учителя к ученикам (диктат, конфронтация, нейтралитет в сумме составляют 71%). Следовательно, учителям необходимо менять свои способы поведения, учитывая половозрастные особенности учащихся, тип их высшей нервной деятельности, темперамент, взаимоотношения в семье, восприятие окружающей действительности.

Учащимся был также задан вопрос: «Разделяешь ли ты мнение о том, что среди учителей распространены перечисленные ниже негативные явления?» Этот же вопрос был задан и учителям. Ответы учителей и учащихся распределились следующим образом (учащиеся (% от числа опрошенных) / учителя (% от числа опрошенных)): манипулирование оценками в личных интересах – 30,1/18,3; грубость и жестокость по отношению к ученику – 32,0/26,7; апатия и безразличие к работе – 16,5/26,7; снижение уровня общей культуры – 17,5/70,0; отсутствие потребности в самосовершенствовании – 11,6/21,7; ограниченность, узость мышления – 10,7/20,0; пессимизм, отсутствие чувства юмора – 30,1/15,0; отсутствие самоконтроля, недисциплинированность – 7,8/10,0; некритичное отношение к себе – 29,1/43,3; такие явления не характерны – 12,6/10,0.

Как показывают результаты опроса, мнения учителей и учащихся не совпадают. По некоторым критериям разница в ответах очень большая, особенно это касается таких явлений, как снижение уровня общей культуры, ограниченность, узость мышления, пессимизм, некритичное отношение к себе. Учителям и учащимся необходимо более критично относиться к себе и своему поведению, а также быть более терпимыми по отношению друг к другу.

Таким образом, взаимодействие между учителями и учениками осложняется нежеланием понять друг друга, психологическими барьерами, стереотипами, что приводит к конфликтам, искать достойный выход из которых должен прежде всего учитель.

Для улучшения взаимодействия в системе учитель – ученик мы предлагаем занятие по типу психологического тренинга, которое состоит из 5 этапов (их необходимо осуществлять в определенной последовательности).

1. Построение модели профессиональной ситуации: для проигрывания ведущий предлагает группе проблему, моделирующую ту или иную ситуацию профессиональной деятельности участников.

2. Обсуждение: после проигрывания ситуации начинается общее обсуждение. Каждый член группы высказывает свое мнение и дает оценку происшедшего.

3. Проигрывание реальной ситуации: учителя выделяют случаи, которые вызывают у них затруднения, и проигрывают их.

4. Обсуждение «что нужно делать»: учителя анализируют проигранные ситуации, пытаются найти такие способы общения с учениками, с помощью которых можно получить положительный педагогический результат.

5. Проигрывание ситуации «как делать»: после нахождения эффективных способов педагогической деятельности учителя пробуют их проиграть, применяя найденные при групповом обсуждении новые способы и приемы работы. Далее участники подводят итоги занятия [3].

Главное для учителя во взаимоотношениях с учащимися – это построение комфортных и гуманистических взаимоотношений. Учитель должен постоянно осознавать, что ученик – полноправный участник процесса взаимодействия. Учителя и ученика должны связывать субъект-субъектные отношения. Грамотно построенное взаимодействие учителя с учащимися в дальнейшем избавит последних от множества комплексов и барьеров в общении. Для создания оптимального процесса межличностного взаимодействия учителю необходимо, прежде всего, совершенствовать свою личность; знать возрастные особенности детей, чтобы не допускать конфликтной обстановки; индивидуально подходить к каждому ребенку, к каждой ситуации.

#### Литература

1. Кан-Калик В. А. Грамматика общения. М.: Рос. пед. агентство, 1995.
2. Кондратьева С. В. Учитель – ученик. М.: Педагогика, 1984.
3. Самоукина Н. В. Психологический практикум. Дубна: ФЕНИКС+, 2000.

УДК 159.9

Н. В. Кулагина

## ГЕНДЕРНЫЙ КОНФЛИКТ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-МУЖЧИН И ПЕДАГОГОВ-ЖЕНЩИН

В статье актуализируется проблема последствий ситуации гендерного неравенства в профессиональной сфере, в результате которого возникает особый вид внутриличностного гендерного конфликта – гендерный конфликт профессиональной роли. Представлены данные эмпирического исследования внутриличностного гендерного конфликта у педагогов-мужчин и педагогов-женщин.

*Ключевые слова:* гендер, внутриличностный гендерный конфликт, гендерный конфликт профессиональной роли, гендерные стереотипы, гендерные представления, гендерная самооценка, полотипичная профессиональная сфера деятельности, непотипичная профессиональная сфера деятельности, профессиональная роль.

The main problem of working men and women is stated in this article. This problem is the result of gender inequality situation in professional sphere, outcome of which is appearing of a special type of interpersonal conflict is called gender conflict of professional role. The data of empirical investigation of the inner-personal gender conflict between men pedagogues and women pedagogues are presented in the article.

*Key words:* gender, interpersonal gender conflict, gender conflict of professional role, gender stereotypes, gender establishing, gender self-assessment, typical sexual professional sphere, untypical sexual professional sphere, professional role.

Профессиональная деятельность – один из важнейших компонентов жизненной активности человека, благодаря которому он развивается как личность и индивидуальность, получая материальные и психологические средства для существования. Современный социум декларируется как общество равных возможностей для мужчин и женщин, и теоретически мужчины и женщины вольны выбирать практически любой вид профессиональной деятельности, так как границы между традиционно мужскими и женскими профессиями становятся все более прозрачными. Однако современные гендерные исследования убедительно продемонстрировали, что в обыденном сознании все еще существуют довольно устойчивые представления о разделении профессиональных занятий по признаку пола, что на основе пола дифференцируются интересы, стремления, особенности поведения на работе, осуществляется соединение профессиональных ролей с другими жизненными ролями [1].

По мнению многих исследователей (Е. Е. Корнеевой, О. Б. Отвечалиной, Н. А. Пушкаревой, Л. В. Штылевой и др.), носителем наиболее консервативных стереотипных гендерных представлений является система образования, и в обыденном сознании профессия «педагог» ассоциируется с «женской» профессией. Это утверждение подкрепляется практикой: большинство из приобретающих профессию «педагог» и работающих в системе образования – женщины. Мы убедились в этом в ходе проведения описанного ниже исследования, поскольку для подтверждения его объективности оказалось достаточно сложно найти необходимое количество мужчин-учителей – их в школах единицы, да и те чаще всего работают учителями труда или физической культуры, и лишь иногда – учителями-предметниками. Мужчин, работающих учителями начальных классов, практически нет. Безусловно, феминизацию<sup>1</sup> системы общего образования нельзя объяснять только влиянием гендерных стереотипов (очевидно, что одной из важных причин является и экономическая непривлекательность данной профессии), однако в свете многочисленных исследований, проводимых в рамках новой области знаний – гендерной психологии, этот процесс обращает на себя внимание и требует анализа и осмысления. Поэтому учителям-мужчинам в соответствии с общественными штампами о «предназначении мужчины в мире» приходится считать, что они предпочли неполотипичную профессиональную деятельность полотипичной. В связи с этим возникают вопросы: насколько такая профессиональная роль органична для них? нет ли противоречий между их гендерными и профессиональными представлениями? позволяет ли им выполняемая неполотипичная работа сохранить внутреннюю согласованность, реализовать свою гендерную идентичность?

Анализ современной гендерной литературы показывает наличие проблем в системе «профессия – гендер». Противоречия между потребностями и возможностями самореализации мужчин и женщин в трудовой деятель-

---

<sup>1</sup> Феминизация (от лат. *femina* – женщина) – процесс усиления роли и увеличения количества женщин в различных структурах государственного управления, социальных и профессиональных группах [11].



ности, обнаруживающиеся довольно часто, приводят к возникновению особого вида внутрличностного конфликта – гендерного. В определении данного вида конфликта мы опираемся на точку зрения И. С. Клецкиной, поскольку именно она одной из первых в психологии начала разрабатывать данное понятие и наиболее точно подошла к постижению его сущности. Психолог считает, что «этот конфликт отражает противоречие между подструктурами личности “Я как индивидуальность” – “Я как представитель гендерной группы” и вызван противоречием между нормативными представлениями о чертах личности и особенностях поведения мужчин и женщин и невозможностью или нежеланием личности соответствовать этим представлениям-требованиям. При этом любой гендерный конфликт базируется на явлениях полоролевой дифференциации и иерархичности статусов мужчин и женщин, существующих в современных обществах» [2].

В современной научной литературе описаны три вида гендерного конфликта – ролевой конфликт работающей женщины, конфликт боязни успеха, экзистенциально-гендерный конфликт (Ю. Е. Алешина, О. А. Гаврилица, И. С. Клецкина, Е. Е. Корнеева, Е. В. Лекторская, Г. В. Турецкая и др.). Однако мы считаем необходимым выделить еще один вид гендерного конфликта – гендерный конфликт профессиональной роли, суть и содержание которого имеет отличия от других типов гендерного конфликта. Мы определяем *гендерный конфликт профессиональной роли* (далее – ГКПР) как вид внутрличностного гендерного конфликта, возникающего в результате реализации индивидуальном профессиональной роли, противоречащей его индивидуальным гендерным особенностям, не соответствующей представлениям о себе как мужчине или женщине. Если выполняемые профессиональная и гендерная роли имеют для индивида разный ценностно-нормативный смысл, возникает субъективная трудность их совмещения. Подчеркнем, что эта трудность обусловлена не ролевой перегрузкой, не сложностью выбора приоритетной роли, а нежеланием личности соответствовать требованиям-представлениям профессиональной роли, к которой она не мотивирована, но по определенным обстоятельствам вынуждена выполнять (например, из-за материальных, социальных выгод); в результате возникают противоречия между подструктурами личности: Я-индивидуальность / представитель определенного гендера и Я-представитель профессии.

Объясняя причины возникновения описываемого нами гендерного конфликта профессиональной роли, мы опираемся на положения теории Л. Н. Ожиговой, считающей, что гендер, являясь базовой характеристикой личности, органично встроенной, принятой в субъективное пространство, структуру личности, направляет ее поведение, служит механизмом реализации личностных смыслов и смысла жизни человека [7]. Мы учитываем также эмпирически полученные исследователем результаты, доказывающие, что гендер играет ведущую роль в достижении профессиональной идентичности. Данные положения дают нам основание заключить, что если выполняемая профессиональная роль не является органичным продолжением и формой реализации личностных смыслов и ценностей, вызывает рассогласование внутренних гендерных компонентов (гендерных представлений, гендерной самооценки) с внешними гендерными

пространствами (гендерными стереотипами, гендерными ролями, предписанными для мужчин/женщин обществом) и субъект профессиональной роли при ее выполнении не получает подтверждения своим гендерным ценностям, то у него возникает особого вида внутриличностный конфликт – гендерный конфликт профессиональной роли.

Безусловно, далеко не у всех работников, занятых в неполотипичной профессиональной сфере, обнаруживаются проявления данного вида гендерного конфликта. Причина этого видится в индивидуальных особенностях субъектов неполотипичной профессиональной роли, которые помогают избегать (преодолевать) его.

Ниже мы представляем результаты проведенного исследования, в котором акцент был сделан на изучение проблемы: за счет каких индивидуальных личностных особенностей субъектов, занятых в неполотипичной сфере, данный конфликт преодолевается (избегается)? Кроме того, цель исследования заключалась в сравнении индивидуальных и гендерных характеристик педагогов-мужчин и педагогов-женщин.

В исследовании приняли участие педагоги городских общеобразовательных школ Пермского края, среди них 75 мужчин и 85 женщин. Было выдвинуто предположение, что избегают проявлений гендерного конфликта профессиональной роли мужчины и женщины, имеющие высокую гендерную самооценку, эгалитарные гендерные представления, мотивацию к неполотипичной профессиональной роли и удовлетворенность ею.

Для изучения гендерных представлений испытуемых использовалась методика И. С. Клециной «Гендерные характеристики» (2-я часть); гендерный тип респондентов выявлялся с помощью опросника С. Бем; определение профессиональной идентичности с неполотипичной профессиональной ролью посредством выявления модальности переживаний, сопровождаемых ее выполнением, осуществлялось с помощью модифицированной методики «Профиль чувств настроения» (Л. В. Куликов); для изучения гендерной самооценки использовались следующие показатели: 1) уровень «интегрального чувства “за” или “против” собственно “Я” испытуемого», заложенный в методике «Самоотношение» В. В. Столина и С. Р. Пантелеева; 2) показатели шкал «самоуважение», «самопринятие», «аутосимпатия» (в соответствии с нормативными показателями); 3) уровень расхождения между ответами анкеты «Гендерные характеристики» И. С. Клециной «на самом деле я...» и «хотелось, чтобы я был (а)...», т. е. расхождения между реальным и желаемым образом Я как представителя определенного гендера.

Следует отметить, что показатель низкой гендерной самооценки мы считаем интегральным показателем гендерного конфликта профессиональной роли, так как именно самооценка играет ведущую роль в организации результативного управления своим поведением, в организации процесса самореализации; правильная самооценка поддерживает достоинство человека и дает ему нравственное удовлетворение (Б. Г. Ананьев, И. С. Кон, С. Л. Рубинштейн, Н. В. Кузмина, В. Ф. Сафин и др.).

Приведем результаты исследования индивидуальных особенностей женщин-педагогов.

Выявлено, что интегральный показатель их гендерной самооценки находится на высоком уровне – 93,33% от общего показателя<sup>1</sup>. Кроме того, высокий уровень имеют такие показатели, как самоуважение (11,28, или ~ 86, 67%;, аутосимпатия (10,89, или ~ 86%), самоинтерес (6,98, или ~ 92,33%), самопринятие (5,81, или ~ 89,67%) (здесь и далее в скобках указано среднее значение показателя).

При изучении расхождения показателей между реальным и желаемым образом «Я как представитель гендерной группы» у женщин-испытуемых обнаружены статистически достоверные различия между реальными и желаемыми гендерными характеристиками в шести из тридцати шести оцениваемых характеристик. Мы не считаем это существенным расхождением. Наоборот, мы полагаем, что незначительные расхождения между Я-реальным и Я-идеальным актуализируют процесс самосовершенствования. Респондентки этой группы хотят быть более добросовестными ( $t = 2,23$ ;  $p < 0,01$ ), нежными ( $t = 3,52$ ;  $p < 0,01$ ), обаятельными ( $t = 2,21$ ;  $p < 0,01$ ), честолюбивыми ( $t = 2,16$ ;  $p < 0,01$ ), уверенными в себе ( $t = 3,23$ ;  $p < 0,01$ ) и менее ревнивыми ( $t = 2,39$ ; при  $p < 0,01$ ). Такая согласованность Я-желаемого и Я-реального доказывает, что их гендерная самооценка в норме.

Обнаружено, что гендерной особенностью 52% женщин-педагогов является преобладание андрогинного типа. Этот факт нас не удивил, так как последние исследования в области гендерной психологии (И. Клецина, Л. Ожигова, О. Лопухова, О. Воронина, Е. Здравомыслова, С. Некрасов) показывают, что базовая модель психического здоровья в современном обществе связана с наличием совокупности маскулинных и фемининных черт независимо от половой принадлежности, а андрогинная личность, демонстрирующая одновременно маскулинные и фемининные качества, более успешна в профессии, более адаптивна к широкому кругу изменяющихся социальных условий. Маскулинный тип поведения проявляется у 13% респонденток, а феминный тип – у 35%. Также выявлено, что респондентки данной группы хотели бы практически в равной степени проявлять и маскулинные (46%), и фемининные качества (54%)<sup>2</sup>, которые одинаково ценятся ими: быть нежной (0,94), независимой (0,78), сочувствующей (0,82), напористой (0,70), любящей детей (0,96), эмоциональной (0,63), сильной (0,68), склонной рассуждать логически (0,75), решительной (0,76), внимательной к потребностям других (0,81), уверенной в себе (0,89), честолюбивой (0,71) и др. Все это говорит о широком и гибком ролевом диапазоне их поведения, который, при доминировании андрогинного, включает принятие мужского и женского поведения.

---

<sup>1</sup> Уровень гендерной самооценки показывает количество накопленных частот (в %): высокий (90,67–100), средний (38,33 – 88,00) и низкий (0, 67–38, 33) (согласно ключу модифицированной методики В. В. Столина и С. Р. Пантелеева).

<sup>2</sup> Для разделения гендерных характеристик на фемининные и маскулинные мы воспользовались классификацией разделения данных качеств, предложенной в методике С. Бем, ее модификацией в варианте О. Н. Лопуховой [4], а также классификацией Дж. Масниона [5].

Исследование профессиональной идентичности посредством изучения модальности переживаний, сопровождаемых ее выполнением, показало, что у женщин-педагогов отождествление-дифференциация себя с реализуемой профессиональной ролью высокая. При выполнении профессиональной роли они «часто»<sup>1</sup> испытывают положительные эмоции: удовольствие (3,31), удовлетворенность собой (3,10), уверенность (3,35), радость (3,20), а негативные переживания появляются у них «исключительно редко»: неудовольствие (0,92), сомнение (0,73), разочарование (0,65), неудовлетворенность собой (0,91), раздражение (1,0) и др. Таким образом, положительная профессиональная идентичность, основанная на эмоциональном принятии своей профессиональной роли и связанных с ней обязанностей, является внутренним ресурсом, защищающим субъекта роли от возникновения внутреннего конфликта.

Интегральный показатель «общая удовлетворенность» выполняемой профессиональной ролью у респонденток соответствует высокому уровню<sup>2</sup> (25, 95, или 92% от максимального значения); они демонстрируют повышенную внутреннюю мотивацию к выполняемой профессиональной роли, их мотивационный комплекс имеет достаточно высокую степень оптимальности<sup>3</sup> – ВМ (4,51) > ВПМ (3,69) > ВОМ (2,57)<sup>4</sup>. Особенно ярко у них выражены такие мотивы, как удовлетворенность процессом и результатом профессиональной деятельности (4,68), стремление наиболее полно самореализоваться именно в данной профессии (4,35), потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других (4,07), стремление к продвижению (4,00)<sup>5</sup>.

Обратимся к результатам исследования проявлений гендерного конфликта у мужчин-педагогов.

Выявлено, что интегральный показатель гендерной самооценки в совокупной выборке мужчин-педагогов соответствует низкому уровню (11,15, или ~ 38,33%). На среднем уровне у них самоуважение (9,05, или ~ 71,33%), аутосимпатия (8,96, или ~ 69,67%), самопринятие (4,91, или

<sup>1</sup> Переживаемые эмоции оценивались респондентами по параметрам силы. Оценка производилась по 4-балльной шкале: никогда – 0, исключительно редко – 1, иногда – 2, часто – 3, всегда – 4.

<sup>2</sup> Согласно ключу обработки методики, высокий уровень общей удовлетворенности профессиональной деятельностью – выше 55% от максимального значения, средний уровень в диапазоне 45–55%, низкий – до 44%.

<sup>3</sup> О внутреннем типе мотивации (ВМ) следует говорить, когда профессиональная деятельность имеет значение для личности сама по себе; если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т. д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации. Сами внешние мотивы делятся на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешние положительные мотивы (ВПМ), несомненно, более эффективны и более желательны со всех точек зрения, чем внешние отрицательные мотивы (ВОМ).

<sup>4</sup> ВМ – внутренняя мотивация, ВПМ – внешняя положительная мотивация, ВОМ – внутренняя отрицательная мотивация.

<sup>5</sup> Согласно инструкции, максимальная выраженность мотивов составляет 5 баллов.

~ 70,67%), а на низком уровне самоинтерес (5,68, или ~ 49,67%) и самоуверенность (5,16, или ~ 25,33%), более чем у 1/2 имеет место самообвинение (4,36, или ~ 51%).

Также обнаружено на статистически достоверном уровне существенное рассогласование между их реальным и желаемым образом «Я как представитель гендерной группы» – в 18 из 36 оцениваемых характеристик. Рассогласование сосредоточено вокруг таких маскулинных характеристик, как самодостаточность ( $t = 2,52$ ;  $p < 0,01$ ), напористость ( $t = 2,52$ ;  $p < 0,01$ ), сила ( $t = 2,53$ ;  $p < 0,01$ ), агрессивность ( $t = 2,16$ ;  $p < 0,01$ ), склонность к лидерству ( $t = 2,91$ ;  $p < 0,01$ ), склонность к риску ( $t = 2,10$ ;  $p < 0,01$ ), решительность ( $t = 2,21$ ;  $p < 0,01$ ), смелость ( $t = 2,30$ ;  $p < 0,01$ ), уверенность в себе ( $t = 2,16$ ;  $p < 0,01$ ) и др. Респонденты считают, что эти маскулинные качества имеются у них в недостаточной степени. Это говорит о конфликтной гендерной самооценке.

Выявлено, что у 91% респондентов доминирует маскулинный гендерный тип представлений и установок, только у 9% – андрогинные установки, мужчин-педагогов с фемининными представлениями выявлено не было. Это позволяет заключить, что совокупной массе мужчин-педагогов свойственна жесткая традиционно-патриархальная модель поведения, они стремятся во всех своих ролях и деятельности буквально оставаться (или выглядеть) как «настоящий» мужчина.

Профессиональная идентичность в общей выборке мужчин-педагогов отрицательная. При выполнении своих профессиональных ролей они «часто» переживают такие негативные эмоции, как неудовлетворенность собой (3,10), разочарование (3,30), сомнение (3,60), неудовольствие выполняемой ролью (2,80), раздражение (2,96), переживание печали при выполнении данной роли (2,96) и безразличие к ней (2,80); только «иногда» и «исключительно редко» при выполнении своей профессиональной роли ими переживаются такие положительные эмоции, как удовольствие (1,85), удовлетворенность собой (1,71), радость (1,61), уверенность (1,85).

Интегральный показатель «общая удовлетворенность» выполняемой профессиональной ролью соответствует *среднему уровню* (14,43, или 51% от максимального значения). Общий мотивационный комплекс можно отнести к неоптимальному типу – ВПМ (4,04) > ВМ (2,68), т. е. показатели внешней положительной мотивации выше показателей внутренней мотивации (когда смысл профессиональной деятельности не важен, их интересуют только выгоды, которые можно получить в результате ее реализации). При выявлении мотивов к работе обнаруживаются низкие показатели удовлетворенности процессом и результатом профессиональной деятельности (2,83), отсутствие стремления наиболее полно самореализоваться именно в данной профессии (2,53), наличие выраженного стремления избегать критики (3,56), наказания и неприятностей (3,46).

