

# ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

## ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 7(64) Журнал теоретических и прикладных исследований Август, 2009

ISSN 1994-85-81

<b>ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ</b> .....	<b>3</b>
Штейнберг В. Э. Теория и практика инструментальной дидактики.....	3
Рындак В. Г., Дженжер В. О., Денисова Л. В. Концепция организации внеучебной проектной научно-познавательной деятельности школьника .....	12
<b>ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ</b> .....	<b>22</b>
Дульзон А. А., Васильева О. М. Методологические проблемы разработ- ки модели компетенций преподавателя вуза .....	22
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b> .....	<b>31</b>
Каргополова О. А. Формирование межличностной толерантности у будущих педагогов.....	31
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ</b> .....	<b>41</b>
Мешкова И. В. Развитие личности в профессионально-образовательном пространстве .....	41
Шестакова Е. Г., Дорфман Л. Я. Агрессивное поведение и агрессив- ность личности.....	51
<b>КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ</b> .....	<b>67</b>
Бенин В. А., Жукова Е. Д. Культурные традиции и современные проб- лемы взаимодействия образовательных сред Европы и России.....	67
<b>ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ</b> .....	<b>81</b>
Чеботарева Е. Ю. Построение модели дидактического сопровождения обучающихся при использовании информационных технологий .....	81
<b>ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ</b> .....	<b>88</b>
Бунькова Л. А. Образование как одно из приоритетных направлений социальной политики лейбористского правительства Тони Блэра в Вели- кобритании .....	88
<b>СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ</b> .....	<b>95</b>
Митрахович В. А. Научно-педагогические характеристики военного со- циума .....	95
<b>ЭТНОПЕДАГОГИКА</b> .....	<b>104</b>
Полынская И. Н. Воспитательный потенциал этнохудожественного об- разования школьников в условиях поликультурного образовательного пространства .....	104
<b>ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ</b> .....	<b>116</b>
Абрамова И. А. Лингвокультурологический подход в языковом образо- вании школьников как условие развития личности .....	116

<b>Ахьямова И. А.</b> Основные подходы к исследованию невербального поведения: история и современность.....	122
<b>ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ .....</b>	<b>131</b>
<b>Бутакова О. А.</b> Здоровьеформирующее обучение на основе природно-рефлексивной технологии саморазвития человека.....	131
<b>ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ .....</b>	<b>137</b>
<b>Майданова С. Ю.</b> Стратегии развития воспитательных систем частных школ дореволюционной России (середина XIX – начало XX в.) .....	137
<b>НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ.....</b>	<b>147</b>
<b>КНИЖНЫЕ НОВИНКИ.....</b>	<b>154</b>
<b>ИНФОРМАЦИЯ.....</b>	<b>157</b>
<b>АВТОРЫ НОМЕРА .....</b>	<b>162</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. П. Бездухов, В. Л. Бенин, Г. Д. Бухарова, А. Г. Гейн, С. З. Гончаров, Н. С. Глуханюк, М. Н. Дудина, А. Ф. Закирова, И. Г. Захарова, Т. Г. Калугина, А. Г. Кислов, Л. И. Корнеева, Е. В. Коротаяева, П. Ф. Кубрушко, 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, В. С. Черепанов, 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.o.ru](http://www.urora.o.ru)

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

# ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.022

В. Э. Штейнберг

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ДИДАКТИКИ

В статье представлены результаты исследований в области инструментальной дидактики, основанной на использовании визуальных когнитивных средств представления знаний.

*Ключевые слова:* инструментальная дидактика, дидактическая многомерная технология, дидактический дизайн.

*Abstract* – The paper gives the data of the research carried out in the instrumental didactics based on the usage of visual cognitive means of presenting knowledge.

*Index Terms* – instrumental didactics, didactic multidimensional technology, didactic design.

Научное направление «Теория и практика инструментальной дидактики» разрабатывается в лаборатории «Дидактический дизайн в профессионально-педагогическом образовании» ГОУ ВПО «БГПУ им. М. Акмулы<sup>1</sup>.

Исследования в области теории и практики инструментальной дидактики направлены на решение таких взаимосвязанных задач модернизации образования, как совершенствование проектной подготовительной деятельности педагогов общего и профессионального образования, создание дидактического обеспечения с элементами информационных технологий, разработка кейс-технологий самообучения и т. д. Решение перечисленных задач традиционными методами становится все более затруднительным, что объективно предопределяет создание и распространение дидактического дизайна (а также образовательного дизайна, с более широким кругом задач) как более высоконаучной и высокотехнологичной формы педагогической деятельности с многомерным основанием, включающим факторы психофизиологии, эстетики, эргономики, технологии, дидактического моделирования и проектирования. Дидактическое модели-

---

<sup>1</sup> Экспериментальная площадка УрО РАО, в реестре НИР УрО РАО – Раздел 3 «Содержание и современные технологии образования на Урале», тема П20 «Теория и практика инструментальной дидактики».

рование является ведущим среди перечисленных факторов, и его разработка необходима для решения проблемы технологизации проектирования содержания образования и технологии обучения.

Исходная проблема и ее познавательная неопределенность возникли на магистральном пути совершенствования образования, на этапе синтеза гуманизации и технологизации образовательного процесса – социально-педагогический заказ ориентирован на развитие познавательной культуры учащихся и профессиональной компетентности педагога в новых социально-экономических условиях. В то же время недостаточная исследованность процессов технологизации образования явилась причиной таких стереотипов, как возможность существования педагогической технологии без дидактических инструментов; выполнение педагогического проектирования без визуального моделирования педагогических объектов и методов дидактического дизайна; управление учебной деятельностью без визуальных ориентировочных основ действий; реализация развивающего обучения лишь на основе познавательной деятельности, без переживания и оценивания изучаемых объектов; укрупнение дидактических единиц без визуальной логико-смысловой организации учебного материала; понижение дидактического риска в учебном процессе без средств когнитивного представления знаний и т. д.

Переход от радикального отрицания педагогических технологий к их признанию занял примерно пятнадцать лет, что свидетельствует о феномене технологической инерции в массовом педагогическом сознании. Истоки ее – в медленном вращении коренного принципа перехода учебной деятельности от ручного типа к инструментально-дидактическому, начало которому положено научной школой П. Я. Гальперина – Н. Ф. Талызиной [6]. Это отсутствие дидактических инструментов, поддерживающих выполнение таких сложных логических учебных действий, как восприятие и осмысление знаний, анализ и синтез, воспроизведение и оперирование знаниями и т. д.; ориентированность усилий педагога на управление собственной обучающей деятельностью, в то время как главной задачей правильно организованного учебного процесса является управление учебной деятельностью учащихся; тирания «одномерности» (монологичности) и «вербализма» (преобладания словесной формы учебного материала) при изложении темы занятия, которые обусловлены традиционными методами обучения и наглядными средствами.

Болезненно протекает и общее технологическое обновление образования, наталкиваясь на такие профессиональные стереотипы и барьеры, как нарушение технологической непрерывности и преемственности различных ступеней общего и профессионального образования; опасение «шаблонизации» педагогического труда, непонимание того, что логическая основа – каркас учебного материала – является неизменным компонентом, а варьиру-

ваться может лишь учебный процесс; допустимость «технологического плюрализма» в форме различных способов обучения для «самореализации» педагога (безотносительно, природосообразны или нет данные способы, облегчают они или затрудняют учебную деятельность учащихся) [10]. Переход к предварительному проектированию образовательных систем и процессов потребовал от педагогов углубления знаний о механизмах их переработки и усвоения: о внешнем и внутреннем планах учебной деятельности; о функциях сигнальных систем человека; о роли ориентировочных основ действий в процессе обучения. Эти знания помогают создать оптимальные педагогические условия для эффективного функционирования психофизиологических механизмов мышления учащегося, для построения учебного процесса на основе преобразования знаний и успешного преодоления зон дидактического риска. Например, одна из таких зон определяется тем, что объем традиционной словесной наглядности и ее качество недостаточно соответствуют объему и сложности речевой познавательной деятельности учащихся, что негативно влияет на формирование их мышления и речи. Об актуальности данной проблемы свидетельствуют разворачивающиеся по всей вертикали образования исследования в области когнитологии и когнитивных визуальных средств представления знаний [1, 4, 9].

Инструментальная дидактика опирается на ряд методологических принципов. Основной – инструментальный – подход направлен на использование дидактических визуальных средств когнитивного характера, благодаря которым достигаются управляемость и произвольность учебной деятельности. При этом дидактические инструменты имеют существенные отличия от орудий материального производства: свойства учебного материала и требования к его переработке для усвоения мало изменяются со временем, а доступные для нашего понимания свойства материального основания интеллекта, по мере познания механизмов его работы, позволяют постепенно совершенствовать дидактические инструменты (Л. С. Выготский, Т. В. Габай, А. Н. Леонтьев, Л. М. Фридман, Дж. Брунер и др.).

Субъектно-деятельностный и многомерный подходы активно развиваются различными направлениями дидактики (Р. М. Асадуллин, А. С. Белкин, А. Н. Джурицкий, Э. Ф. Зеер, Р. Г. Галиев, Н. Н. Манько и др.). Появление новых средств отображения знаний – различных схем и моделей – изменило характер познавательной деятельности человека, сформировало специфический механизм отражения действительности. Необходимость придания когнитивных свойств таким заместителям изучаемых объектов и привела к созданию инструментальной дидактики, к разработке дидактических средств инструментального типа с репрезентативной, а также ориентирующей (управляющей) функциями.

Развитие субъектно-деятельностного подхода путем интеграции с инструментальным подходом предопределено такой важной особенностью мышления, как его одноканальность, что проявляется в затрудненности одинаково успешно контролировать (осознавать) и учебный материал, и логические действия с ним. В разное время к этому феномену обращались психологи и педагоги, результаты исследований которых можно сформулировать следующим образом: акцентирование внимания учащихся одновременно и на содержании учебного материала, и на учебных действиях анализа и синтеза с ним практически невозможно, поэтому логические действия должны либо выполняться в значительной степени автоматически, что предполагает высокую степень их сформированности, либо поддерживаться при выполнении соответствующими визуальными средствами когнитивного характера [2, 5, 11].

В ранее предпринимавшихся попытках включить во внешний план учебной деятельности рисунки, муляжи, опорные сигналы, структурно-логические схемы, технологические карточки, идеограммы и т. п. недостаточно учитывалось то обстоятельство, что мышление сначала должно представить объект познания, а затем его анализировать и описывать (человек исторически сложился так, что в процессе познания сначала представляет что-либо, а затем осмысливает, анализирует, описывает и т. д.).

Внутренний план мышления взаимодействует с расположенными во внешнем плане визуальными средствами когнитивного характера в режиме аутодиалога, т. е. диалога учащегося с вынесенным во внешний план мыслеобразом, что проявляется в более быстром и качественном осмысливании изучаемой темы. В современных технологиях обучения роль системы внешнего и внутреннего планов учебной познавательной деятельности непрерывно возрастает.

С помощью внешнего плана во внутреннем плане формируются мысли-образы, мысли-слова и мысли-модели. В этих двух планах деятельности протекают процессы перекодирования информации благодаря межполушарному диалогу. Поддержка учебных действий осуществляется посредством включения управляющих функций в систему наглядности, произвольность деятельности повышается благодаря применяемым дидактическим средствам [3]. Результативность обучения прямо связана с эффективностью процесса переработки информации имеющимися в распоряжении человека механизмами отражения и отображения (чувственно-образного, вербально-логического и моделирующего).

На начальном этапе учебного процесса предметно-ознакомительная деятельность осуществляется с опорой на первую сигнальную систему – механизм чувственно-образного отражения оперирует «слепокми-образа-

ми», обеспечивает целостность, быстродействие и компактность отражения, работает при выполнении предметной познавательной деятельности.

На следующем этапе обучения аналитико-речевая деятельность опирается на вторую сигнальную систему – механизм вербально-логического отражения оперирует «слепками-описаниями», обеспечивает детальность, развернутость и ограниченное быстродействие, работает при выполнении аналитико-речевой познавательной деятельности.

На завершающем, третьем этапе учебного процесса моделирующая деятельность, получающая распространение в новых дистанционных компьютерных технологиях обучения, осуществляется в опоре на условную «третью» сигнальную систему, которая оперирует формулами, схемами и моделями, совмещает детальность и целостность, компактность и быстродействие, работает при выполнении свертывания и фиксации учебного материала. Преобразование вербальных форм представления знаний в схемно-модельные зиждется на трех когнитивных принципах: структурировании информации, смысловом связывании ее структурных элементов и свертывании информации.

Таким образом, феномен «обучение» можно представить в виде трех последовательно осуществляемых этапов учебной деятельности – предметно-ознакомительном, аналитико-речевом и моделирующем, соответствующих исторически сформировавшимся формам отражения действительности.

Феномен «образование» также интерпретируется с помощью социокультурных оснований, предопределяющих три формы и, соответственно, три этапа образовательного процесса: во все времена люди осваивали мир через три сферы деятельности: науку, искусство и мораль. В каждой сфере применяется соответствующая ведущая способность, но их сумма представляет собой инвариантный набор базовых способностей образованного человека. Данный набор должен, по возможности, гармонично развиваться современным общим образованием; при получении профессионального образования одна из способностей становится ведущей, а остальные – поддерживающими. Например, способность к эмоционально-эстетическому переживанию тесно связана с воображением и образным мышлением, которое опережает логическое в профессиональном творчестве, так как благодаря воображению в мышлении формируется образ решения задачи. Взаимосвязь феномена «образование» и феномена «обучение» на антропологических и социокультурных инвариантных основаниях заключается в последовательном выполнении предметно-ознакомительной, аналитико-речевой и моделирующей деятельности с изучаемым объектом в процессе прохождения инвариантных этапов образовательного процесса: познавательного, эстетического переживательного и оценочного.

Проектирование дидактического обеспечения для новых технологий обучения на основе приведенных инвариантных оснований представляет собой качественно новую форму подготовительной деятельности педагога – дидактический дизайн [7]. Развитие и применение методов дидактического дизайна в профессиональном педагогическом образовании позволит сократить разрыв между уровнями интеллектуальной деятельности в образовании и развитых отраслях науки и производства, даст возможность адаптировать такие методы интеллектуальной деятельности, как моделирование, проектирование, когнитивные графика и информатика, к педагогическим задачам дизайн-образования и дидактического дизайна.

Дизайн – проектная деятельность, направленная на формирование предметной среды с определенными функциональными и эстетическими качествами. Она предполагает особое качество образованности, наличие междисциплинарного, интегрирующего мышления, позволяющего успешно решать задачи развития промышленной, природной, человековедческой, эстетической, образовательной и иной культуры. Основные традиционные виды дизайна – промышленный, архитектурный, ландшафтный, текстильный и др. Дидактический дизайн представляет собой перспективное направление педагогической науки и важный раздел дизайн-образования. Задачи дидактического дизайна – обеспечение функциональных, эстетических и технологических требований к дидактическому оснащению педагогического процесса [3].

Функциональные свойства дидактического дизайна диктуются спецификой предметной области и заключаются в специальной организации учебного материала и визуально удобном его представлении, а также программировании и поддержке необходимых учебных действий с ним. Его эстетические свойства направлены на создание психологического комфорта, активизацию эмоционально-образного компонента мышления, контекстного включения культурологических элементов и т. п. Данные свойства поддерживаются специальными содержательными и оформительскими средствами повышения культуры учебных материалов. Технологические свойства дидактического дизайна предполагают обеспечение воспроизводимости, инновационного характера результатов проектирования и использование средств информационных технологий.

Дидактический дизайн опирается на психофизиологические и социокультурные основания антропологического характера. Совокупность продуктов дидактического дизайна образует дидактическую моделирующую среду, поддерживающую учебную деятельность по восприятию, переработке, фиксации и применению знаний. Ее компоненты – логико-об-

разные, логико-смысловые и логико-знаковые модели представления знаний и умений, а также различные ориентировочные основы действий алгоритмического или алгоритмоподобного типа. Представляется важным то, что они генетически схожи с аналогами из информационных технологий, например web-порталом с поисковой системой «солнечного» типа в виде координатной графической карты компании Plumb Design, так называемыми «ментальными картами» Бьюзена и других зарубежных и отечественных разработчиков и т. д.

Первое направление развития дидактического дизайна – создание баз данных и компьютерная поддержка решения задач педагогического проектирования, для чего необходимо разрабатывать и внедрять в педагогическую практику банки типовых проектных решений, программы проектирования различного дидактического обеспечения и т. п. Второе направление – частичная технологизация недостаточно формализованных педагогических задач по созданию материалов для поисково-проектной деятельности, образовательных модулей и т. п. Третье направление – внедрение специальных программ повышения квалификации педагогов для освоения и использования данных материалов.

Высокая социальная и образовательная значимость дизайн-образования делает целесообразным учреждение федерального образовательного проекта «Дизайн-образование» для координации усилий специалистов и получения реальных результатов в значимой области образования, ориентированной на экономику и производство. В 2007 г. А. Ф. Доньшиным был разработан проект Федерального закона «О дизайн-деятельности в Российской Федерации». Начальный («стихийный») этап развития дидактического дизайна в форме творческой проектно-исследовательской деятельности педагога можно освещать с помощью, например, специализированного межвузовского сборника «Библиотечка педагога: “Дизайн-образование – дидактический дизайн”», а для повышения квалификации педагогов целесообразно реализовать курс «Основы дидактического дизайна», отражающий концептуальные, теоретические и технологические элементы перспективной дисциплины.

Разработка элементов теории и практики дидактического дизайна в рамках инструментальной дидактики выполняется Научной лабораторией ГОУ ВПО «БГПУ им. М. Акмуллы» совместно с Уральским отделением РАО и УМО по профессионально-педагогическому образованию [8]. С этой целью осуществляются поиск инвариантных антропологических и социокультурных оснований микротехнологии процесса переработки учебного материала, исследование методов и средств когнитивной визуализации знаний, экспериментальная работа по «вертикали образования» (ДОУ – СОШ – ССУЗ – вуз – ПК – аспирантура).

Проводившаяся в течение ряда лет научно-исследовательская работа в области инструментальной дидактики как проект локального типа с расширенной зоной апробации в 2008 г. воплотилась в региональном совместном проекте Министерства образования Республики Башкортостан и ГОУ ВПО «БГПУ им. М. Акмуллы». Он получил название «Сетевые кейс-технологии обучения и воспитания в образовательных учреждениях Республики Башкортостан» – «Кейс-технология ДМТ» (ДМТ – дидактическая многомерная технология).

Проект имеет четко выраженную социально-педагогическую направленность – совершенствование профессионального саморазвития педагога путем модернизации обучающей, подготовительной и творческой деятельности на основе дидактической многомерной технологии, дидактического дизайна и когнитивно-визуальных средств моделирования педагогических объектов. Проект отвечает реалиям современного образования, которые заключаются в том, что добротные знания все реже даются готовыми, педагогу приходится добывать их самостоятельно, для чего необходимы современная технология самообразования и эффективное мышление, обладающее логичностью, системностью, критичностью.

Область применения соответствующих адаптированных версий «Кейс-технологии ДМТ» – высшее, среднее и профессиональное начальное образование; общее среднее образование (в том числе дошкольное); повышение квалификации работников образования; научные исследования. Технология активно используется школами и учителями – победителями ПНП «Образование» в республике.

Комплекс дидактического обеспечения «Кейс-технологии ДМТ» включает образовательные модули, самоучитель, программу курса, компьютерную учебную программу «Мастер ДМТ» (2009 г.), цифровую электронную базу данных. Он позволяет педагогам самостоятельно, при научно-методической поддержке лаборатории «Дидактический дизайн в профессионально-педагогическом образовании», непрерывно совершенствовать профессиональное саморазвитие. Как свидетельствует работа опытно-экспериментальных площадок, овладение «Кейс-технологией ДМТ» дает возможность совмещать профессионально-личностные особенности педагога, в том числе авторский стиль, с различными технологиями обучения, совершенствовать образовательные системы и процессы, выполнять научные педагогические исследования и проектные разработки. Многие положения «Кейс-технологии ДМТ» верифицируются параллельными исследованиями в таких областях науки, как нечеткая логика, когнитивная психология, информационные технологии и т. п.

Проект «Сетевая опытно-экспериментальная площадка «Дидактическая многомерная технология и дидактический дизайн в профессио-

нально-педагогическом образовании республики» в 2008 г. отмечен дипломом и призом «Жемчужина России» на II Всероссийском образовательном форуме «Инноватика в образовании» (г. Москва).