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

- гендерный конфликт профессиональной роли у женщин-педагогов не выявлен. Совокупная выборка женщин-педагогов характеризуется высокой гендерной самооценкой, поэтому им свойственна новая для сложившейся традиционно-стереотипной системы эгалитарная (андрогинная) мо-

дель поведения, которая помогает им сопротивляться нормативному давлению в плане полотиичного поведения, свободнее переходить от традиционно женских типов поведения к мужским, быть более адаптивными к гендерным барьерам, стоящим на пути профессиональной самореализации, наполнять гендерные и профессиональные роли собственным смыслом и содержанием; их профессиональная и гендерная идентичность взаимодействуют; они мотивированы к работе, в целом удовлетворены ею. Эти индивидуальные особенности помогают избегать гендерных конфликтов;

• мужчинам-педагогам свойственно наличие гендерного конфликта профессиональной роли. Установлено, что мужчины-педагоги в совокупной выборке характеризуется низкой гендерной самооценкой, рассогласованием между реальным и желаемым образом «Я как представитель гендерной группы», их профессиональная и гендерная идентичность «конфликтуют». Доминирующие стереотипные, традиционно-патриархальные представления жестко ориентируют их на нормативно заданное поведение и являются внутренними барьерами при исполнении неполотипичной роли, вызывая негативные эмоции при ее реализации. Так как образы идеального мужчины и профессионала в их сознании тесно связаны, то именно маскулинная гендерная роль (быть / считаться «добытчиком», «защитником», «лидером» и т. п.) считается единственно правильной. Учитывая доказанный учеными факт того, что в процессе профессиональной самореализации мужчины чаще используют стратегию культурализации (т. е. важнейшими критериями самореализации служат собственное мнение и самоудовлетворенность, а также социальные эталоны), можно заключить, что причина данного внутреннего конфликта – затрудненность реализации личного сценария мужественности в рамках неполотипичной профессиональной роли. Предпочитая маскулинные качества, они часто вынуждены демонстрировать фемининное, подчиненное поведение, которое считается нормативным для профессии «учитель», – быть заботливым, умеющим уступать, сочувствовать, утешать, проявлять любовь к детям, подчиняться женщинам-руководителям и др. Это позволяет понять, почему у мужчин продуцируется конфликтный тип самоотношения и негативная гендерная самооценка. Мы солидарны с И. Н. Тартаковской, также считающей, что невозможность для мужчин реализовать свои карьерные и материальные амбиции, занять доминантную позицию в социуме способна вызвать снижение их гендерной самооценки и спровоцировать так называемый кризис несостоявшейся маскулинности [10].

Почему же тогда мужчины продолжают работать в данной сфере? Какие внутренние (психологические) или внешние (социальные) обстоятельства или мотивы заставляют их продолжать именно этот профессиональный путь? В рамках данной работы мы не ставили целью эмпирическое изучение данного противоречия. Однако мы, безусловно, заинтересовались им и задавали мужчинам-педагогам соответствующие вопросы. Анализ ответов позволил выделить субъективные и объективные причины этого обстоятельства: отсутствие в настоящий момент более подходящей работы, желание иметь удобный рабочий график, намерение быть в центре женского внимания, реализация потребности быть авторитетом (по-

рой учитель для детей непререкаемый авторитет), стремление выгодно выглядеть в глазах других (ложный осознаваемый или неосознаваемый профессиональный патриотизм), личная пассивность и лень (перемены в жизни требуют эмоциональных затрат, проявления мобильности), использование социальных связей в личных целях (родители учащихся) и другие причины, являющиеся, по нашему мнению, следствием либо неадекватной самооценки, либо личностной незрелости, либо личностной пассивности. Лишь небольшое количество мужчин назвали в качестве мотива интерес к данной работе.

Мы полагаем, что результаты проведенного исследования представляют определенную информативную и практическую ценность и могут быть использованы для создания системы коррекционных мероприятий по предупреждению и снижению данных гендерных конфликтов, в практике психологического консультирования, при разработке курсов по психологии личности, гендерной психологии, социальной психологии и др., а также в других научно-прикладных исследованиях гендерных конфликтов.

Перспективами наших дальнейших исследований является изучение и сравнение индивидуальных особенностей мужчин, занятых в неоплотипичной сфере, имеющих и не имеющих гендерный конфликт профессиональной роли.

В заключение хочется подчеркнуть актуальность гендерных исследований в педагогике, которая обусловлена реальными потребностями современного общества в подготовке учителей нового типа, стремящихся реализовать себя профессионально и лично в педагогической деятельности. Осуществлению такой подготовки способствует учет гендерных особенностей учителя и их влияния на процесс профессиональной самореализации.

### **Литература**

1. Клещина И. С. Психологические характеристики внутриличностных конфликтов: гендерный аспект // Иной взгляд. 2006. № 2.
2. Клещина И. С. Аналитические подходы к определению причин гендерных конфликтов и путей их преодоления // Противоречия, конфликты, кризисы личности: субъектно-бытийный подход: сб. материалов всерос. семинара. Краснодар, 2007.
3. Кон И. С. Меняющиеся мужчины в изменяющемся мире // Персональный сайт И. С. Кона. [Электрон. ресурс] Режим доступа: <http://www.sexologi.narod.ru>.
4. Лопухова О. Г. Психологический пол личности: адаптация диагностической методики // Прикладная психология. 2001. № 3.
5. Масионис Д. Социология. Изд. 9-е. М., 2003.
6. Некрасов С. Д. Психологические особенности профессионального становления руководителя педагогического коллектива: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 1998. 20 с.
7. Ожигова Л. Н. Гендерная интерпретация самоактуализации личности в профессии: дис. канд. ... психол. наук. Краснодар, 2003.
8. Орлянский С. А. Трансформация образа мужчины в современной культуре: дис. канд. филос. наук. Ставрополь, 2004.

9. Семенова Л. Э. Особенности самопрезентации мужчин-педагогов средней школы // Психологическая наука и образование. 2008. № 1.

10. Тартаковская И. Н. «Несостоявшаяся маскулинность» как тип поведения на рынке труда // Посиделки: информ. листок. СПб., 2002. № 3.

11. Электронная психологическая энциклопедия. [http://mirslava-rei.com/content\\_psy](http://mirslava-rei.com/content_psy)

УДК 159.942:616–053.6–007.74

Е. С. Набойченко,  
Л. Т. Баранская

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ У ПОДРОСТКОВ С АТИПИЧНОЙ ВНЕШНОСТЬЮ

Статья посвящена проблеме влияния атипичной внешности подростков (конкретно – врожденной расщелины верхней губы и неба) и последующей многоэтапной медико-хирургической коррекции на их самооценку, взаимоотношения с взрослыми и сверстниками, дисбаланс в развитии эмоций и когниций. Показано, что даже своевременно и качественно проведенное хирургическое лечение не является вполне достаточным условием для личностного развития. Специально организованное психологическое сопровождение реабилитационного процесса особенно значимо на завершающем этапе лечебных мероприятий, который приходится на подростковый период.

*Ключевые слова:* атипичная внешность, самооценка, взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, эмоциональное развитие, когнитивные процессы, психологическое сопровождение.

The article deals with the influence of teenager's atypical appearance formed as a result of congenital harelip and cleft palate with following multi-stage medical and surgical correction on their self-appraisal, on their relations with adults and persons of their own age group, on a disbalance in their emotions and cognitions development. It has been proved that even timely and well carried out surgical treatment is not sufficient for normal personal development. It is discussed the problem of specially organized psychological attendance of rehabilitation process, which is especially significant at the treatment final stage, which occurs when the patient is in his/her teens.

*Key words:* atypical appearance, self-appraisal, relations with adults and persons of the same age group, emotional development, cognitive processes, psychological attendance.

Процесс интеграции медицины, психологии, социальной работы является одной из основных современных тенденций и позволяет соединить достижения каждой из перечисленных наук в едином поле междисциплинарного подхода к человеку как целостной системе. Такой подход имеет особую значимость в совершенствовании системы комплексной реабилитации детей и подростков с врожденными внешними особенностями, существенно не затрагивающими интеллект и познавательные качества формирующейся личности.



В последнее десятилетие проблема специфики развития и адаптации подростка с атипичной внешностью изучается весьма активно.

Врожденная расщелина верхней губы и неба (ВРГиН) – довольно распространенная патология. Ежегодно в России рождается 30 тыс. таких детей, что составляет 1,6–3,1 случая на 1000 новорожденных [1, 5, 6]. Этот порок занимает особое место по тяжести клинических проявлений и требует длительной многоэтапной комплексной медицинской реабилитации, включающей как устранение хирургическим путем основных анатомических нарушений, так и ортодонтического исправления имеющихся деформаций и предотвращения развития вторичных деформаций челюстей.

Врожденные расщелины верхней губы и неба – это временные анатомические особенности, которые при современном уровне развития хирургического и ортодонтического лечения относятся к успешно корригируемым анатомо-физиологическим нарушениям. Раннее проведение реконструктивных операций (с 3–6 месяцев) создает необходимую базу речи, которая является важным условием интеллектуального развития ребенка, но лишь опосредованно влияет на процесс его личностного развития и социальную адаптацию.

Выбор возрастной группы нашего исследования – подростки с врожденной расщелиной верхней губы и неба (ВРГиН) – обусловлен тем, что подростковый возраст имеет принципиальное значение для формирования личности, всех сфер полноценного психического функционирования. Для подростков внешность играет большую роль, что обусловлено расширением социальных контактов, качественным изменением общения со сверстниками, формированием интимно-личностных отношений, в которых они утверждаются как индивиды определенного пола [7]. В 14–16 лет осуществляется и заключительный, позволяющий достичь оптимального эстетического эффекта этап хирургического лечения ВРГиН.

Несмотря на существенные изменения в массовом сознании, определяющем отношение к людям с атипичной внешностью и постепенным пониманием обществом ценности каждого отдельного человека, остаются проблемы психологии личности человека, имеющего врожденный дефект внешности. В работах ряда зарубежных авторов подчеркивается значение челюстно-лицевой аномалии как предиктора аффективных расстройств и личностной дезадаптации, наиболее отчетливо проявляющихся в подростковом возрасте (12–18 лет) [9, 10, 11, 12]. Поэтому очень важным является психологическое сопровождение таких подростков, осуществляемое в рамках комплексного мультидисциплинарного подхода [1, 3, 4, 5, 6, 8].

Динамику социальных трансформаций мы можем проиллюстрировать следующими фактами. По результатам анкетирования, проведенного в 1991–1992 гг., из 38 выпускников с ВРГиН, окончивших в 1981–1982 гг. 8 классов (неоконченное среднее образование) специальной коррекционной общеобразовательной школы № 58 г. Екатеринбурга, только 8 человек вступили в брак, при этом ни в одной семье не было детей. Интересно отметить, что супруг или супруга этих выпускников также окончили школу-интернат № 58 и имели врожденную расщелину. На вопрос о том, планируют ли они детей в недалеком будущем, все опрошенные ответили лаконично –

«не знаем». Высшее образование не получил ни один человек, 6 – поступили в техникумы, 11 – закончили государственные профессионально-технические училища, остальные – 21 выпускник – не продолжили обучение после школы, не имели профессии, работали на низкооплачиваемых должностях (дворники, уборщицы, кастелянши и т. п.).

Аналогичное исследование, проведенное в 2005 г., показало, что из 19 опрошенных (8 юношей и 11 девушек, родившихся в 1987–1988 гг.) все окончили 11 классов общеобразовательной массовой школы, из них 4 юноши и 2 девушки поступили в высшие учебные заведения: Уральский государственный университет им. А. М. Горького (физико-математический факультет), Уральскую государственную медицинскую академию (стоматологический факультет), Уральский государственный политехнический университет (металлургический, химико-технологический и строительный факультеты), Уральский государственный педагогический университет (факультет специального образования и физической культуры). Некоторые молодые люди учатся в филиалах вышеперечисленных вузов, которые находятся в различных городах Свердловской области. В колледжи поступили 6 выпускников, 7 обучаются в ГПТУ.

Обратим внимание на достаточно высокий уровень социальной адаптации, наблюдаемый у представителей второй группы. Они строят активные планы на будущее, надеются приобрести значимый социально-профессиональный статус, обязательно иметь семью и детей. В своих ответах на вопрос о выбранных профессиях врача или педагога молодые люди указывали, что они хотели бы в будущем помогать в социально-личностном становлении детям с врожденной челюстно-лицевой патологией. Основным мотивом выбора профессии для них явилось общение со специалистами реабилитационного центра «Бонум», в котором они на протяжении 18 лет получали комплексную медико-психолого-педагогическую помощь. При ответе на вопрос, существует ли страх рождения у них детей с подобной анатомо-физиологической особенностью, практически все указали на решаемость данной проблемы при наличии своевременной помощи со стороны социума и услуг высокотехнологичной медицины. Нужно отметить, что 8 человек из числа опрошенных посещали психологические тренинги на протяжении длительного времени, а семьи, в которых они воспитывались, были отнесены психологом Центра к категории функциональных.

Вместе с тем, мы не склонны идеализировать представленную картину. Объективная психологическая оценка требует рассмотрения позитивных и негативных факторов, влияющих на процесс формирования личности в «рамках определенных организмических условий» [2], которые, хотя и не влияют фатально на логику развития психики человека, но требуют комплексной специально организованной помощи и поддержки.

Цель нашего исследования состояла в обосновании необходимости психологического сопровождения как определяющего фактора эмоционального, коммуникативного и личностного развития подростков с ВРГН (14–18 лет).

С 2002 по 2007 г. на базе научно-практического центра «Бонум» (ГУЗ ДКБВА НПЦ «Бонум») г. Екатеринбург нами было проведено исследование эмоционально-личностных особенностей и специфики межличностного общения в группах подростков. Всего в эксперименте были задействованы

148 человек в возрасте  $14,8 \pm 2,23$  года (54,0% – мальчики), которые были госпитализированы в плановом порядке. Психодиагностическое обследование проводилось перед выпиской подростков из стационара, каждый из них имел возможность получить обратную связь по результатам тестирования и при необходимости психологическую помощь в дальнейшем. Задачи исследования решались следующими методическими средствами:

- для выявления уровня самооценки как основной характеристики эмоционально-личностной сферы использовалась методика Дембо-Рубинштейн с элементами клинической беседы, в ходе которой испытуемые комментировали свой выбор;
- для анализа специфических уровней «эго-защиты», свидетельствующих о силе и глубине фрустрации в ситуациях межличностного общения, был применен тест рисуночной фрустрации С. Розенцвейга;
- для исследования эмоционально-личностных детерминант поведения, выявления неосознаваемых интрапсихических конфликтов и психологических защит использовался ТАТ (тематический апперцепционный тест) Г. Мюррея, модифицированный Е. Т. Соколовой применительно к подросткам.

По методике исследования самооценки выявлена значимая обратная корреляция ( $p \leq 0,05$ ) между шкалами «ум» и «характер» в актуальной самооценке. Поскольку данная методика является по сути проективной, то правомерно наделять шкалы особым смыслом, отражающим неосознаваемые реакции испытуемых на те или иные вербальные стимулы. Так, самооценку по шкале «ум» принято интерпретировать как оценку собственных когнитивных и интеллектуальных способностей, тогда как шкала «характер» в значительной степени отражает коммуникативные способности личности. В общей картине самооценки при значительном снижении уровня одной из шкал другая берет на себя функцию компенсации, что позволяет избежать снижения уровня самооценки в целом. Это подтверждает результаты исследований, полученных нами ранее на сопоставимой по всем параметрам группе обследуемых, родители которых придают особое значение развитию когнитивной сферы, зачастую в ущерб эмоционально-личностному развитию [3, 4]. Вначале основным мотивом выступает присущее каждой матери желание воспитать полноценного ребенка, в дальнейшем развитие познавательных способностей становится самоцелью и приобретает самостоятельную мотивирующую силу. Интеллектуальное воспитание как компенсация «некрасивости» формирует у детей чрезмерную зависимость от оценок взрослого и чувство повышенной ответственности за соответствие родительским программам. Подобная родительская позиция обуславливает невротическое развитие подростков с ВРГиН по типу обсессивного невроза, в основе которого лежит страх быть не собой, который преодолевается лишь тогда, когда подросток добивается каких-либо социальных успехов, даже путем отказа от реализации своих более значимых потребностей, например общения как свободного времяпрепровождения в группе сверстников.

Глубинная неудовлетворенность подростков собой проявляется в выявленной корреляции между шкалами «счастье» и «характер» в идеальной самооценке ( $p \leq 0,05$ ), которая свидетельствует о личностно значимой связи между высоким уровнем развития коммуникативных способностей и ощущением счастья. В этом, на наш взгляд, состоит важная особенность эмоционально-личностной сферы подростков с ВРГиН. Их взаимоотношения с другими людьми наполнены драматизмом. Индивидуальная история их развития окрашена многоступенчатым преодолением врожденного челюстно-лицевого дефекта. На протяжении длительного периода вся их жизнь была сосредоточена в узких рамках семьи и ближайшего окружения. Все наиболее личностно значимые события происходили в семье. В результате семья заняла устойчивое ведущее положение в иерархии значимых межличностных отношений. Именно поэтому их социальные контакты чаще всего широкие, «правильные», но поверхностные; во взаимодействиях с окружающими людьми основная позиция пассивная, позиция «ведомого».

При анализе состояния актуальной самооценки особое значение имеют ее устойчивость и высота. Хорошо известен феномен «неравномерной» самооценки. В этом случае самооценка по одной из шкал резко снижается, в то время как по другой, наоборот, резко повышается. Данный феномен принято рассматривать как указание на снижение уровня критичности, что свойственно пациентам с личностной дезадаптацией.

В соответствии с критериями устойчивости и высоты самооценки можно выделить следующие подгруппы. Более чем для половины подростков, включенных в исследование (52,0%), характерна неустойчивая актуальная самооценка, которая свидетельствует об их подверженности внешнему давлению и внешней оценке, при незначительной опоре на внутренние критерии. При этом многие дети имеют завышенный уровень притязаний, во многом превышающий имеющиеся личностные ресурсы.

У значительной части подростков (38,0%) отмечена устойчивая самооценка, без выраженной неравномерности по шкалам. Остальные испытуемые (10,0%) продемонстрировали устойчивую завышенную самооценку.

В целом полученные данные означают, что у большинства подростков с ВРГиН не развита система внутренних эталонов удовлетворенности собой. Основным механизмом, позволяющим им сохранить приемлемое позитивное отношение к себе, является своеобразная «переоценка ценностей». Ведущей интернализированной ценностью становится желание стать первым в учебе, профессиональной деятельности, достижении высокого социального статуса. По сравнению с этим межличностные отношения, построенные на симпатии, привязанности, оказываются незначимыми и малоценными. Превалирование стремления к первенству в социально значимых видах деятельности отражается и в показателях идеальной самооценки. Для 73,0% подростков характерно неадекватное завышение самооценки по всем шкалам, что, с одной стороны, может быть расценено как проявление подросткового максимализма, а с другой – в соотношении с реальной самооценкой рассматриваться как работа компенсаторного механизма «защита от депрессии».

Результаты выполнения испытуемыми фрустрационного теста С. Розенцвейга достаточно однородны, что позволяет выделить некоторые тенденции, присущие группе в целом, – направления реакций, агрессивность.

Показатель «баланс агрессивности» отражает тенденцию, характерную для большинства (62,0%) подростков с ВРГиН, к преимущественному направлению агрессии внутрь себя, склонность к аутоагрессии. При этом агрессия, направленная на себя, как правило, не контролируется, что приводит к срывам, крайним проявлениям агрессии вовне.

По содержанию реакций у подростков с ВРГиН преобладают экстрапунитивные (39,0%) реакции. С. Розенцвейг считал, что экстрапунитивные реакции генетически первичны и частично замещаются в процессе воспитания. Однако этого не происходит в случае ВРГиН по причине патологически незавершенной симбиотической связи подростков с матерью. Достоверно высокие значения получены по самозащитному типу реакций, направленных на защиту своего «Я» способом порицания другого и избегания осуждения, а также проявляющихся как утрированное чувство вины и собственной неполноценности. В конфликтных и фрустрирующих ситуациях наблюдается повышение удельного веса «эго-защитных» реакций, склонность к усиленному проявлению эмоций тревоги и страха. Таким образом, можно утверждать, что подростки с ВРГиН не склонны к явной внешней агрессии, что не является свидетельством отсутствия агрессивности.

По нашему мнению, в основе указанных тенденций лежит феномен «сверхконтроля» за эмоциональными проявлениями. Повышенный социальный контроль, как проявление «супер-эго», становится для таких подростков ведущим механизмом неосознаваемой психологической защиты от собственной чрезмерной агрессивности и конфликтности. Опасаясь демонстрации окружающим истинного отношения к ним, дети «предпочитают» действовать весьма осмотрительно; способы реагирования подростков с ВРГиН на те или иные конфликтные ситуации становятся мало предсказуемыми, некоторые дети оказываются дезориентированными и поступают неадекватно. Часто подростки воспринимают сверстников как агрессивных, подавляющих, обижаящих, при этом приписывают им недостижимую для себя легкость бытия. Все это существенным образом сказывается на отношениях с представителями противоположного пола. Подростки, даже с хорошо компенсированным врожденным дефектом внешности, выстраивают «нейтральные», «бесполые» отношения со сверстниками, которые напоминают межличностное общение младших школьников, определяемое взрослыми – родителями и учителями.

Можно предположить, что такое своеобразное проявление агрессивности у подростков с ВРГиН формирует устойчивое противоречие в образе «Я». В «Я для себя» сохраняется дефект внешности в виде окрашенных негативными эмоциями воспоминаний о врачах, больницах, консультациях. «Я для других», напротив, наполнено мифами о собственном превосходстве, стремлением быть значимым в глазах окружающих.

В рассказах подростков по таблицам ТАТа особое место уделяется иерархии межличностных отношений. Первое место в ней занимает семья и родственные связи. Однако отношения со значимыми другими амбивален-

тны. Наиболее важным лицом в семье является мать. С одной стороны, привязанность к ней велика и подросток боится разрыва этой связи. Смысл рассказов выявляет постоянно испытываемые страх и тревогу, что с близкими родственниками может произойти какое-то несчастье, подростки опасаются самых разнообразных неприятностей, начиная от бытовых проблем и заканчивая болезнью и смертью родных. С другой стороны, подростковый период сопровождается нормальной реакцией эмансипации. Стремясь отделиться от родителей, подросток начинает диктовать им свои требования, однако зачастую манипулирует симбиотической привязанностью и ведет себя как «домашний тиран». В результате родители, столкнувшись с сопротивлением, обязательно меняют свою позицию и уступают.

Анализ тематического апперцепционного тестирования подростков с ВРГиН показывает их высокую потребность в привязанности, сильной зависимости от окружающих людей, гиперчувствительность при собственном им эгоцентрическом отношении. Потребности других людей почти не учитываются.

Второй по значимости является тема одиночества, безысходности, смерти. Практически во всех рассказах герой (основной персонаж) несчастен, брошен, покинут, обижен, неудовлетворен. Помощь приходит, как правило, извне и чаще в лице матери, которая утешает, понимает, поддерживает, помогает справиться с трудностями.

Самая большая жизненная ценность в историях подростков – терпение и совершение обдуманных поступков. Герои рассказов преодолевают горе и избавляются от страданий, только собрав в кулак волю, терпение. Окружающий мир жесток и непредсказуем. За попытку доказать обратное приходится расплачиваться гибелью. Проявление эмоциональности, чувств осуждается, что можно рассматривать как гипертрофированную нормативность, свойственную подросткам с ВРГиН.

Проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Несмотря на то, что большинство подростков с ВРГиН имеют нормальное психологическое развитие, у них сохраняется риск возникновения эмоционально-личностных и поведенческих нарушений, трудностей социальной адаптации.

2. Существует неравномерность в уровне развития эмоционально-личностной и когнитивной сфер подростков с ВРГиН. Причем эмоционально-личностные проблемы имеют тенденцию к возрастанию.

3. Основная причина указанной неравномерности связана с тем, что не только родители могут испытывать вину перед ребенком, но и ребенок может чувствовать вину перед родителями за то, что, родившись с ВРГиН, он катастрофическим образом не оправдал их родительских ожиданий. Эти факторы способны служить причиной серьезных психологических проблем, в частности сильного стресса, эмоциональной неустойчивости и конфликтных ситуаций.

4. Анализ результатов трех использованных методик позволяет выделить симптомокомплекс особенностью эмоционально-личностной сферы у подростков с атипичной внешностью: неадекватную и нестабильную самооценку, завышенный уровень притязаний, гиперкомпенсаторное развитие когнитивной сферы, сверхконтроль за эмоциональными проявлениями.

ями как защиту от собственной агрессивности и конфликтности, нарушенные взаимоотношения со сверстниками, коммуникативную дезадаптацию в интимно-личностных отношениях.

5. Подросткам с ВРГиН необходимо психологическое сопровождение, включающее целенаправленное воздействие не только на детей, но и на их родителей. Оно осуществляется посредством как просветительской работы, так и формирования навыков социальной адаптации, психогигиены эмоциональной жизни, развития способностей к сотрудничеству.

### Литература

1. Баранская А. Т., Леонов А. Г., Блохина С. И. Психологическое сопровождение пациентов с врожденными и приобретенными дефектами и деформациями челюстно-лицевой области. Екатеринбург: СВ-96, 2005.

2. Братусь Б. С. Аномалии личности. М.: Мысль. 1988.

3. Глотова Г. А., Набойченко Е. С. Специфика потребностей развития детей с врожденной расщелиной верхней губы и неба // Изв. Урал. гос. ун-та. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2008. № 60.

4. Леонов А. Г., Баранская А. Т. Психологическая оценка качества жизни подростков с ВРГиН на завершающем этапе реабилитации // Соматические и пограничные нервно-психические расстройства в детском и подростковом возрасте. Новосибирск: НИИ физиологии СО РАМН, 2008.

5. Набойченко Е. С. Роль общественного мнения в социализации ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья. Екатеринбург: СВ-96, 2004.

6. Набойченко Е. С. Создание формирующего пространства как условие развития социальной компетентности детей с врожденной челюстно-лицевой патологией // Изв. Урал. гос. ун-та. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2004. № 3.

7. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989.

8. Шафирова Е. М., Виссарионов В. А. Особенности формирования личности подростков с врожденными и приобретенными дефектами личности // Актуальные проблемы клинической психологии в современном здравоохранении / под ред. С. И. Блохиной, Г. А. Готовой. Екатеринбург: СВ-96, 2005.

9. Speltz M. L., Richman L. Editorial: Progress and Limitations in the Psychological Study of Craniofacial Anomalies // Journal of Pediatric Psychology. Vol. 22. № 4. 1997.

10. Garfinkel H. Conditions of successful degradation ceremonies // American Journal of Sociology. 1956. № 61. P. 420–424.

11. Goffman E. The moral career of the mental patient // Goffman E. Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates. N. Y.: Anchor Books, 1961. P. 125–169.

12. Goffman E. Stigma: Notes on the management of spoiled identity. N. Y.: Prentice-Hall, 1963.

# ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 37.013.75

Н. И. Попов

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ АЛГЕБРАИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

В статье предложена модель технологии обучения на основе текстовых алгебраических задач. Модель построена с использованием разработанной автором классификации задач на составление уравнений.

*Ключевые слова:* текстовые алгебраические задачи, схематическая модель.

The article presents the model of pedagogical teaching technology based on textual algebraic problems. The above-mentioned model was created by means of using problem classification for equations making.

*Key words:* textual algebraic problems, schematic model.

Проблеме логико-психологического анализа задач в научно-методической литературе посвящено немало работ [1, 3, 9]. В методике обучения математике многие годы была распространена следующая классификация: а) задачи на доказательство; б) задачи на построение; в) задачи на вычисление. Данная классификация в какой-то степени предопределяла метод решения каждого типа заданий. Однако в связи с расширением целей обучения в школьном курсе математики стали появляться задачи, не укладывающиеся в традиционную типологию. К. И. Нешковым и А. Д. Семушиным была предложена иная классификация: а) задачи с дидактическими функциями; б) задачи с познавательными функциями; в) задачи с развивающими функциями [5].

По мнению Г. И. Саранцева, следует группировать примеры и упражнения по методам их решения: задания на геометрические преобразования, задания на векторы и т. д. В зависимости от числа объектов, имеющих в условии, и связей между ними задачи делятся на сложные и простые. Кроме того, выделяются задачи стандартные и нестандартные, теоретические и практические. Автор отмечает, что многие классификации относительны, так как они не удовлетворяют логическим требованиям, предъявляемым к классификации объектов, поэтому правильнее было бы говорить об объединении заданий и упражнений в группы (типологии задач) [8].

Впервые методика решения задач в достаточно общем виде была разработана Д. Пойа и представлена в известной книге «Как решать задачу» [6]. Важнейший компонент умения анализировать задание – навык преобразования



требования задачи в равносильное ему. Проблема формирования этого умения непосредственно связана с вооружением обучаемых как можно большим числом признаков и свойств понятий. Осуществление анализа задания предполагает наличие ассоциаций: осознание термина, обозначающего понятие, осознание его характеристических свойств. Очевидно, что одним из важных исследовательских компонентов является умение составлять вспомогательные задачи и находить различные методы решения. При поиске способа решения существенны следующие моменты: распознавание объектов, умение соотносить с условием и требованием задания свои мыслительные действия и работу с чертежом, оценивание своих действий с точки зрения целесообразности, распознавание ситуаций, удовлетворяющих условию задачи. В отдельных случаях достичь успеха помогает знание специальных эвристик, применение методов научного познания, в частности анализа и обобщения.

Задачи на составление уравнений представляют собой традиционный раздел элементарной математики, их решение способствует развитию логического мышления и умения самостоятельно осуществлять небольшие исследования, формированию навыков моделирования реальных объектов и явлений, повышает вычислительную математическую культуру. Кроме того, условия текстовых задач возникают не абстрактно и тесно связаны с реальными жизненными ситуациями. Следовательно, выработка умений и навыков решения задач на составление уравнений непосредственно приводит к практическому применению теоретических знаний.

В методике преподавания математики, как правило, используются следующие этапы решения задач на составление уравнений:

- 1) анализ текста задачи;
- 2) поиск способа и составление плана решения;
- 3) осуществление составленного плана;
- 4) анализ полученного решения.

Однако в реальности процесс выполнения задания не обязательно включает все указанные этапы. Это зависит от того, насколько обучаемому известен метод решения текстовой задачи. Все же следует иметь в виду, что выделенные этапы служат той ориентировочной основой, опираясь на которую преподаватель управляет действиями обучаемых по формированию способов решения рассматриваемых задач. Каждый этап имеет свои признаки, руководствуясь которыми педагог-предметник формирует у учащихся компоненты общего умения выполнять задания и упражнения [4].

На *первом этапе* цель преподавателя – усвоение обучаемыми текста задачи. Исходным является выделение в задании условия, т. е. данных и отношений между ними, и требования задачи. Дальнейшее сопоставление условия и требования позволяет выявить в задаче основное соотношение, непосредственно связанное с решением; как правило, оно имеет вид функциональной зависимости. Важное значение придается краткой записи текста задания, составлению схем, рисунков.

Схемы и рисунки дают наглядное представление о содержании задачи и зависимостях величин, входящих в нее. Еще большую роль играет схема в виде модели, выявляющей скрытые зависимости между величи-

нами. Поэтому составлению кратких записей и схем по тексту задачи необходимо специально обучать.

Соотнесение условия и требования задания позволяет выяснить, достаточно ли информации для ответа на вопрос задачи, не содержит ли она противоречивых или лишних данных. На начальном этапе решения необходимо также актуализировать теоретическую и практическую основу выполнения рассматриваемого задания, определить, не принадлежит ли задача к ранее изученному (известному) типу.

На *втором этапе* выполнения задания выясняется стратегия решения:

- устанавливается, будет ли неизвестным, относительно которого составляется уравнение, искомая величина или же промежуточная; если сначала определяется промежуточная величина, то искомая выражается через нее;

- определяется: по какому компоненту основного соотношения будет составлено уравнение, или же оно будет получено с использованием всех его компонентов (т. е. для каких величин соответствующие выражения будут приравниваться).

Далее осуществляется аналитико-синтетический поиск метода решения задачи, который завершается получением уравнения.

На *третьем этапе* процесса решения реализуется составленный план, выполняется проверка соответствия действительности полученного утверждения на вопрос задания, после чего записывается ответ.

*Четвертый этап* – анализ полученного решения, имеющий целью выделение главной идеи решения и ключевых моментов выполнения задания. При этом выясняются недостатки и производится поиск другого, более рационального метода решения задачи, выявляются и закрепляются в памяти обучаемых подходы, использованные в ходе выполнения задания. В психолого-дидактических исследованиях отмечается, что данный этап способствует закреплению знаний и служит средством более эффективного обучения решению задач [9].

В учебном пособии «Задачи на составление уравнений» нами был предложен вариант обучающей технологии: разработана методическая схема (необходимая теория, типовые методики, задачи для самостоятельного решения с ответами), описаны характерные особенности и специфика методов решения с подробным разбором каждого типа заданий, тщательно проведена классификация задач [7]. Среди задач, восходящих к стандартным постановкам, выделены:

- задачи на «отношения», «пропорции» и «проценты»;
- задачи на «сложные проценты» и «банковские задачи»;
- задачи на «работу»;
- задачи на «движение»;
- задачи на «прогрессии»;
- задачи на «числа».

Нами также предпринята попытка выработки единого подхода к задачам с нестандартными постановками и к заданиям, допускающим пересечение обоих циклов задач, т. е. стандартных и нестандартных. Это дает возможность по-новому взглянуть на указанные текстовые алгебра-

ические задачи и высветить особенности методики их решения. Например, при решении задач на «сплавы», «смеси» и «концентрации» для определения концентрации соли в растворе после  $n$  переливаний имеем, с одной стороны, соотношение  $C_n = \frac{p}{100} \left(1 - \frac{a}{V_0}\right)^n$  представляющее собой формулу для убывающей геометрической прогрессии. Множитель  $\left(1 - \frac{a}{V_0}\right)$ , где  $0 < \frac{a}{V_0} < 1$ , являющийся знаменателем этой прогрессии, показывает, во сколько раз убывает концентрация соли после очередного переливания. С другой стороны, эта формула тесно связана с известным правилом начисления «сложных процентов».

Иногда решение текстовых задач приводит к тому, что число уравнений в системе оказывается меньше числа неизвестных. Если выбирать переменные для составления уравнений, руководствуясь тем, чтобы получить удобное и простое математическое оформление условий задачи, то та величина, которую необходимо найти, может не войти в их число. Как правило, эта величина представляется некоторой комбинацией введенных неизвестных. Поэтому может случиться так, что однозначное определение всех переменных из системы уравнений невозможно, однако искомая комбинация этих неизвестных тем не менее находится однозначно.

В отдельную группу можно объединить те задачи, для решения которых необходимо найти экстремум той или иной функции, т. е. определить, при каких значениях неизвестного эта функция достигает наибольшего или наименьшего значений. В некоторых случаях удобно решать такие задачи без привлечения понятия производной. При выполнении заданий указанного типа может оказаться полезным исследование на экстремум класса функций вида

$$y(x) = bx + \frac{a}{x}. \quad (1)$$

Если числа  $a$  и  $b$  имеют одинаковые знаки, то эти функции обладают точками локальных минимумов и максимумов (рис. 1). Наибольшее и наименьшее значения этой функции находятся с помощью неравенства:

$$\frac{A+B}{2} \geq \sqrt{A \cdot B} \quad (A \geq 0, B \geq 0). \quad (2)$$

В (2) равенство имеет место тогда и только тогда, когда  $A = B$ . Применяя (2) для исследования функции (1) при  $a > 0$  и  $b > 0$ , получаем  $\frac{a}{x} + bx \geq 2 \sqrt{\frac{a}{x} \cdot bx} = 2 \sqrt{ab}$ , если  $x > 0$ . При этом равенство достигается в случае, если  $\frac{a}{x} = bx$ , т. е.  $x = \sqrt{\frac{a}{b}}$ . Значит, локальный минимум рассматриваемой функции (1) равен  $2 \sqrt{ab}$  и достигается при  $x = \sqrt{\frac{a}{b}}$ .

Аналогично при  $x < 0$  функция  $y(x)$  имеет локальный максимум. Действительно, при  $x < 0$  значение  $y = -2\sqrt{ab}$ , максимум достигается при  $x = -\sqrt{\frac{a}{b}}$  и равен  $-2\sqrt{ab}$ .

Для частного случая  $a = b = 1$  имеем известное неравенство  $|x + \frac{1}{x}| \geq 2$ .

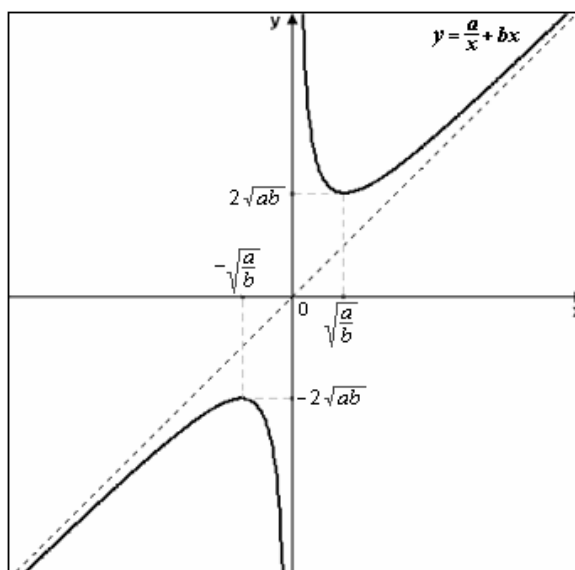


Рис. 1. График функции  $y(x) = bx + \frac{a}{x}$

В сравнительно широком классе текстовых задач система уравнений, составленная по условию задачи, задает помимо истинного значения искомой величины также одно или несколько ложных значений, которые не удовлетворяют некоторым оценкам, вытекающим из физического смысла задачи. Обычно учащиеся рассматривают такие значения отдельно и приводят их к противоречию с тем или иным условием задачи. Нам представляется более удобным в тех случаях, когда это возможно, отбрасывать ложные значения в процессе решения системы, а не на последнем его этапе.

Может сложиться впечатление, что в текстовой задаче обязательно содержится информация, которая порождает некое уравнение, а неравенствам отводится лишь второстепенная роль. На самом деле это не всегда так. Наибольшие трудности у учащихся вызывают текстовые задачи, в которых приходится решать неравенства с несколькими неизвестными. Для исследования подобных систем можно применять метод исключения неизвестных. Несмотря на то, что из неравенства не всегда удастся выразить одну неизвестную через остальные, оценить ее с использованием остальных иногда удастся, причем оценить с двух сторон: снизу и сверху. Если это возможно, то в силу транзитивности неравенств следует, что вы-

ражение, осуществляющее оценку снизу, не превосходит выражения, осуществляющего оценку сверху. Полученное неравенство уже не будет содержать ту неизвестную, которая оценивалась.

Часто в текстовых задачах рассматриваются условия, в которых речь идет о количествах карандашей, марок, деталей и т. п., т. е. неизвестные, обозначающие эти количества, являются натуральными числами. Как правило, эти задания составляются таким образом, что их однозначное решение находится только при условии существенного использования этого обстоятельства. Следует отметить, что при выполнении заданий, имеющих целочисленные решения, нередко возникают ограничения в виде неравенств.

Наконец, остановимся на задачах, для решения которых необходимо рассматривать несколько возможных вариантов. В некоторых разделах элементарной математики задания, при выполнении которых исследуются несколько случаев, встречаются весьма часто. Например, при решении задач, содержащих неизвестное под знаком абсолютной величины, приходится рассматривать альтернативы: когда выражение, стоящее под знаком модуля, положительно и когда оно отрицательно. При решении логарифмических неравенств исследуются случаи, когда основания входящих в задачу логарифмов больше единицы и когда эти основания меньше единицы. Задачи такого типа требуют учета всех альтернативных случаев, и решение находится после того, как все эти варианты будут исследованы. Альтернативные условия нередко встречаются в задачах на составление уравнений.

В свете сказанного нами предложен единый подход к следующим типам алгебраических задач:

- в которых число неизвестных превышает число уравнений;
- которые решаются при помощи неравенств;
- с целочисленными решениями;
- на «сплавы», «смеси» и «концентрации»;
- на нахождение наибольшего и наименьшего значений некоторых величин;
- с альтернативным условием [7].

Классификация задач на составление уравнений использовалась при построении модели технологии обучения школьников и студентов решению текстовых алгебраических задач (рис. 2). Предложенный вариант обучающей технологии апробировался автором при проведении факультативных занятий по углубленному изучению предмета и на занятиях по спецкурсу «Математика» в классах физико-математического профиля в МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2» пос. Советский Республики Марий Эл в 1995–2007 гг. Кроме того, технология применялась при изучении некоторых дисциплин педагогического цикла в ГОУ ВПО «Марийский государственный университет» студентами специальности 01.01.00 Математика, а также при выполнении курсовых и дипломных работ студентами педагогической специализации.

При проведении практических занятий для школьников, на семинарах со студентами использовались объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый, исследовательский методы обучения. В качестве средств обучения применялись учебники и учебные пособия, комплексы задач и упражнений, специальные конспект-схемы, карточки-инструкции.

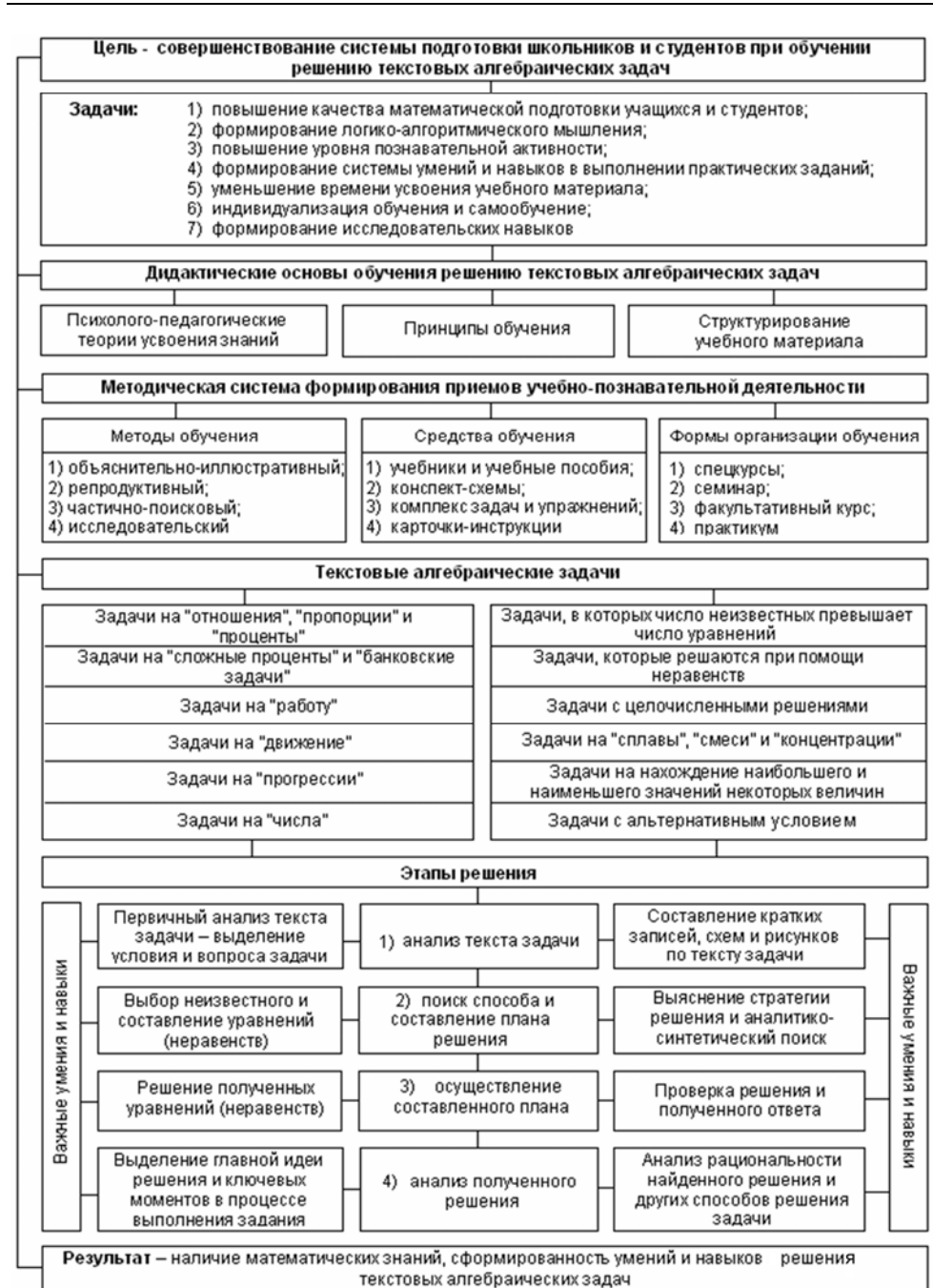


Рис. 2. Модель технологии обучения школьников и студентов решению текстовых алгебраических задач

Эффективное усвоение знаний, формирование навыков и умений, развитие интеллектуальных качеств зависят не только от познавательной активности обучаемых, но и от накопления ими конкретных приемов и способов выполнения практических заданий и упражнений. В этом плане при построении приведенной модели технологии обучения мы опирались на теорию поэтапного формирования умственных действий [2]. Ее достоинствами при обучении школьников и студентов решению задач на составление уравнений являются:

- создание условий для работы обучаемого в индивидуальном темпе;
- сокращение времени формирования умений и навыков за счет показа образцового выполнения разучиваемых математических действий;
- достижение высокой автоматизации выполняемых действий в связи с их алгоритмизацией;
- обеспечение доступного контроля качества выполнения как математического действия в целом, так и его отдельных операций;
- возможность оперативной коррекции методики обучения с целью ее оптимизации, что позволяет жестко управлять процессом овладения знаниями.