Поисковые исследования когнитивных дидактических средств ор-гдейательностного типа, т. е. поддерживающих и ориентирующих учебные действия, являются актуальным практико-ориентированным направлением развития педагогики. Они направлены на разрешение противоречий, требующих учета некоторых тенденций информационных технологий и дидактических требований, таких, как увеличение объема мультимедийной информации и, соответственно, деятельности по ее восприятию в ущерб действиям переработки знаний; обеспечение универсальности новых дидактических средств в матрице образования с вертикальной координатой по уровням образования (от ДОО – до вуза) и с горизонтальной координатой по учебным предметам, включая преемственность между учебной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельностью; использование когнитивных принципов представления знаний, придание свойств природосообразности, реализация гипертекстовой технологии и интерактивного дружественного интерфейса.

### Литература

1. Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Макарова Е. А. Схема и фон: ин-троекция в неоднородном семиотическом пространстве. М.: КРЕДО, 2006. 176 с.
2. Гузеев В. В. К построению формализованной теории образова-тельной технологии: целевые группы и целевые установки // Шк. техно-логии. 2002. № 2. С. 4–10.
3. Криулина А. А. Эргодизайн образовательного пространства (Раз-мышления психолога). М.: ПЕР СЭ, 2003. 192 с.
4. Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б., Неудахина Н. А. Инноваци-онные обучающие технологии в профессиональной подготовке специали-стов. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2004. 232 с.
5. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.
6. Талызина Н. Ф., Мазниченко М. А. Управление процессом усво-ения знаний. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. 344 с.
7. Ткаченко Е. В., Кожуховская С. М. Концепция непрерывного ди-зайн-образования. Приложение «Образовательные технологии в профшко-ле» № 8 к журналу «Профессиональное образование». М.: Издат. центр НОУ «ИСОМ», 2006. 44 с.
8. Ткаченко Е. В., Манько Н. Н., Штейнберг В. Э. Дидактический ди-зайн-инструментальный подход // Образование и наука. 2006. № 1. С. 58–65.

9. Турина Р. В., Соколова Е. Е. Фреймовое представление знаний: моногр. М.: Нар. образование; НИИ шк. технологий, 2005. 176 с.

10. Тюников Ю. С. Педагогическая мифология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям. М.: ВЛАДОС, 2004. 352 с.

11. Штейнберг В. Э. Теоретико-методологические основы дидактических многомерных инструментов для технологий обучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2000. 24 с.

12. Штейнберг В. Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика: моногр. М.: Нар. образование, 2002. 304 с.

УДК 373.01

**В. Г. Рындак,  
В. О. Дженжер,  
Л. В. Денисова**

## **КОНЦЕПЦИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ПРОЕКТНОЙ НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА<sup>1</sup>**

**(продолжение)<sup>2</sup>**

В статье обсуждается концепция организации внеучебной проектной научно-познавательной деятельности школьника в условиях перехода к общеобразовательным стандартам второго поколения. Рассматривается методика организации такой деятельности в контексте синергетического подхода в среде Scratch.

*Ключевые слова:* внеучебная деятельность, научно-познавательная деятельность, проектная деятельность, проектная научно-познавательная деятельность, синергетический подход, среда Scratch.

*Abstract* – The paper considers the concept of organizing pupils' extra-curricular research work during the transition period to the comprehensive schools of the second generation, the synergistic approach in the Scratch programming system being used.

*Index terms* – extra-curricular activity, research work, project work, project research work, synergistic approach, Scratch.

---

<sup>1</sup> Исследования выполнены при поддержке Рособразования в рамках реализации АВИЦП «Развитие научного потенциала высшей школы» (2009–2010 гг.) (№ 3.1.2/4125).

<sup>2</sup> Начало см.: Образование и наука. 2009. № 6 (63).

**Методика организации внеучебной проектной научно-познавательной деятельности школьника в контексте синергетического подхода.** Теоретический анализ работ В. И. Арнольда, Л. А. Беляевой, Е. И. Князевой, С. П. Курдюмова, Н. Н. Моисеева, И. Р. Пригожина, В. Г. Рындала, Р. Тома, Г. Хакена дает основание для вывода о том, что решение проблемы поисков механизмов организации проектной научно-познавательной деятельности учащегося во внеучебной деятельности заключается в междисциплинарной области знания – синергетике. Синергетический подход позволяет рассматривать организацию данной деятельности учащегося в целостности, гармонизации соотношения строго управляемых педагогических процессов, с одной стороны, и спонтанных механизмов реального жизнедействия и проектного целеполагания учащегося как полноправной равнотворческой личности и индивидуальности – с другой.

Обратим внимание на содержание условий возникновения процесса самоорганизации во внеучебной проектной научно-познавательной деятельности школьника. Такая деятельность должна

- быть открытой для взаимодействия и обмена информацией с внешней средой;
- содержать активное энергетическое начало, характеризующееся проявлением инициативы школьника, стремлением к самосовершенствованию, самореализации, повышению эффективности данной деятельности;
- предоставлять свободу выбора;
- обеспечить реализацию выдвигаемых инициатив, положительный результат, эмоциональную удовлетворенность;
- развиваться в системе диалогического взаимодействия ее субъектов;
- обеспечить саморазвитие, развитие личности школьника.

Подчеркнем, что эффективность организации внеучебной проектной научно-познавательной деятельности требует профессиональной активности, мастерства педагога, потребности и умения школьника реализовать данную деятельность. С позиции синергетического подхода активным началом в организации деятельности школьника выступает взаимодействие «учитель – ученик», «ученик – ученик», «ученик – группа». Ее характерной особенностью выступает открытость, которая обеспечивается диалогичностью, свободой самовыражения. Разнообразие в такой среде задается когнитивной, мотивационной и эмоциональной дистанцией между субъектами деятельности. Инструментом, позволяющим проявить и объективировать это разнообразие в контексте рассматриваемой деятельности, может стать программный продукт, сочетающий в себе средства для выполнения как исследовательских, так и творческих проектов. В качестве такого инструмента мы предлагаем среду программирования

Scratch (<http://scratch.mit.edu>). Наш выбор обусловлен следующими соображениями.

Во-первых, программная среда должна быть легка в освоении и понятна даже ученику начальной школы, но в то же время должна давать принципиальную возможность составлять сложные программы. Это позволяет использовать одно и то же средство одновременно и на первой, и на второй, и на третьей ступени средней общеобразовательной школы. При такой преемственности можно постепенно направлять деятельность школьника в русло научно-познавательного исследования, не расходуя каждый раз силы на изучение новой программной среды.

Во-вторых, предпочтение определенной среды обусловлено возможностью заниматься как программированием, так и созданием творческих проектов. Это позволит вовлечь во внеучебную деятельность ребят не только с абстрактно-логическим, но и с преобладающим наглядно-образным мышлением.

Наконец, нам необходим программный инструмент, вокруг которого сложилось активно действующее, творческое, разнонаправленное, позитивно настроенное интернет-сообщество, которое школьники будут использовать как пространство идей, как референтную группу для собственных проектов, как стимул для созидания.

Существует значительное количество разных учебных программных средств: языки высокого уровня (Pascal, C, C++, C#, Java и др.), специальные учебные языки (Logo, PervoLogo, ЛогоМиры, StarLogo, NetLogo, Squeak и др.), разнообразные и очень популярные школьные исполнители (Роботландия, Кенгуренок, Чертежник, Кузнечик и др.). Но ни одно из них не удовлетворяет в полной мере перечисленным требованиям.

Scratch обладает следующим потенциалом:

- как *визуальная среда программирования* с простым и дружелюбным интерфейсом разрешает начинать изучение основ объектно-ориентированного программирования уже в начальной школе. При этом многопоточность и ориентация на обработку событий закладывают основы системного мировосприятия;

- как *среда проектирования* включает в себя всё необходимое для проектной деятельности: графический редактор для создания и модификации визуальных объектов; библиотеку готовых графических объектов (некоторые из них содержат наборы скриптов); библиотеку звуков и музыкальных фрагментов. Возможно создание междисциплинарных проектов, так как Scratch доступен не только представителю точных наук. Учитель-гуманитарий, например, может использовать Scratch для создания динамичных и интерактивных презентаций;

• как среда для обучения моделированию воссоединяет (синтезирует) компоненты идеального объекта моделирования (объективирует идеальную структуру). При этом простейшие аналитико-синтетические действия будут вынужденно производиться учеником. Следующим шагом после создания модели является проверка ее на адекватность и, если нужно, коррекция. Тестирование производится в режиме игры с моделью. Это не наблюдение за столбцами цифр, не слежение за колебаниями абстрактных графиков, а именно игра, во время которой автор замечает свои недоработки, неточности и ошибки. Среди моделей в Scratch можно выделить простую или интерактивную анимацию; феноменологическую модель объекта, процесса или явления; математическую модель.

• как среда для творчества содержит огромное количество визуальных эффектов, что делает Scratch очень привлекательным средством самовыражения. Несмотря на отсутствие «научности», такие проекты – первый шаг учеников к более серьезной проектной научно-познавательной деятельности, так как по мере роста мастерства растут и здоровые амбиции создателей.

Большую роль в организации внеучебной проектной деятельности школьника играет динамичное и дружелюбное сообщество любителей Scratch, организованное при Массачусетском технологическом институте (США), к которому можно присоединиться при помощи Интернет. Одна из ключевых особенностей Scratch состоит в том, что проекты распространяются с исходными кодами, благодаря чему возможны быстрый обмен идеями, их дальнейшее развитие и поиск единомышленников.

Педагогический потенциал Scratch мы рассматриваем как совокупность его ресурсов, возможностей и способностей. Под *ресурсами* Scratch понимаются все его особенности как языка и системы программирования: объектная ориентированность; поддержка событийно-ориентированного программирования; параллельность выполнения скриптов; дружелюбный интерфейс; разумное сочетание абстракции и наглядности; организация текстов программ из элементарных блоков; наличие средств взаимодействия программ с реальным миром посредством дополнительного устройства; встроенные библиотека объектов и графический редактор; активное интернет-сообщество пользователей.

К *возможностям* Scratch относятся проекции его ресурсов в психолого-педагогический и методический планы, то есть те его свойства, которые напрямую проистекают из наличных ресурсов. Наиболее существенны, на наш взгляд, возможности Scratch, направленные на изучение основ алгоритмизации; изучение объектно-ориентированного и событийно-программирования; знакомство с технологиями параллельного программирования; моделирование объектов, процессов и явлений; организа-

цию проектной деятельности, как единоличной, так и групповой; организацию научно-познавательной деятельности; установление межпредметных связей в процессе проектной и научно-познавательной деятельности; организацию кружковой работы с направленностью на художественное творчество.

*Способности* Scratch определяются его ресурсами развития личностных качеств учеников. К наиболее значимым новообразованиям относятся: ответственность и адаптивность; коммуникативные умения; творчество и любознательность; критическое и системное мышление; умения работать с информацией и медиасредствами; межличностное взаимодействие и сотрудничество; умения ставить и решать проблемы; направленность на саморазвитие; социальная ответственность [3].

Таким образом, педагогический потенциал среды программирования Scratch – перспективный инструмент организации внеучебной проектной научно-познавательной деятельности школьника, направленной на его личностное развитие.

В настоящее время организация внеучебной деятельности (в контексте стандартов второго поколения) находится перед выбором путей дальнейшего развития (лично-ориентированного, культуросообразного, инновационного, когнитивного и т. д.) Хаос, неравномерность, неустойчивость как механизмы самоорганизации сложных систем провоцируют возникновение ее качественно новой устойчивой структуры. Без хаоса у сложной системы, каковой и является внеучебная деятельность, «не будет возможностей самоорганизации». «Во всем сложном, – утверждает С. П. Курдюмов, – должна быть доля хаоса» [2, с. 9]; То же находим у И. Пригожина и Э. Стенгерса: «Хаос – источник порядка, и даже в самом строгом порядке есть место хаотическим процессам» [5, с. 24–25].

Выделим в структуре методики организации проектной научно-познавательной деятельности школьников цель, содержание, методы, формы, приемы, средства, педагогические условия, характер, которые соответствуют этапам (мотивационно-адаптивному, активно-действенному и обобщающее стабилизирующему) внеучебной деятельности учащихся. Параметрами методики являются задачи различных этапов и методические механизмы реализации педагогических условий.

Цель организации внеучебной проектной научно-познавательной деятельности – возникновение новых самоподдерживающихся структур в педагогической среде, что невозможно «без ликвидации равновесия, устойчивости и однородности» [6, с. 3].

В системе повышения квалификации реализация программы формирования готовности учителя к организации проектной научно-познавательной деятельности школьника базируется на следующих принципах:

• **демократическое взаимодействие:** принцип обеспечивает партнерскую, исследовательскую позицию учащихся; открытость, кооперативное поведение, с появлением которого могут возникать новые динамические структуры деятельности, качественно меняющие ее характер; взаимодействие случайности и необходимости; переход от неустойчивости к устойчивости; расширение прав и ответственности педагога и учащегося; сотрудничество; уважение чужого мнения; доверие друг к другу; внимание к инициативе учащихся; включение каждого в интенсивное групповое взаимодействие. Данный принцип предоставляет возможность обогатить свой личный опыт знаниями и умениями других участников группы. *Правила*, вытекающие из данного принципа: формирование положительной мотивации удовлетворенности результатами проектной научно-познавательной деятельности; обеспечение эмоционально-ценностного отношения к содержанию образования; культивирование творческого отношения к образовательной деятельности; формирование культуры общения;

• **оперативность знаний учащихся:** принцип предполагает планомерное и сознательное использование приобретенных знаний, что требует от учащихся как можно более полной самостоятельности мышления в проектной научно-познавательной деятельности. В ходе самостоятельного решения задачи они проявляют инициативу и находчивость, учатся пользоваться имеющимися знаниями в ситуациях, отличных от тех, в которых они их приобрели. Оперативные знания (К. Куписевич) играют в образовании современного человека значимую роль. В этой связи в образовательном процессе возникает необходимость в специальных мерах, направленных на формирование личностно-ориентированного знания. Этот принцип обеспечивается следующими *правилами*: повышением интеллектуальной активности; развитием системы творческого мышления; самостоятельным выявлением и разрешением учащимся определенных теоретических и практических проблем; анализом проблем, выдвижением гипотезы, определением путей ее разрешения; составлением в соответствии с избранной гипотезой плана действия, его реализации, оценкой полученных результатов; обеспечением целостности знаний;

• **«Docendo discimus» («Уча – учимся сами»):** в процессе обучения и контроля принцип предполагает прогнозирование продвижения в творческой образовательной проектной научно-познавательной деятельности. *Правила* данного принципа: обеспечение активной творческой поисковой деятельности на всех видах занятий; создание непрерывной творческой

обучающей среды; обеспечение диалогического общения, взаимодействия; формирование критического мышления, оправданного риска; формирование умения понимать себя, свои возможности.

● **системное, междисциплинарное обобщение знаний** реализуется в многообразных формах поисковой мыслительной деятельности как продуктивном творческом процессе. Из данного принципа вытекают следующие *правила*: личностно-ориентированное знание, основанное на формировании универсальных способов освоения проектной научно-познавательной деятельности; освоение культурных способов взаимодействия с миром идей, людей, искусства, техники и науки; использование опыта проектной научно-познавательной деятельности;

● **рефлексивный принцип** требует максимальной ориентации на креативно-рефлексивное начало в учебной деятельности учащихся, приобретение ими собственного опыта рефлексивной деятельности. Реализация рефлексивного принципа обеспечит личностный рост в образовании, повысит эффективность решения творческих задач и принятия оптимальных решений в образовательной деятельности; успешность преодоления проблемно-конфликтных ситуаций в процессе диалогического взаимодействия. *Правила*, связанные с данным принципом: расширение поля актуальной рефлексии, т. е. включение в него разнообразных аспектов проектной научно-познавательной деятельности; обеспечение рефлексивного переосмысления содержания и опыта проектной научно-познавательной деятельности; создание рефлексивной среды; формирование рефлексивных умений; признание ценности рефлексивного опыта и собственных рефлексивных возможностей; использование рефлексивной диагностики; развитие рефлексивной культуры креативной личности.

Возможность применения принципов синергетики к процессу организации внеучебной проектной научно-познавательной деятельности подтверждается тем, что данный процесс является открытой системой, для которой характерен концептуальный (допарадигмальный) хаос (по Т. Куну), свойственны синхронизм, нелинейность, существует возможность выхода за границы меры. Обособление внеучебной проектной научно-познавательной деятельности школьника позволяет рассмотреть данный процесс с позиции его организации и саморазвития.

К внешним параметрам данной методики относятся экономические условия; материальная база, содержание и средства внеучебной деятельности; информационные наполнения; технологии; закономерности усвоения всех видов информации; особенности деятельности учителя, его творческий потенциал. К внутренним – имеющаяся база знаний, умений, навыков; субъектов деятельности, их потенциальные возможности; личные качества; познавательные потребности; внутренние мотивы деятель-

ности; восприимчивость информации; природные задатки, склонности, способности.

Внеучебная проектная научно-познавательная деятельность школьника, ее прогнозирование и организация позволяет приобрести опыт проектирования, его критического осмысления, сохранения позитивных и гуманных начал процесса обучения. Эффективность организации такой деятельности обеспечивается умениями учителя выделить основные параметры, выявить их влияние на состояние организации деятельности, количественно оценить их в единой шкале, определить и охарактеризовать их взаимодействие и взаимовлияние.

Жизнедеятельность исследуемой системы обеспечивают как устойчивость и необходимость, так и неустойчивость, случайность, которые часто составляют основу событийности. Самоорганизация происходит в результате взаимодействия случайности и необходимости и всегда связана с переходом от неустойчивости к стационарному состоянию [6]. Устойчивость, стабильность, равновесие представляют собой необходимые условия для существования и функционирования процесса организации проектной научно-познавательной деятельности школьника.

Следовательно, требуется определить цели взаимодействия субъектов проектной научно-познавательной деятельности; обосновать ее стратегическое, текущее и перспективное содержание, процесс и результат организации; обеспечить взаимодополняемость стандартного, институционального и самоорганизационного уровня организации ее субъектов; определить факторы и методы мотивации и стимулирования субъектов и результата деятельности; разработать мониторинг качественных и динамических характеристик содержания, процесса и эффективности организации данной деятельности; определить систему оптимизации единых механизмов управления процессом ее организации.

Последовательность организации проектной научно-познавательной деятельности, значимой для школьника, обеспечивает совокупность шагов, приемов взаимодействия индивидуальных и коллективных субъектов в контексте вышеобозначенных компонентов. Дадим краткую характеристику этих шагов.

1. Ориентация учащихся на обоснование проблемы (как знание о незнании), определение типа проектной научно-познавательной деятельности согласно своим интересам и постановка цели.

2. Обсуждение выбора целесообразных методов исследования, содержания, способов организации деятельности.

3. Обеспечение ресурсов:

- информационных (создание единого информационного поля, проведение семинаров, консультаций, конференций, организация курсовой подготовки);

- организационных (создание системы научно-методического сопровождения процесса организации проектной научно-познавательной деятельности школьников и формирования готовности учителя к организации такой деятельности);

- научно-методических (отбор эффективных методов, форм, технологий организации и подготовки учителя к организации проектной научно-познавательной деятельности школьников; подбор диагностического инструментария, установление связей с научными консультантами);

- материально-технических (оборудование рабочих мест, приобретение компьютеров, подключение к глобальной компьютерной сети).

4. Организация самостоятельного исследования, поиска средств, обеспечивающих эффективность проектной научно-познавательной деятельности соответственно ранее разработанному плану.

5. Систематическое обсуждение промежуточных результатов проектной научно-познавательной деятельности школьников.

6. Выявление проблем и путей их решения.

7. Обобщение результата, подготовка к его презентации.

8. Публичная защита проекта, обоснование выводов.

9. Самоанализ, анализ результатов исследования, выводы и обоснование перспективы проекта.

10. Характеристика опыта, который приобрели субъекты проектной научно-познавательной деятельности, и возможностей его использования в дальнейшем.

В качестве одного из вариантов подготовки учителя к организации внеучебной проектной научно-познавательной деятельности школьника мы предлагаем его «авторскую» подготовку, обладающую потенциальными возможностями в повышении активности обучаемых, требующую обеспечения «выхода» этой активности в реальных достижениях (консультации, презентации проектов, моделей). Отметим, что уровень активности субъектов во внеучебной проектной научно-познавательной деятельности растет на первых этапах по мере получения эмоционального удовлетворения от результата, а затем – от процесса выполнения деятельности.

Опыт организации рассматриваемой деятельности показывает, что наибольшие затруднения у школьников вызывают определение проблем и поиск путей их решения. В выдвижении и проверке возникающих гипотез, их коррекции в соответствии с полученными результатами испытывают трудности как подростки, так и старшеклассники. Во время презентации персональных проектов школьники способны отвечать на вопросы, но вести корректную дискуссию удается далеко не всем. Это объясняется недостаточностью мотивации и элементарной проектной и научно-познавательной культурой.