Теория поэтапного формирования умственных действий имеет и некоторые недостатки: ограничение возможностей усвоения теоретических знаний, сложность разработки методического обеспечения, формирование у обучаемых стереотипных мыслительных и моторных действий в ущерб развитию их творческого потенциала. Для устранения отмеченных недостатков построенной модели технологии обучения решению текстовых алгебраических задач автор статьи опирался на теоретическое и методическое обеспечение учебных пособий [4, 7, 8].

Теория, ее приложения и технология обучения математике отражают различные уровни анализа учебно-педагогического процесса. Каждый последующий уровень не отвергает предыдущий, он обусловлен им, и степень его развития зависит от уровня развития предыдущего.

Предложенная модель технологии обучения на основе текстовых алгебраических задач позволяет оптимальным способом выстраивать учебный процесс, управлять им, получать результаты в соответствии с запланированными целями; она эффективна также и в случае выполнения заданий, приводящих к уравнениям достаточно сложного вида. Естественно, что при последовательном формировании умений в решении задач на составление уравнений методика обучения претерпевает определенные изменения: отпадает необходимость применять табличную форму записи текста задачи, сокращается число выявленных этапов процесса ее решения, сам этот процесс становится более свернутым.

### Литература

1. Балл Г. А. О психологическом содержании понятия «задача» // *Вопр. психологии*. 1970. № 6. С. 81.
2. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». М.: МГУ, 1976. 52 с.

3. Колягин Ю. М. Задачи в обучении математике. М.: Просвещение, 1977. Ч. I, II.

4. Методика преподавания математики в средней школе: частная методика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по физ.-мат. спец. / А. Я. Блох, В. А. Гусев, Г. В. Дорофеев и др. М.: Просвещение, 1987. 416 с.

5. Нешков К. И., Семушин А. Д. Функции задач в обучении // Математика в шк. 1971. № 3. С. 4.

6. Пойа Д. Как решать задачу: пер. с англ. М.: Учпедгиз, 1959.

7. Попов Н. И., Марасанов А. Н. Задачи на составление уравнений: учеб. пособие. Йошкар-Ола: Мар. гос. ун-т, 2003. 109 с.

8. Саранцев Г. И. Методика обучения математике в средней школе: учеб. пособие для студентов мат. спец. пед. вузов и ун-тов. М.: Просвещение, 2002. 224 с.

9. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. М.: Просвещение, 1977.



# ЭТНОПЕДАГОГИКА

УДК 371.036

Н. Г. Куприна,  
А. Р. Зайнагов

## ВОСПИТАНИЕ У ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ УРАЛА

В статье анализируется проблема этнического воспитания подрастающего поколения в соответствии с принципом единства в развитии национального самосознания и межнациональной толерантности. Обосновываются возможные точки соприкосновения и общности различных национальных культур в воспитательном процессе. Описываются практические приемы приобщения детей к традициям народов Урала в смешанных по национальному составу детских образовательных учреждениях.

*Ключевые слова:* толерантное сознание, традиции народной педагогики, культура народов Урала.

The problem of joining the younger generation to the national tradition on the base of unity principle in development of national self-awareness and international tolerance is analyzed in the article. Possible points of view are based in connection with unity of various national cultures in educational process. Practical methods of joining children to traditions of the Ural in mixed national groups of the educational institutions are described.

*Key words:* tolerance self-awareness, traditions of national pedagogic, culture of Ural nations.

Известно, что Уральский хребет находится между двумя основными очагами мировых цивилизаций – Европы и Азии. История Урала представляет собой картину непрерывного взаимодействия племен и народов с разными верованиями, традициями, культурно-хозяйственными укладами. Опыт добрососедства, исторически складывавшегося между различными народами, которые заселяли, осваивали Урал или мигрировали через него в другие регионы, чрезвычайно важен в ситуации обострения межнациональных отношений в современной России.

Многие специалисты называют «взбунтовавшейся этничностью» небывалый по своим масштабам и глубине процесс национальной самоидентификации на всей территории бывшего СССР. Мы являемся свидетелями как положительных тенденций в развитии национального самосознания и национально-культурного самовыражения народов, так и негативных проявлений агрессивного национализма и межэтнических конфликтов. Потому так остро встает сегодня задача педагогического управления двумя объективно развивающимися и пересекающимися процессами: возрождением этнического са-

мосознания и формированием межэтнической толерантности, взаимопонимания и взаимоуважения представителей различных народов.

Полиэтническая структура, исторически характерная для уральского региона, обуславливает особое внимание к проблеме педагогического руководства в воспитании межнациональной толерантности как логического продолжения здорового национального самосознания, а также поиска оригинальных методов ее решения при работе с подрастающим поколением. Обратимся к анализу путей решения данной проблемы на примере Башкирии – одной из самых многонациональных областей уральского региона.

Современная Республика Башкортостан по своей многонациональности представляет собой уменьшенный срез полиэтничной Российской Федерации. Основу населения сегодняшней Башкирии составляют три наиболее многочисленных народа (башкиры – 21,9%, русские – 39,3%, татары – 28,4%), а также множество других народов (в совокупности – 10,4%) [3, с. 4]. Ориентиры национального образования в Башкортостане четко определены в его Программе: «Современная система образования должна решать двуединую задачу: достижения представителями каждого народа мирового уровня образования при сохранении национальной самобытности и всестороннем приобщении к собственной национальной культуре» [4, с. 43].

Межнациональная толерантность понимается башкирскими исследователями как «системная совокупность психологических установок, чувств, определенного набора знаний и обществено-правовых норм (выраженных через закон или традиции), а также мировоззренческо-поведенческих ориентаций, которые предполагают терпимое или, вернее сказать, “принимающее” отношение представителей какой-либо одной национальности (в том числе на личностном уровне) к другим инонациональным явлениям (языку, культуре, обычаям, нормам поведения и т. д.)» [1, с. 14]. Подчеркивается, что понятие толерантности шире просто терпимого отношения и включает в себя также уважение различных народов, соблюдение их прав, разрешение межнациональных проблем на основе баланса интересов, осознание единства и всеобщей взаимосвязанности различных этнокультур.

В соответствии с данными установками ведущий принцип этнического воспитания подрастающего поколения обозначается как «принцип единства в воспитании национального самосознания и межнациональной толерантности» [1, с. 20]. Педагогическим условием воплощения этого принципа в воспитательном процессе служит обнаружение точек соприкосновения и общности различных культур, акцентирование знаний «о различных формах и методах взаимовлияния, взаимообогащения и способов позитивного взаимодействия народов» в историческом процессе и в наши дни [3, с. 8].

При очевидной разумности и естественности данного положения его практическая реализация вызывает ряд затруднений. В частности, сопоставление русского и башкирского народов в опоре на понятийный этнологический аппарат и теорию этнического развития обнаруживает больше различий, чем сходства. Так, русский и башкирский народы относятся к различным антропологическим типам и разным языковым группам (славянский и тюркский), разным религиям (христианство и ислам), разным типам материально-хозяйственной культуры (землепашество и степное, кочевое хозяй-

ствование) и соответственно обладают различным культурно-психологическим менталитетом. В то же время история ассимиляции, взаимодействия и общей судьбы культур этих народов исчисляется веками (начиная с присоединения Башкирии к Русскому государству в XV в.).

Большинство детских образовательных учреждений Башкортостана являются смешанными по национальному составу. Существующие школы и колледжи с углубленным изучением башкирской, русской, татарской, украинской культур пока представляются единичными случаями, скорее исключениями из правила. Наиболее распространенный и закрепившийся в быту вариант – школы и садики, куда приходят дети разной национальности. Именно в этих условиях, на наш взгляд, необходимо искать формы педагогического взаимодействия с детьми, которые подчеркивали бы и самобытность разных народов, и точки их соприкосновения, общие культурные основы.

По нашему убеждению, самой очевидной и глубинной общностью различных народов, проживающих в Башкортостане, является природа этого края, родная для каждого, кто родился на этой земле, независимо от его национальности. Природно-биологический ландшафт направляет формы взаимодействия человека с окружающей средой и определяет значимые качества национального характера, духовные ценности народа, формирует поведенческие нормы в бытийственной сфере. Таким образом, воспитание у подрастающего поколения любви к родному краю, этического отношения к природе, ответственности за сохранение ее красоты и богатства является фундаментом формирования межнациональной толерантности в единстве с национальным самосознанием.

Образы природы родного края составляют основу фольклора любого народа. Пройдя через время и вобрав культурный опыт нации, народное творчество сконцентрировало в себе и отобрало самое лучшее, что есть в национальном характере. При этом система нравственных и духовных ценностей народа в фольклоре раскрывается посредством взаимоотношений человека с окружающим миром природы. Эта особенность фольклора обладает огромным педагогическим потенциалом в воспитании межнациональной толерантности современных детей. Фольклор раскрывает общую «корневую» систему ценностей всех народов: идущее из глубины веков природоориентированное, экоцентричное сознание, включающее явления природы в качестве живых и одухотворенных субъектов в систему человеческих отношений. Акцентирование в педагогическом процессе этой идеи может оказаться главным связующим звеном при нахождении точек соприкосновения и общности различных национальных культур.

Рассмотрим примеры проявления природоориентированных ценностей в народной педагогике русского и башкирского фольклора.

Народная фантазия одушевила природные стихии, опоэтизировала их, создала яркие художественные образы, постигая и объясняя тайны круговорота бытия. Эта особенность ярко проявляется и в русском, и в башкирском народном творчестве.

В русских сказках Ярило-солнце, Весна-красна, Морозко, Снегурочка, олицетворяющие природные явления, обладают собственными характеристиками и привычками, вступают во взаимоотношения друг с другом

и людьми. В сказке «Гуси-лебеди» с героиней разговаривают и яблонька, и речка с кисельными берегами. В былине «Садко» река Волхова превращается в прекрасную девушку, которая заслушивается песнями гусяра и влюбляется в него.

Поэтические образы природы населяют и башкирские сказки. Например, солнце представляется красной девой, у которой, «когда она выходит из моря, белые волосы, длиною несколько сажений, плавают над водой; руками она достает звезды и убирает ими свои белые волосы» [5, с. 106]. В башкирском фольклоре, как и в русском, встречаются Водяной, Леший (Шурале), Домовой. Башкирские сказки рассказывают о духах ветров, живущих в расщелинах скал и на вершинах гор в войлочных кибитках, возле которых бродят табуны лошадей. Особенно почитаемыми в сказках выступают духи гор и пещер. Герои сказок одаривают этих духов специальными подарками, исполняют ради них обеты, обращаются к ним за помощью.

Народное творчество раскрывает идею единства человеческого и природного начал, их общие корни. И в русском, и в башкирском фольклоре сохранились легенды об оборотнях, воспроизводящие древние тотемические представления о происхождении человека или целого племени от какого-либо животного. Таким тотемным животным в русских сказках выступает чаще всего медведь, а в башкирских – змея. Древние башкиры считали змей наделенными необыкновенной властью и обладавшими свойствами оборотней. Существует легенда о змее-юха, которая приняла образ красавицы-девушки и стала ханшей одного из башкирских племен.

В русском детском фольклоре ярким примером персонификации явлений природы через зооморфные образы являются прибаутки – веселые песенки-игры для детей, героями которых оказываются звери, птицы, насекомые, олицетворяющие характеры людей и их взаимоотношения. Взаимоотношения между животными и птицами в прибаутках выступают моделью человеческих взаимоотношений. Эта особенность прибаутки обладает большим воспитательным значением, поскольку формирует у ребенка восприятие природы как живого существа. Такие же особенности и в русских, и в башкирских сказках о животных. Благодаря сказкам, прибауткам, загадкам, пословицам одухотворенные и очеловеченные образы природы с детства окружали ребенка, входили в его игры и настраивали на особое отношение к природе – как живой, нуждающейся в участии человека, взаимодействующей с ним. В традиционной культуре ребенок с малых лет ощущал родство, единство человека с окружающим миром, на чувственном, образном уровне получал представления об универсальности законов, направляющих жизнь природы и человека.

Большим педагогическим потенциалом обладают праздники народного календаря, которые во всей полноте отразили взаимоотношения человека с природой. В календарных праздниках воплотились представления наших предков о природе как продолжении самих себя, а о себе как об органичной части окружающего мира.

Представления о том, что окружающий мир и человек созданы по одним и тем же законам, лежат в основе имитационной магии, составляющей суть многих календарных обрядов. Так, на Руси во время Масленицы

разворачивалось игровое действие «взятие снежного городка», которое являлось отголоском древнего ритуала, помогающего Весне одолеть Мороз. Примером имитационного ритуала в башкирских обычаях может служить игровое обливание водой детей и молодежи весной после окончания сева с целью защитить посевы от засухи.

Для современных детей такого рода игровые ритуалы представляют большой интерес. Сегодня они могут быть объяснены как своеобразная помощь человека окружающему миру: «Наши предки не отделяли себя от природы. Все, что их окружало, они воспринимали как продолжение самих себя, а себя как частичку огромного живого мира. Поэтому все природные явления в народном творчестве одушевлены, т. е., как и человек, имеют душу, характер, свой нрав и привычки. С природой человек может общаться: попросить о чем-нибудь, поблагодарить, поговорить, поделиться самым сокровенным. В древности люди считали, что природу можно не только просить о чем-то, но и помогать ей: ускорить приход тепла весной, помочь солнцу “повернуться на лето”, бурю успокоить, напомнить дождю, чтобы не запаздывал, снегу, чтобы вовремя поля укрыл... Ведь человек и окружающий мир созданы по одним и тем же законам, являются продолжением друг друга. Так люди думали и стремились своими действиями воспроизводить действия природы. Таким способом они помогали ей сохранить заведенный порядок. От порядка в мире зависела и жизнь самого человека.

Так и возникли календарные обряды – как помощь человека своему миру. Ритуальные действия людей усиливали или смягчали природные явления, поддерживали порядок их чередования. С другой стороны, и сам человек должен был следовать заведенному в природе порядку, все делать вовремя. Поэтому такое огромное количество указателей, примет содержится в народном календаре на каждый день: зимой – чтобы предугадать раннюю или позднюю весну, дождливое или засушливое лето, подготовиться к ним заранее, а весной или осенью – чтобы вовремя поле засеять да убрать урожай» [2, с. 32].

Представления о единстве человеческого и природного начал, их общих корнях в народном мировосприятии порождали особый строй чувств наших предков, ощущавших себя участниками природных событий. Не только ритуальные действия, но и многие фольклорные сюжеты могут быть объяснены современным детям с позиции психологической включенности в события природного мира человека традиционной культуры. Например, сюжет хороводной песни «Со вьюном я хожу» можно пояснить следующим образом: «Весной, когда природа наряжалась цветами и травами, девушки выходили на улицу, водили хороводы. Они наряжались так же, как и природа: надевали на голову венки из цветов, украшали себя ветками. И пели песни о красоте природы. В песне “Со вьюном я хожу” рассказывается о девушке, которая наряжает себя цветами и растениями. Зеленый вьюнок она называет золотым, как самое драгоценное из своих украшений...» [2, с. 3].

Образы растений, птиц и животных запечатлены в народных орнаментах, которые щедро украшали жилище, все предметы быта, одежду

человека в традиционной культуре. Символика этих фигур легко прочитывается в орнаментах, принадлежащих разным национальным культурам. Распространенными мотивами русских и башкирских орнаментов являются: солярные знаки – изображения круга с лучами как символа восходящего солнца; ромбы – символы земли-пашни, т. е. жизнедающего начала; изображения «бегущих волн», растений с почками, семенами, плодами, что связано с символикой растительного плодородия.

Особенностью народного башкирского искусства является почти полное отсутствие реалистических изображений животных, людей и пейзажей, что обусловлено влиянием мусульманской культуры – запретом ислама изображать живое. Поэтому в башкирском орнаменте распространены геометрические фигуры, в которых образы растений и животных стилизованы. Однако именно древние анимистические и тотемические представления составляют содержательную основу орнамента и определяют его форму.

В языческих культурах украшения помимо эстетической функции выполняли функцию оберега. С помощью знаков-амулетов человек призывал в свою защиту силы природы и ограждал себя от несчастья. Такому назначению украшений, вышивки, орнамента соответствовало их расположение на одежде и различных предметах. В одежде украшались, прежде всего, края, разрезы, отверстия: воротник, застежки, кромки рукавов, подола и т. д. Считалось, что это – самые уязвимые места, через которые могут проникнуть вредоносные силы. Края одежды или предметов, украшенные узором-оберегом, воспринимались как недоступные для негативных воздействий. Эти архаические представления, диктовавшие содержание и форму народной росписи, являются общими для традиционных культур различных народов (в том числе русских и башкир) и выступают своеобразным общим знаменателем между ними.

Геометричность и условность башкирского орнамента компенсируется его ярким многоцветьем. В колористических решениях узоров преобладают теплые тона: красный, зеленый, желтый. При этом сопоставление цветов в орнаменте всегда контрастное: на красном фоне – зеленый и желтый узор, на черном – красный и желтый. Редким явлением в башкирском народном творчестве оказывается белый фон орнамента или вышивки, как это чаще всего представлено в русской традиции (белый цвет холста). В то же время символика цветов в русском и башкирском народном творчестве очень близка. Так, красный цвет – олицетворение молодости, здоровья, энергии, полноты жизненных сил; белый – символ святости, чистоты; синий – выражение ясности, верности и постоянства; зеленый – символ миролюбия, оптимизма, вечности жизни. Именно эти цвета, наиболее распространенные в традиционных культурах обоих народов, представлены в государственных флагах России (красно-сине-белый триколор) и Башкортостана (сине-бело-зеленый триколор).

Знакомство с народными традициями в различных видах искусства – декоративно-прикладном и устном фольклорном творчестве – в условиях ДОУ и начальной школы эффективнее всего осуществлять в рамках праздников народного календаря. Это театрализованные игровые

действия, которые объединяют в себе танцы, песни, народную поэзию, предполагают красочные декорации и народные костюмы.

Вместе с тем пути приобщения детей к традиционной календарной обрядовости в образовательных учреждениях, которые посещают дети разных национальностей, на практике вызывают ряд вопросов. Народный календарь – не просто набор определенных дат, отмеченных ритуалами, это выражение народного мировосприятия, явление философского порядка. Простое сопоставление традиционных праздников русского и башкирского народов вне мировоззренческого, культурологического контекста зачастую выглядит искусственно и надуманно.

Осложняет задачу взаимодействия традиций разных народов на основе календарных праздников еще и тот факт, что языческие представления, близкие по смыслу у разных народов и составившие основу календарной обрядовости, в течение многих веков переплетались и синтезировались с традициями других религий. Так, обрядовая символика и образность русского народного календаря представляет собой синтез язычества и православия, а в календарных праздниках башкирского народа доминируют мусульманские обычаи.

По нашему мнению, наиболее эффективно поэтапное введение детей в образный мир народной календарной обрядовости разных народов. На первом этапе важно средствами фольклора развивать эстетическое отношение к родной природе – тому общему, что объединяет их, независимо от национальной принадлежности. В рамках этой задачи плодотворным будет акцентирование идеи о единстве природы и человека, которая выражается в фольклорных образах, близких по своей сути в русской и башкирской традиционных культурах. В рамках тематики «Времена года в русском и башкирском народных календарях» педагог может заострить внимание детей на основных, базовых понятиях, общих для традиционной культуры русского и башкирского народов: разъяснить психологический смысл обрядовых игр как своеобразного способа помощи природе; акцентировать момент одушевления природных явлений в фольклоре; познакомить с поэтическими воплощениями природы в народной фантазии русского и башкирского народов.

Особой воспитательной ценностью обладает основная идея традиционного календарного обряда – слияния человека и природы в единое «тело». Народные календарные обряды русских и башкир – это коллективные театрализованные действия, участники которых совместными ритуальными усилиями помогали природе, демонстрируя свое единство с ней. Календарный обряд соединял в сознании человека его самого, окружающих его людей и всю природу в неделимое целое. Пение, игра на инструментах, танцевальные движения, декламация ритуальных текстов, яркие костюмы, расцвеченные орнаментами с природными мотивами, активно включали человека в процесс переживания родства с природой через энергию собственных телесных усилий.

Педагогическая ценность народного календарного обряда состоит еще и в том, что он сохраняет традицию игрового взаимодействия взрослых и детей. В календарном обряде принимали участие все, и каждому

находилось свое место и своя роль. Детские календарно-обрядовые игры предполагают и вовлечение взрослых. Так, в весеннем башкирском празднике «каргатуй», посвященном пробуждению природы, участвовали только женщины и дети. Детский возраст человека символизировал в этот момент весенний возраст пробуждающегося мира. Поэтому именно детям поручалось кормить в этот день птиц как вестников весны, закликать их песнями, имитировать их движения в танцах. Их мамы – молодые женщины – обвешивали еще голые ветки деревьев различными предметами – как пожелание природе благополучия и пышного цветения (т. е. таких же качеств, какими обладают и они сами). Аналогичные весенние праздники с участием детей есть и в русском традиционном календаре. До наших дней сохранились детские песенки-заклички: «Андрей-воробей», «Кулики-жаворонушки», «Дождик, дождик, пуще», «Весна-красна» и др. По русскому обычаю, дети кормили птиц крошками от печенья. Специально для этих целей печенье в виде птичек – «кулички», «овсяннички» – готовили их мамы. С куличками и овсянничками как угощением детей направляли к соседям.