Внеучебная деятельность, в отличие от учебной, основанной на урочной системе, является менее определенной, более свободной и открытой. Именно в такой атмосфере организация проектной научно-познавательной деятельности является целесообразной. Особенно продуктивной она может стать при использовании внутренней или внешней межпредметной интеграции. Усилению эффективности процесса обучения способствует приобретение конкретного опыта, эмоциональный фон деятельности, а также соучастие учителя в определении типа и вида проектной деятельности, прогнозирования ее результата, формирование культуры презентации полученных результатов. Все перечисленное становится возможным, если обеспечивается:

- согласование индивидуальных позиций субъектов для выработки общих точек зрения в отношении к проектной научно-познавательной деятельности;
- регулярное согласование действий, анализа и самоанализа результатов проектной научно-познавательной деятельности.

Личностное развитие школьника, на наш взгляд, является критерием и инвариантом анализа результатов его проектной научно-познавательной деятельности.

### Литература

1. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Интуиция и самодообраивание // *Вопр. философии*. 1994. № 2. С. 110–122.
2. Курдюмов С. П. Иглоукальвание мира // *Экология и жизнь*. 2005. № 8. С. 9–14.
3. Патаракин Е. Д. Умения 21 века [электронный ресурс]. Режим доступа: [http://letopisi.ru/index.php/%D0%A3%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F\\_21\\_%D0%B2%D0%B5%D0%BA%D0%B0](http://letopisi.ru/index.php/%D0%A3%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F_21_%D0%B2%D0%B5%D0%BA%D0%B0), свободный. Загл. с экрана.
4. Пригожин И. Философия нестабильности // *Вопр. философии*. 1991. № 6. С. 46–52.
5. Пригожин И., Стенгерс Э. Порядок из хаоса: пер. с англ. М., 1986.
6. Рузавин Г. И. Синергетика и диалектическая концепция развития // *Философские науки*. 1989. № 5. С. 11–21.
7. Рындак В. Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия). М.: «Педагогический вестник», 1997. 224 с.

# ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 378.126

А. А. Дульзон,  
О. М. Васильева

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

В статье представлены общая структура и основные этапы построения модели компетенций преподавателя вуза. Рассматриваются методологические проблемы ее создания: вопросы отбора экспертов, нетранзитивность экспертных предпочтений, проблема истинной оценки, структура и степень детализации модели. Обосновывается, что постановление о включении компетенций в структуру модели принимается на основе экспертных оценок. Нетранзитивность оценок важности компетенций неизбежна в связи с многогранностью понятий, включенных в каталог компетенций. Применение метода парных сравнений помогает устранить эту проблему. Задача отбора экспертов не имеет однозначного решения, поскольку требует учета интересов всех стейкхолдеров образования, в понимании авторов – многонационального народа России. Этот тезис положен в основу определения «истинности» экспертных оценок.

*Ключевые слова:* компетенции, модель компетенций, высшее образование, преподаватель вуза.

*Abstract* - The article presents the general structure and main stages of university teacher's competence model design. Some methodological problems are considered: the problem of expert selection, intransitivity of expert preferences, the problem of assessment, the structure and levels of model details. The competences are included in the model structure based on expert assessment, the intransitivity of the latter is inevitable due to polysemy of concepts given in the list of competences. The method of paired comparisons helps to solve this problem. The problem of expert selection has no unambiguous solution because it requires taking into account interests of all education stakeholders, according to the authors, the multi-ethnic people of Russia. This thesis forms the basis for the right expert assessment.

*Index terms* - competences, competence model, higher education, university teacher.

Нормативное закрепление требований к качеству подготовки выпускников вузов России на языке компетенций служит подтверждением включенности нашего государства в мировое социально-экономическое пространство, частью которого является система образования. Это, в свою очередь, делает правомерной постановку вопроса о соответствующих компетенциях преподавательского состава вузов. К сожалению, ис-

следования по разработке, развитию и адаптации компетентностного подхода в России не стали объектом широких дискуссий, хотя к этой работе привлекались представители академических, профессиональных, государственных и бизнес-структур.

В Томском политехническом университете (ТПУ) с 2006 г. ведется работа по созданию моделей компетенций преподавательского состава [4, 6]. В ходе этой деятельности был выявлен ряд проблем, часть которых обсуждается в данной статье.

В предлагаемой нами модели компетенций представлены ключевые качества, поведение, знания, умения и другие характеристики личности, необходимые для достижения эффективности в разных сферах деятельности, прежде всего профессиональной. Модель состоит из блоков (кластеров) компетенций, начиная с интегральных компетенций верхнего уровня, характеризующих личностные качества (личность), коммуникативные навыки (взаимодействие) и деятельность безотносительно к виду и уровню ее сложности (действие).

В соответствии с принципами системного анализа может быть проведена декомпозиция представленных компетенций до желаемой степени детализации. Очевидно, что любая область профессиональной деятельности включает сотни и даже тысячи компетенций разного уровня.

Вопрос о степени детализации компетенций противоречив. Понятно, что общее число рассматриваемых компетенций не должно превышать нескольких десятков, иначе модель не будет использоваться в практической деятельности. В то же время руководители среднего и высшего звена нередко считают необходимой более дробную декомпозицию некоторых особенно значимых для конкретных направлений деятельности компетенций. Поэтому процесс декомпозиции следует планировать в зависимости от целей предполагаемого применения модели и пожеланий руководства организации. Детализация части компетенций может быть завершена на третьем уровне, тогда как некоторые нужно будет довести до четвертого-пятого уровней.

Для формирования перечня ключевых компетенций второго уровня мы использовали классификацию И. А. Зимней [7] с некоторыми коррективами, а также наработки других российских исследователей [2, 8–11].

Создать идеальную модель невозможно. По сути, это формат, в рамках которого можно решать и стратегические, и текущие задачи, связанные с достижением требуемых стандартов качества и эффективности, причем как на индивидуальном, так и на организационном уровнях. Сложность разработки модели состоит, прежде всего, в том, что в большинстве случаев руководители, которые жалуются на недостаточную компетентность своих сотрудников, оказываются не в состоянии конкре-

тизировать недостающие компетенции, а тем более точно их сформулировать. Поэтому разработчики вынуждены сами генерировать идеи о возможной структуре модели, а затем на основании анализа собранных данных пересматривать и корректировать ее. Но даже весьма квалифицированные эксперты не могут гарантировать полноту релевантных перечней компетенций. Поэтому целесообразно на первом этапе создания модели подготовить возможно более полный каталог компетенций, используя все подходящие логические и творческие методы поиска альтернатив [5]. Решение о включении в состав модели конкретных компетенций принимается на основе экспертной оценки важности компетенций. Такой подход мы применили при разработке образцов моделей компетенций сотрудников ООО «Томсктрансгаз» и преподавателей ТПУ. Приведем пример перечня профессионально-педагогических компетенций:

- глубокое знание предмета;
- знание последних мировых достижений по преподаваемой дисциплине;
- владение проектным менеджментом;
- владение основами педагогики;
- знание основ психологии;
- знание педагогических технологий;
- владение педагогическими технологиями;
- умение эффективно использовать различные формы, методы, средства и технологии обучения для достижения поставленных педагогических целей;
- способность находить и применять новые образовательные технологии;
- умение активизировать учебно-познавательную деятельность студентов;
- владение различными формами, методами и приемами педагогической деятельности с учетом своих педагогических способностей, специфики преподаваемой дисциплины и обучаемого контингента.

Данный перечень не является полным: мы включали в него лишь те компетенции преподавателя вуза, которые оцениваются как «важные», «весьма важные» и «обязательные».

**Нетранзитивность экспертных предпочтений.** После отбора релевантных компетенций и включения их в первый вариант модели могут быть проведены оценка весов компетенций и их ранжирование.

Одним из существенных затруднений при решении задачи экспертной оценки компетенций является то обстоятельство, что с позиций математики мы имеем дело с нечеткими множествами. Поэтому для прове-

дения экспертизы мы использовали метод парных сравнений, который не требует соблюдения в ответах экспертов принципа транзитивности.

Нетранзитивность экспертных предпочтений отнюдь не является редким событием. Установлено, что количество таких суждений велико и может достигать 30% от их общего числа, особенно при сравнении нечетких множеств [3]. Основная причина этого явления заключается в способе мышления человека, который обычно стремится заменить сложную проблему последовательностью более простых задач. Выбор по сложному качественному признаку также может быть представлен как выбор по совокупности нескольких более простых признаков. Далее происходит следующее: эксперт, сравнивая одну пару объектов, принимает за решающий один частный признак, а при сопоставлении другой пары объектов может посчитать более важным другой частный признак. Это и приводит к противоречивости его суждений. Поэтому нарушение принципа транзитивности при сравнении многогранных понятий ни в коем случае не свидетельствует о некомпетентности экспертов.

Для ранжирования компетенций и определения их весов необходимо рассчитать относительный собственный вектор получаемой квадратной матрицы. Поскольку при расчете собственного вектора матрицы парных сравнений учитываются все нарушения экспертом транзитивности, то результирующее распределение весов учитывает многогранность каждой из компетенций.

**Проблема отбора экспертов.** Реформирование любой системы, как правило, продиктовано необходимостью ее сохранения, адаптации к изменяющимся внешним и внутренним условиям и возможность развития. Вопрос в том, в каком объеме, с какой степенью интенсивности и в чьих интересах должны эти реформы проводиться. Эта проблема подлежит обсуждению.

Но для дискурса требуется некоторая основа. Академик В. И. Вернадский выразил это следующим образом: «Последователь какого-нибудь религиозного или философского учения не может требовать, чтобы то, что считается им несомненным и неопровержимым, признавалось бы таким же и всяким другим человеком, искренно и сознательно относящимся к этим вопросам. Это *implicite* признавалось даже людьми, не стоявшими на почве широкой веротерпимости и философской свободы мнений – этих великих созданий XVIII столетия. Уже старинные схоластики, развивая философскую мысль путем споров – диспутов, всегда признавали, что диспут может вестись только между людьми, согласными в основных, исходных положениях. Спорить об этих основных положениях считалось бесполезным» [1, с. 192].

В качестве основы для дискурса мы предлагаем принять утверждение о том, что вопросы реформирования должны решаться прежде всего с позиций интересов *многонационального народа России*. (Именно России, а не всего человечества или Европы. Именно народа, а не только избирателей и тем более властей, именно народа, а не отдельного Человека Мира, космополита.) Это положение нельзя научно доказать или обосновать. Это вопрос веры. Мы полагаем, что такая основа приемлема для подавляющего большинства российских людей.

Итак, кого следует включить в состав экспертной группы?

Легитимность определения перечня требуемых компетенций преподавателей ректором вуза, казалось бы, не вызывает сомнений. Однако понятно, что векторы целей и интересов в цепочке «народ – избиратели – законодательная власть – исполнительная власть – система управления высшим образованием – вуз» могут оказаться разнонаправленными. Даже если этого не происходит и мнение ректора вполне отражает интересы всех звеньев цепочки, нечеткость границ каждой из конкретных компетенций неизбежно приведет к некоторой случайности оценок. В любом случае для получения устойчивых значений требуются усилия «коллективного разума» – экспертов из числа релевантных стейкхолдеров высшего образования. В первом приближении можно ограничиться четырьмя группами экспертов: преподаватели вузов, студенты, представители реального сектора экономики и представители органов власти.

Разработать методы отбора экспертов, гарантирующих полную достоверность получаемой от них информации, практически невозможно. Задача заключается в обеспечении процедуры отбора, минимизирующей искажения информации, возникающие вследствие некомпетентности отобранных специалистов или их нежелания давать достоверную и надежную информацию.

Серьезные разногласия в оценках экспертов могут быть вызваны рядом причин:

- недостаточной квалификацией экспертов в области вопросов, вынесенных на экспертизу;
- некорректными формулировками;
- существенно отличающимися целевыми установками.

Что касается первой причины, то нами привлекались эксперты высшей квалификации, имеющие многолетний опыт работы в своей сфере. Некорректность ряда формулировок неизбежна и должна устраняться в процессе доработки модели. Неопределенность целевых установок обусловлена тем, что Россия переживает переходный период. Так, в сфере высшего образования много говорится о том, что компетенции выпуска-

емых специалистов должны отвечать требованиям реального сектора экономики, который, к сожалению, пока не готов их сформулировать. Более того, реальный сектор экономики включает и значительную теневую составляющую, учет требований которой просто нелегитимен. Устраивающие общество компетенции в социально-гражданской сфере, вероятно, могут быть сформулированы только в результате широкого обсуждения с участием работников высшей школы, общественности, представителей органов власти и бизнеса.

Учет степени компетентности экспертов для решения задач экспертизы математически трудностей не составляет, но определение этой самой компетентности и весов отдельных групп экспертов – вопрос чрезвычайно спорный. На первом-третьем уровнях, где компетенции рассматриваются еще в достаточно общем виде, все упомянутые выше группы экспертов могут дать адекватные оценки. Но при дальнейшей детализации (на четвертом-пятом уровнях) адекватные оценки способны дать только люди, до тонкостей владеющие определенным видом деятельности. Так, в практике зарубежных вузов набор компетенций профессионально-педагогического сообщества (ППС) определяют эксперты, отобранные из этого сообщества.

**Проблема «истинной» оценки.** При проведении экспертизы предполагается, что интервал оценок, полученных от группы квалифицированных экспертов, включает в себя «истинную» оценку. В большинстве случаев такое предположение оправдывается. Однако не следует забывать об относительности «истинной» оценки.

Например, в нашем случае у экспертов старших возрастов вес компетенций «здоровьесбережение» и «ценности» оказался существенно выше, чем у более молодых экспертов. В группе высшего менеджмента у двух экспертов пенсионного возраста вес этих компетенций более чем вдвое превышает оценки остальных экспертов. Конечно, возникает вопрос о том, каких экспертов считать «более правыми». Ведь если бы люди всегда руководствовались мудрыми советами старших, развитие общества лишилось бы своей динамики. Вместе с тем очевидно, что, например, компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире и компетенции в социально-гражданской сфере исключительно важны для будущего России. Появляется соблазн «откорректировать» оценки экспертов по этим позициям в сторону большего веса. Однако в этом случае будет уместно вспомнить светлый образ «сверхкомпетентного» оруэлловского Большого Брата – и принять оценки таковыми, какие они есть.

Идеальный портрет преподавателя не может и не должен быть стандартом, а профессиональная и человеческая оригинальность преподава-

телей помимо того, что имеет весьма значимый вес в учебном процессе, также «отражает их глубокую человеческую индивидуальность» [12].

**Технология проведения экспертизы.** Экспертиза проходила в форме интервью, в благоприятной обстановке, без помех. Эксперту подробно разъяснялась задача экспертизы, представлялось дерево компетенций и описания компетенций второго и третьего уровней. Эксперт попарно сравнивал все элементы таблицы парных сравнений, а интервьюер сам заполнял таблицу, ставя в соответствующей ячейке цифру 2, если компетенция, указанная в столбце слева, предпочтительнее компетенции, указанной в верхней строке; 1 – если они, по мнению эксперта, эквивалентны; 0 – если компетенция, указанная слева, менее важна, чем компетенция, указанная в верхней строке (таблица).

Таблица парных сравнений

Компетенции \ Компетенции	Профессионально-педагогические	Профессионально-личностные	Владение методологией и методикой создания учебных, учебно-методических и др. материалов	Лекторское мастерство	Умения и навыки организации учебной аудиторной и внеаудиторной групповой и индивидуальной деятельности	Навыки и готовность к научной деятельности в своей сфере
1	2	3	4	5	6	7
Профессионально-педагогические	1	2	2	1	1	1
Профессионально-личностные	0	1	2	1	1	0
Владение методологией и методикой создания учебных, учебно-методических и др. материалов	0	0	1	0	1	0
Лекторское мастерство	1	1	2	1	2	1

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7
Умения и навыки организации учебной аудиторной и внеаудиторной групповой и индивидуальной деятельности	0	0	1	0	1	0
Навыки и готовность к научной деятельности в своей сфере	1	1	2	1	2	1

Проведение экспертизы в форме интервью важно по нескольким причинам. Во-первых, в качестве экспертов выступают и крайне занятые руководители верхнего уровня управления, рабочая неделя которых нередко составляет 70 и даже 80 ч. Поэтому у них велик соблазн поручить заполнение таблиц подчиненным. Во-вторых, эксперты (в особенности инженеры) стремятся исключить нарушение транзитивности при предъявлении пары компетенций в другом порядке и пытаются вспомнить, как они отвечали при первом предъявлении. Интервьюеру приходилось порой по нескольку раз напоминать, что нарушение транзитивности – вполне нормальное явление, и попытка его исключения снижает информативность экспертизы. Наконец, комментарии и замечания эксперта по ходу сравнений дают дополнительный материал для совершенствования модели и уточнения формулировок.

#### **Выводы**

1. Для составления адекватной модели компетенций необходимо подготовить достаточно подробный каталог компетенций, из которого эксперты смогут выбрать их релевантный набор.

2. Степень детализации модели должна соответствовать цели ее применения. В большинстве случаев достаточно трех уровней детализации, и только отдельные компетенции имеет смысл расшифровывать до элементарного уровня.

3. Вопросы отбора экспертов, учета степени их компетентности, а также проблема «истинного» значения не имеют однозначного решения и могут быть реализованы только в порядке дискурса.

4. Следует помнить, что человек характеризуется сложной системой мотивов, ценностей и ожиданий. Поэтому ни один из существующих подходов, в том числе и компетентностный, не является универсальным ин-

струментом для принятия решений в области управления человеческими ресурсами. Применение любого инструмента должно сопровождаться обращением к здравому смыслу и индивидуальным подходом к человеку.

### Литература

1. Вернадский В. И. О научном мировоззрении // На переломе. Философские дискуссии 20-х годов. Философия и мировоззрение. М., 1990. С. 180–203.
2. Высшее техническое образование: мировые тенденции развития, образовательные программы, качество подготовки специалистов, инженерная педагогика / В. М. Приходько, В. Ф. Мануйлов, В. Н. Луканин и др.; под ред. Г. М. Жураковского. М., 1998. 304 с.
3. Гохман О. Г. Экспертное оценивание. Воронеж, 1991. 152 с.
4. Дульзон А. А. Метод оценки эффективности труда вузовского персонала // Качество образования: технологии, экономика, законодательство: материалы 10-й науч.-метод. конф. Томск, 10–17 окт. 2007 г. Томск, 2008. С. 162–166.
5. Дульзон А. А. Разработка управленческих решений: учеб. Томск, 2008. 285 с.
6. Дульзон А. А. и др. Резерв кадров: планирование, отбор, развитие и оценка / А. А. Дульзон, О. М. Васильева, И. В. Волостнов, Л. А. Истигичева. Томск, 2009. 292 с.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высш. образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
8. Матушанский Г. У., Рогов М. Г., Цвенгер Ю. В. Профессионально важные качества преподавателя высшей школы // Психологическая наука и образование. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru).
9. Матушанский Г. У., Фролов А. Г., Цвенгер Ю. В. Проектирование модели профессионально значимых качеств преподавателей высшей школы // Пед. информатика. 2001. № 4. С. 17–22.
10. Томилин О. Б. и др. Компетенции академического и административного персонала университета и инновационная деятельность / О. Б. Томилин, П. Н. Кочугаев, Л. А. Сухарев, Н. Н. Массерова // Университет. управление. 2007. № 1. С. 53–61.
11. Фролов Ю. В., Махотин Д. А. Компетентностная модель как основа качества подготовки специалистов // Высш. образование сегодня. 2004. № 8. С. 34–41.
12. Stelzer-Rothe T. Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln, 2005. 400 S.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 316.62:37.01

О. А. Каргополова

## ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье рассматривается проблема формирования межличностной толерантности у будущих педагогов. Определяется сущность этого понятия с позиций экзистенциально-гуманистического подхода, акцентировано внимание на необходимости развития позитивного самоотношения у студентов как основы и регулятора толерантных межличностных отношений. Приводятся данные эмпирического исследования по выявлению уровня развития межличностной толерантности у студентов учреждения среднего профессионального педагогического образования. Раскрываются возможности рефлексивного тренинга как средства формирования межличностной толерантности.

*Ключевые слова:* толерантность, межличностные отношения, рефлексивный тренинг, педагогическое взаимодействие, педагогическое образование, гуманистический подход.

*Abstract* - The paper considers the problem of forming interpersonal tolerance in teachers-to-be using the existential and humanistic approach and emphasising the necessity of developing positive self-esteem in students as a regulator of interpersonal cooperation and as a basis of establishment of tolerant interpersonal relations. It presents the data of the empirical research on defining the level (standard) of interpersonal tolerance of vocational pedagogical school students and shows the possibilities of introspective training as a means of forming interpersonal tolerance.

*Index terms* - tolerance, interpersonal relations, reflective training, pedagogical cooperation, pedagogical education, humanistic approach.

В XXI в. феномен толерантности стал предметом широкого круга научных исследований. Особый интерес толерантность вызывает как некий регуляторный механизм межличностных отношений, особенно у специалистов, работающих в сфере «человек – человек», к которой относится педагогическая профессия. Межличностная толерантность должна стать одним из компонентов профессиональной пригодности педагога, а формирование и развитие этой способности – неотъемлемым условием овладения профессией. Для специалистов, которые по роду своей деятельности обязаны конструировать

тивно взаимодействовать с людьми (педагоги, психологи и т. д.), проявление межличностной толерантности является не только личностной необходимостью, но и нормой профессиональной активности.

Пути формирования межличностной толерантности у будущих педагогов определяются сущностными характеристиками этого явления. Несмотря на частое использование термина «толерантность», до сих пор нет единства в его понимании и применении. Определение рассматриваемого понятия и подходы к его психологическому измерению встречаем в работах Е. В. Алексеевой и С. А. Братченко [1], анализ базовых механизмов межличностной толерантности – в исследовании Г. С. Кожухарь [9]. Г. А. Бардиер выделяет межличностную толерантность как один из видов проявлений толерантности [3], а П. Ф. Комогоров – как один из уровней толерантности [10]. Однако для выбора подходов к организации процесса формирования межличностной толерантности необходимо более подробное теоретическое обоснование ее сущности и содержания.

Анализ философской литературы показал, что идея межличностной толерантности встречается еще у античных философов: особый срединный душевный склад Аристотеля [2], «золотая середина» Джона Локка [11], позволяющая найти равновесие между крайними непримиримыми позициями людей. Однако наибольшее развитие данная идея получила в экзистенциальной философии, обращенной к проблемам существования человека.

С. Кьеркегор, Э. Гуссерль, М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, А. Камю рассматривают человеческое бытие как со-бытие с другими. Существование человека – это, прежде всего, существование «для-кого-то-здесь» [8]. Поэтому «заботливое размыкание Другого», которое всегда связано с собственной откровенностью и открытостью, «вчувствование», позволяющее «проложить мост» от себя к другому субъекту [18] – это модель подлинной экзистенции, т. е. осмысленного существования.

Межличностная толерантность необходима и возможна только в ситуации свободы существования человека. Где есть свобода, там существуют различия между людьми. А где есть различия, там необходима толерантность. Таким образом, философы-экзистенциалисты, не вводя понятие межличностной толерантности, тем не менее открывают нам различные аспекты понимания ее сущности и приводят к мысли о том, что толерантное отношение человека к Другому есть условие свободного человеческого со-бытия. Без него невозможно выйти за пределы своего существования, принять свое «бытие для-другого» и через него себя как абсолютную ценность, стать целостной личностью и обрести смысл своего существования.

Межличностная толерантность раскрывается у экзистенциалистов через такие категории, как понимание Другого, открытость Другому,

«вчувствование» в Другого, признание Другого, активность, осознанность, осмысленность и ответственность по отношению к Другому, предполагающая тем не менее сохранение собственного «Я», своей индивидуальности в со-бытии с Другим.

Исходя из экзистенциально-гуманистического подхода, мы определяем *межличностную толерантность как качество личности, проявляющееся в способности к свободному совместному существованию (со-существованию, со-бытию) с другим человеком (другими людьми) при сохранении целостности собственного «Я».*

Быть толерантным – значит, на наш взгляд, выбирать стратегию бытия *вместе* (со-бытия) с Другим в ситуации свободного существования в отличие от стратегии существования *рядом* с Другим, которая характеризуется терпимостью по отношению к Другому. Совместное свободное существование (со-существование, со-бытие) проявляется в со-мыслии, со-чувствии, со-действии. Со-мыслие и со-чувствие возможны только в условиях диалога [4], со-действие – в условиях сотрудничества [19].

Диалогичность проявляется в интересе к Другому, открытости своего «Я», умении слышать Другого, стремлении понять его мысли, чувства, переживания, поиске согласия, компромиссов. Таким образом, межличностная толерантность, по сути, включает в себя коммуникативную толерантность – способность к диалогу с Другим, но границы определяемого нами понятия расширяются за счет конативного (поведенческого) аспекта, проявляющегося в способности личности к сотрудничеству, которое мы определяем как умение согласовывать цели и осуществлять совместную деятельность, оказывая помощь и поддержку Другому.

При этом межличностная толерантность предполагает обязательное сохранение внутренней автономии, устойчивости и равновесия в со-бытии с Другим – сохранение целостности собственного «Я», своей индивидуальности как неперемennого атрибута свободы. То есть межличностная толерантность – способность не только к со-мыслию, со-чувствию, со-действию, но и способность признавать, понимать, принимать самого себя, или ауто толерантность.

Экзистенциально-гуманистическая психология, как показано в исследованиях К. Роджерса, Дж. Бюджентала, Э. Фромма, именно ауто толерантности отводит роль регулятора межличностного взаимодействия, основы установления толерантных межличностных отношений [7; 14; 17].

В структуре межличностной толерантности, кроме триады компонентов, традиционно используемых для описания сложных психологических процессов и явлений, – когнитивного, эмоционального и поведенческого, особо выделяется еще один компонент – личностный, который выс-

тупает системообразующим фактором по отношению ко всем другим компонентам [6]. Именно он позволяет различать толерантность как преходящее состояние и как устойчивую личностную позицию. Основа личностного измерения межличностной толерантности с позиций экзистенциально-гуманистического подхода – толерантное отношение к самому себе, от которого зависит и отношение к другим. Человек, принимающий себя, свое «Я», на основе этого самовосприятия может улучшить свои межличностные отношения [14]. Известно, что учителя, обладающие высоким уровнем самопринятия, относятся к учащимся с пониманием, тогда как учителя с низким самопринятием склонны к авторитарности и отсутствию представлений о сотрудничестве [5]. Концепция персонализации А. В. Петровского и В. А. Петровского, в основу которой положен принцип «отраженной субъектности», еще раз убеждает нас в том, что при межличностном взаимодействии мы воспринимаем не другого человека, а лишь образ, созданный нами и спроецированный на него, – о другом человеке мы судим по себе [13].

Это дает нам основания предполагать, что гармонизация самоотношения будущих педагогов, укрепление их принятия и уважения самих себя может являться основой формирования межличностной толерантности.

Структурный состав ауто толерантности (позитивного отношения к себе) был определен нами на основе теории «Я-концепции» Р. Бернса [5] и самоотношения Н. И. Сарджвеладзе [15]. В него входят три компонента:

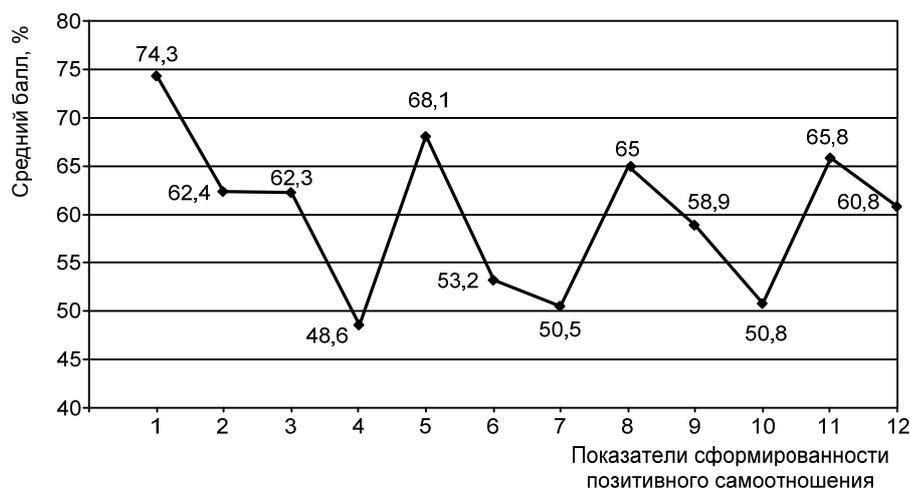
- когнитивный – система установок субъекта по отношению к самому себе: установка на активное познание и признание себя как носителя определенной индивидуальности, мировоззрения, субкультуры, национальности, как субъекта, имеющего определенные права; установка на самооценку и т. д. [16];
- эмоциональный – проявление позитивных эмоций и чувств по отношению к себе, способность регулировать свое эмоционально-волевое состояние;
- конативный – внутренние и внешние действия в собственный адрес или готовность к таким действиям – позитивная самомотивация, самопрограммирование, самоуверенность (отбрасывание сомнений), самопринятие, одобрение самого себя, доверие к себе, самосогласие, ожидаемое отношение от других (отбор информации о себе) и т. д.

Таким образом, мы полагаем, что основу межличностной толерантности составляет толерантное отношение к самому себе, тесно связанное со степенью самопринятия и самоуважения. Чтобы педагог обладал способностью устанавливать толерантные взаимоотношения с учениками (воспитанниками), их родителями, коллегами и другими субъектами меж-

личностного взаимодействия, необходимо, чтобы сам он обладал позитивным самоотношением (позитивной «Я-концепцией»).

Однако, как показали результаты первого этапа опытно-поисковой работы, проводившейся на базе ГОУ СПО «Ирбитское педагогическое училище», личностный компонент межличностной толерантности (ауто толерантность) будущих педагогов имеет достаточный потенциал для своего развития. В репрезентативную выборку вошли 126 студентов очного и заочного отделений, обучающихся по специальностям «Преподавание в начальных классах», «Дошкольное образование», «Педагогика дополнительного образования», «Социальная педагогика».

Показателями сформированности позитивного самоотношения служили самоуважение; ауто симпатия; положительное отношение к другим; самопринятие; самоуверенность; саморуководство; самообвинение; самоинтерес; самопонимание и др., определявшиеся с помощью тест-опросника В. В. Столина (рисунок).



Результаты диагностики позитивного самоотношения студентов экспериментальной группы:

1 – глобальное самоотношение; 2 – самоуважение; 3 – ауто симпатия; 4 – ожидаемое положительное отношение других; 5 – самоинтерес; 6 – самоуверенность; 7 – отношение других; 8 – самопринятие; 9 – саморуководство и самопоследовательность; 10 – самообвинение; 11 – самоинтерес; 12 – самопонимание

Согласно результатам исследования, личностный компонент межличностной толерантности будущих педагогов характеризуется превалированием интереса к себе и тенденцией к самообвинению, которая свиде-

тельствует о пережитых неудачах, об общем негативном эмоциональном тоне отношения к себе, о наличии внутренних конфликтов, несогласии с собой, неадекватно заниженной самооценке. Значимыми для испытуемых оказались ожидание положительного отношения от других, необходимость в эмоциональной и моральной поддержке.

Полученные данные убеждают в том, что формирование межличностной толерантности является актуальной задачей профессиональной подготовки педагогов в учреждениях среднего профессионального образования.

К решению данной задачи мы подходим с позиций деятельностного, личностно-ориентированного и фасилитативного методологических подходов.

В качестве ведущего условия формирования межличностной толерантности у студентов педагогического училища – будущих педагогов нами выбрана рефлексия как механизм самопознания, как процедура деятельности, как процесс осмысления и переосмысления личностью ценностно-смысловых установок. Педагогическая деятельность, опирающаяся на конструкт «человек – человек», сама по себе обладает рефлексивной природой. В исследованиях последних лет (А. В. Метаева, О. С. Анисимов, Г. П. Щедровицкий) рефлексия изучается не только в теории мышления, но и в теории деятельности. А. В. Метаевой рефлексия рассматривается как процедура, следующая за осознанием субъектом своего профессионального затруднения и включающая анализ собственной деятельности, критическое отношение к ней и поиск новой нормы, позволяющей выйти из затруднения [12].

Формирование межличностной толерантности в процессе рефлексивной деятельности возможно потому, что данный подход обуславливает возникновение способностей будущих педагогов самим обозначать проблемные зоны в сфере развития личностных свойств, определяющих межличностную толерантность, выбирать, оценивать, конструировать пути преодоления затруднений, а не быть запрограммированными на четкое выполнение инструкций. Деятельностный подход позволяет будущему педагогу стать субъектом собственного развития.

Реализация личностно-ориентированного подхода основывается на признании в качестве системообразующего фактора личности обучаемого: его потребностей, мотивов, целей, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей. Это предполагает, что в процессе рефлексивного обучения максимально учитываются половозрастные, индивидуально-психологические и статусные особенности студентов. Учет осуществляется через содержание, технологию, организацию рефлексивного обучения. Принципиально изменяется взаимодействие обучаемых и педагогов – оно приобретает фасилитативный характер.

Фасилитативный подход является, на наш взгляд, наиболее адекватной психолого-педагогической тактикой развития межличностной толерантности, так как мы понимаем межличностную толерантность не как простую сумму знаний или поведенческих умений, а как личностное образование. Данный подход акцентирует внимание не на достижении общих для всех «заданных результатов», а на обеспечении условий, наиболее благоприятных для выработки каждым студентом – будущим педагогом – собственной, самостоятельной и независимой позиции, для естественного, рефлексивного и индивидуального становления межличностной толерантности во всех ее основных измерениях. Именно при таком подходе будущий педагог принимает ответственность за собственное профессионально-личностное развитие.

На основе деятельностного, личностно-ориентированного и фасилитативного подходов нами был разработан и апробирован в ходе опытно-поисковой работы рефлексивный тренинг, представляющий собой психолого-педагогическую программу интенсивной индивидуально-групповой работы в режиме «погружения» (три дня по 8 ч в день), направленной на анализ, критику существующих норм отношения участников тренинга к себе и другим людям и построение новых норм отношений с позиций межличностной толерантности.

Приведем краткое описание тренинговых занятий.

Занятие № 1 (первый день). «Я и Другой» – рефлексия и выработка норм толерантного отношения к Другому.

Занятие № 2 (второй день) «Я и Другой Я» – рефлексия и выработка норм толерантного отношения к себе.

Занятие № 3 (третий день) «Я-педагог и Другой-ребенок» – перенесение выработанных норм толерантного отношения к себе и Другому в сферу отношений «педагог – ребенок».

Групповая и индивидуальная рефлексия являются ведущими методами тренинговой активности, обеспечивающими самостоятельное нахождение участниками новых норм взаимодействия на основе анализа деятельности и ее критической реконструкции. Обязательным условием, выдержанным в тренинге, является соблюдение логики рефлексивной деятельности:

*1-я стадия – анализ (осмысление, оценка ситуации, связанной со старой нормой, сложившимися стереотипами).* Работа организуется посредством ответов участников тренинга на вопросы ведущего «в кругу» (групповая рефлексия) и индивидуальной рефлексии через ведение личного дневника участника тренинга. Вопросы для индивидуальной и групповой рефлексии являются обязательными после выполнения каждого упражнения. Таким образом, на данном этапе происходит анализ ситуации,

действия, процесса и осуществляется фиксация случившейся остановки в форме мысле-действия, рече-действия, что является основой процесса осознания.

*2-я стадия – критика (переосмысление, переоценка).* На данной стадии участники тренинга формулируют осознанные стереотипы, принципы поведения как не отвечающие критериям толерантного взаимодействия и отчуждаются от них, освобождаются от пристрастности к ним. Происходит это прежде всего в процессе групповой дискуссии. Каждый тренинговый день предполагает организацию ведущим после выполнения серии определенных упражнений пяти групповых дискуссий. Дискуссии первого, второго и третьего дней связаны между собой, являясь продолжением одна другой, расширяя, уточняя, углубляя критическое отношение участников к собственным стереотипам.

Например, в первый день после выполнения упражнения «Кто лучше?» ведущий предлагает следующие вопросы для обсуждения: можно ли делить людей на хороших и плохих? имеет ли право каждый человек быть самим собой? можно ли сравнивать людей между собой? как вы относитесь к тому, чтобы предлагать другому в качестве идеала самого себя? как относиться к человеку, если он не похож на тебя?

Во второй день после выполнения упражнения «Какой я?» обсуждаются вопросы: трудно ли вам быть самим собой? сравниваете ли вы себя с другими? когда, в каких ситуациях? надо ли это делать? почему? есть ли у вас идеал? как вы относитесь к выражению «Не сотвори себе кумира»? Вспомните ситуации, когда другие не принимали вас таким, какой вы есть, хотели перевоспитать, «улучшить». Что вы чувствовали при этом? Как теперь вы отнесетесь к таким ситуациям?

В третий день тренинга выполнение упражнения «Пойми меня» заканчивается обсуждением следующего круга вопросов: можно ли делить детей на хороших и плохих? имеет ли право каждый ребенок быть самим собой? можно ли сравнивать детей между собой? как вы относитесь к тому, чтобы предлагать ребенку в качестве идеала самого себя?

Таким образом, на протяжении трех дней осуществляется работа по переосмыслению и переоценке сложившегося стереотипа отношения к другим и себе.

*3-я стадия – построение новой нормы.* Характеризуется принятием новой установки и решения действовать в соответствии с ней. В конце каждого тренингового дня участникам предлагается четко сформулировать выработанные нормы толерантных взаимоотношений и систематизировать их в своеобразном Кодексе межличностной толерантности.

Разработанный нами рефлексивный тренинг обеспечивает условия для самопознания, является источником мотивации каждого участника к самосовершенствованию, сознательному изменению себя как личности и профессионала на пути к достижению межличностной толерантности. Тренинг позволяет осмыслить и принять позицию личной ответственности за выбор конструктивных действий в профессиональных и межличностных контактах вместо деструктивных; стимулирует развитие внутреннего стремления каждого к признанию межличностной толерантности как нормы профессионального и межличностного взаимодействия.

Данные выводы были подтверждены результатами, полученными в ходе итогово-результативного этапа опытно-поисковой работы. У студентов экспериментальной группы наблюдается положительная динамика в развитии установок сознания как по отношению к себе, так и по отношению к другим: повышение аутосимпатии, самоинтереса, самопринятия, самопонимания, тенденция к снижению самообвинения; уменьшается выраженность негативной коммуникативной установки в целом.

Предложенный рефлексивный тренинг может стать стимулом для самопознания, признания, понимания и принятия себя и Другого, обеспечивая тем самым развитие базисных структур межличностной толерантности как профессионально значимого качества личности педагога.

### Литература

1. Алексеева Е. В., Братченко С. А. Психологические основы толерантности учителя // Монологи об учителе. СПб., 2003. С. 165–172.
2. Аристотель. Никомахова этика // Философы Греции / пер. Н. Брагинской. М.: ЭКСМО-Пресс, 1997.
3. Бардиер Г. А. Социальная психология толерантности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Санкт-Петерб. гос. ун-т. СПб., 2007. 45 с.
4. Бахтин М. М. Собрание сочинений: в 7 т. / ред. С. Г. Бочаров, Л. С. Мелихова. М.: Русские словари, 1996–2003.
5. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 422 с.
6. Братченко С. А. Психологические основания исследования толерантности в образовании // Педагогика развития: ключевые компетенции и их становление. Красноярск, 2000. С. 104–117.
7. Братченко С. А. Экзистенциальная психология глубинного общения: уроки Джеймса Бюджентала. М.: Смысл, 2001. 197 с.
8. Гайденок П. П. Проблема интенциональности у Гуссерля и экзистенциалистская категория трансценденции // Современный экзистенциализм. М., 1966.

9. Кожухарь Г. С. Модель усиленной мотивации: взаимодействие базовых механизмов межличностной толерантности // *Вопр. психологии*. 2007. № 2. С. 15.
10. Комогоров П. Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Курган. гос. ун-т. Курган, 2000. 22 с.
11. Локк Дж. Письмо о веротерпимости // Локк Дж. Избранные философские произведения: в 2 т. М., 1960. Т. 2. С. 151.
12. Метаева В. А. Методологические и методические основы рефлексии. Екатеринбург: Рос. гос. проф-пед. ун-т, 2006. 99 с.
13. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 512 с.
14. Роджерс К. Теория личности // Клиент-центрированная терапия. М.: Рефл-бук, 1997. 320 с.
15. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси: Мецниереба, 1989. 170 с.
16. Узнадзе Д. Н. Психология установки. СПб.: Питер, 2001. 416 с.
17. Фромм Э. Человек для себя: Исследование психологических проблем этики / пер. с англ. Л. А. Чернышевой. Минск: Коллегиум, 1992. 253 с.
18. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / пер. с нем. В. Бибихина. СПб.: Наука, 2007. 621 с.
19. Щуркова Н. Е. Этика школьной жизни. М.: Пед. о-во России, 2000. 192 с.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159 923: 377

И. В. Мешкова

## РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассматривается соотношение понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда», представлены результаты исследования взаимосвязей личностных особенностей студентов и типов образовательной среды колледжа, определяющих формирование профессионально-образовательного пространства личности.

*Ключевые слова:* профессионально-образовательное пространство, модальность образовательной среды, развитие личности.