Ритуальные формы поддержания и укрепления добрососедских отношений являются обязательной и важной частью календарных праздников русского и башкирского народов. Это еще одна значимая точка соприкосновения двух национальных культур. Ярким примером являются обычаи взаимопомощи соседей в осенних заготовках. В русской традиции такими праздниками-заготовками были «капустники», «репорезы». Молодежь собиралась по избам рубить капусту, резать репу, а заодно и устраивать веселые розыгрыши с песнями и прибаутками. У башкирского народа праздники-заготовки были связаны с забоем скота. Так, в праздник «гусиная помощь» весь берег реки был заполнен молодежью. Девушки ошпыливали и мыли гусей в проруби у реки, а парни поджидали их с гармониками. Пелись песни шуточного содержания, происходили соревнования в остроумии между девушками и юношами [5, с. 144–146]. Праздники осеннего убоя и заготовки скота устраивались сразу у нескольких хозяев и заканчивались совместным ужином с приветственными речами и благопожеланиями друг другу.

К зимним видам помощи у башкир относится валяние сукна. На праздник, который устраивался под вечер, собиралась молодежь. Девушки несколько раз поливали заготовку горячей водой и плясали, пока шерсть не скатывалась и не принимала форму плотной ткани. Танцы и песни этого праздника носили веселый игровой характер. Выполнив работу в одном доме, участники договаривались о дне помощи в другом, пока не завершалось все задуманное. Аналогичным обычаем русских девушек был обычай зимних посиделок, на которых они пряли льняную пряжу. Долгие супрядки сами собой превращались в беседы и забавы, ведь «где весело поется – там весело прядется». Собравшиеся вместе девушки пряли и пели, на ходу выдумывали частушки, рассказывали сказки.

Среди русских календарных праздников особое место занимают ярмарки. Отличались они по времени года и набору товаров. Самыми крупными были осенние и зимние ярмарки. Ярмарки устраивались на боль-



ших площадях, потому что всегда сопровождалась играми, веселыми соревнованиями и аттракционами. Игры-соревнования составляли важнейшую часть ярмарочного действа наряду с собственно торговлей. В башкирской традиции также немало праздников, включавших в себя игры-соревнования. Один из самых больших праздников такого рода – Сабантуй. Его основу составляли военно-спортивные игры, в которых соревновались в силе и ловкости молодые батыры – защитники рода, племени. На празднике исполнялись патриотические песни – кубаиры – о подвигах народных героев. Кубаиры сменялись веселыми песнями, плясками, игрой на кубызе, курае. Праздновали сабантуй весной перед началом пашни и перекочевки с зимнего пастбища на летнее.

Фольклорные игры-соревнования интересны современным детям, приносят им огромное удовольствие. Фольклорные игры обладают уникальными возможностями по развитию у детей навыков сотрудничества: здесь отрабатывается и умение действовать в рамках правил, и способности эмоционально откликаться на состояние другого, «болеть» за партнера, формируются навыки взаимовыручки и чувство «локтя». Использование принципов организации народного действа на праздниках в ДОУ и школе позволяет в непринужденной игровой форме привить детям привычки и умения выстраивать добрососедские отношения. При этом праздник, в котором и дети, и взрослые являются активными участниками, имеет более значительную воспитательную и развивающую направленность.

Изучение православных и мусульманских традиций, знакомство с основными праздниками этих религий необходимо на следующих этапах – в средних и старших классах. Разобраться в особенностях различных по религиозным верованиям культур, выявить их близкие духовные смыслы возможно только в опоре на знания. Педагоги-исследователи, изучавшие проблему воспитания у детей межнациональной толерантности, подчеркивают, что в средних и старших классах несколько снижается роль психоаффектных элементов национального самосознания и возрастает роль информационных. В этом возрасте дети нуждаются в информации об истории, культуре, религии «своего» и «других» народов. При этом «чем больше учащиеся знают об истории, культуре, выдающихся деятелях того или иного народа, тем меньше вероятности, что у них появятся негативные отношения к людям данной национальности» [1, с. 17]. Таким образом, при изучении традиционных культур разных народов в их общности и различиях в средних и старших классах школ со смешанным национальным составом должен применяться преимущественно информационно-теоретический подход.

В ДОУ и начальной школе воспитание межнациональной толерантности должно «больше опираться на традиционные методы этнопедагогики и этноэтики, широкое использование фольклора (изучение и «ролевое» применение на уроках пословиц, поговорок, былин, различных сюжетов эпического характера, сказок тех народов, которые преобладают в данном регионе)» [1, с. 15]. Эти наблюдения и выводы педагогов-исследователей подтверждают выдвигаемое нами положение о значимости приобщения детей разных национальностей к фольклору своего и других

народов, воспитания на этой основе межнациональной толерантности в единстве с национальным самосознанием.

#### Литература

1. Измайлова Е. Н., Малютин И. П., Мубинова З. Ф. Развитие этнокультурного образования в Кировском районе г. Уфы: проблемы и задачи. Уфа, 2005. 44 с.
2. Куприна Н. Г. Народные календарные праздники и обряды как средство экологического воспитания детей // Воспитание школьников. 2005. № 4. С. 30–35.
3. Мубинова З. Ф. Нациология. Программа и методические рекомендации к спецкурсу / БГПИ. Уфа, 1997. 47 с.
4. Программа развития образования Республики Башкортостан на 1993–1998 гг. Уфа, 1993. 64 с.
5. Хисамитдинова Ф. Г., Шарипова З. Я., Нагаева Л. Г. Родной Башкортостан: науч.-популяр. изд. по курсу «История, литература и культура Башкортостана». Уфа, 1992. 295 с.

# КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 371.025.3

Е. Г. Белякова

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ СМЫСЛООРИЕНТИРОВАННОГО УРОКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются возможности проектирования смыслоориентированного урока. Определены основные принципы построения урока, его структурно-содержательные и процессуальные характеристики.

*Ключевые слова:* ценностно-смысловой подход, смыслоориентированное образование, смыслоориентированный урок, актуализация предпонимания, когнитивное понимание, интерпретативное понимание, бытийное понимание.

In epy article designing possibilities sense-oriented lesson are considered. Main principles of construction of a lesson, its structurally-substantial and remedial characteristics are defined.

*Key words:* sense-value approach, sense-oriented eeducation, sense-oriented lesson, preunderstanding actualization, cognitive understanding, interpretive understanding, life understanding.

В условиях современного культурно-исторического процесса особое значение приобрела проблема осмысленности жизнедеятельности человека как социокультурного субъекта. Необходимо понимать сегодняшний мир, его динамику и актуальные проблемы, используя опыт и знания, и далее – проектировать и преобразовывать его в соответствии с разумными основаниями. В настоящее время складывается потребность в образовании, приоритетной целью которого является создание условий для освоения культуры на уровне осознанного ее понимания и формирования системы смыслов современного человека, позволяющих сохранить преемственность культуры и обеспечить развитие ее ценностей. При этом ценностно-смысловой подход не противопоставляется классической зун-дидактике и развивающему образованию, а скорее является их закономерным «преемником», поскольку в данном случае знание (культурный опыт) выступает как средство развития личности и обогащения индивидуального социальным, создает возможности осмысленной жизнедеятельности человека в современном мире на основе освоенного содержания образования.

Целью статьи является попытка проектирования урока смыслоцелевой направленности на основе идей ценностно-смыслового подхода и психодидактической модели понимания. В данном случае предлагается использовать в проектировании современного урока достижения современного гуманитарного знания (культурологии, аксиологии, психологии, педагогики), что позволяет внести новые акценты в цели, задачи, формы и методы, содержание урочной деятельности.

Специфика урока в смыслоориентированном образовании заключается в его направленности на освоение сущностного, осмысленного как в своем предметном выражении, так и с точки зрения его социальной и личностной значимости знания. Осмысленное знание становится личностным, когда оно переходит в форму личностных новообразований, получает коммуникативно-деятельностное выражение, становится частью жизненного проекта учащихся. Педагогическое проектирование в традиции ценностно-смыслового подхода с необходимостью предполагает осознанное введение в «ткань» урока педагогических приемов, нацеленных на углубление понимания содержания образования и актуализацию различных форм смыслопоисковой деятельности обучающихся.

В соответствии с ценностно-смысловым подходом необходимо строить урок как начальный этап конструирования социально-нормативной творческой деятельности. Для этого следует поставить ученика в позицию субъекта этой деятельности, дать ему возможность соотнести предлагаемое содержание образования и собственные жизненные задачи.

Основанием для построения *психодидактической модели понимания* и проектирования на этой основе *смыслоориентированного урока* как основной единицы образовательного процесса выступают современные представления о сущности и закономерностях понимания и смыслоактуализации. Они позволяют охарактеризовать данный процесс как многоуровневый и многофазный, как непрерывное и одновременно нелинейное по своему характеру углубление в сущность предмета понимания. На основании исследований проблемы понимания можно выделить ряд форм понимания, которые одновременно характеризуют этапность процесса восхождения к новому смыслу. Каждый новый этап понимания интегрирует в себе достигнутый ранее опыт осмысления на новом, более сложном уровне. Одновременно процесс понимания имеет нелинейный, нередко возвратный характер.

*Феноменологическое понимание (предпонимание)* – это основанное на предшествующем опыте восприятие нового явления, объекта, события, ситуации, которое позволяет осуществить предметную референцию смысла. *Когнитивное понимание* соотносимо с успешностью усвоения научных знаний на уровне значений. Способность занять осмысленную ценностную позицию в диалоге, формирование личностного смысла знания выражает сущность *интерпретативного понимания*. *Бытийное понимание* проявляет себя через умение осмыслять и реализовывать ценности и смыслы в контексте своей жизни. Данный вид понимания реализуется посредством культуросообразной деятельности на основе осмысленного знания и опыта его получения. Бытийное понимание – это сущностное знание, опосредованное культурными значениями, осознанное человеком в контексте его жизнедеятельности и одновременно служащее основой для дальнейшего познания.

Основным при проектировании смыслоориентированного урока является *принцип непрерывности образования*. Урок – необходимая часть непрерывного процесса обучения. В то же время урок – только одна из составных частей образовательного процесса. Он в большой степени подконтролен и технологизирован, но основная работа понимания протекает вне урока. Однако и она должна быть организована, мотивирована, направле-

на, стимулирована и т. д. На уроке можно создать условия для становления способов работы понимания, которые на данном этапе нуждаются в педагогическом управлении и руководстве. Те формы, которые уже сложились, могут и должны организовываться педагогом в режиме самостоятельной работы, т. е. самообразования и самообучения. Из данного принципа следует, что особое значение приобретает подготовка учащихся к уроку и продолжение урока в самостоятельной деятельности учения.

*Принцип открытости* означает, что понимание инициируется из жизненной ситуации субъекта, разворачивается в педагогической деятельности и деятельности учения, содержательно наполняется из разных культурных источников и с необходимостью выходит за пределы учебной ситуации через смысловую творческую продуктивную деятельность в культуру. Первый этап процесса понимания – это актуализация жизненного опыта и осознание ограниченности собственных знаний, т. е. «знания о незнании» (В. П. Зинченко). Затем следует второй этап, заключающийся в переходе к пониманию на уровне культурных значений. Интерпретативное понимание (третий этап) становится возможным при условии освоения базовых знаний, которые служат основой для формирования личностной позиции. И, наконец, четвертый этап предполагает активное участие человека, творческую культуросообразную деятельность на основе его сформированной жизненной позиции, системы личностных ценностей и смыслов.

*Принцип смысловой активности* акцентирует тот факт, что понимание осуществляет субъект понимания, а задача учителя – организовать условия, создать необходимые предпосылки для приобретения опыта понимания в совместной деятельности и открытом диалоге. Смысловая активность участников педагогического процесса выступает условием обогащения содержания образования – не только предметного, но и ценностно-смыслового, нормативно-поведенческого компонентов – по мере расширения пространства социального развития, становления личностных новообразований обучающихся.

В опытно-экспериментальной работе, проводимой под нашим руководством, были опробованы варианты проектирования урока с опорой на идеи ценностно-смыслового подхода.

В *структуре смыслоориентированного урока* можно выделить несколько этапов. Одновременно необходимо отметить, что предлагаемая модель носит идеальный характер, только допуская возможность проделать целостный путь понимания содержания образования в рамках изолированного урока. Учитывая непрерывность процесса понимания, можно проектировать конкретный урок согласно одному из выделяемых нами этапов.

*Этап «Целеполагание».* Ученик как осмысленный субъект образовательного процесса должен понимать, ради чего изучает предмет и работает на уроке. При этом он изначально находится в своей жизненной ситуации, из нее смотрит на происходящее в педагогическом процессе и включается в урок, основываясь на своих интересах и ценностях. Педагогическая задача состоит в том, чтобы помочь осознать смысловую реальность урока, в диалоге выстроить цель обучения и соотнести ее с жизненными запросами ученика. Для этого следует поместить знание в контекст значимой проблемы или

деятельности, показать, как это знание может повлиять на ключевые события в жизни человека. Необходимо найти такие ситуации и включить в них детей в форме предложения смысла, совместного проектирования будущего посредством моделирования проблемных ситуаций – вербального (в диалоге) либо с помощью имитационных методов (деловые игры, драматизации и т. д.). При этом желательно использовать веер ситуаций, поскольку они рассчитаны на группу детей и носят вероятностный характер мотивирования. Важным условием реализации данного этапа урока является стимулирующая среда (педагоги, родители, учащиеся), которая прямо или опосредованно оказывает влияние на постановку осмысленной цели.

Этап «Актуализация предпонимания». Актуализировать необходимо не только усвоенные ранее знания и индивидуальный опыт представлений, но и предпонимание нового материала – в форме эвристической беседы, заданий опережающего характера (предпонимание – это знание, основанное на предшествующем учебном и жизненном опыте детей). Целесообразно также активизировать процессы мышления через психотехнические упражнения на предметном материале. На этом же этапе необходимо создать ситуацию непонимания (незнания). Условием реализации этапа являются доверие, толерантность, доброжелательная атмосфера на уроке, которые способствуют активизации мыслительной творческой деятельности, обеспечивают полноценную личностную вовлеченность в групповую работу.

Этап «Освоение нового». На этом этапе происходит построение смысла в разных его «проекциях» (когнитивная, предметно-практическая, ценностная составляющие). В данном случае применимы разные приемы осмысления в зависимости от типа урока, поставленной задачи, возможностей учеников, характера материала. Во всех случаях педагогический контекст включает ситуации непонимания и актуализацию потребности в понимании. На наш взгляд, здесь решается такая задача, как воспроизведение микрогенеза смысла: от ситуации-события – к его жизненному смыслу, затем – к осознанию недостаточности знания и актуализации потребности в понимании, затем – к освоению знания, к новой позиции и взгляду на ситуацию, к постановке творческих целей (организации деятельности).

Освоение знания как прочтение культурного текста происходит через реконструкцию жизненного фрагмента, в котором отражены контексты рождения знания – биографический, социально-исторический, научный, событийный. Возможно комбинирование когнитивных методов и интерпретационных приемов, использование активных методов, обеспечивающих проживание знания в настоящем и творчество. Учебный текст выступает как предмет диалога с его автором, реконструкции его индивидуального ценностно-смыслового контекста.

На данном этапе особой становится роль педагога, который уже не является только предметником. Он играет роль интерпретатора знания – посредника в осмыслении, осуществляет персонификацию знания, т. е. выступает как самостоятельная личность с осмысленной жизненной позицией. Важным условием является особая среда общения и деятельности на уроке – возможность самовыражения, прояснения своих ценностей, диалога смыслов.

Этап «Применение знания». Применение может быть рассмотрено как встраивание знания в новый контекст – социальный, в котором ученики способны определить свои ценностные приоритеты и жизненные задачи. Отработка навыков и умений применять знание в новых условиях происходит первоначально в контексте учебной ситуации. Далее возможно моделирование жизненных и профессиональных ситуаций, в которые новые знания включены как необходимое условие решения. На данном этапе производится осмысленная постановка учащимися с помощью педагога задач проектного типа в рамках социально-ориентированной и научно-исследовательской деятельности. Условие реализации этапа – поддерживающая среда (педагоги, родители), формы и методы, которые обеспечивают возможность использования полученного знания в творческой деятельности.

Приведем часть методических материалов, в опоре на которые педагоги-экспериментаторы выстраивали стратегию проектирования и проведения смыслоориентированного урока.

Механизмы смыслоактуализации и их педагогическое обеспечение  
(на основе работ А. Ф. Закировой, В. В. Знакова, А. Я. Данилюка,  
Д. А. Леонтьева и др.)

| Механизм<br>1   | Процедура<br>2   | Приемы<br>3   |
|---|--|---|
| Постановка задачи «на смысл» – осознание тех мотивов, которые сообщают смысл объектам, явлениям или действиям. Открытие смысла – это две взаимосвязанные стороны: познание реальности (что есть сие?), открытие смысла (что есть сие для меня?) | Вопросы в отношении действия: ради чего я это сделал, или делаю, или собираюсь делать; какие мотивы за ним стоят, какие потребности или ценности находят реализацию в этом действии и к каким следствиям оно приведет. Оценка того, какое значение данное действие имеет для моей жизни, для социума, для человечества в целом | Рефлексивная вербализация.<br>Метафорическая вербализация.<br>Проективные техники (рисование, незаконченные предложения, толкование сюжетных картин и т. д.).<br>Прояснение смыслов в ходе открытого диалога.<br>Сократический диалог.<br>Составление нарративов (жизненных повествований).<br>Проектирование жизненной перспективы.<br>Драматизации (на материале проблемных жизненных ситуаций).<br>Рольевые игры.<br>Рефлексия |

## Продолжение таблицы

| 1  | 2  | 3   |
|--|--|---|
|  | <p>Вопросы в отношении объектов, явлений или событий жизни: какое место они занимают в моей жизни, в моем жизненном мире, для каких аспектов жизни они небезразличны, как могут повлиять на нее, каковы их последствия.</p> <p>Оценка того, какое значение данный объект имеет для моей жизни, для социума, для человечества в целом</p> | <p>Вербализация.<br/>         Метафорическая вербализация.<br/>         Прояснение смыслов в ходе открытого диалога.<br/>         Составление нарративов (жизненных повествований).<br/>         Проектирование жизненной перспективы.<br/>         Драматизации (проблемные жизненные ситуации).<br/>         Ролевые игры.<br/>         Рефлексия</p>       |
| <p>«Встреча» (механизм отраженной субъектности), при которой происходит толчок к переосмыслению личностью себя, своей позиции в мире, своего жизненного опыта.</p> <p>Осуществляется встреча с иной точкой зрения на одни и те же обстоятельства, события, факты</p> | <p>Влияние, оказываемое значимым другим в межиндивидуальных контактах, контакт с его уникальной смысловой системой</p>   | <p>Представление педагогом своего мировидения, своих взглядов и ценностей, утверждение их в межличностном взаимодействии с воспитанниками. Его взгляды, личностная позиция выступают как активное деятельностное начало, формируют новые цели. Его собственная активность, ее причины и последствия приобретают особый личностный смысл для воспитанников</p> |
| <p>Художественное переживание (воздействие искусства на личность). Диалог с автором художественного произведения, контакт с его миром смыслов</p>  | <p>Методы сказкотерапии, библиотерапии – для воспитывающего воздействия использованные художественные тексты с определенной смысловой направленностью. Обогащение мировоззрения личности новыми смыслами</p>   | <p>Чтение текстов и их обсуждение, составление собственных рассказов по предложенному сюжету, завершение ситуаций из художественных произведений.<br/>         Техника предложения смысла (В. Франкл)</p>   |



Продолжение таблицы

| 1   | 2   | 3  |
|---|---|--|
|   |   | в форме пословиц, изречений, максим, цитат, описания сходных по смысловой структуре ситуаций в виде притч, иносказаний, метафор  |
| Механизм смыслообразования (Д. А. Леонтьев) как процесс распространения смысла от ядерных структур личности к производным в конкретной ситуации | Смысло- и целеполагание (выявление мотива, цели и условий деятельности). Совместное проектирование лично и жизненно значимого образовательного продукта обучающегося. Взаимодействие педагога и обучающегося как совместная продуктивная творческая деятельность, в которой обозначен результат, выходящий за рамки учебно-познавательной ситуации. Содержание образования либо как цель, либо как условие осуществления деятельности | Смысло- и целеполагание в учебной деятельности (на важных этапах обучения, когда закладываются его ценностные основания, выделяются новые этапы освоения знания). Выдвижение целей социально-ориентированной проектной деятельности. Распространение смысла на новые элементы деятельности (генеральный смысл определяет взгляды, установки, направленность личности) через рефлексивный анализ, метафоризацию |
| Работа со смысловыми конструктами   | Ценностно-смысловая рефлексия посредством анализа речевых выражений, обнаруживающих смысложизненную позицию   | Акцентирование и анализ значимых для личности параметров оценки объекта, явления, события. Расширение образа мира за счет введения новых конструктов, более гибких и подвижных (эвристичных)   |
| Присвоение социальных ценностей   | Механизм групповой идентичности   | Сплочение коллектива в контексте социально значимой деятельности   |
| Формирование мотивации  | Актуализация связи потребности и предмета деятельности  | Демонстрация связи потребностей личности и содержания образования  |

| Продолжение таблицы              |   |  |
|----------------------------------|---|--|
| 1                                | 2   | 3  |
| Актуализация мотивов и ценностей | Ситуация смыслового выбора  | Задания, предполагающие ответственный выбор направления деятельности в ситуации, осознанное решение (при этом результаты деятельности или действия затрагивают жизненные интересы человека, социума, человечества в целом)   |
| Смысловая саморегуляция          | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Переоценка значимости предмета.</li> <li>2. Предвидение и переживание последствий действия и отказ от его выполнения.</li> <li>3. Обращение к внешним стимулам, ритуалам, к другим людям за поддержкой.</li> <li>4. Соединение заданного и принятого действия с новыми мотивами или новыми целями, и за счет этого переосмысление действия.</li> <li>5. Включение заданного действия в другое, более широкое и значимое для человека.</li> <li>6. Связывание заданного действия с возможностью затем выполнить другое желаемое человеком действие.</li> <li>7. Связывание действия с самооценкой, сравнением себя с другими людьми или литературными героями</li> </ol> | Приемы фасилитации или управления смыслообразованием. То, что описано как процедура, – выполняет педагог как организатор процесса смысловой регуляции, постепенно обучая этому воспитанников и передавая им эту функцию в формах групповой деятельности и индивидуальной саморегуляции |
| Смыслотехника                    | 1. Подключение дополнительных источников смысла.  | Мотивация соревнования, похвала, поощрение/наказание, обещание.  |