*Abstract* –The paper considers the correlation of such concepts as the system of education and educational environment. It presents the data of the research on the interconnection between individual features of students and types of educational environment of a college determining student's vocational education.

*Index terms* - the system of vocational training, educational environment modality, personality's development.

Проблема развития личности в период профессиональной подготовки, способствующий самопознанию и саморазвитию, остается одной из актуальных проблем педагогики. Согласно исследованиям в этой области, психологическое содержание развития в юности составляет процесс *личностного самоопределения* [2]. К психологическим новообразованиям этого возрастного периода можно отнести вопросы *смысла жизни* и *психологического будущего*, которые определяют жизненную перспективу человека [1]. В предпринятой нами попытке подойти к решению проблемы развития личности с позиций личностно-развивающего профессионального образования в качестве предмета исследования рассматривалась система «личность – образовательная среда – образовательное пространство». Такая логика привела нас к необходимости соотнести понятия *пространства* и *среды*.

В современной психолого-педагогической литературе для характеристики образовательного процесса используются понятия, на первый взгляд

очень близкие по содержанию: *образовательное пространство* и *образовательная среда*. Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, С. К. Бондырева, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн и другие исследователи использовали слово «*пространство*» для характеристики многокачественных явлений становления личности. Так, для анализа реального развития ребенка Д. И. Фельдштейн применил термин *пространство детства*, А. А. Кроник ввел понятие *пространство индивидуальных стилей жизни*, С. К. Бондырева рассматривала образовательное пространство как часть социального пространства человека, в котором реализуется образовательная деятельность.

Понятие *среда*, несмотря на необычайно широкое употребление, не имеет четкого и однозначного определения в мире науки. В самом общем смысле «среда» понимается как окружение. Наряду с данным термином активно используются такие выражения, как *среда человека*, *окружающая среда*, *образовательная среда* и др. По мнению В. А. Ясвина, методически перспективным представляется понимание образовательной среды как системы влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [7].

Введение в круг проблем психологии профессионального развития понятия *развивающееся профессионально-образовательное пространство* было обусловлено анализом основных факторов, определяющих профессиональное становление личности, которое является процессом и результатом активного взаимодействия человека с социально-профессиональной средой [4]. Под профессионально-образовательным пространством личности понимается форма взаимосвязи личности с миром профессий и способами получения профессионального образования; это квазиреальная действительность, обуславливающая продуктивность становления специалиста [3]. Различные варианты логико-смысловой модели профессионально-образовательного пространства представлены в работах Э. Ф. Зеера. Объединение в одно пространство трех координат, включающих значимые изменения профессионального становления личности, область непрерывного профессионального образования и сферу профессионально-трудовой деятельности, позволяет представить профессионально-образовательное пространство как открытую, нелинейную и неравновесную систему. Основанием для такого рассмотрения является усложнение этих факторов во времени и возможность фиксации их новых состояний и уровней развития [4]. Мы полагаем, что при таком понимании профессионально-образовательного пространства соотношение среды и пространства становится аналогичным соотношению *части* и *целого*. Среда может быть включена в пространство, поскольку пространство многомерно, а среда является лишь одним из его

измерений; кроме того, пространство охватывает одновременно прошлое, настоящее и будущее время, а среда подразумевает представленность событий лишь в настоящее время [5].

На основе общей модели нами была разработана модель профессионально-образовательного пространства студентов колледжа (рис. 1).



Рис. 1. Модель профессионально-образовательного пространства студентов колледжа:

К1 – профессиональное становление личности; К2 – мир профессий; К3 – профессиональное образование; К1–К2 – психолого-профессиональное, К2–К3 – образовательно-профессиональное, К1–К3 – психолого-образовательное

Под образовательной средой профессионального учебного учреждения нами понимается система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее профессионально-личностного развития, наиболее активно воздействующих в период профессиональной подготовки и содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении учебного заведения в рамках организуемого образовательного процесса [5].

Центральным элементом модели профессионально-образовательного пространства студентов колледжа является «личность», как субъект деятельности по проектированию и освоению пространства; три вектора задают направления этой деятельности. В качестве единиц измерения пространства по направлению координаты К1 отмечены «этапы обучения» в период профподготовки; на координате К2 отмечен показатель «профильной специальности», по которой студент получает профподготовку; индикатором эмпирического изучения координаты К3 является «образовательная среда» учебного заведения. На этапе профподготовки осваиваются два межкоординатных подпространства через различные виды учебно-профессиональной деятельности (см. рис. 1). Вектор К3 является опре-

деляющим развитие личности в направлении других векторов, так как характеризует социальную ситуацию развития личности в настоящее время и способствует формированию психологического будущего, как проекта собственной жизни со знанием целей и путей их достижения, тем самым, соединяя профессиональное настоящее и будущее.

В. А. Ясвин, основываясь на классификации Я. Корчака, выделяет четыре типа модальности образовательной среды: карьерную, творческую, догматическую и безмятежную. В качестве критериального показателя им рассматривается наличие или отсутствие в образовательной среде условий и возможностей для развития активности (или пассивности) обучающегося и его личностной свободы (или зависимости) [7]. Определение модальности среды, являющейся ее качественно-содержательной характеристикой, происходит в системе координат, состоящей из горизонтальной оси «свобода – зависимость» и вертикальной оси «активность – пассивность», на пересечении которых образуются четыре типа образовательной среды (рис. 2).

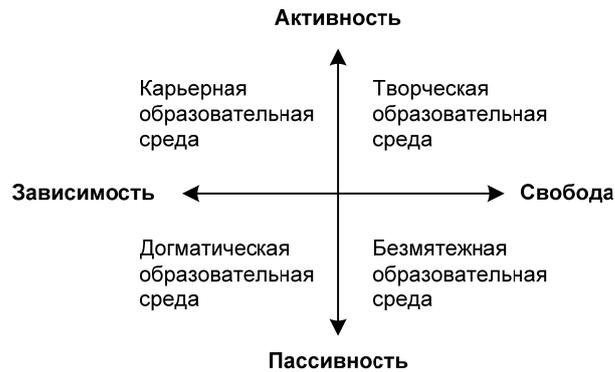


Рис. 2. Типы образовательной среды

Активность понимается в данном случае как наличие у обучающегося таких свойств, как инициативность, стремление к значимым целям, упорство в этом стремлении, борьба личности за свои интересы, отстаивание этих интересов и т. п.; соответственно пассивность – как отсутствие этих свойств. «Свобода» связывается здесь с независимостью суждений и поступков, свободой выбора, самостоятельностью, ответственностью и т. п.; «зависимость» – с приспособленчеством, подчинением чужой воле, личной безответственностью, проявлением формализма и т. п. [7].

Я. Корчак выявил следующую закономерность – тип среды влияет на формирование личности: догматическая образовательная среда спо-

способствует развитию пассивности и зависимости; в карьерной образовательной среде активизируется, с одной стороны, активность, а с другой – зависимость; безмятежная образовательная среда содействует свободному развитию, но вместе с тем формирует пассивность; творческая образовательная среда способствует свободному развитию активности.

Проведенное нами исследование было направлено на изучение психологических различий, обуславливающих развитие личности, между студентами, обучающимися в одном образовательном учреждении, на материале их оценок модальности образовательной среды, в которых заключен образ среды как психологический феномен, ставший предметом теоретического осмысления настоящего исследования. Мы предположили, что одни и те же условия образовательного процесса, характеризующие различные стороны образовательной среды колледжа, сочетаются с разными ценностными ориентациями студентов в выборе критериев оценки образовательной среды. Нам представляется важным то, что образовательная среда непосредственно не детерминирует социально-психологический процесс ее оценивания студентами, а ее воздействия опосредствуются социально-психологическими типами людей, обладающими *чувствительностью* к определенным свойствам среды, влияющей на процесс формирования профессионально-образовательного пространства. Поэтому в качестве *индикаторов развития личности* мы определили: 1) выраженность профессиональной мотивации в системе ценностей, 2) интернальность локуса контроля, 3) ориентацию на активность или свободу как свойства образовательной среды.

Для определения модальности образовательной среды использовался опросник методики векторного моделирования В. А. Ясвина [7], адаптированный к условиям обучения в колледже. Для установления психологических свойств, диагностирующих развитие личности, применялись три методики: 1) самоактуализационный тест [6] в модификации Л. Я. Гозмана и М. В. Кроза и результаты двух базовых шкал (компетентности во времени, поддержки) и двенадцати дополнительных; 2) тест-опросник уровня субъективного контроля (УСК) Е. Ф. Бажина, Е. А. Гольнкиной и А. М. Эткинда [6], в котором наряду с общим показателем интернальности локуса контроля использовались еще три; 3) методика исследования мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной [6], включающая три шкалы: приобретение знаний, овладение профессией, получение диплома.

Обследование проводилось на выборке студентов Нижнетагильского государственного профессионального колледжа им. Н. А. Демидова (г. Нижний Тагил). В нем приняли участие 294 чел. в возрасте 17–22 лет, из них 145 муж-

чин и 149 женщин. Общая выборка была разделена на четыре группы по критерию «тип модальности образовательной среды» (таблица).

В общей выборке наибольшее количество составили студенты, оценившие образовательную среду как среду *карьерного* типа (42,5%), меньше тех, кто оценил ее как *безмятежную* среду (12,2%). Количество оценивших среду как *догматическую* примерно одинаковое на протяжении всего периода обучения (8%). Резко снижается к последнему курсу количество оценивающих среду как *творческую* (до 2%). В целом можно отметить, что к последнему курсу (выборка 75 чел.) большая часть студентов определяет образовательную среду колледжа как *карьерную* – 31 чел. (41,3%) и *догматическую* – 24 чел. (32%).

Выбор испытуемыми типа модальности образовательной среды, чел. (%)

Курс \ Тип среды	1-й	2-й	3-й	Всего
Карьерная	59 (20,0)	35 (11,9)	31 (10,5)	125 (42,5)
Творческая	44 (14,9)	8 (2,7)	10 (3,5)	62 (21,1)
Догматическая	25 (8,5)	22 (7,5)	24 (8,2)	71 (24,2)
Безмятежная	18 (6,1)	8 (2,7)	10 (3,5)	36 (12,2)
Всего по курсам	146 (49,5)	73 (24,8)	75 (25,7)	294 (100)

Для выявления различий между выделенными группами был проведен сравнительный анализ личностных особенностей студентов, принадлежащих ко всем четырем типам образовательной среды. Самые низкие значения показателей по личностным опросникам были обнаружены в группе студентов, оценивших среду как безмятежную. По этой причине данная группа была определена нами как контрольная. С ее показателями попарно сравнивались показатели студентов остальных групп. Качественный анализ результатов, полученных при проведении сравнительного анализа с использованием *t*-критерия Стьюдента и корреляционного анализа (линейная корреляция по Пирсону), позволил выделить четыре психотипа личности, каждый из которых, проявляя чувствительность к образовательной среде определенного типа, выстраивает свою стратегию взаимодействия с ней и свой вариант психологического будущего.

1. *Личность карьерного типа, формируемая в условиях карьерной образовательной среды («активность – зависимость»)*. Студенты этой группы характеризуются способностью проявлять гибкость поведения в реализации своих ценностей. Ощущение неразрывности прошлого, настоящего и будущего дает им основание для самоуважения и самопринятия себя как личнос-

ти, развития способности к быстрому установлению глубоких контактов с людьми. Отличительной особенностью студентов карьерной среды является стремление к проявлению готовности демонстрировать независимость собственной системы ценностей и поведения от воздействия извне. В структуре их учебно-профессиональной мотивации доминирующим является мотив овладения профессией, что имеет большое значение для проектирования профессионально-образовательного пространства в направлении векторов К2 «Мир профессий» и К1 «Профессиональное развитие». Можно предположить, что освоение профессионально-образовательного пространства на этапе профподготовки и формирование психологического будущего будет происходить от вектора К3 «Профессиональное образование» в направлении двух межкоординатных подпространств: психолого-образовательного (К1 – К3) и образовательно-профессионального (К2 – К3). Движение в этом направлении обеспечивается наличием связи между выраженной профессиональной мотивацией, интернальностью в области достижений, т. е. свойствами личности, с одной стороны, и активностью – свойством образовательной среды карьерного типа, с другой. Для студентов карьерной среды значим и мотив получения знаний, что подтверждается наличием его связи с такими свойствами личности, как креативность и общая интернальность. Профессионально-образовательное пространство с образовательной средой карьерного типа, содержащей возможности для проявления активности личности, можно считать позитивно развивающим.

2. *Личность творческого типа, формируемая в условиях творческой образовательной среды («активность – свобода»)*. У студентов этой группы выражены такие качества, как самопринятие, самоуважение, гибкость поведения, способность к естественному проявлению чувств, к целостному восприятию мира и людей. Их отличительными особенностями являются выраженные познавательные потребности, понимание значения в жизни человека акта творчества и возможностей для свободного проявления активности, они более всего склонны проявлять творческую активность в образовательной среде. В то же время следует отметить, что этот психотип является самым «хрупким», о чем свидетельствует резкое снижение количества таких студентов к последнему курсу (с 15 до 3,5%). В структуре учебно-профессиональной мотивации доминирует познавательный мотив, через него происходит выход в профессионально-образовательное пространство, проектирование психологического будущего. Значимость этого мотива подтверждается наличием связи с обучением по выбранной специальности, системой ценностных ориентаций, с общей интернальностью, интернальностью в области производственных отношений. В системе ценностных ориентаций высока значимость и мотива ов-

ладения профессией. Можно предположить, что у студентов этой группы профессиональная направленность является одним из основных элементов сложившейся системы ценностей. Профессионально-образовательное пространство с образовательной средой творческого типа, содержащей возможности для проявления активности и свободы личности, можно считать позитивно развивающим.

3. *Личность догматического типа, формируемая в условиях догматической образовательной среды («пассивность – зависимость»)*. Студенты, чувствительные к наличию в среде возможностей для проявления пассивности и зависимости, ориентированы прежде всего на получение диплома при планировании своего будущего и целостном восприятии своей жизни. Такая система ценностей не вызывает у них внутреннего конфликта, им свойственно самопринятие и готовность проявлять гибкость поведения в реализации намеченной цели. В структуре учебно-профессиональной мотивации единственно значимым является мотив получения диплома. Особенность данного психотипа заключается в отсутствии связи между свойствами личности и профессиональными, познавательными интересами, что позволяет сделать вывод о нежелании таких студентов выйти за пределы наличной учебной ситуации. В этом случае проектирование открытого профессионально-образовательного пространства крайне затруднено, связи с психоологическим будущим не наблюдается. Профессионально-образовательное пространство с образовательной средой догматического типа, не содержащей возможностей для проявления активности и свободы личности, следует оценить как не способствующее ее позитивному развитию.

4. *Личность безмятежного типа, формируемая в условиях безмятежной образовательной среды («пассивность – свобода»)*. У студентов, ориентированных на возможность для проявления пассивности и свободы, целостное восприятие собственной жизни основывается на сложившейся системе ценностных ориентаций, самопринятии и готовности проявлять гибкость поведения в реализации ценностей. Их отличительной особенностью является низкий уровень самоконтроля, неадекватная самооценка, склонность считать свойственные природе человека дихотомии антагонистическими, они могут испытывать трудности в принятии себя и при установлении глубоких контактов с людьми. В отличие от студентов творческой среды они слабо отдают себе отчет в своих потребностях, чувствах, понимании значения творческой направленности личности, их восприятие свободы не связано с осознанием личной ответственности. Учебно-профессиональная мотивация студентов этой группы характеризуется отсутствием интереса к получаемой профессии и неспособностью быстро реагировать на изменяющиеся аспекты профессиональ-

но-учебной ситуации. Вероятнее всего, их мотивы поступления в колледж и выбора профессии были случайными, поэтому ведущим в структуре профессиональной мотивации стал мотив получения диплома. Проектирование профессионально-образовательного пространства и психологического будущего затруднено несформированностью профессиональной направленности личности и непониманием того факта, что свобода всегда предполагает проявление личной ответственности. В безмятежной среде, где свобода сопряжена с пассивностью, развивающая функция перестает выполняться. Профессионально-образовательное пространство с образовательной средой безмятежного типа, не содержащей возможностей для проявления активности личности, можно считать не способствующим ее позитивному развитию.

Общими для студентов всех групп являются такие личностные свойства, как самопринятие, готовность проявлять гибкость поведения в реализации своих ценностей. Полученные результаты позволяют рассматривать перечисленные элементы как основные в структуре образа Я при восприятии своей жизни в единстве прошлого, настоящего и будущего, при проявлении независимости суждений и поступков. У студентов, принадлежащих к карьерной и творческой образовательной среде, такие свойства способствуют развитию личности. У студентов, выбирающих догматическую и безмятежную среду, эти же свойства выступают в роли психологических барьеров на пути личностного и профессионального развития.

Различия в структуре учебно-профессиональной мотивации позволяют определить возможные пути построения и освоения профессионально-образовательного пространства в зависимости от типа образовательной среды. Для студентов, ориентированных на образовательную среду карьерного типа, движущей силой личностного развития в профессионально-образовательном пространстве является стремление к овладению профессией, для студентов творческой образовательной среды – стремление к получению знаний. У студентов, воспринимающих догматическую и безмятежную среду, стремление к получению диплома как единственно выраженная учебная мотивация не способствует прогрессивному профессиональному и личностному развитию.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. В структуре профессионально-образовательного пространства студентов колледжа ведущим компонентом в процессе личностного развития является образовательная среда, содержащая признаки четырех типов модальности: карьерной, творческой, догматической и безмятежной.

2. Каждая личность в соответствии со своими психологическими особенностями обладает чувствительностью к свойствам образовательной среды определенной модальности, что проявляется во взаимосвязи психо-

типов личности и типов образовательной среды, диагностируемой через оценку модальности.

3. Образовательные среды творческого и карьерного типов относятся к наиболее способствующим развитию личности, обеспечивая единство всех структурных компонентов пространства и собственной жизни со знанием целей и путей их достижения (позитивно окрашенное, «притягательное» психологическое будущее).

4. Догматическая и безмятежная образовательные среды не способствуют позитивному развитию личности, взаимосвязей между структурными компонентами пространства не выявлено. Продвижение личности в пространстве ограничено ближайшей перспективой – получением диплома. В этом случае может сформироваться «отталкивающее» психологическое будущее, ценностно-пустое, пассивное.

5. В программу по проектированию развивающего профессионально-образовательного пространства следует включить два направления работы с учетом выявленных психологических особенностей студентов: 1) по поддержанию активности студентов, ориентированных на творческую и карьерную среду; 2) по развитию профессиональной направленности, профессионального самоопределения, активности студентов, отдающих предпочтение безмятежной и догматической образовательной среде; 3) по формированию психологического настоящего и будущего, базирующегося на стремлении к познанию, самоактуализации, личностному росту.

### Литература

1. Венгер А. Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // *Вопр. психологии*. 2001. № 3. С. 17–26.
2. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // *Вопр. психологии*. 1994. № 3. С. 43–52.
3. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. 120 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2006. 240 с.
5. Зеер Э. Ф., Мешкова И. В., Панина Л. П. Психологические основы формирования развивающего профессионально-образовательного пространства студентов колледжа. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. 124 с.
6. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / Д. Я. Райгородский (ред.-сост.). Самара: Издат. дом «БАХРАХ-М», 2000.
7. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды. М.: Сентябрь, 2000.

**Е. Г. Шестакова,  
Л. Я. Дорфман**

## **АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ И АГРЕССИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ**

Авторы статьи предприняли теоретический анализ агрессии в контексте, во-первых, ее дифференциации на понятия агрессивного поведения и агрессивности личности, во-вторых, ее деструктивности («негативности») и конструктивности («позитивности»). Агрессивное поведение, прежде всего, внешне выраженное действие, направленное против другого человека. Показано, что оно может быть направлено как на причинение вреда другому человеку, так и на преодоление препятствий без намерения навредить. Агрессивность представляет собой личностный конструкт. Ставится вопрос о ее структуре; рассматривается проблема взаимоотношений агрессивного поведения и агрессивности личности; сделана попытка ответить на фундаментальный вопрос о том, обозначает ли одно и то же понятие агрессии разные психические явления или, напротив, у разных видов агрессии имеются общие психологические корни. Поднимаемые в статье вопросы требуют дальнейших эмпирических исследований особенно важных для изучения психологии личности в области педагогики.

*Ключевые слова:* агрессия, агрессивное поведение, агрессивность личности, деструктивность – конструктивность, обладание – самоутверждение.

*Abstract* – The paper analyses aggression in terms of, firstly, aggressive behaviour and aggressiveness, secondly, its destructive and constructive behaviour. Aggressive behaviour is defined as any open behaviour of a person against another one. It may be caused by the desire to do harm or to overcome obstacles without any intention to harm anyone. However, aggressiveness is defined as a personality construct, its structure being specified. The paper studies the relations between aggressive behaviour and aggressiveness trying to answer the crucial question whether the same aggression construct refers to different footprints or, conversely, different kinds of aggression have common psychological roots. The problems raised in the article require further empirical studies, which are especially important for personality psychology in the sphere of pedagogics.

*Index terms* - aggression, aggressive behaviour, personality's aggressiveness, destructive – constructive behaviour, self-control – self-affirmation.

В академических психологических исследованиях агрессии (в отличие от прикладных исследований агрессии и здравого смысла о ней) условно можно выделить два фундаментальных направления. В первое укладываются попытки понять агрессию как таковую, ее существенные значения и признаки, функции, виды и типы, причем часто отдельно от причин и факторов, вызывающих феномен исследования. В рамках второго направления изучаются механизмы агрессии, причины и факторы ее

порождающие, выясняются истоки и причины агрессии, ее природа. К примеру, в качестве факторов агрессии рассматриваются фрустрация (Dollard et al., 1939; Miller, 1941), личная атака или инструментальная ценность агрессивных реакций (Zillmann, 1978, 1994), авersive стимулы, вызывающие негативные аффекты (гнев, печаль, депрессию) (Берковиц, 2005; Berkowitz, 1989, 1990), низкий или высокий уровень самооценки (самоуважения) (Рван, 1996; Baumeister, Smart, & Boden, 1996; Bushman & Baumeister, 1998; Kirkpatrick et al., 2002), угроза Я, ее самооценка (самоуважение), нарциссизм (Baumeister & Butz, 2005; Bushman & Baumeister, 1998), стыд и вина (Tangney et al., 1992) или защита Я (Ениколопов, 2006; Кобзева, 2006), конфликты, предубеждения, приукрашивание действительности и стремление восстановить справедливость (Baumeister & Butz, 2005). Агрессию толкуют также как результат специфического социального научения (Bandura, 1973, 1983). Ее связывают с авторитарностью, а авторитарную агрессию – с ориентацией на социальное доминирование (Passini, 2008); с социометрическим статусом (Масагутов, Ениколопов, 2004; Lancelotta & Vaughn, 1989); с некоторыми особенностями темперамента и личности (Мерлин, 1986; Рван, 1996; Хекхаузен, 1986; Шабалин, 2004; Шадриков, 2001).

Хотя упомянутые выше существующие научные направления тесно переплетаются в исследовательской плоскости, тем не менее они оба нацелены на постановку различных задач и получение ответов на разные вопросы. Мы оставляем за скобками данной работы предмет и логику исследований агрессии, относящихся ко второму направлению. Нами предпринят теоретический анализ агрессии в контексте, во-первых, ее дифференциации на понятия агрессивного поведения и агрессивности личности, во-вторых, ее деструктивности («негативности») и конструктивности («позитивности»).

### Значения агрессии

В толковом словаре русского языка Ушакова агрессия (от лат. *aggressio* – нападение) определяется как наступление, нападение, агрессивное отношение к чему-нибудь. Это понятие подразумевает, однако, большее разнообразие значений. В психологии агрессию описывают как наступление, нападение, атаку, но собственно в исследовательском плане внимание обращается в первую очередь на другие ее коннотации. Один их ряд включает такие значения агрессии, как угроза, запугивание, намерение обидеть, оскорбление, враждебность, ненависть, возмездие, жестокость, насилие, причинение вреда кому-нибудь или чему-нибудь. Речь идет, в частности, о насильственном нарушении прав другого лица и/или оскорбительных действиях по отношению к нему [2, 3, 40, 42, 45, 46, 51]. В этих работах нередко понятия

агрессии и насилия употребляются как взаимозаменяемые [27, 46, 48, 51]. Агрессия рассматривается как выпад в направлении человека или вещи, которые видятся как противники; вторжение на территорию другого для переструктурирования власти или обладания некоторой властью либо статусом ради себя или идей, которым агрессор предан [16].

Другой ряд коннотаций, напротив, связывает агрессию с настойчивостью, напористостью, спортивной злостью, решительностью, мужеством, смелостью, храбростью, отвагой, амбициями, справедливым негодованием, сопротивлением доминированию других людей, силой воли, самоутверждением. Эта линия отчетливо обнаруживается в русле гуманистической психологии. Отмечается, что «...жестокое поведение является характеристикой агрессии, типичной для неразвитых, невротичных или незрелых людей, но с переходом к личной зрелости и свободе характер этой агрессии меняется в сторону реактивного или справедливого негодования, здорового самоуважения, сопротивления эксплуатации и доминированию, стремления к справедливости и т. д.» [14, с. 211]. Это есть «здоровая» агрессивность, поскольку она принимает форму силы воли и самоутверждения. По Фромму, агрессия как самоутверждение играет созидающую роль, так как важным качеством индивидуального развития является способность преодолевать препятствия, противодействующие личностному росту [21]. Агрессия в форме самоутверждения повышает способность человека достигать цели, но не содержит в себе потребность подавлять других людей, не предполагает насилие.

Очевидно, что формально значения агрессии, в которых акцент делается на насилии и причинении вреда другому человеку, и значения, в которых агрессия рассматривается в контексте воли, самоутверждения, отстаивания своего достоинства, личностного роста слабо стыкуются между собой. Фундаментальным является вопрос о том, обозначает ли одно и то же понятие агрессии разные психические явления или, напротив, у одной и другой агрессии имеются общие психологические корни.

#### **Агрессия как форма поведения и как особенность личности**

Считается, что природа агрессии носит гетерогенный характер. В связи с этим выделяется множество ее качеств [43]. Для дальнейших исследований агрессии необходимо уточнить используемые понятия, подвергнуть их большей дифференциации и придать им более точные, чем прежде, значения [7]. С эпистемологической точки зрения понятие агрессии следует рассматривать относительно критерия категории, к которой ее относят. Например, агрессию можно понимать как специфическую форму активности – действие, поведение, воздействие (см., напр.: [18]). Наступление, атаку, нападение [57], сопротивление доминированию [14], преодо-

ние препятствий [21] возможно рассматривать как специфические формы собственно активности. Агрессию также можно трактовать как специфическое психическое состояние [10], особенность отношения к людям [25], свойство личности [19] или темперамента [15]. Понятно, что в том или ином категориальном контексте в агрессии выделяются разные стороны, грани, нюансы. В целом же в ней обнаруживается многопорядковость, многомерность, разновидность, иными словами – гетерогенность.

Далее ограничимся анализом понятия агрессии в двух планах: как формы поведения (агрессивное поведение) и как особенности личности (агрессивность личности).

### **Агрессия как поведение**

Агрессивное поведение – это, прежде всего, внешне выраженное действие, направленное против другого человека. Обычно такое поведение носит кратковременный (преходящий) характер и меняется в зависимости от особенностей ситуации или смены одной ситуации другой [3]. Агрессивное поведение описывают в виде: а) действия как такового (наступление, атака, нападение); б) действия против определенного объекта, в т. ч. человека, становящегося жертвой агрессии; в) действия с учетом ситуации – ее специфики, способствующей агрессивной атаке или провоцирующей ее.

Раскрывая базовые особенности агрессивного поведения, исследователи отмечают, что оно направлено на причинение вреда или ущерба другому живому существу, стремящемуся избежать подобного с собой обращения [3]. Объект агрессивного поведения и его истоки определяются согласно ситуации. Например, в широко известной теории агрессивного поведения Dollard et al. (1939) фрустрация как источник агрессии рассматривается в качестве внешнего, а не внутреннего фактора [8, 34]. Агрессивное поведение не отождествляется с эмоцией, мотивом или установкой, хотя они могут влиять на проявления агрессии [3]. Правда, некоторые внутренние факторы в содержание агрессивного поведения включаются, в частности намерение обиды или оскорбления [2, 3, 47].

Что происходит с человеком в результате направленной против него агрессивной атаки? Каковы особенности ситуации, в зависимости от которой агрессивное поведение направляется против одного или другого человека? Своеобразие агрессивного поведения обычно определяется в соответствии с функциями, которые оно выполняет.

### **Функции и разновидности агрессивного поведения**

Наиболее развернуто разновидности агрессии исследуются в области поведенческой и когнитивной психологии. По выполняемым функциям

различают враждебную (эмоциональную) и инструментальную агрессию. Цель враждебной агрессии – причинение страданий, зла или ущерба другому человеку. В инструментальной агрессии перечисленное не является самоцелью, а служит *побочным результатом* достижения других целей и удовлетворения других интересов [2, 3, 38]. Агрессию дифференцируют и по другим основаниям. Например, различают агрессию, обусловленную раздражителем и обусловленную побуждением [57], реактивную и проактивную [44], импульсивную и умышленную [30], реактивную (эмоциональную) и инструментальную [36, 48].

Между тем агрессивное поведение может быть не связано с намерением обиды или оскорбления. Так, отдельные аспекты деятельности военного [24], соревнования и ожидание награды [54], некоторые виды спортивной деятельности (бокс, борьба), педагогические взаимоотношения [11], наказание [46], ведение переговоров и т. д. могут включать в себя агрессию, продиктованную общественно значимыми целями [47]. Такого рода агрессивное поведение может характеризоваться преодолением человеком препятствий, противодействием, наступлением, проникновением в сознание другого человека, но без умысла причинения ему страданий, зла или ущерба.

### Критерии дифференциации агрессивного поведения

Следовательно, агрессивное поведение можно понимать двояко: это и форма поведения, направленного на причинение вреда другому человеку, и форма поведения, направленного на преодоление препятствий без намерения навредить. В основе этого разделения могут лежать несколько разных критериев: «вред – польза», «вредность – необходимость», «насилие – отсутствие насилия» и т. п. Судя по ряду данных [5, 16, 21, 50, 53] и в первом приближении можно предположить, однако, что собственно психологическим критерием этой дифференциации может быть «обладание Другим – самоутверждение». С предложенным нами критерием дифференциации агрессивного поведения пересекается другой – «деструктивность – конструктивность».

Согласно Мэю, деструктивная агрессия состоит в намерении ранить или причинить боль другому человеку, лишить его силы или просто увеличить свою власть [16]. Конструктивная агрессия связана с прорывом через барьеры, установлением взаимоотношений, конфронтации с другим без желания причинить ему боль, но со стремлением проникнуть в его сознание. Е. В. Ольшанская (2000) различает деструктивную и конструктивную агрессию по другим основаниям. Первая описывается в терминах социальной дезадаптации и непродуктивности и направлена на подавление

или разрушение среды. При описании второй используются термины социальной адаптации и продуктивности; она направлена на преодоление дезадаптации через реорганизацию своих и чужих ожиданий [17].

Наиболее явно деструктивная агрессия проявляется в условиях *антисоциального* поведения, совершения преступлений, связанных с применением насилия [6, 12, 25, 43, 48, 55]. Однако такая агрессия может иметь место и в рамках *просоциального* поведения. Конструктивная же агрессия связана прежде всего с просоциальным, но мало вероятно с антисоциальным поведением.

Дифференциация агрессивного поведения по критериям «обладание Другим – самоутверждение» и «деструктивность – конструктивность» пересекаются, но перекрывают они друг друга частично. Так, обладание Другим и деструктивность могут наблюдаться в антисоциальном поведении, связанном с насилием. Однако стремление к обладанию (как стремление проникнуть в сознание другого человека) может встречаться и в просоциальном поведении и носить конструктивный характер (скажем, агрессивная манера ведения переговоров). Самоутверждение и конструктивность наблюдаются в просоциальном поведении. Хотя самоутверждение может служить и мотивом антисоциального поведения, связанного с насилием (скажем, насилие, совершенное на почве ревности). Конструктивную агрессию можно рассматривать в качестве разновидности инструментальной агрессии, но не всякая инструментальная агрессия является конструктивной. Степень ее конструктивности определяется просоциальным либо антисоциальным поведением. В отличие от конструктивной деструктивная агрессия является разновидностью враждебной агрессии. И та, и другая могут иметь место как в антисоциальном, так и просоциальном поведении, т. е. по выполняемым функциям они могут совпадать.

По-видимому, два критерия дифференциации агрессивного поведения, о которых шла речь, являются скорее дополнительными, чем тождественными.

### **Агрессия как особенность личности**

Как и другие черты личности, агрессивность можно описывать, следуя диспозиционному направлению в теории личности: у личности есть широкий набор предрасположенностей (склонностей) реагировать определенным образом в различных ситуациях, т. е. у каждого человека наблюдается определенное постоянство в поступках, мыслях и эмоциях, независимо от течения времени, событий и жизненного опыта [23]. Агрессивность как черта личности описывается в терминах стабильности и транситуативности. Ее стабильность обнаруживается в устойчивости на протяжении относительно

продолжительных периодов жизни, а транситуативность связана не столько с конкретной ситуацией (внешними обстоятельствами), сколько собственно с личностными (внутренними) причинами [3]. В таком контексте агрессивность представляет собой личностный конструкт: диспозициональную агрессию [37], готовность к агрессии [19], склонность личности к насилию [3], особенности личности, которые толкают ее на враждебные и агрессивные действия [20], или черты характера, имеющие отношение к насилию [3]. Берковиц определяет агрессивность как относительно устойчивую черту личности, связанную с враждебной установкой к другим людям [2].

### **Дифференциация и структура агрессивности личности**

Функциональный подход, применяемый для выделения разновидностей агрессивного поведения, вряд ли уместен в отношении дифференциации агрессивности личности. В частности, использование критерия ситуации вступает в противоречие с транситуативностью агрессивности личности, а агрессивность личности в таком случае сводится к агрессивному поведению. Если же исходить из того, что агрессивность личности обусловлена не столько внешней ситуацией, сколько внутренними личностными причинами, то можно ставить вопрос, во-первых, о ее дифференциации (параметры, разновидности агрессивности личности или ее типология), во-вторых, использовать для этого какой-то другой, нефункциональный критерий. Тем не менее оговоримся, что в каких-то отношениях разновидности или типология агрессивности личности и функциональная дифференциация агрессивного поведения могут перекликаться.

Исследования агрессивности личности в плане дифференциации ее характеристик и структуры имеют некоторые особенности. Во-первых, эти исследования носят не столько теоретический, сколько эмпирический (иногда и априорный – см., напр., [41]) характер. Во-вторых, предметом эмпирического изучения являются, прежде всего, качества агрессивности личности, которые метафорически можно обозначить как «негативные» [8] или которые, по аналогии с агрессивным поведением, весьма условно и грубо можно отнести к разряду «деструктивных». В-третьих, с теоретической и психометрической точек зрения, выделяют три уровня анализа агрессивности личности: анализ ее базовых характеристик; «факторов» с учетом входящих в их состав базовых характеристик; связей между «факторами».

Здесь уместно подчеркнуть различия между составом и структурой агрессивности личности. Состав – совокупность компонентов, образующих агрессивность личности как целостный феномен. Понятие структуры основывается на понятии состава, но не сводится к нему. При одном и том же составе компоненты могут быть по-разному связанными между

собой. Один и тот же состав компонентов агрессивности личности может приводить к образованию некоторого множества различающихся структур – вплоть до возникновения разных явлений, имеющих одинаковый состав, но разные структуры, как в явлениях изомерии (см., напр. [4]).

Вопросы дифференциации и структуры агрессивности личности восходят к проблеме состава ее компонентов. В исследованиях, посвященных дифференциации, акцент делается на различении компонентов, в исследованиях структуры, напротив, на характере их взаимоотношений. В терминах факторного анализа базовые характеристики относятся к *составу* агрессивности личности, отдельный фактор показывает *частную структуру* базовых характеристик, вошедших в рассматриваемый фактор, выделенное множество факторов свидетельствует в пользу *дифференциации* агрессивности личности, связи между факторами – в пользу *общей структуры* агрессивности личности.

К примеру, Buss and Durkee априорно выделяли в качестве базовых следующие характеристики (состав) агрессивности личности: склонность к нападению (атаку), косвенную агрессию, раздражительность, негативизм, негодование (чувство обиды), подозрительность, вербальную агрессию. В результате факторного анализа данных были выделены два фактора: «агрессивность» (склонность к нападению, косвенная агрессия, раздражительность, вербальная агрессия) и «враждебность» (негодование, подозрительность). В пользу частных структур свидетельствовали базовые характеристики, вошедшие в факторы «агрессивность» и «враждебность», в пользу дифференциации агрессивности личности – собственно факторы «агрессивность» и «враждебность» [41].

Buss and Perry (1992) сводили агрессивность личности к таким ее характеристикам (составу), как физическая агрессия, вербальная агрессия, чувство гнева, косвенная агрессия, негодование (чувство обиды), подозрительность. В результате факторного (эксплораторного и конфирматорного) анализа данных были выделены четыре субчерты (фактора) агрессивности личности: физическая агрессия и вербальная агрессия (склонность к причинению вреда другим людям), чувство гнева (физиологическое возбуждение (arousal) и подготовка к агрессии, эмоциональный компонент), враждебность (чувства неприязни и несправедливости, когнитивный компонент). Эти факторы свидетельствовали в пользу дифференциации агрессивности личности. В терминах конфирматорного факторного анализа статистически пригодными оказались две модели. Согласно одной эти факторы коррелировали. Согласно другой, иерархической модели, коррелирующие факторы первого порядка подчинялись генеральному фактору второго порядка. Данные результаты подтверждали существование общей структуры агрессивности личности [42].

В отечественных работах показано, что вербальная агрессия, негативизм и физическая агрессия образуют фактор «агрессивность», а чувство обиды, чувство вины, подозрительность – фактор «враждебность». Базовые характеристики указывали на состав агрессивности. В пользу частных структур свидетельствовали базовые характеристики, вошедшие в факторы «агрессивность» и «враждебность», в пользу дифференциации агрессивности личности – собственно факторы «агрессивность» и «враждебность» [25].

Подвергая психометрическому анализу русскоязычную версию вопросника агрессивности Buss and Perry, С. Н. Ениколопов и Н. П. Цибульский выделили не четыре, а три фактора: враждебность, физическую агрессию, гнев. Эти факторы свидетельствовали в пользу дифференциации агрессивности личности. Подобно Buss and Perry, ученые статистически пригодными в терминах конфирматорного факторного анализа признали две модели: согласно первой факторы коррелировали, согласно второй, иерархической модели, коррелирующие факторы первого порядка подчинялись генеральному фактору второго порядка. Таким образом, полученные данные также свидетельствовали о существовании общей структуры агрессивности личности [7].

Результаты исследований агрессивности личности варьируются. Тем не менее обращает на себя внимание общая стратегия: изучение базовых характеристик (состава), дифференциации, частных и общих структур агрессивности личности.

#### **«Негативная» и «позитивная» агрессивность**

Ранее говорилось о том, что значения агрессии, в которых акцент делается на насилии и причинении вреда другому человеку, и значения, в которых агрессия рассматривается в контексте воли, самоутверждения, отстаивания своего достоинства, личностного роста, слабо стыкуются между собой. Вернемся к вопросу: обозначает ли одно и то же понятие «агрессия» разные психические явления или у различных проявлений агрессии имеются общие психологические корни? В поисках ответа на этот фундаментальный вопрос обратимся собственно к агрессивности личности и отвлечемся от агрессивного поведения.

Как отмечалось выше, эмпирически изучаются, прежде всего, такие особенности агрессивности личности, которые Е. П. Ильин обозначал как «негативные» или которые, по аналогии с агрессивным поведением, условно можно отнести к разряду «деструктивных». В таком контексте становятся внятными, как минимум, две проблемы. Во-первых, предметом эмпирического изучения могут быть не только «негативные», но и «позитивные» осо-

бенности агрессивности личности [8]. Во-вторых, с учетом «негативных» и «позитивных» особенностей агрессивности пересмотру подлежат вопросы состава, дифференциации и структуры агрессивности личности.

Пожалуй, Е. П. Ильин одним из первых попытался «негативную» и «позитивную» агрессивность рассматривать с единых позиций. Кроме «позитивной» (наступательность, напористость, неуступчивость) и «негативной» (нетерпимость к мнению других, мстительность) агрессивности, он различает конфликтность (бескомпромиссность, вспыльчивость, обидчивость, подозрительность). Заметим, что значения «позитивной» агрессивности у Ильина в известном смысле переключаются со значениями волевого компонента психического состояния агрессии у Н. Д. Левитова: с целеустремленностью, настойчивостью, решительностью, смелостью, инициативностью [10]. Возвращаясь к классификации агрессивности личности Ильина, обратим внимание, что в исследовании этого автора не совсем ясно, по каким критериям «позитивная» агрессивность отличается от одних значений конфликтности (бескомпромиссности) и «негативная» агрессивность – от других значений конфликтности (вспыльчивости, обидчивости, подозрительности).