Продолжение таблицы

| 1   | 2  | 3  |
|---|--|--|
|   | <p>2. Специфическое означивание объекта.<br/>3. Ссылка на авторитеты</p>   | <p>Выбор точного словесного ярлыка или образа, акцентирующего ценностную сторону объекта.<br/>Подкрепление действительности смысла благодаря харизме значимого другого</p>   |
| <p>Интерпретация (по А. Ф. Закировой)</p> | <p>Актуализация личностной позиции в диалоге, активном сопряжении смыслов (либо в реальных коммуникативно-деятельных формах, либо в форме диалога с текстом).<br/>Выражение личностной позиции во встречаемых текстах – нарративах</p> | <p>Перевод учебного текста на родной язык (осмысление как создание условно адекватного перевода (А. Я. Данилюк).<br/>«Перевод» учебного текста на язык живого педагогического процесса (коммуникативно-деятельностные формы – ролевые игры, дискуссии и т. д.<br/>Комментирование учебного текста.<br/>Диалог-полемика с автором текста (поддержка и опровержение его идей).<br/>Составление частотного словаря текста.<br/>Составление понятийной схемы текста.<br/>Жанровая переработка текста.<br/>Интерпретация учебного текста с позиций различных субъектов педагогического процесса.<br/>Поиск универсальных общекультурных смыслов текста.<br/>Терминологизация и ретерминологизация.<br/>Метафоризация и деметафоризация.</p> |

Окончание таблицы

| 1                     | 2  | 3  |
|-----------------------|--|--|
|                       |  | Соотнесение парадигмального и нарративного способов описания образовательного объекта  |
| Понимание-узнавание   | Способность актуализировать прошлый опыт                                       | Задания на понимание усвоенного материала (представление знакомого в незнакомом)   |
| Понимание-гипотеза    | Предвосхищающее понимание, без достаточных условий решения задачи, интуитивное | Метафорическое представление гипотезы, «монстры», тексты-предпонимания   |
| Понимание-объединение | Способность воспроизвести системный объект как целое                           | Вопросы и задания, направленные на развитие способности действовать в пределах построенной модели объекта                                      |
| Понимание-объяснение  | Развернутое объяснение связей в системном объекте                              | Рефлексия достигнутого образовательного продукта, способов его получения, личностных новообразований   |
| Понимание-нарратив    | Встраивание содержания образования в картину мира, жизненные цели учащегося    | Проектирование будущего через создание нарративов (биографические методы, сочинения, дневники, планирование жизненной перспективы (и карьеры)) |
| Понимание-применение  | Реализация смысла в реальной деятельности и жизнедеятельности                  | Социально-ориентированная продуктивная деятельность  |

Понимание – особая и очень емкая по содержанию категория педагогики, которая позволяет с новых позиций взглянуть на образовательный процесс. Человек как субъект понимания осваивает способы моделирования мира и своей жизни, включается в культуротворчество. Проектирование и реализация урока смыслоцелевой направленности позволяют создать условия для формирования внутренней культуры учащегося, развития его сознания и мышления, становления базовых ценностно-смысловых новообразований, обеспечивают его вхождение в культурное поле в качестве творческой самореализующейся личности.

## Литература

1. Закирова А. Ф. Педагогическая герменевтика: моногр. М.: Издат. дом Шалвы Амонашвили, 2006. 328 с.
2. Знаков В. В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. М.: Ин-т психологии РАН, 2007. 479 с.
3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и структура смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.

УДК 378.0

И. В. Николаюк

## ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «МЕТОДИКА ВЫПОЛНЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ» СТУДЕНТАМИ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье рассматривается проектная методика, используемая в подготовке студентов младших курсов технологического факультета Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского как один из возможных вариантов применения активных методов обучения. Приведены результаты внедрения элективного курса, существенно повысившего качество образования.

*Ключевые слова:* творческие проекты, метод проектов, творческая проектная деятельность, адаптация.

Design methodology as a one of possible variants applying the active methods of teaching is under consideration in the article. It is used for preparation of first year student's technology-economic faculty of Zabaikaisky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky. The article maintains results of application on an elective course essentially raising the quality of education.

*Key words:* creative projects, method of projects, creative designed activity, adaptation.

Современное общество, заинтересованное в решении многочисленных научных, экономических и других проблем, выдвигает заказ на подготовку творческих, гибких, мобильных, конкурентоспособных педагогов, помогающих решать эти проблемы. Чтобы выполнить данный заказ, необходимо коренным образом изменить позицию обучающихся в педагогическом учебном заведении студентов, развивая их личностную активность. Активное обучение направлено на предметное и социальное моделирование будущей профессиональной деятельности и не сводится к простому усвоению знаний, а предусматривает развитие необходимых личностных, профессиональных и социальных качеств будущего учителя.

Активизация познавательной деятельности, дающая наибольшую продуктивность процесса, обеспечивается, прежде всего, проблемно-поисковыми методами, когда усвоение знаний, выработка умений и навыков

ков осуществляется в процессе частично-поисковой и исследовательской деятельности студентов.

В последние годы произошли серьезные изменения в практике отечественного образования. Пробивающие себе дорогу новые принципы лично ориентированного образования, индивидуального подхода в обучении потребовали новых методов обучения, которые

- формируют активную, самостоятельную и инициативную позицию студентов в учении;
- приоритетно направлены на развитие познавательного интереса обучаемых;
- реализуют принцип связи обучения с жизнью;
- формируют не просто знания, умения и навыки, а компетенции, позволяющие их применять, реализовывать в практической деятельности, в т. ч. исследовательские, рефлексивные и т. д.;
- способствуют реализации творческих способностей обучающихся;
- содействуют адаптации обучаемых как в вузе, так и в социуме.

Ведущее место среди таких методов, имеющихся в арсенале мировой и отечественной педагогической практики, принадлежит сегодня методу проектов.

Проектная деятельность имеет чрезвычайно важное значение для организации подготовки будущих учителей, поскольку она не только в целом стимулирует учебную деятельность, но и служит развитию структуры и содержания готовности к профессиональной деятельности.

Применение метода творческих проектов активизирует все стороны учебной деятельности студентов, способствует эффективному усвоению и интеграции получаемых знаний. Преимуществами данного метода является всестороннее вовлечение в выполнение учебных заданий мыслительных способностей, возможность реальной организации, индивидуализации и дифференциации процесса обучения. При создании творческих проектов обучение опирается на потребности практики, может учесть социальные ценности и запросы общества, т. е. осуществляется взаимосвязь теории и практики.

Разработка творческих проектов как метод обучения в высшем профессиональном педагогическом образовании служит также одним из важнейших средств развития личности студентов, обеспечения их последующей успешной адаптации, так как в ходе выполнения проектов у обучаемых раскрываются индивидуальные творческие возможности, формируются адекватная самооценка, навыки коллективного учебного взаимодействия.

Учебная программа дисциплины «Методика выполнения творческих проектов» (элективный курс), разработанная на технологическом факультете Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, была составлена в соответствии с требованиями к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки дипломированного специалиста (федеральный компонент) по циклу общепрофессиональной подготовки (ОПД) ГОС ВПО второго поколения.

Цель настоящего курса – обучение студентов методике выполнения творческих проектов, ведение проектной деятельности как средства адап-

тации студентов младших курсов. Основные задачи курса заключаются в следующем:

- ознакомление студентов с теоретико-методологическими положениями проектной деятельности;
- изучение психологических основ проектной деятельности;
- обучение в теории и на практике проектированию;
- скорейшая адаптация студентов младших курсов посредством проектной деятельности.

В системе предметного образования данный курс является логическим завершением изучения дисциплин методического цикла и позволяет систематизировать и закрепить знания по дисциплинам всех блоков, а также закладывает основы творческой деятельности.

Содержание курса включает шесть разделов.

1. *Становление и развитие теории и практики проектного метода обучения в зарубежной и отечественной педагогике:*

- прагматические идеи Д. Дьюи как научная основа метода проектов; возникновение метода проектов в школах США; теоретическое обоснование проектного метода обучения У. Х. Килпатриком, Э. Коллингсом;

- трактовка проектного метода обучения отечественными педагогами П. Ф. Каптеревым, П. П. Блонским, С. Т. Шацким, А. С. Макаренко, Е. Г. Кагановым, М. В. Крупениной, В. Н. Шульгиным. Опыт применения проектного метода обучения в практике работы школ России в 20–30 гг. XX в.;

- возрождение проектного метода обучения в России в связи с внедрением образовательной области «Технология»; теоретическое обоснование проектного метода обучения в трудах отечественных педагогов (П. Р. Атутов, В. Д. Симоненко, Ю. Л. Хотунцев, М. Б. Павлова и др.).

2. *Генезис и сущность понятия творческой проектной деятельности. Основные требования к проекту:*

- подходы к определению сущности понятия «творческая проектная деятельность» (Г. Уоллес, П. Н. Андрианов, М. Н. Скаткин и др.); современные трактовки сущности этого понятия (Н. В. Матяш, В. Д. Симоненко, Л. М. Иляева и др.);

- психологическая структура и модель творческой проектной деятельности как основная единица технологического образования;

- творческая проектная деятельность и развитие личности; обучение учащейся молодежи творческой проектной деятельности как психолого-педагогическая проблема [1].

3. *Классификация проектов. Формы продуктов проектной деятельности:*

- классификация проектов по доминирующей деятельности учащихся, по комплексности и характеру контактов, по продолжительности;

- преимущества персональных и групповых проектов;

- выбор и обоснование формы продукта проектной деятельности.

4. *Методика выполнения проекта:*

- этапы выполнения проектов: подготовительный (исследовательский), технологический, заключительный;

- выявление конкретной проблемы, социально значимой задачи;

- разработка «звездочки» обдумывания и плана выполнения проекта;
- практическая работа над проектом, поиск необходимой информации и недостающих знаний; оформление проектной папки.

5. Критерии оценки проектных работ:

- выработка системы оценки проектных работ, которая складывается из оценок этапов выполнения проекта (от формулировки проблем до полученного результата) и результатов защиты проекта.

6. Защита творческих проектов:

- обоснование целей и задач защиты творческих проектов;
- выбор формы презентации проекта;
- примеры удачных презентаций проектов.

Учебно-тематический план курса приведен в таблице.

Учебно-тематический план элективного курса «Методика выполнения творческих проектов»

| Раздел курса   | Всего часов | Аудиторные занятия |              |           |
|--|-------------|--------------------|--------------|-----------|
|  |             | Лекции             | Лабораторные | Семинары  |
| 1. Становление и развитие теории и практики проектного метода обучения в зарубежной и отечественной педагогике | 2           | 2                  | –            | –         |
| 2. Генезис и сущность понятия творческой проектной деятельности. Основные требования к проекту                 | 8           | 4                  | –            | 4         |
| 3. Классификация проектов. Формы продуктов проектной деятельности  | 10          | 4                  | –            | 6         |
| 4. Методика выполнения проекта   | 14          | 4                  | –            | 10        |
| 5. Критерии оценки проектных работ   | 6           | 2                  | –            | 4         |
| 6. Защита творческих проектов  | 16          | 2                  | –            | 14        |
| <b>Итого</b>   | <b>56</b>   | <b>18</b>          | <b>–</b>     | <b>36</b> |

Оптимальной продолжительностью изучения дисциплины «Методика выполнения творческих проектов» является один семестр на первом курсе (дополнительное образование) и один – на третьем и четвертом курсах. Содержание лекций, строившихся в соответствии с программой, рас-



ширятся, дополняется и углубляется на семинарских занятиях. Так, на семинарах «Методика выполнения проекта» студенты обсуждают планы выполнения и оформления выбранных ими конкретных проектов.

В ходе изучения данного курса были реализованы проекты разных уровней: проекты, касающиеся учебной деятельности – «Мой график на семестр», «Способы обработки информации», «Способы получения информации в вузе» и др.; касающиеся самоорганизации – «Распорядок дня», «План сдачи сессии» и др.; проекты относящиеся к организации студенческой жизни – «Государство ТЭФ» (создание студенческого самоуправления) и др.; досуговые проекты – «Куклы, в которые не играют» (организации адаптационного клуба для первокурсников), «СМиТ» (организация студенческого музыкального театра), проект организации студенческого бизнес-инкубатора, «Здоровье – это здорово!» (молодежная акция) и др.

Основу учебной деятельности образует способность студента овладеть новыми знаниями и способами деятельности, трансформировать и конструктивно использовать полученный опыт. Ведущим средством технологии проектного обучения, содействующим адаптации к учебному процессу, явилась творческая проектная деятельность, способствующая развитию креативного мышления, навыков создания творческих продуктов, их презентации, готовности включаться в сотворческие процессы.

Самостоятельная исследовательская и познавательная активность дает студентам возможность овладеть способами работы с учебной информацией. В процессе выполнения проектов студентам предлагались задания, направленные на формирование навыков поиска, обработки, интерпретации, систематизации учебной информации. Студенты осваивали методы экспертного опроса, статистической обработки данных и способы работы с различными источниками информации, в том числе печатными изданиями, СМИ, электронными ресурсами и т. д.

Основной целью личностно-смыслового взаимодействия явилось создание такого поля отношений между преподавателем и студентами, которое неизбежно ведет к изменению личности, позволяет поддерживать субъектную позицию студента в ходе выполнения проектов. При проектном обучении преподаватель из главного источника и контролера знаний превращается в консультанта, помощника, организатора деятельности студентов. Он создает условия и помогает учащимся раскрыть свои возможности, выявить интересы и самостоятельно осуществить пробу сил в процессе выполнения проектов. Таким образом, привлечение студентов младших курсов к выполнению проектов содействует их творческой самореализации, развитию способностей путем вовлечения каждого в активный познавательный процесс, освоению способов сотрудничества в обучении, развитию ответственности за свое обучение. При такой организации учебной деятельности студент приобретает собственный стиль учения, осваивает способы презентации его результатов, общения с партнерами, оценки и самооценки результатов учебной деятельности. В процессе проектной деятельности студенты наблюдают за действиями преподавателя, вступают в свободное обсуждение, предлагают альтернативы, сообща решают задачи, сотрудничают в обоюдном стремлении к цели.

В течение 2003–2007 гг. изучалось состояние готовности студентов к выполнению творческих проектов в начале и в конце занятий. Сравнительные данные приведены на рис. 1 и 2.

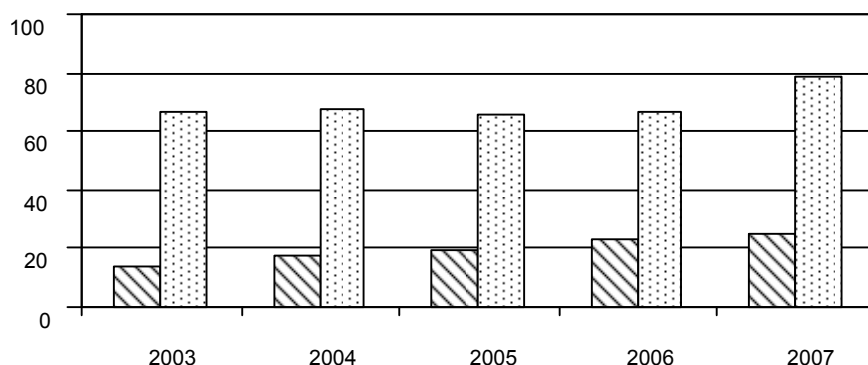


Рис. 1. Изменения состояния подготовки студентов, полностью владеющих методикой выполнения творческих проектов:

▨ – до проведения занятий по курсу; ▩ – после проведения занятий по курсу

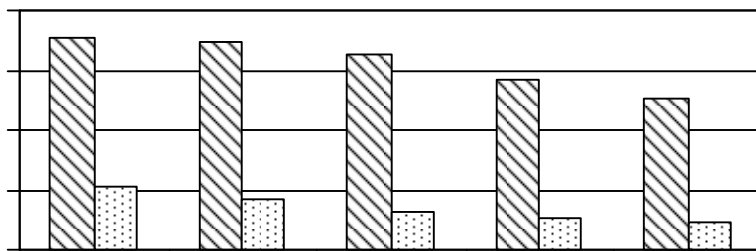


Рис. 2. Изменения состояния подготовки студентов, плохо владеющих или не применяющих методику выполнения творческих проектов:

▨ – до проведения занятий по курсу; ▩ – после проведения занятий по курсу

Количество студентов, полностью знающих и применяющих методику выполнения творческих проектов, за период экспериментальной работы увеличилось в среднем на 30,4%, а число студентов, не имеющих знаний по этому методу, сократилось, в среднем на 22,4%. Эти результаты подтверждают достаточно высокую эффективность занятий по разработанному нами курсу.

Необходимо отметить, что очень важно формировать у учащихся, особенно в составе поисковых групп (творческих объединений учащихся), такие механизмы поведения, которые способствуют их адаптации в коллективах. Эмоционально-волевое равновесие со средой и определенный

набор стратегий и тактик, позволяющих находить решение новых проблем, неизбежно возникающих в процессе труда, формируются постепенно. Совместно с куратором группы в конце каждой недели проводился самоанализ (рефлексия, обмен впечатлениями, мнением – можно назвать по-разному такой вид деятельности), включающий в себя ответы студентов на следующие вопросы:

1. Выполнил ли я выбранное задание?
2. Если не выполнил, то почему?
3. Все ли я успел и смог правильно сделать из того, что было запланировано?
4. Что я узнал нового за неделю?
5. Что это мне даст в дальнейшем?
6. Получилось ли у меня сотрудничество с преподавателями?
7. Что мне надо сделать на следующей неделе?

На этапе презентации и защиты проектов студентам предлагалось несколько заданий.

*Задание 1.* Оцените проделанную работу с позиции преподавателя, студента и наблюдателя.

Первая позиция – позиция преподавателя. Проанализируйте проектную деятельность с точки зрения преподавателя: содержание, манера поведения, структура деятельности, эмоциональность, привлекательность, совокупность способов и приемов управления студенческой аудиторией и т. п. Главный вопрос – что я делаю?

Вторая позиция – студента. Проанализируйте проектную деятельность с точки зрения студента, выполнившего этот проект: способы деятельности, актуальность, обоснованность, активность, привлекательность, развитие каких-либо умений, ценность информации и т. п. Главный вопрос – что я получаю?

Третья позиция – наблюдателя. Проанализируйте проделанную работу как вид совместной деятельности студентов и преподавателя, студентов между собой: согласованность действий, уровень контакта и взаимопонимания, активность. Главный вопрос – что мы друг для друга?

*Задание 2.* Постарайтесь наиболее полно и искренне продолжить следующие фразы:

- «я хочу, чтобы студенты...»;
- «я ожидаю, что новые студенты...»;
- «современный студент должен уметь...»;
- «преподаватель для студента – это...»;
- «студент для преподавателя – это...».

*Задание 3.* Попробуем вместе найти выход из возможных конфликтных ситуаций. Подумайте, какие сложности во взаимоотношениях между собой у Вас возникали во время выполнения проекта. Какие сложности возникали у Вас в работе с преподавателями?

*Задание 4.* Попытайтесь оценить роль и место творческой проектной деятельности, которую вы изучаете, в целом и в частности: в своей учебной деятельности; для общего развития; подготовки к изучению других предметов; для овладения будущей профессией; что-то другое.

Основной результат предложенных заданий – осознание студентом собственной личности не как объекта, а как полноправного субъекта учебно-познавательной деятельности, переоценка роли преподавателя в структуре учебно-познавательной деятельности студента. Творческий метод призван дать учащемуся главное – интерес к жизни и труду, указать пути, по которым можно идти и искать, узнавать, изучать, постигать новое.

Ключевым моментом проведенного исследования являлось приобщение студентов младших курсов технолого-экономического факультета к творческой проектной деятельности как в учебном, так и во внеучебном процессах с целью их адаптации. Заметим, что студенты, участвовавшие в коллективных творческих проектах (например, «Формирование коммуникативной компетентности студентов в процессе внеучебной деятельности») адаптировались значительно быстрее, чем те, которые участвовали в индивидуальных проектах (таких, как «Разработка дизайна учебной аудитории»).

Сравнительный анализ уровня адаптации студентов к концу первого года обучения, показал, что на низкий уровень у некоторых студентов повлияли особенности психофизического развития студентов (заболевания, стрессы, материальные и личные проблемы или кризисы и т. п.). Однако опрос этих студентов продемонстрировал, что большая часть из них видит свое будущее связанным с факультетом и университетом, а около 17% указали, что участие в проектах помогло им «пережить» личные неприятности.

Как правило, продолжение участия в проектной деятельности таких студентов на втором году обучения приводит к их полной адаптации. Проектная деятельность развивает потребность в знаниях, формирует высокие мотивы и стремления к самообразованию.

Итак, необходимо вовлекать студентов младших курсов в творческую проектную деятельность, особенно коллективную, групповую, развивающую способность к самостоятельным суждениям, умение и желание отстаивать и обосновывать свои взгляды и убеждения, вести научные дискуссии. Внедрение в учебный процесс предлагаемого курса способствует скорейшей адаптации студента в вузе, а также повышению качества подготовки будущего специалиста.

### Литература

1. Мельников С. А. Учебные творческие проекты как средство общепедагогической подготовки будущих учителей: науч.-метод. рекомендации. Брянск: Изд-во БГУ, 2004. 103 с.
2. Симоненко В. Д. Технологическая культура и образование (культурно-технологическая концепция развития общества и образования). Брянск: БГПУ, 2001. 214 с.
3. Матяш Н. В. Проектная деятельность школьников: моногр. М.: Высш. шк., 2000. 306 с.
4. Кругликов Г. И. Методика преподавания технологии с практикумом: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2002. 480 с.