Ильин и Ковалев разработали вопросник «Личностная агрессивность и конфликтность», который предназначен для измерения «позитивной» агрессивности, «негативной» агрессивности и конфликтности [8]. Не умаляя важности разработки, нельзя не отметить, что открытыми остались психометрические аспекты: конструктивной валидности, гомогенности шкал, конвергентной и дивергентной валидности этого вопросника. Интересен вопрос о том, коррелирует ли шкала позитивной агрессивности со шкалами других вопросников агрессивности личности, разработанных с позиций гуманистической психологии. По сути, это вопрос о базовых характеристиках агрессивности личности, их составе. Другие вопросы касаются дифференциации и структуры: этот вопросник основан на том, что агрессивность личности можно дифференцировать на «позитивную», «негативную» и конфликтность (конструктивная валидность)? Эти компоненты связаны между собой (структура агрессивности)? Другими словами, на уровне психометрического анализа открытыми остаются вопросы о том, обозначает ли одно и то же понятие агрессивности личности «негативную» и «позитивную» агрессивность как разные личностные конструкты или у того и другого вида агрессивности имеются общие психологические корни.

Завершая тему «негативной» и «позитивной» агрессивности личности, отметим некоторую двусмысленность этих терминов. Они уводят в сторону от проблемы поиска *источников* дифференциации агрессивности. Между тем можно полагать, что, как и в случае с агрессивным поведением, крите-

рий «обладание Другим – самоутверждение» также позволяет дифференцировать агрессивность личности и свидетельствовать о действенных источниках «негативной» и «позитивной» агрессивности личности.

### Взаимоотношения между агрессивным поведением и агрессивностью личности

Агрессивное поведение и агрессивность личности представляют собой сходные понятия. Их родство может проистекать из близости родовых для них понятий поведения и личности. Так, понятием личности обозначают устойчивые свойства человека, которые определяют значимые в отношении других людей поступки [13], личность рассматривают как фактор, обуславливающий особенности поведения человека в различных ситуациях, поведение, организованное или интегрированное личностью, как абстракцию, основанную на наблюдении за поведением [23]. Сравните, к примеру, враждебность и враждебное поведение, жестокость и жестокое поведение, экстрапунитивность и карательное (наказывающее) поведение, мстительность и мстительное поведение, наступательность и наступательное поведение, неуступчивость и неуступчивое поведение, и т. п. В каждой паре первое описывает агрессивность личности, второе – агрессивное поведение. Значения понятий в любой паре имеют явное сходство по значению, хотя отличаются по тому, к какому конструкту тяготеют, какие стороны агрессии описывают: агрессивность личности или агрессивное поведение.

Добавим, что с психометрической точки зрения личностные вопросники агрессивности нередко включают пункты, относящиеся к агрессивному поведению: по проявлениям агрессивного поведения (пункты) судят об агрессивности личности (шкалы) (см., напр. [7, 41, 42]). Здесь нет противоречия, поскольку вопросники агрессии фиксируют ситуативность агрессивного поведения, а шкалы этого же вопросника – транситуативность и, следовательно, агрессивность личности. Очевидно, что проведение концептуальных различий между агрессивностью личности и агрессивным поведением может принимать относительный, а не абсолютный характер.

Нельзя упускать из виду и то, что при сходстве понятий агрессивности личности и агрессивного поведения они все же не тождественны. На это обстоятельство обратил внимание Реан. Он отмечает, что причиной агрессивных действий не всегда является агрессивность личности. И наоборот, агрессивность личности не всегда проявляется в открытых агрессивных действиях [19]. Агрессивное поведение есть результат взаимодействия транситуативных и ситуативных факторов. Первопричиной агрессивных действий неагрессивной личности служит фактор ситу-

ации. Агрессивные действия агрессивной личности обуславливаются взаимодействиями трансситуативных и ситуативных факторов, причем приоритет принадлежит личностным качествам.

### Заключение

1. Агрессия носит скорее гетерогенный, чем гомогенный характер. В статье этот вопрос рассматривается двояким образом. Во-первых, понятие агрессии дифференцируется на понятия агрессивного поведения и агрессивности личности. Во-вторых, различаются значения агрессивного поведения, в которых акцент делается на насилии и причинении вреда другому человеку, и значения, в которых агрессия рассматривается в контексте воли, самоутверждения, отстаивания своего достоинства, личностного роста. Психологическим критерием такой дифференциации может быть «обладание Другим – самоутверждение». Другим критерием дифференциации агрессивного поведения может выступать «деструктивность – конструктивность». Эти два критерия дифференциации агрессивного поведения являются скорее взаимодополняющими, чем тождественными. В свою очередь, значения агрессивности личности дифференцируются на «негативные» и «позитивные». Психологическим критерием этой дифференциации может быть избрано опять-таки «обладание Другим – самоутверждение».

2. Агрессивное поведение и агрессивность личности представляют собой сходные понятия. Их родство может проистекать, в частности, из близости родовых для них понятий поведения и личности. Хотя понятия агрессивного поведения и агрессивности личности являются сходными, они все же равноценны. Причиной агрессивных действий не всегда является агрессивность личности. И наоборот, агрессивность личности не всегда проявляется в открытых агрессивных действиях. Агрессивное поведение есть результат взаимодействия трансситуативных и ситуативных факторов.

3. Фундаментальным является вопрос о том, обозначает ли одно и то же понятие агрессии разные психические явления или, напротив, у агрессии есть общие психологические корни. Этот вопрос правомерен как в отношении агрессивного поведения, так и в отношении агрессивности личности, как в плане дифференциации агрессивного поведения по критериям «обладание Другим – самоутверждение» и «деструктивность – конструктивность», так и в плане дифференциации агрессивности личности по критерию «обладание Другим – самоутверждение». К фундаментальным относится также вопрос о том, каков характер отношений между агрессивным поведением и агрессивностью личности с учетом их дифференциации по обозначенным выше критериям. Для ответов на все эти вопросы нужны развернутые эмпирические исследования, особенно важные для изучения психологии личности в области педагогики.

### Литература

1. Агрессия – одна из форм защиты «Я». Интервью Е. Клещенко с С. Н. Ениколоповым // *Химия и жизнь*. 2006. № 10. С. 12–15.
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия, контроль. М.: Прайм-Еврознак, 2005. 512 с.
3. Бэррон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 2001. 352 с.
4. Дорфман Л. Я. Я-концепция: дифференциация и интеграция // *Интегральная индивидуальность, Я-концепция, личность* / под ред. Л. Я. Дорфмана. М.: Смысл, 2004. С. 96–123.
5. Ениколопов С. Н. Понятие агрессии в современной психологии // *Прикладная психология*. 2001. № 1. С. 60–72.
6. Ениколопов С. Н., Ерофеева Л. В., Соковня И. И. Профилактика агрессивных и террористических проявлений у подростков. М.: Просвещение, 2002. 158 с.
7. Ениколопов С. Н., Цибульский Н. П. Психометрический анализ русскоязычной версии опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри // *Психол. журн*. 2007. Т. 28, № 1. С. 115–124.
8. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
9. Кобзева О. В. Динамика агрессивности и ее взаимодействия с личностными особенностями в подростковом и юношеском возрастах: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 22 с.
10. Левитов Н. Д. Психическое состояние агрессии // *Вопр. психологии*. 1972. № 6. С. 168–171.
11. Левкова Т. В. Конструктивная агрессия в педагогических взаимоотношениях: дис. ... канд. пед. наук. Биробиджан, 2003. 164 с.
12. Масагутов Р. М., Ениколопов С. Н. Показатели агрессивности у заключенных юношей с различным статусом в неформальной иерархии воспитательной колонии // *Психолог. журн.*, 2004. Т. 25, № 1. С. 119–124.
13. Маклаков А. Г. Личность // Маклаков А. Г. *Общая психология*. СПб.: Питер, 2000. С. 471–489.
14. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / под общ. ред. Г. А. Балла, А. Н. Киричука, Д. А. Леонтьева. М: Смысл, 1999. 425 с.
15. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 254 с.
16. Мэй Р. Сила и невинность: в поисках истоков насилия. М.: Смысл, 2001. 319 с.
17. Ольшанская Е. В. Подростковая агрессия как фактор социальной адаптации: дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. 135 с.

18. Осницкий А. К. Психологический анализ агрессивных проявлений учащихся // *Вопр. психологии*, 1994. № 3. С. 61–68.
19. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности // *Психол. журн.* 1996. № 5. С. 3–18.
20. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. М.: Аст; Вече, 2001. Т. 1. 592 с.
21. Фромм Э. *Анатомия человеческой деструктивности*. М.: Республика, 1994. 447 с.
22. Хекхаузен Х. *Мотивация и деятельность*. М.: Педагогика, 1986. Т. 1. 406 с.
23. Хьелл Л., Зиглер Д. *Теории личности (основные положения, исследования и применение)*. СПб.: Питер, 2006. 607 с.
24. Чураев Э. Н. *Социально-психологические особенности проявления агрессивности суворовцев и ее психокоррекция: дис.... канд. психол. наук*. М., 2005. 177 с.
25. Шабалин О. М. *Агрессивное отношение к людям и правонарушающее поведение как опосредующие звенья во взаимосвязях психодинамических и личностных характеристик индивидуальности (на материале подростков-правонарушителей): дис.... канд. психол. наук*. Пермь, 2004. 159 с.
26. Шадриков В. Д. *Введение в психологию: мотивация поведения*. М.: Логос, 2001. 136 с.
27. Anderson C. A. Violence and aggression. In Kazdin, A. E. (Ed), *Encyclopedia of psychology* Washington, DC, US: American Psychological Association; Oxford University Press. 2000. Vol. 8, pp. 162–169.
28. Bandura A. *Aggression: Social learning analysis*. Englewood Cliffs, N.-Y.: Prentice-Hall, 1973.
29. Bandura A. Psychological mechanisms of aggression // R. G. Geen and E. I. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews* N.-Y.: Academic Press, 1983. Vol. 1. P. 1–40.
30. Barratt E. S., Stanford M. S., Dowdy L., Liebman M. J., Kent T. A. Impulsive and premeditated aggression: A factor analysis of self-reported acts. *Psychiatry Research*, 86. 1999. P. 163–173.
31. Baumeister R. F., Butz D. A. Roots of hate, violence, and evil // Sternberg, R. J. (Ed). *The psychology of hate*. Washington, DC, US: American Psychological Association, 2005. P. 87–102
32. Baumeister R. F., Smart L., Boden J. M. Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 1996. P. 5–33.

33. Berkowitz L. The concept of aggression. In P. F. Brain, D. Benton (Eds.), *Multidisciplinary approaches to aggression research*. Amsterdam / N.-Y.: Elsevier/North-Holland, 1981. P. 3–15
34. Berkowitz L. Frustration–aggression hypothesis. Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 1989. P. 59–63.
35. Berkowitz L. On the formation and regulation of anger and aggression. *American Psychologist*, 1990. P. 494–503.
36. Berkowitz L. *Aggression: Its causes, consequences, and control*. N.-Y.: McGraw-Hill, 1993.
37. Bing M. N., Stewart S. M., Davison H. K., Green P. D., McIntyre M. D., James L. R. An integrative typology of personality assessment for aggression: Implications for predicting counterproductive workplace behavior // *Journal of Applied Psychology*. 2007. № 92(3), P. 722–744.
38. Bushman B. J., Anderson C. A. Is it time to pull the plug on hostile versus instrumental aggression dichotomy? // *Psychological Review*, 2001. № 108(1). P. 273–279.
39. Bushman B. J., Baumeister R. F. Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression. Does self-love or self-hate lead to violence? // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998. № 75(1), P. 219–229.
40. Buss A. H. *The psychology of aggression*. N.-Y.: Wiley, 1961.
41. Buss A. H., Durkee A. An inventory for assessing different kinds of hostility // *Journal of Consulting Psychology*, 1957. P. 343–349.
42. Buss A. H., Perry M. The aggression questionnaire // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1992. P. 452–459.
43. Conner D. F. *Aggression and antisocial behavior in children and adolescents: Research and treatment*. N.-Y.: Guilford Press, 2002.
44. Dodge K. A., Coie J. D. Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children’s peer groups // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987. P. 1146–1158.
45. Dollard J., Miller N. E., Doob L. M., Mowrer O. H., Sears R. R. *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press, 1939.
46. Felson R. B. A theory of instrumental aggression // Felson, R. B. *Violence and gender reexamined. Law and public policy*. Washington, DC, US: American Psychological Association. 2002. P. 11–28
47. Feshbach S. Dynamics and morality of violence and aggression: Some psychological considerations // *American Psychologist*. 1971. P. 26. 281–292.
48. Fontaine R. G.. Disentangling the psychology and law of instrumental and reactive subtypes of aggression // *Psychology, Public Policy, and Law*, 2007. № 13(2). P. 143–165.

49. Kirkpatrick L. A., Waugh C. E., Valencia A., Webster G. D. The functional domain specificity of self-esteem and the differential prediction of aggression // *Journal of Personality and Social Psychology*, 2002. № 82(5). P. 756–767.
50. Lancelotta G. X., Vaughn S. Relation between types of aggression and sociometric status: Peer and teacher perceptions // *Journal of Educational Psychology*, 1989. № 81(1). P. 86–90.
51. Lore R. K., Schultz L. A. Control of human aggression: A comparative perspective. *American Psychologist*, 1993. № 48(1). P. 16–25.
52. Miller N. E. The frustration-aggression hypothesis // *Psychological Review*, 1941. № 48. P. 337–342.
53. Passini S. Exploring the multidimensional facets of authoritarianism: Authoritarian aggression and social dominance orientation. *Swiss Journal of Psychology / Schweizerische Zeitschrift für Psychologie/Revue Suisse de Psychologie*, 2008. № 67(1). P. 51–60.
54. Rocha R., Rogers R. W. Ares and Babbitt in the classroom: Effects of competition and reward on children's aggression // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1976. № 33(5). P. 588–593.
55. Stattin H., Magnusson D. The role of early aggressive behavior in the frequency, seriousness, and types of later crime // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1989.
56. Tangney J. P., Wagner P., Fletcher C., Gramzow R. Shamed into anger? The relation of shame and guilt to anger and self-reported aggression // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1992.
57. Zillmann D. *Hostility and aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1978.
58. Zillmann D. Cognition-excitation dependencies in the escalation of anger and angry aggression // M. Potegal and J. F. Knutson (Eds.). *The dynamics of aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 1994. P. 45–71.

# КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.013.42 (4+470)

В. Л. Бенин,  
Е. Д. Жукова

## КУЛЬТУРНЫЕ ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД ЕВРОПЫ И РОССИИ

В статье рассматриваются проблемы вхождения России в европейское образовательное пространство. Анализируются культурно-исторические и ментальные отличия европейской и российской систем образования.

*Ключевые слова:* культуросообразность, стандартизация образовательных систем, массовая культура

*Abstract* - The article is devoted to problems of Russian integration into the European educational field. Cultural, historical and mental differences of the European and Russian educational systems are analyzed.

*Index terms* - cultural adequacy, standardization of educational systems, mass culture.

Основные социокультурные функции образования связаны с решением задачи социализации и инкультурации личности обучаемого посредством трансляции ему фрагментов общего и специального социального опыта, накопленного как человечеством в целом, так и профессиональным сообществом. Это предполагает введение человека в мир норм и правил социальной и культурной адекватности обществу и обучение его специализированным знаниям, умениям и навыкам продуктивной деятельности в рамках осваиваемой им социально-функциональной роли (профессии) в общественном разделении труда. Именно процессы инкультурации, усвоения личностью норм и ценностей, регулирующих коллективную жизнедеятельность членов сообщества и поддерживающих необходимый уровень их социальной консолидированности, ведут к непосредственному социальному воспроизводству общества как системной культурной целостности. Причем процессы социализации, усвоения человеком норм и технологий исполнения определенной социально-функциональной

роли преследуют цель подготовки квалифицированных кадров для поддержания и повышения уровня адаптивных возможностей сообщества в постоянно меняющихся исторических условиях его существования посредством выполнения и развития необходимых видов деятельности, познания, технологий, инструментария и т. п.

Сегодня образованию необходим теоретический «взгляд сверху» на основания его жизнедеятельности. В реалиях сегодняшнего дня школа находится в сложной ситуации выбора между сущим и должным. Перспективным видится осмысление образования как неотъемлемого элемента культуры, механизма ее трансляции. Именно культурологический подход – теория среднего уровня – позволяет объединить теоретическую рефлексию и педагогическую эмпирику, рассмотреть образование как явление в его целостности, отказавшись от линейных, однозначных характеристик. Он дает возможность найти новые смыслы традиционных понятий педагогики, актуализировать роль субъекта в культурном пространстве. Рассмотрение учебного заведения с точки зрения его культуры позволяет выявить место школьной культуры в пространственно-временном континууме мегакультуры, соотнести задачи, стоящие перед системой образования, с общей культурной традицией, раскрыть механизмы культуротворчества, рассмотреть культурное содержание школы в его поликультурной представленности и раскрыть творческий потенциал каждого члена детско-взрослого сообщества.

В своих размышлениях мы опираемся на культурологическую концепцию образования, в соответствии с которой школа предстает клеткой целостного культурного пространства. Ее формирование и развитие происходит по общим культурным законам. основополагающими в этой области являются работы Е. А. Александровой, Е. Б. Бабошиной, И. В. Видт, Г. Д. Дмитриева, Н. Б. Крыловой, Н. Е. Щурковой. Методология исследования культуросообразности образования была обоснована в трудах М. С. Кагана, Л. Н. Когана, А. С. Кармина, Э. С. Маркаряна, А. Я. Флиера, Н. З. Чавчавадзе.

Важное значение для нас имеют исследования теории ценности в различных областях социально-гуманитарного знания (М. Вебер, В. Виндельбанд, Г. П. Выжлецов, Н. Гартман, О. Г. Дробницкий, А. Г. Здравомыслов, Н. О. Лосский, Л. А. Микешина, Г. Риккерт, В. П. Тугаринов). Ценность в образовании и воспитании стала предметом исследования Б. П. Битинас, М. В. Богуславского, Б. С. Гершунского, В. А. Караковского, Б. Т. Лихачева, В. А. Мосолова, Н. Д. Никандрова, В. А. Слостенина, З. И. Равкина, Т. В. Цырлиной, Г. И. Чижиковой. Проблема среды учебного заведения и ее влияние на развитие учащихся поднималась в работах Л. С. Выгодского, В. В. Зеньковского,

Ю. С. Мануйлова. Теория оптимизации социально-психологического климата образовательного коллектива была разработана М. Д. Матюшкиной, Б. Д. Парыгиным, Н. И. Шевандриным.

Между тем школа, будучи объектом исследования нескольких отраслей гуманитарного знания (прежде всего педагогики, психологии, философии образования и др.), как это ни парадоксально, наименее изучена с точки зрения «общей социокультурной эффективности» [9, с. 583]. Непредвзятое рассмотрение жизнедеятельности современного учебного заведения приводит к выявлению необходимости культуросообразности содержания образования. «Накладывая на сферу образования ключевые культурологические понятия и анализируя ее с их помощью, мы получаем возможность иного (чем в традиционной педагогике и даже философии образования) угла зрения и, следовательно, нового понимания происходящего», – указывает Н. Б. Крылова [4, с. 29–30].

Культура представляет собой нормативные требования к любой деятельности человека; это освоенный и овеществленный человеком опыт его жизнедеятельности. Опыт – закрепленное единство знаний и умений, переросшее в используемую в любой ситуации модель действий; программу, принятую в качестве образца при решении возникающих задач. Образование как система и есть не что иное, как социальный институт адресной и целенаправленной передачи такого опыта. Более узкое понимание значения культуры, сведенное к какому-либо ее аспекту, «образование» и «культуру» превратит не более как во «взаимодополнительные» категории. Так, А. М. Мосолова подчеркивает: «Говоря языком синергетики, образование должно быть “аттрактором” культуры, то есть тем, что сделает современника более жизнеспособным. В этом плане образование должно ярко выделять ту линию культуротворчества, которая укрепляет и развивает основы гуманности человека, его соответствие общине, государству и миру, подводит его к вечно искомому и меняющемуся идеалу “homo homo”» [7, с. 5].

Однако Н. Б. Крылова видит взаимосвязь этих двух категорий более радикально: «Образование есть относительно самостоятельный механизм запуска новых форм культуры, и наоборот: культура есть относительно самостоятельный механизм запуска новых форм образования» [4, с. 70].