Л. Н. Титова

## **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛогоВ**

Современные условия развития общества требуют кардинальных изменений в обучении, ориентированных на подготовку квалифицированного специалиста, быстро приспосабливающегося к новым условиям труда. Профессиональная информационная подготовка учителей-филологов в педагогическом вузе должна учитывать структуру и содержание образования и поэтапную организацию образовательного процесса.

*Ключевые слова:* развитие личности, профессионально-ориентированная информационная подготовка, информационное образование, информационные технологии, педагогический вуз.

The modern conditions of social development need fundamental changes in training, focused on knowledge and skills of a qualified expert, quickly adapting for new working conditions. The organization of vocational and informational training of teacher-philologists in a pedagogical institute of higher education should take into account content of students' training and organization of educational process by stages.

*Key words:* development of a personality, vocational and informational oriented training, informational education, information technologies, a pedagogical institute.

Перед современным педагогическим вузом стоит важная задача – научить обучаемого ориентироваться в профессионально востребованной информации, подготовить его к эффективной профессиональной деятельности в условиях информационного общества. Применение нового подхода в обучении связано с новой общественно-экономической ситуацией и новыми задачами в системе образования.

Одним из важных направлений улучшения качества обучения является активизация самостоятельной работы студентов и их методической и научно-исследовательской деятельности. Современные условия развития общества требуют переоценки труда при использовании новых информационных технологий и компьютерных средств обучения, ориентированных на развитие личности обучаемого, его творческих способностей, самостоятельности мышления и чувства личной ответственности. Учет специфики процесса взаимоотношений системы образования с окружающей средой способен обеспечить достижение устойчивого уровня развития науки, общественных отношений и самого человека.

Быстрое проникновение информационных технологий в сферу высшего профессионально-педагогического образования коренным образом меняет структуру учебной деятельности педагогических вузов, открывает большие возможности для самостоятельного творческого овладения учительской профессией. Говоря о приоритете национальных проектов в сфе-

ре образования, к первостепенным задачам в области информатизации образования А. С. Фурсенко относит «разработку электронных учебных ресурсов, программно-техническое оснащение, подключение к Интернет и оснащение компьютерных классов» [1, с. 21]. «Дальнейшее развитие науки и техники, их слияние в процессе производства материальных и духовных ценностей объективно диктует необходимость нового вида знания на стыке филологии и информационных технологий, воплощаемого в жизнь посредством педагогических технологий и компьютерного обучения» [2, с. 32]. Изучение современных образовательных технологий сопровождается новыми возможностями педагогического взаимодействия и позволяет поднять педагогический процесс на качественно иной уровень. Компьютерное обучение занимает достойное место среди технологий обучения и наиболее приспособлено к стремительным изменениям запросов современного образования. Этими обстоятельствами обусловлена необходимость трансформации профессионально-педагогической информационной подготовки будущих учителей-филологов. Аспекты такой подготовки рассматривает и Н. В. Кузьмина. Она включает в структуру педагогической подготовки «обоснованность; готовность к педагогической деятельности; валентность как педагогическую ориентированность на литературу; удовлетворенность профессией; сопротивляемость трудностям, гражданственность; целеустремленность; потребность в педагогической деятельности; продуктивность в работе; возможность видеть и оценивать свой труд» [2].

А. М. Митина предлагает «структуру развития профессионально-педагогической подготовки личности будущего учителя-филолога связать с направленностью на ребенка, с заботой, интересом и любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности; направленностью на себя, связанной с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда; направленностью на предметную сторону профессии учителя, то есть на содержание учебного предмета» [3]. В результате проведенных исследований она выделила три интегральные характеристики труда учителя – педагогическую направленность, педагогическую компетентность, педагогическую гибкость, способствующие развитию профессионально-педагогической информационной подготовки студентов педагогического вуза. По ее мнению, «психологическим условием развития данной подготовки является профессиональное самосознание учителя как осознание педагогом себя в трех составляющих педагогического труда: профессиональной деятельности, педагогическом общении и собственной личности» [4, с. 28].

Мы придерживаемся воззрения В. А. Сластенина о том, что «главное в развитии профессионально-педагогической информационной подготовки учителя принадлежит профессиональной направленности, профессиональной компетентности и профессиональному росту» [5]. По мнению В. А. Зайцева, «в структуре личности учителя особая роль принадлежит педагогической направленности» [6]. Она представляет собой каркас основных профессионально-значимых свойств личности педагога. К педагогической направленности В. А. Сластенин причислил интерес к профессии учителя, положительное эмоциональное отношение к обучаемым, их родителям, педа-

гогической деятельности, тягу к овладению педагогическими знаниями и умениями. Стремление к профессиональной компетентности педагога он связывал непосредственно с уровнем осуществления педагогической деятельности. Именно развитие потребности и интереса, переходящее в мотивацию учения в процессе профессионально-педагогической информационной подготовки будущих учителей-филологов в педагогическом вузе, может привести к активной и самостоятельной работе студентов с привлечением средств компьютерной коммуникации. Следовательно, профессиональная информационная подготовка должна способствовать приобщению будущих учителей к многоаспектной и разноуровневой педагогической деятельности.

Структура интеграции рассматриваемой подготовки отражает цель, задачи и содержание, приводящие к положительному результату данной подготовки, что обеспечивает процесс профессионального самопроектирования личности учителя в стремлении достичь совершенства в профессии. Согласимся с точкой зрения Я. С. Турбовского о том, что «...изучение самого предмета не является основной целью подготовки специалиста педагогического вуза. Целью же является профессиональное умение учить и воспитывать. Само знание, сколь угодно глубокое, такого умения по определению обеспечить не может» [7]. Следовательно, необходима такая информационная подготовка, которая включает интеграцию общенаучных предметов и информационных технологий, филологических дисциплин и лингвистических программных продуктов, педагогических технологий и компьютерных средств обучения.

Проанализировав достоинства и недостатки традиционной системы обучения и предвидя профессионально-педагогическую деятельность в будущей его реализации, А. А. Вербицкий создал теорию контекстного обучения. По мнению В. В. Мелева, «концепция контекстного обучения имеет целый спектр достоинств, составляющих основу организации профессиональной деятельности любого профиля» [8, с. 187]. Вместе с тем в условиях профессионально-педагогического образования необходима соответствующая трансформация как исходных положений, так и технологии реализации данной концепции. Это связано со следующими особенностями: в процессе обучения студентов педагогического вуза происходит формирование не только познавательной направленности, но и готовности к будущей профессиональной деятельности. Согласно идеям А. А. Вербицкого, «будущая профессиональная деятельность направлена на организацию учебно-познавательной активности и самостоятельности». Формами организации учебно-познавательной деятельности студентов педагогического вуза являются лекции, лабораторные занятия, семинары, зачеты и экзамены. Содержание базовой и предметной подготовки студентов выступает в качестве теоретико-методологической основы, обеспечивающей эффективное преподавание учебных дисциплин. Совокупность сформированных личностных качеств (моральных, этических, нравственных и т. д.), взглядов и убеждений служит основой успешного осуществления воспитательной деятельности [9].

«Направленность личности учителя-филолога к успешному решению профессиональных задач, отражаясь в потребностях, мотивах, установках, мировоззрении, концентрированно представлена в аспекте профессионально-педагогического образования двумя взаимосвязанными сос-

тавляющими: 1) стремлением к непрерывному личностному совершенствованию в профессиональной среде; 2) стремлением к самореализации творческого потенциала в педагогической профессии» [10].

В свою очередь, склонность к интенсивной коммуникации в профессиональной языковой среде способствует преодолению эпизодичности педагогического общения; стремление к систематической обработке профессиональной лингвистической информации содействует достижению нового уровня педагогического мышления; готовность к выполнению отдельных функций будущего учителя-филолога создает основу для расширения диапазона педагогической деятельности.

Профессионально-педагогическая информационная подготовка студентов-филологов основывается на таких информационных дисциплинах, как математика и информатика, а также применении технических аудиовизуальных средств обучения и современных информационных технологий, которые учитывают и проблемы лингвистики. К ним относятся, например, компьютерная обработка текста, включающая в себя распознавание, исправление и перевод, структурные и конструктивные методы изучения языка, которые, в свою очередь, являются элементами искусственного интеллекта.

В этом случае профессионально-педагогическая информационная подготовка студентов-филологов в педагогическом вузе может рассматриваться как междисциплинарная отрасль знания, учитывающая закономерности и особенности информационных процессов в филологии, принципов построения и методик использования автоматизированных информационных систем, совершенствующих профессионально-педагогическую деятельность студента-филолога. Поэтому цель изучения информационных дисциплин заключается в формировании определенного набора профессионально значимых технико-технологических умений, а также вооружении студентов приемами быстрого поиска и эффективной обработки лингвистической информации.

В Башкирском педагогическом государственном университете им. М. Акмуллы ведется целенаправленная работа по повышению эффективности профессионально-педагогической информационной подготовки студентов-филологов.

В рамках учебного курса «Современные информационные технологии» в соответствии с государственным стандартом дисциплины была реализована образовательная программа Intel «Обучение для будущего», предусматривавшая тематическое изучение современных информационных технологий, программных продуктов доступа к сети, создание мультимедиа презентаций, веб-сайтов, публикаций и пр. Научно-исследовательская деятельность студентов соответствовала тематике, предложенной кафедрой информатики и информационных технологий в образовании, и преследовала двоякую цель: 1) поиск, извлечение, упорядочение и систематизацию профессионально востребованной информации; 2) овладение современными информационными технологиями обработки информации.

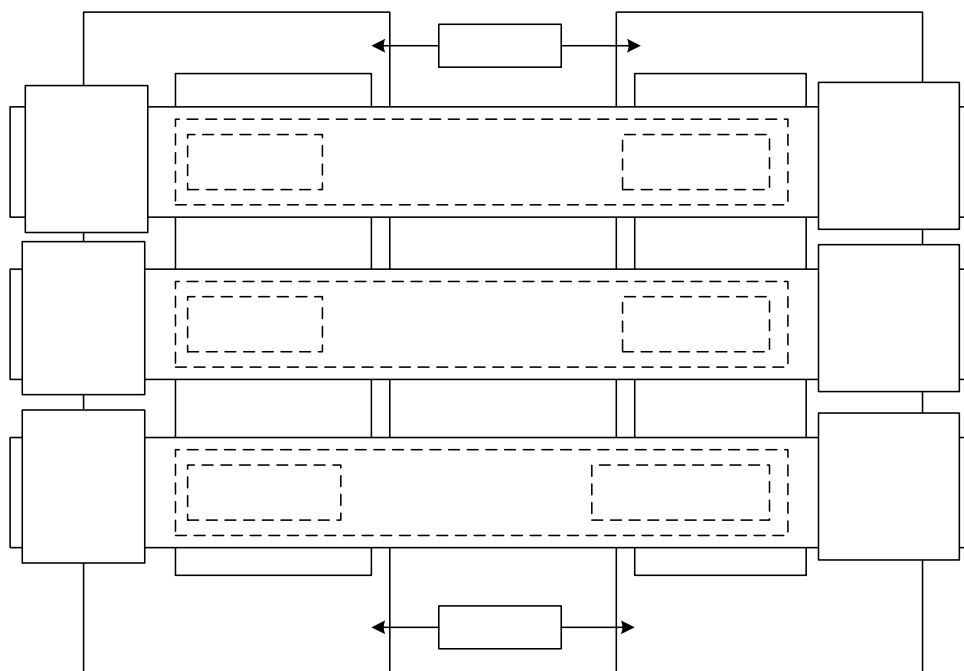
Учитель-филолог выполнял работу двусторонне: как учитель и ученик, т. е. делал попытки реализации элементов своей будущей профессиональной деятельности, что частично способствовало раскрытию контекстного подхода.



С целью интегрированного изучения филологических дисциплин и лингвистических программных продуктов была пересмотрена согласно действующему государственному стандарту учебная программа курса «Обработка текстовой и графической информации». Новая учебная программа была составлена с учетом необходимости более основательного освоения лингвистических программных продуктов: электронных словарей, переводчиков, средств обработки языковой информации, стилистики, редактирования и пр.

В рамках учебного курса технических аудиовизуальных средств обучения было предусмотрено систематическое изучение различных тестовых оболочек: Elis на базе данных Foxpro и Hypertest; программ обработки звука Sound Forge, изображения и видео; цифрового фотоаппарата, сканера, веб-камеры, мультимедиа-проектора и пр. Было запланировано изучение технических характеристик устройств, возможностей программных продуктов, дидактической целесообразности их применения, а также вопросов взаимосвязи педагогических технологий и компьютерных средств обучения в теории и практике.

В структурно-процессуальной модели профессионально-педагогической и информационной подготовки будущих учителей-филологов отражены ее цель, содержание и результат (рисунок).



Структурно-процессуальная модель интеграции профессионально-педагогической и информационной подготовки будущих учителей-филологов

Интеграция общенаучной подготовки и подготовки в области информационных технологий посредством информатизации образовательной среды позволяет сформировать у будущих учителей-филологов способность к интенсивной коммуникации в профессиональной сфере. Интеграция языковой подготовки и лингвистических программных продуктов посредством структурирования содержания образования формирует способность к систематической обработке профессионально востребованной информации. Дидактическая интеграция педагогических технологий и компьютерных средств обучения путем алгоритмизации образовательного процесса позволяет выработать способности к диагностике, прогнозированию, управлению, контролю и коррекции результатов обучения.

Опыт нашей работы показывает, что профессионально-педагогическая информационная подготовка студентов филологических специальностей в педагогическом вузе должна проходить поэтапно. Первоначально изучаются педагогические технологии и компьютерные средства обучения; затем студенты осваивают практику применения педагогических технологий и компьютерных средств обучения в профессиональной деятельности; приобретают профессиональные знания, умения и навыки благодаря овладению информационными технологиями и компьютерными средствами обучения, лингвистическими программными продуктами как инструментом профессионального совершенствования и вырабатывают в себе способность к конструктивной дидактической интеграции педагогических технологий и компьютерных средств обучения в целях повышения эффективности педагогического труда.

Информационные образовательные технологии, возникшие в результате интеграции педагогических технологий и компьютерных средств обучения в вузовской информационной образовательной среде, позволяют в значительной степени повысить эффективность процесса профессионально-педагогической информационной подготовки студентов филологических специальностей.

Таким образом, профессионально-педагогическая информационная подготовка учителей-филологов, включающая интеграцию учебных дисциплин, содействует развитию потребности и интереса к профессиональному общению с привлечением средств компьютерной коммуникации; выработке способности к дидактическому анализу структурных компонентов профессионально-востребованной неоднозначной информации из различных источников для осуществления профессионально-педагогической деятельности; привитию навыков компьютерной реализации совокупности дидактических функций по эффективной трансляции содержания и контролю качества обучения.

### Литература

1. Фурсенко А. О реализации национальных проектов в сфере образования. М.: Вестн. высш. шк., 2006. № 1. С. 21–26.
2. Бальхина Т. М., Гарцов А. Д. Информатизация обучения языкам: становление компьютерной лингводидактики // Высш. образование сегодня. 2006. № 4. С. 32–37.

3. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирования его личности. Л.: Просвещение, 1967. 183 с.

4. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 320 с.

5. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. И. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. 3-е изд-е, стереотип. М.: Академия, 2004. 576 с.

6. Зайцев В. А. Профессионально-педагогическая направленность учебного процесса на реализацию национальной доктрины образования Российской Федерации: дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2001. 141 с.

7. Турбовской Я. С. Концепция высшего профессионального педагогического образования // Мир образования – образование в мире. 2002. № 4. С. 5.

8. Мелев В. В. О профессионально-ориентированной информационной подготовке в педагогическом вузе // Информац. технологии в образовании: сб. тр. участников XIII междунар. конф. М.: Просвещение, 2003. Ч. IV. 328 с.

9. Вербицкий А. А. Игровые формы обучения контекстного типа. М.: Знание, 1983. 32 с.

10. Жернов В. Профессиональная направленность личности и педагогика ее формирования: моногр. Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2003. 157 с.

## **КНИЖНЫЕ НОВИНКИ**

**Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2008. 352 с.**

Вышел в свет «Педагогический словарь» под редакцией В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. В словарь включено более 1000 статей, раскрывающих содержание важнейших понятий педагогической теории и практики с учетом традиций, современного состояния и перспектив обновления образования.

Словарь адресован педагогам-практикам, организаторам образования, учителям-исследователям, аспирантам, докторантам и студентам педагогических специальностей.

Специфика настоящего словаря в том, что он является изданием идеографического типа, который сегодня считается наиболее прогрессивным, поскольку предлагает концептуальную модель соответствующей предметной области. Словарные статьи расположены не только по алфавиту, но и по смысловой близости. В содержании словаря предусмотрены лакуны (так называемые «менделеевские места»), побуждающие педагога к активному освоению и развитию содержания педагогических понятий в творческой исследовательской и педагогической деятельности.

Помимо тематического указателя для удобства пользователей в конце издания дан алфавитный перечень всех приводимых в словаре терминов с учетом того, что некоторые ведущие термины могут встречаться в разных тематических разделах, где содержание понятий раскрывается в системе конкретных связей и отношений. Помещение терминов в тот или иной раздел достаточно условно, а их дублирование объясняется требованиями полноты понятийно-терминологической базы определенного направления практической или исследовательской работы.

# ИНФОРМАЦИЯ

## III Международная научно-практическая конференция

### УПРАВЛЕНИЕ В XXI ВЕКЕ

15 апреля 2009 г.

Федеральное агентство по образованию  
ГОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет»  
Факультет управления

Научно-исследовательская лаборатория «Исследование систем государственного и муниципального управления» ВятГГУ 15 апреля 2009 г. проводит **III Международную научно-практическую конференцию «Управление в XXI веке».**

**Основные направления и вопросы конференции:**

- Теория и практика менеджмента;
- История, теория и практика государственного и муниципального управления;
- Государственная и муниципальная служба;
- Управление персоналом на предприятиях;
- Информационные технологии в управлении;
- Современные вопросы социально-экономического и политического развития регионов и муниципальных образований;
- и другие.

По результатам конференции будет издан сборник материалов.

Прием статей осуществляется до 5 апреля 2009 г. Материалы должны быть в печатном и электронном вариантах. Кроме того, следует выслать на почтовый адрес конференции и по электронной почте заявку на участие, копию платежного поручения.

Ред. коллегия оставляет за собой право редактирование присланного материала.

**Требования к публикациям:**

Объем текста не более 6 страниц через полуторный интервал. Формат текста: RTF MS Word. Форматирование текста: шрифт Times New Roman, размер шрифта 14; выравнивание по ширине; абзацный отступ – 1 см. Поля: левое – 3 см, верхнее – 2 см, правое и нижнее – 1,5 см. Объем одного электронного письма не должен превышать 5 МГб.

*Форматирование заголовка:*

- первая строка – Ф. И.О. автора (курсивом, выравнивание по правому краю);
- вторая строка – название статьи (прописными буквами, выравнивание по центру);
- третья строка – сведения об авторе (выравнивание по центру);
- через строку текст статьи.

При использовании цитируемого материала обязательно наличие примечаний.

**Стоимость одной публикации: 650 р.**

Данные средства будут направлены на подготовку, редактирование, издание и рассылку сборника материалов конференции.

**Оргкомитет конференции гарантирует автору получение экземпляра материалов конференции**

**Председатель оргкомитета:** Юнгблюд Валерий Теодорович – доктор исторических наук, профессор, проректор по НИР ВятГУ.

**Члены оргкомитета:**

Юшина Елена Александровна – кандидат политических наук, доцент, Вечтомова Юлия Евгеньевна – кандидат исторических наук, Макаркина Мария Аркадьевна.

**Почтовый адрес:** 610002, Россия, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26

**e-mail:** f\_upr@vshu.kirov.ru, onir@vshu.kirov.ru, maria071080@yandex.ru

**Контактные телефоны:** тел. (8332) 37–29–94, факс (8332) 67–87–66.

**Заявка на участие в конференции**

(Оформите и вышлите в Вятский государственный гуманитарный университет на e-mail: f\_upr@vshu.kirov.ru, onir@vshu.kirov.ru, maria071080@yandex.ru)

|                                      |   |                                  |
|--------------------------------------|---|----------------------------------|
| УЧАСТНИК                             | Фамилия   | (На русском и английском языках) |
|                                      | Имя   | (На русском и английском языках) |
|                                      | Отчество  | (На русском и английском языках) |
|                                      | Место работы (учебы)  |                                  |
|                                      | Должность   |                                  |
|                                      | Ученая степень  |                                  |
|                                      | Звание  |                                  |
|                                      | Адрес рабочий и домашний  |                                  |
|                                      | Контактный телефон, факс  |                                  |
|                                      | Участие   | (заочное)                        |
|                                      | Факс  |                                  |
|                                      | № квитанции почтового или банковского перевода, число, сумма  |                                  |
|                                      | Тема статьи   | (На русском и английском языках) |
| Направление статьи (нужное выделить) | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Теория и практика менеджмента;</li> <li>● История, теория и практика государственного и муниципального управления;</li> <li>● Государственная и муниципальная служба;</li> <li>● Управление персоналом на предприятиях;</li> <li>● Информационные технологии в управлении;</li> <li>● Современные вопросы социально-экономического и политического развития регионов и муниципальных образований;</li> <li>● и другие</li> </ul> |                                  |

**Оформленная заявка и перечисление оргвзноса является основанием для участия в конференции.**

*При перечислении оргвзноса банковским переводом:*

Получатель: ИНН 4348008278 КПП 434501001 Управление Федерального казначейства по Кировской области (ВятГГУ л/с 06073233840)  
Банк получателя ГРКЦ ГУ Банка России по Кировской области г. Киров  
БИК 043304001 р/с 40503810200001000318 ОКАТО 33401367000

Назначение платежа: КБК 07330201010010000130 Ф. И.О., «За участие в конференции У-21»

*При перечислении оргвзноса почтовым переводом:*

ГОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет»  
610002, Россия, г. Киров, ул. Красноармейская, 26, Макаркиной Марии  
Аркадьевне

**XXXVI Международная конференция**  
**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАУКЕ,**  
**ОБРАЗОВАНИИ, ТЕЛЕКОММУНИКАЦИИ И БИЗНЕСЕ**

20 мая 2009 г. – 30 мая 2009 г.

**Тематика конференции:**

- Информационные войны: проблемы и перспективы;
- Программная инженерия;
- Высокопроизводительные вычислительные системы: архитектура и методы организации вычислений;
- CAD/CAM/PDM: новый взгляд на проблему автоматизации проектирования;
- Искусственный интеллект: вопросы теории и приложения;
- Новые технологии в телекоммуникации;
- Проблемы информационной безопасности;
- Информационно-аналитические системы поддержки принятия решений;
- Трансфер технологий и стратегический менеджмент в научных, социальных, образовательных и политических системах;
- Комплексное использование и охрана природных ресурсов;
- Проблемы развития системы высшего образования в условиях современного общества;
- Информационно-аналитическое обеспечение экономической безопасности бизнеса;
- Философско-культурологическая секция.

Прием заявок до 1 февраля 2009 года.

**Последний день подачи заявки:** 20.05.2009.

**Организаторы:** Российская академия наук, Экспериментальный завод научного приборостроения РАН, Институт проблем управления РАН Государственный университет – Высшая школа экономики, Московская государственная академия приборостроения и информатики, Академия новых информационных технологий Институт безопасности бизнеса МЭИ (ТУ), Журнал «Информационные технологии», журнал «Открытое образование»

**Контактная информация:** 105064, Москва, а/я 83 для Глориозова Е. Л., тел./факс: 8-10-380-562-31-96-08

**Эл. почта:** conference0109@3g.ua



**Седьмая Международная конференция**  
**ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ: НЕПРЕРЫВНОЕ**  
**ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ**

*Первый этап:* г. Челябинск, Россия, 19–21 мая 2009 г.  
*Второй этап:* г. Санкт-Петербург, Россия, 4–6 июня 2009 г.

**Организация объединенных наций по вопросам образования,  
науки и культуры**

**Межпарламентская ассамблея евразийского экономического сообщества**  
**Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина**  
**Южно-Уральский государственный университет**  
**Институт теории и истории педагогики Российской академии образования**  
**Институт региональной экономики Российской академии наук**  
**Институт педагогического образования Российской академии образования**  
**Общественная организация «Непрерывное образование для всех»**  
**Мировая академия науки о производительности**

Проводят седьмую международную конференцию «Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития». *Первый этап:* г. Челябинск, Россия, 19–21 мая 2009 г. *Второй этап:* г. Санкт-Петербург, Россия, 4–6 июня 2009 г.

**Подготовительный комитет**

*сопредседатель* – Скворцов Вячеслав Николаевич, ректор Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина, кандидат педагогических и доктор экономических наук, профессор

*сопредседатель* – Шестаков Александр Леонидович, ректор Южно-Уральского государственного университета, доктор технических наук, профессор (г. Челябинск, Россия)

*заместитель председателя* – Лобанов Николай Андреевич, директор Научно-исследовательского института социально-экономических и педагогических проблем непрерывного образования ЛГУ им. А. С. Пушкина, профессор (г. Санкт-Петербург, Россия)

*заместитель председателя* – Сидоров Александр Иванович, проректор по учебной работе Южно-Уральского государственного университета, доктор технических наук, профессор (г. Челябинск, Россия)

*заместитель председателя* – Шефер Леопольд Анатольевич, начальник отдела управления качеством образования Южно-Уральского государственного университета, доктор технических наук, профессор (г. Челябинск, Россия)

*секретарь* – Кормилицына Марина Юрьевна, мл. научный сотрудник НИИ С-ЭИПНО ЛГУ им. А. С. Пушкина (г. Санкт-Петербург, Россия)

секретарь – Нестерова Наталья Сергеевна, инженер отдела управления качеством образования Южно-Уральского государственного университета (г. Челябинск, Россия)

### Проблемное поле конференции

**Секция № 1.** Непрерывное профессиональное образование как инновационная образовательная система. Возможности непрерывного профессионального образования в обеспечении устойчивого развития государства и общества: теория и практика.

**Секция № 2.** Креативная педагогика как условие формирования профессионала нового типа в системе непрерывного профессионального образования.

**Секция № 3.** Развитие национальных систем образования и концептуальные требования Болонского процесса. Оценка качества образовательного процесса и результатов непрерывного образования. Стратегическое партнерство государства и бизнеса в развитии системы непрерывного образования.

**Секция № 4.** Конкуренция национальных систем образования на международном рынке образовательных услуг: лидеры и аутсайдеры. Бакалавры, магистры и специалисты на национальных и международных рынках труда: проблемы спроса и предложения.

**Секция № 5.** Ступени непрерывного образования: проблемы преемственности. Дошкольное воспитание как начальная ступень непрерывного образования. Школьное образование и воспитание в системе непрерывного образования. Начальное и среднее профессиональное образование в системе непрерывного профессионального образования. Высшее профессиональное образование в системе непрерывного профессионального образования. Непрерывное образование работающего населения.

**Секция № 6.** Развитие педагогических компетенций человека на протяжении всей жизни: методологические и теоретические проблемы синтеза профессионально-педагогических, дидактических и методических условий организации непрерывного и постдипломного педагогического образования личности в качестве предпосылки повышения устойчивости современного гражданского общества.

В рамках каждой из секций в конце заседаний проводятся круглые столы.

Правила оформления материалов: компьютерный текст не более пяти страниц, кегль – 14, редактор – WORD, интервал – полуторный, шрифт – Times New Roman, параметры страниц – стандартные.

Название доклада или сообщения печатается прописными буквами, ниже строчными буквами инициалы и фамилия автора (ов).

**Тезисы докладов на русском языке вместе с «Заявкой» принимаются только до 30 марта 2009 г.**

Если Вы решили участвовать в Конференции, проводимой в г. Челябинске, то отправьте свою «Заявку-Договор – 1» на имя секретаря Подготовительного комитета в Челябинске **Нестеровой Натальи Сергеевны** и только по электронной почте: [ouk@susu.ac.ru](mailto:ouk@susu.ac.ru). Оплата за участие в конференции 300 р. Реквизиты приведены в «Заявке-Договоре – 1».

Если Вы решили участвовать в Конференции, проводимой в г. Санкт-Петербурге, то отправьте свою «**Заявку-Договор – 2**» на имя секретаря Подготовительного комитета в г. Санкт-Петербурге **Кормилицыной Марины Юрьевны и только по электронной почте: lifelong7@yandex.ru**

Поскольку подготовка сборника докладов 1-го и 2-го этапов Конференции будет организована в Санкт-Петербурге, то просим тезисы докладов пересылать на имя секретаря Подготовительного комитета в Санкт-Петербурге Кормилицыной Марины Юрьевны и только по электронной почте:

e-mail: lifelong7@yandex.ru

Все участники 1-го этапа конференции (г. Челябинск) получают полный комплект материалов конференции (доклады на русском и английском языках) в г. Челябинске.

Еще раз обращаем внимание:

«Заявка-Договор – 1» пересылается в г. Челябинск.

«Заявка-Договор – 2» и тезисы докладов пересылаются в Санкт-Петербург;

Все принятые Оргкомитетом доклады будут опубликованы до начала конференции; сборник докладов будет единый.

Рабочие языки конференции – русский, английский.

**Оргвзнос** одного участника 1-го этапа конференции (в Челябинске) – 300 р.

Оргвзнос одного участника 2-го этапа конференции (в Санкт-Петербурге), включая публикацию материалов конференции на русском и английском языках, – 1300 р.

(Если число авторов доклада более одного, то оргвзнос (1300 р.) переводится за каждого автора).

**NB.** Оргвзнос за участие в Конференции переводится только после подтверждения от Оргкомитета, что тезисы автора доклада приняты.

Более подробная информация о конференции будет выслана после Вашего сообщения об участии в работе конференции

**СЕДЬМАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ  
ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ: НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ**

19–21 мая 2009 г., г. Челябинск

**ЗАЯВКА-ДОГОВОР**

***Уважаемые коллеги!***

Данную регистрационную форму просим заполнить на компьютере и отправить нам по электронной почте [ouk@susu.ac.ru](mailto:ouk@susu.ac.ru).

|   |  |
|---|--|
| Фамилия   |  |
| Имя   |  |
| Отчество  |  |
| Ученое звание   |  |
| Ученая степень  |  |
| Должность   |  |
| Организация   |  |
| Почтовый индекс   |  |
| Страна  |  |
| Город   |  |
| Улица, дом  |  |
| Телефон   |  |
| Факс  |  |
| E-mail  |  |
| Название доклада  |  |
| Оргвзнос за одного участника – 300 р.                       |  |
| <b>Реквизиты оплаты в г. Челябинске</b>                     |  |
| Банковские реквизиты ЮУрГУ                                  |  |
| ИНН 7453019764  |  |
| КПП 745301001   |  |
| УФК по Челябинской области                                  |  |
| (ГОУ ВПО ЮУрГУ, л/с 06073471390)                            |  |
| Р / С 40503810000001000193                                  |  |
| БИК 047501001   |  |
| ГРКЦ ГУ Банк России по Челябинской обл. г. Челябинск        |  |
| Дата заполнения   |  |
| Никаких сокращений и аббревиатур в «Заявке» не допускается. |  |

Форма 2Рус.

**СЕДЬМАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ  
«ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ: НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ»**

4–6 июня 2009 г., г. Санкт-Петербург

**ЗАЯВКА-ДОГОВОР*****Уважаемые коллеги!***

Данную регистрационную форму просим заполнить на компьютере и отправить нам по электронной почте [lifelong7@yandex.ru](mailto:lifelong7@yandex.ru)

|   |  |
|---|--|
| Фамилия   |  |
| Имя   |  |
| Отчество  |  |
| Ученое звание   |  |
| Ученая степень  |  |
| Должность   |  |
| Организация   |  |
| Почтовый индекс   |  |
| Страна  |  |
| Город   |  |
| Улица, дом  |  |
| Телефон   |  |
| Факс  |  |
| E-mail  |  |
| Название доклада  |  |
| Номер квитанции<br>(платежного поручения)   |  |
| Оргвзнос за одного участника Конференции – 1300 р.  |  |
| Банковские реквизиты в Санкт-Петербурге:<br>Автономное государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина»<br>ИНН 7820019192<br>КПП 782001001<br>ОСБ № 2009 Северо-западного банка Сбербанка РФ г. Санкт-Петербург<br>БИК 044030653<br>Кор. Счет 30101810500000000653<br>Рас/счет 406 038 101 551 200 001 98 – спецсредства за участие в 7-й Международной конференции НДС не взимается (писать в платежном поручении) |  |
| Дата заполнения   |  |
| Никаких сокращений и аббревиатур в «Заявке» не допускается.   |  |

**ORGANISATION COMMITTEE  
OF THE 7th INTERNATIONAL CONFERENCE  
«LIFELONG LEARNING: CONTINUOUS EDUCATION  
FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT»**

4–6 июня 2009 г., г. Санкт-Петербург

**ЗАЯВКА-ДОГОВОР**

**Данную форму просим заполнить (язык английский) на компьютере и отправить нам по электронной почте [lifelong7@yandex.ru](mailto:lifelong7@yandex.ru)**

|  |  |
|--|--|
| Surname  |  |
| Name   |  |
| Second Name                                      |  |
| Academic rank                                    |  |
| Academic degree                                  |  |
| Position   |  |
| Organization                                     |  |
| Postal code                                      |  |
| Country  |  |
| City   |  |
| Street, house                                    |  |
| Tel  |  |
| Fax  |  |
| E-mail   |  |
| Theme of report                                  |  |
|  |  |
| Date of completing the form                      |  |
| No abbreviations in «Application» are permitted! |  |

## ЦЕНТР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ «ОРТ-КАРЬЕРА»

Май 2009 г.  
Уральское отделению РАО

Центр профессионального обучения «ОРТ-карьера» презентует международную программу бизнес-образования «Информационные технологии для начинающих предпринимателей» GET-IT (Graduate Entrepreneurship Training through IT).

Целью реализации программы, которая проводится более чем в 20 странах мира, является внедрение и распространение новых технологий среди молодого поколения, и увеличение эффективности их профессиональной деятельности. Данная программа разработана Институтом поддержки малого бизнеса Micro-Enterprise Acceleration Institute (Швейцария) при спонсорской поддержке Hewlett-Packard Corporation.

Программа рассчитана на молодых людей от 15 до 25 лет и направлена на освоение современных бизнес и информационных технологий. Программа состоит из 5 содержательных модулей, 10 тематических разделов и 30 учебных часов (содержание может варьироваться).

### **Цели программы:**

- Получение информации об ИСТ и их освоение.
- Приобретение знаний и навыков применения ИСТ при ведении бизнеса.
- Использование ИСТ для повышения эффективности и роста бизнеса.

Содержание программы:

1. Операционный менеджмент.
2. Финансовый менеджмент.
3. Коммуникации.
4. Маркетинг.
5. Технологический менеджмент.

### **По окончании программы участники смогут:**

- описать различные технологические решения ИСТ, направленные на решение различных задач, с которыми бизнес сталкивается в таких областях как Управление и операции, Финансы, Связь и Маркетинг;

- объяснить применение различных технологий ИСТ, которые могут повысить эффективность и результативность бизнеса;

- обсудить преимущества и недостатки конкретных технологий;

- применить технологии ИСТ в различных ситуациях ведения бизнеса;

- оценить и усовершенствовать свои навыки использования различных технологий ИСТ.

Основными формами ведения образовательного процесса в рамках программы являются кейс-технологии, ролевые игры, разбор бизнес-ситуаций, практическая работа на компьютерах.

По результатам обучения слушатели получают сертификат международной организации ОРТ и международной корпорации «Hewlett Packard».

Центр профессионального обучения «ОРТ-карьера», реализующий данную программу в Свердловской области, готов провести обучение пре-

подавателей образовательных учреждений разного уровня и передать комплект методических материалов по программе, включающий пособие преподавателя, пособие для слушателя, учебное программное обеспечение, с целью реализации международной программы бизнес-образования «Информационные технологии для начинающих предпринимателей» GET-IT (Graduate Entrepreneurship Training through IT) в образовательных учреждениях общего и профессионального образования.

Семинар для преподавателей состоится в мае 2009 года на базе Уральского отделения РАО. Заявки подаются по электронной почте [ggb05@mail.ru](mailto:ggb05@mail.ru).

По всем вопросам обращаться по тел. 350-47-08, e-mail: [ggb05@mail.ru](mailto:ggb05@mail.ru)



**XII Российско-Американская  
научно-практическая конференция**

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

14 мая 2009 г.

Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена  
Университет Северной Айовы (США)  
Американские советы по международному образованию  
(ACTR/ACCELS)

УМО по направлениям педагогического образования приглашают принять участие в XII Российско-Американской научно-практической конференции по актуальным вопросам современного университетского образования 12–14 мая 2009 г.

Конференция проводится на базе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена по адресу: Россия, 191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48, [www.herzen.spb.ru](http://www.herzen.spb.ru)

**Предлагаемые для обсуждения темы:**

- Инновационные гуманитарные технологии в подготовке специалистов для социальной сферы;
- Информационные технологии в университетском образовании;
- Университетское образование в области гуманитарных наук;
- Университетское образование в области культурологических наук;
- Университетское образование в области психолого-педагогических наук;
- Университетское образование в области социальных наук;
- Университетское образование в области точных и естественных наук.

**Рабочие языки конференции** – русский и английский.

**Регламент** доклада на секционном заседании: 10 минут, регламент выступления: 5 минут.

Для участия в конференции подается следующий пакет документов в виде двух прикрепленных файлов по электронной почте на адрес [novoseltseva@mail.ru](mailto:novoseltseva@mail.ru):

- 1) **заявка** на участие в конференции по прилагаемой форме;
- 2) **текст** для публикации с резюме на английском языке в одном файле, оформленный в соответствии с требованиями к публикации.

Заочное участие в работе конференции не предусмотрено.

За содержание публикуемых материалов ответственность несут авторы.

Представленные материалы организационным комитетом не редактируются и не форматированы.

Оргкомитет оставляет за собой право отвода присылаемых материалов.

**Срок подачи заявки и текста для публикации – 27 марта 2009 г. включительно**

*Желаем творческих успехов*

**Организационный комитет**

***Дополнительная информация по телефонам:***

(812) 314-78-59 Шилов Сергей Михайлович, зам. председателя Оргкомитета, проректор по международному сотрудничеству

(812) 570-43-90 Баграмова Нина Витальевна, зам. председателя Оргкомитета, директор Лингвистического центра

(812) 571-49-84 Елизарова Галина Васильевна, зам. председателя Оргкомитета, декан факультета иностранных языков

(812) 571-39-20 (доб. 202) Новосельцева Ольга Олеговна, отв. секретарь Оргкомитета, доцент кафедры второго иностранного языка

## АВТОРЫ НОМЕРА

**Баранская Людмила Тимофеевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой клинической психологии факультета психологии Уральского государственного университета им. А. М. Горького, Екатеринбург.

**Белоусова Светлана Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии Южно-Уральского государственного университета, Челябинск.

**Белякова Евгения Гелиевна** – кандидат психологических наук, доцент, докторант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень.

**Гаврилова Людмила Владимировна** – ассистент кафедры проектирования технологий в сервисе филиала Российского государственного университета туризма и сервиса (ФГОУВПО «РГУТиС»), Самара.

**Дмитриева Людмила Геннадьевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета педагогики и психологии Восточной экономико-юридической гуманитарной академии, докторант Российского профессионально-педагогического университета, Уфа.

**Елфимова Наталья Владимировна** – аспирант кафедры акмеологии и психологии управления Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

**Зайнагов Амир Радикович** – директор колледжа библиотечного дела и массовых коммуникаций, аспирант Уральского государственного педагогического университета, Уфа.

**Коновалова Юлия Викторовна** – заместитель директора по маркетингу Екатеринбургского торгово-экономического техникума, Екатеринбург.

**Кулагина Наталия Владимировна** – заместитель директора по научно-методической работе МОУ «Гимназия № 2» г. Соликамск, преподаватель кафедры психологии Пермского государственного университета (Березниковский филиал), аспирант кафедры общей психологии Современной гуманитарной академии (Москва), Соликамск.

**Куприна Надежда Григорьевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры эстетического воспитания Уральского государственного педагогического университета, профессор кафедры социокультурного образования Института развития регионального образования Свердловской области, Екатеринбург.

**Мамонтова Марина Юрьевна** – кандидат физико-математических наук, доцент, начальник Центра компьютерного тестирования Управления информатизации Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

**Мищенко Владимир Александрович** – кандидат педагогических наук, доцент, декан гуманитарного факультета, заведующий кафедрой педагогики и психологии Югорского государственного университета, Ханты-Мансийск.

**Набойченко Евгения Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент, психолог Государственного учреждения здравоохранения детской

клинической больницы восстановительного лечения научно-практического центра «Бонум», Екатеринбург.

**Николаюк Ирина Валерьевна** – начальник НИР, аспирант Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, Чита.

**Орел Александр Евгеньевич** – кандидат педагогических наук, начальник отдела правового, информационного и кадрового обеспечения Управления по делам образования г. Челябинска, Челябинск.

**Попов Николай Иванович** – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математического анализа и теории функций Марийского государственного университета, Йошкар-Ола.

# CONTENT

## Problems of logic

*Yarkova T. A.* Pedagogical research like an explicating phenomenon  
3

## Theory of learning management system

*Belousova S. A., Orel A. E.* Methods of minimizing risk modernization in educational sphere  
11

## Quality control approach in education

*Mamontova M. J.* Quality of academic progress: estimation and prognosis on the basis of criterial oriented testing results  
18

## Vocational education

*Konovalova J. V.* Functional analysis as a method of training outcomes evaluation by projection of modular educational programs based on competence  
27

*Mischenko V. A.* Occupational mobility as one of the basic psychological and pedagogical quality at future expert  
35

*Shumilova E. A.* To the problem of social communicative competence formation at future teachers of vocational training  
42

*Gavrilova L. V.* Concept and model of the system design-culture formation at future designers  
49

## Psychological investigations

*Dmitrieva L. G.* Peculiarities of communicative orientation of interpersonal relations and understanding of dialogue by students with field dependence and field independence  
58

*Elfimova N. V.* Interpersonal interaction in educational milieu  
66

*Kulagina N. V.* Gender conflict in men pedagogue and women pedagogue's educational work  
71

*Naboichenko E. S., Baranskaya L. T.* Peculiarities of emotional personality sphere development at teenagers with atypical appearance  
80

**Educational technologies**

*Popov N. V.* Theoretic and methodological training foundations of textual algebraic tasks solution

88

*Kuprina N. G., Zainagov A. R.* Upbringing interethnic tolerance at the younger generation on the basis of traditional culture of Ural nations

97

**Consultations**

*Belyakova E. G.* Projection of sense-oriented lesson in comprehensive school

107

*Nikolayuk I. V.* An experience of take the course «Method of creative project fulfillment» by students of humanitarian pedagogical university

117

*Titova L. N.* Development of vocational and pedagogical informational training at future teacher-philologists

125

**Literary news**

132

**Information**

133

**The authors of publication**

147

## 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. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте:

**[www.urogaio.ru](http://www.urogaio.ru)**

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

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

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

## ПОДПИСКА – 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<br>(ГУ УРО РАО, л/сч 06573057320)  |               |              |                      |
| Банк получателя ГРКЦ ГУ БАНКА РОССИИ ПО СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛ. Г. ЕКАТЕРИНБУРГ |               | БИК<br>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

Главный бухгалтер





**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                     |             |   |   |   |   |   |    |    |    |
|   |                | журнал                                  |             |   |   |   |   |   |    |    |    |
|   |                | 20462                                   |             |   |   |   |   |   |    |    |    |
|   |                | «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. bcl                                |             |   |   |   |   |   |    |    |    |
|   |                | ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА                    |             |   |   |   |   |   |    |    |    |
|   |                | на газету                               |             |   |   |   |   |   |    |    |    |
|   |                | журнал                                  |             |   |   |   |   |   |    |    |    |
|   |                | 20462                                   |             |   |   |   |   |   |    |    |    |
| ПВ                                      | ме-сто         | ли-тер                                  |             |   |   |   |   |   |    |    |    |
| «Образование и наука. Известия УрО РАО» |                |   |             |   |   |   |   |   |    |    |    |
| (наименование издания)                  |                |   |             |   |   |   |   |   |    |    |    |
| Стои-мость                              | подписки       |   | Кол-во      |   |   |   |   |   |    |    |    |
|   | переадре-совки |   | комплек-тов |   |   |   |   |   |    |    |    |
| 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 на русском и английском языках, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках, основной текст, список использованной литературы на русском и английском языках.

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 № 3(60)**

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

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

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

Подписано в печать 11.03.2009 г. Формат 70×108/16.  
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № \_\_\_\_.

Цена свободная