Мы уверены, что в основе конкретных форм и методов профессиональной деятельности субъектов педагогического процесса всегда лежит определенный, исторически сформировавшийся социокультурный комплекс. Механизмы и закономерности функционирования этого социокультурного комплекса оказывают определяющее, хотя и не всегда прямое, воздействие на систему образования, задавая границы ее воспитательных и образова-

тельных возможностей [1, с. 32]. Культура, прежде всего, является проекцией человеческой деятельности как целенаправленной активности субъекта, который, в свою очередь, может быть индивидуальным, совокупным и родовым. Таким образом, культура проявляется на трех уровнях:

- личности (как единичное проявление вариативного особенного и инвариантного общего);
- социальной группы (от макрогруппы: этноса нации, сословия, профессиональной группы – до микрогруппы: семьи, производственного или дружеского коллектива);
- человечества [3, с. 48–49].

Образовательная среда является частью культурной среды в целом. Причем она во многом выступает идеалообразующей стороной последней, что не противоречит тезису о самостоятельном механизме запуска новых форм культуры, поскольку следование идеалу – составляющая этого механизма. В целом она рассматривается как система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для саморазвития, содержащихся в окружении [12, с. 11]. Рассмотрение образовательной среды как совокупности объективных и субъективных факторов и условий позволяет выделить в ней два компонента: предметно-вещный и социально-культурный. Последний включает в определенной степени самостоятельные части: профессионально-педагогический и ученический коллективы. Образовательная среда, по сути, состоит из единства идеальных и предметно-вещных компонентов, влияющих на формирование личности. Параметры среды определяются взаимодействиями между компонентами.

Основные способы человеческой деятельности в пространстве культуры школы преломлены сквозь призму обозначенных задач образования. Так, проектирование и преобразование находят свое выражение прежде всего в труде учителя, который в собственной мыследеятельности выстраивает шаги педагогического взаимодействия с учениками для того, чтобы преодолеть разрыв между представшей действительностью и педагогической целью – идеалом.

Познавательная деятельность в большей мере реализует себя в функции просвещения учащихся. Ценностное осмысление лежит в основе инкультурации, социализации и формирования мировоззренческих установок учеников, достижение которых в равной степени невозможно без подлинного духовного общения субъектов детско-взрослого сообщества школы. Развитию креативных способностей детей способствует овладение ими навыками художественного преобразования действительности.

Результат культурной деятельности учебного заведения объективируется в различных проявлениях: в совокупности особых смыслов, знаков и символов

школьной жизни, в системе норм и образцов поведения, в аксиосфере материальных, духовных и художественных ценностей, в усвоении и присвоении суммы достижений человечества, в творческом самовыражении учителей и учащихся, в плотности педагогического опыта и многом другом.

Культура школы выражена в протяженности, структурности, сосуществовании, взаимодействии, координации элементного состава (как субъектного – детско-взрослого, так и объектного – предметно-вещного), который составляет ее пространственную архитектуру. Культурное пространство школы конституируется содержанием (задачи образования), его существование в отрыве от своего наполнения невозможно. Более того, это пространство отнюдь не является некоторой натуральной данностью, «оно не дано само по себе и не может существовать без человеческих усилий по сохранению единства его частей» [8, с. 141].

Учебное заведение может выступать как межкультурное пространство, в котором сосуществуют несколько больших коренных этносов (башкиры, татары, русские); как поликультурное пространство, этнический состав которого гораздо шире (например, Башкортостан населяет 48 этнических групп), или как интеркультурное (что сегодня не редкость для школ крупных городов). В последнем акценты делаются на создании общекультурного поля обучения и воспитания, что особенно актуально для стран и регионов со смешанным этническим составом населения и динамичными миграционными процессами.

В конкретной школьной среде не всегда представлен «полный набор» субкультур. Дифференциация детско-взрослого сообщества возможна по многим признакам. Школьная стратификация в культурологических исследованиях последних лет получила разные обозначения: многоукладности культуры (Н. Б. Крылова), полисубкультурности (Е. А. Александрова), многокультурности (Г. Д. Дмитриев). Но важно отметить, что культура школы – это не механическая сумма потенциалов субкультур (разновозрастных, разноэтнических, разнопрофильных, разносоциальных), а их пересечение, наложение, постоянное взаимодействие. Относительная самостоятельность культурного пространства определяется многочисленными устойчивыми и неустойчивыми связями между субкультурами.

В современных цивилизационных условиях не только школа выполняет роль обучающего социального института. Повышается значимость всех других культурно-образовательных (коммуникационных и сетевых) институтов, в том числе негосударственных и общественных. Исключительно важными стали функции Интернета и средств массовой коммуникации. Мы должны это признать, если не хотим, чтобы школьное обучение отставало от темпов культурного и цивилизационного развития.

Что же такое «культуросообразие» школы? Прежде всего это «разнообразие» и его обеспечение в школьной жизни в целом. Если же оно ограничивается обучением, а обучение строится в рамках какой-либо одной культуры или предметной области, это сразу ограничивает развитие ребенка. Кроме того, как мы отмечали выше, становление культурной идентификации редко протекает как моноэтнический процесс. Многочисленными эмпирическими и теоретическими исследованиями доказано, что ребенок живет и развивается в пересечении культур. Сложные конструкции культурных взаимодействий и взаимовлияний служат фоном его развития. Процессы взаимовлияния и интеграции субкультур сегодня стали детерминирующими в культурной идентификации молодого поколения.

В благоприятных для личностного развития условиях процесс культурации способствует формированию продуктивного, созидającego, культуротворческого человека. Поскольку успешная культурация личности означает, что между личностью и культурой, ее сформировавшей, установлено диалогическое единство как процесс постоянного взаимнообогащения и творческого развития, то образовательные условия должны быть ориентированы на формирование личности активной, творческой, самостоятельной, созидательной и свободоспособной. Именно такие условия создаются в процессе культурно- и личностно-ориентированного образования, когда его содержание рассматривается не как простая сумма знаний, умений и навыков, которые следует усвоить, но как целостная культура человечества, его способы постижения мира и себя в этом мире; когда методы преподавания в максимальной степени направлены на активизацию личностного сознания, а в педагогической деятельности доминирует взаимодействие по поводу обнаружения исконных смыслов знания, что делает его еще более гуманитарным.

Нам уже доводилось подчеркивать, что образование по определению гуманитарно, так как направлено на социализацию человека, с одной стороны, и на выявление его индивидуальной культурной ценности – с другой. Однако, анализируя динамику исторического развития идей гуманизма в образовании, приходишь к выводу о неоднозначности их трактовок. В одном случае перед нами стремление к гуманизму как к некоей цели, что в истории часто заканчивалось полной профанацией самой идеи. В другом случае это идеология, обосновывающая содержание культуры и выражающаяся в рассуждениях о ценности человека. Наконец, в третьем случае нам предлагается заданная система ключевых рамок-ценностей, жестко (а значит, не слишком гуманно) определяющая формы и содержание культуры в целом [2, с. 216].

Фактором, свидетельствующим о расширении действия принципа культуросообразности, является изменение в сфере гуманитарного зна-

ния. Благодаря развитию антропологии, культурологии, философии образования, психологии и педагогики развития с принципом культуросообразности стали связываться многие явления современного образования: особенно его содержание и качество. Современная школа предполагает формирование новых качеств личности – межкультурной толерантности, политкорректности, социального партнерства и сотрудничества. Сам принцип культуросообразности становится более сложным и многоуровневым, поскольку усложняется культура и ее конструкции, что в организации образования предполагает опору на интегративные формы. Из сказанного следует, что культуросообразной можно назвать школу, которая устроена и действует на основе культурных норм, адекватных растущему и развивающемуся ребенку и способствующих формированию и развитию его творческой индивидуальности.

Однако в процессе стандартизации образования все очевиднее выявляются проблемы, связанные с поликультурными особенностями и регионально-этническими характеристиками социальной среды школы и всего обучающего и формирующего пространства. Следует признать, что процесс формирования общеевропейского образовательного пространства входит в острые противоречия с попытками сохранить уникальность национальных форм социализации и культуры.

Генезис национальных культур своими корнями уходит в традиционные формы культуры. Но фактически традиционная культура реализовала свой потенциал уже в восемнадцатом веке. Постепенно приняв фольклорные формы, она уступила место процессу формирования более сложных социальных инфраструктур общества. Между тем сам процесс формирования социальной страты, ее внутрикультурных связей вплоть до последней трети девятнадцатого века имел традиционный вид.

Справедливости ради следует заметить, что и по сей день понимание содержания феномена страты неоднозначно. Даже социология, породившая данное понятие, относится к нему настороженно. Поэтому мы считаем необходимым дать свое видение названного понятия. Страта – социальная совокупность индивидов, групповая идентификация которых основывается на совпадении ценностных установок, основных бытовых взглядов и базисных мотивационных принципов мировоззрения [10]. Если взглянуть на процесс формирования страты упрощенно-схематично, то в его основе в качестве определяющего всю дальнейшую систему окажется выбор основной сферы деятельности. В рамках теории цивилизации, связанной с идеями «культурных кругов» О. Шпенглера и Н. Я. Данилевского, именно выбор основной технологии освоения окружающего природного пространства определяет духовно-культурное лицо цивилиза-

ции. По сути, то же происходит и на уровне отдельных социальных ячеек. Практически во всех традиционных обществах, исторически оформившихся в цивилизации, форма деятельности социально обусловлена и закреплена. Неравномерное распределение прав, привилегий, ответственности, обязанностей и доходов в обществе приводит к закреплению за определенными группами-классами форм деятельности, постепенно переходящих в традиционную социально-психологическую характеристику. Размещаясь в рамках исторически длительного периода, это закрепление приводит к развитию и некоторых антропологических показателей представителей данных групп. Опираясь на теорию развития архетипа К. Юнга, можно утверждать, что через поколения многие профессионально значимые категории восприятия мира переходят в подсознательные психологические установки, определяющие, прежде всего, формы обыденного существования. Обыденная культура достаточно долгое время остается основной системой трансляции социального опыта, в том числе и формирующихся в недрах первых стратификационных форм профессиональных представлений, ибо форма деятельности определяет всю совокупность норм бытования.

Мы привыкли рассматривать профессионализм как понятие, характеризующее развитие индивидуальных и групповых специальных качеств у представителей индустриального общества. Действительно, термин «профессионализм» распространился не так давно и имеет более унифицированное значение, чем понятие «мастерство». Однако, обращаясь к развернутым словарным определениям обоих названных понятий, приходишь к выводу, что последнее (мастерство) есть частный случай первого (профессионализма). Другими словами, можно сказать, что отсутствие термина не отменяет факта существования явления. Профессионализм как явление может быть выделен для отдельных социальных групп и индивидов и в традиционном обществе.

Естественное духовное соответствие культуры обыденной и культуры профессиональной, являющееся залогом сохранения национальных традиций, было разрушено процессом формирования индустриального общества, а вместе с ним и урбанизацией. Культура городского производителя изначально несет в себе потенциал самораспада гармоничного единства культуры обыденности и профессионализма. Это связано с появлением в культуре города новых обстоятельств выживания, когда перепроизводство индивидов в определенных профессиональных группах приводит к их обнищанию. Впоследствии возникает ситуация, когда представителям одного из последующих поколений приходится искать возможность перехода в иную социально-профессиональную группу. Этот переход сопровождается изме-

нением отдельных житейско-бытовых установок, а со временем и переоценкой основополагающих принципов жизни (образа жизни).

Когда речь идет о скорости формирования в современном обществе новых страт, прежде всего учитывается тот факт, что на рубеже XIX–XX столетий данный процесс охватывал жизнь одного-двух поколений. Сегодня на протяжении одной жизни человек может не раз социально стратифицироваться как по горизонтали, так и по вертикали, входя во вновь образующиеся страты. Хотя сам механизм формирования страт остался прежним, значительно увеличилась скорость его «срабатывания». В результате внешние рамки обыденной культуры, создававшие некую базу для инкультурации, фактически размылись, не успевая сформироваться за отведенный промежуток времени. Темпоральный вакуум заполнила массовая культура. Надо заметить, что именно она, а не образование сегодня в большей степени является содержанием процесса инкультурации. Это следует признать, ибо в любом другом случае мы не сможем осознанно и реально изменить ситуацию в пользу образования.

В современных условиях развития общества именно образование должно взять на себя функцию базовых структур инкультурации. Однако, это возможно только при создании системы личностных ценностных структур, более мощных, чем те, которые предлагает массовая культура. Вот по какой причине проблемы гуманизации и гуманитаризации образования как основные формы инкультурации должны оставаться в сфере интересов проектирования образовательных систем. Однако парадокс заключается в том, что в сегодняшней социально-политической и экономической ситуации в судьбе национального российского образования явно обнаруживается противостояние сущего и должного.

Сегодня образование в России выбирает свое новое типологическое лицо. Оно во многом зависит от развивающейся экономической системы и ее связей. Экономика (к какого бы типу она ни относилась) всегда была и остается основным заказчиком и потребителем «продукта», который «выпускает» система образования. Основная функция этого «производства» как заданной (т. е. искусственной) системы – подготовка и переподготовка членов общества с целью их наиболее эффективного участия во всех сферах деятельности. Под понятием «производство» мы понимаем формирование комплекса физических, психологических, нравственных, профессиональных и прочих личностных качеств человека в культуре. Историю развития человечества по направленности экономики на выпуск основных видов продукции и, соответственно, по количеству трудоспособного населения, занятого в этой сфере, принято делить на три этапа: сельскохозяйственный, промышленный и информационный. И на каждом этапе своего исторического развития эко-

номика требует различных ответов на вопросы, которые определяют основную функцию образования, его содержание, методы, контингент учащихся и требования к преподавателям.

Вместе с изменениями приоритетов экономики меняются функции образования и даже такой его элемент, как методика. Это очевидно. Нетрудно сделать вывод о том, что сцепка «экономика – образование» является единой средой воспроизводства социокультурного опыта. Но тогда встают два вопроса: во-первых, каковы пути развития связей между элементами системы «образование – экономика» и можно ли проектировать через изменения образования изменения экономики; а во-вторых, насколько сильно влияние на систему «экономика – образование» внешних культурных факторов, таких как менталитет, традиции, устоявшийся образ жизни.

Переход экономики на информационный этап развития коренным образом меняет требования к качествам работника, участвующего в производственном процессе. Вместо тренированных психомоторных функций, необходимых для управления оборудованием, на первое место выходят иные качества – коммуникативность как способность работать в команде, эвристичность как умение генерировать новые идеи и обучаемость как способность быстро осваивать и практически применять новую информацию. Уже с середины 80-х гг. XX в. весь мировой менеджмент как управление любым видом деятельности направлен, прежде всего, на формирование коллектива личностей, на развитие и использование личностных качеств сотрудников [6, с. 31–34]. Однако в каждой культуре отработаны свои рефлексивные формы общения. Принципы норм общения европейца-северянина и европейца-южанина не одинаковы, и они тем более разнятся с российскими. Коммуникативность и эвристичность – не самостоятельные качества, а качественные признаки системы «человек», проявляющиеся только в комплексе. Любая попытка разорвать это единство может привести к патологии. Раскованное, эвристичное, свободное от любых комплексов (связей) мышление может освободиться и от главенствующего, с точки зрения общечеловеческих ценностей, комплекса нравственности.

Европейская культура антропоцентрична. Представления о человеческой личности как самостоятельной и ценной – краеугольный камень, заложенный в фундамент развития европейской цивилизации еще со времен античности. Немалую роль в этом сыграла социокультурная система полиса. Не позднее первого тысячелетия нашей эры Западная Европа стала применять энергию воды и воздуха в производственных процессах. Запад удивительно настойчиво пошел по пути быстрого наращивания своих возможностей

и мастерства в организации технических средств, сберегающих, а значит, и приращивающих труд. В позднее средневековье латинский Запад далеко опередил Византию и страны ислама в многообразии своих основных технических возможностей, хотя последние отличались от Европы богатым опытом, изощренностью мысли и эстетическим величием. Причиной тому, как нам кажется, стал феномен городской культуры Запада.

Средневековый западноевропейский город был наследником античного полиса. Оказавшись в культурной изоляции раннего средневековья, этот тип культуры не только выстоял, но и стал наиболее перспективным в развитии новых технологий. Города-республики славились не только организацией торжищ, но и разнообразием технологий, а главное – рождением корпоративного типа культуры, в котором каждый член корпорации значим и ценен еще более, чем в античном полисе. Усложнение технологий жизнеосуществления города способствовало рождению общественной, светской школы. Как когда-то в полисе «гимназии» перерастали в философские «академии», так в средневековье появились университеты. Образование в университетах сразу носило предметное, а не абстрактно-эмоциональное начало. Оно готовило к конкретной профессиональной деятельности: юридической, медицинской или богословской. Сословность и элитарность европейского образования имели относительный характер. Важной была возможность оплаты труда учителя. Стержнем этого образования является упорядоченное естественнонаучное начало и эмпиризм сенсуалистической культуры. Европейское образование складывалось как целостная система. С первых своих шагов, имея интернациональные корни городской культуры, оно сразу имело и рыночный эквивалент, и производственную обусловленность.

Восток, как известно, знание сакрализировал, превращая его в удел немногих, не делая его синонимом мудрости, которая ценилась более знания. И если в европейской традиции от всех наук, или семи искусств, образование шло к апогею – философии, то на востоке знание и есть философия, а частности «потом», что помогло восточной традиции выстоять перед западными технологичными формами.

В традициях российской ментальности к образованию всегда было особое отношение. Мы, например, не найдем в таком монументальном труде, как «Константы: Словарь русской культуры» статьи, посвященной образованию [11]. И это не удивительно, потому что образование никогда по-настоящему не входило в структуру системы ценностей российского общества. Система профессионального образования здесь вообще выстраивалась не на национальных корнях, а была привнесена (зачастую насильственно) из Европы. Однако она сразу же получила некое преимуще-

ство перед западной системой своей декоммерциализацией. Будучи дотационным, не имеющим рыночных основ существования, российское образование могло и позволяло себе создавать модели воспитуемого, совершенно оторванные от существа жизни, стремящиеся к неким идеалам, зачастую весьма абстрактным. Сами же учащиеся постоянно пребывали в зависимости от государства, допустившего их к знанию. Гражданское начало, создаваемое в воспитании самими обстоятельствами учения, также имело определенные последствия. Получивший образование отрок спешил послужить на пользу Отечеству.

В результате Первой и Второй мировых войн, голода, разрухи, революции, гражданской войны, правовых и административных преобразований естественное развитие социогенеза было остановлено. Его изменение носило катастрофический характер, сходный с изменениями (как говорят экологи – сукцессией) леса после пожара, вырубке или бурелома. В результате радикальной сукцессии в огромной, многонациональной, многоукладной стране образовалась простая социально-политическая экосистема. Резолюция X съезда РКП(б), запрещающая фракционную деятельность, закрепила монокультурность на долгое будущее. Для того чтобы она могла функционировать долго и была устойчивой, нужно было резко упростить социальную систему, чему были посвящены десятилетия, называемые сейчас сталинщиной. Все это напоминало химическую мелиорацию водоема, когда в озеро или пруд «бухают» изрядную дозу яда – столько, сколько нужно, чтобы убить все живое. А затем создают новую «облагороженную», а главное, управляемую систему, запуская в пруд продуктивные виды рыбы. И, действительно, наша система воспитания преуспела в формировании «нового» человека.

Простая политическая система формировала простую экономическую систему, иерархическую, жестко централизованную, лишенную горизонтальных связей и степеней свободы. Жить в этой системе мог только «новый» («простой») человек, предпочитающий упрощенные технологии, простые идеи, простые книги, понятные фильмы, простую работу, простые, но эффективные решения. Отчужденный от власти, определяющих решений, простой, т. е. лишенный сложной системы реальных общественных связей, социально голый, одинокий, атомизированный человек – агрессивно равнодушен.

Современная культура и цивилизация – многосложные понятия. Они объединяют многие типы культур, поэтому «современная культура» – чистейшей воды абстракция. Произнося эти слова, мы подразумеваем, прежде всего, культуру европейской традиции. Колонизацией Америки, Австралии, отчасти Азии, а затем и экономическим господством Европа навязала свои культурные стереотипы и установки практически всему миру.

Процессы вхождения системы российского образования в европейское образовательное пространство предопределили то обстоятельство, что в наши дни высшее образование в России становится не чем иным, как инструментом массовой культуры. В целом российское образование постепенно утрачивает свои внутрикультурные функции и в результате выпадает из векторных процессов культуры, хотя, казалось бы, должно было их определять. Перемены в культуре мало что меняют в образовании, правильнее сказать: смыслы культуры мало влияют на смыслы образования. Они существуют почти автономно, что, собственно, определила социодинамическая парадигма развития системы образования в России. И если бы не экономическая зависимость образования от бюджетной политики государства, эта автономия была бы полной. В разрыве между образованием и культурой, образованием и наукой, образованием и обществом усматривает причины кризиса отечественной системы образования К. М. Левитан [5].

Сегодня, когда западное влияние на Восток переживает серьезный кризис, образование становится инструментом теперь уже удержания приоритетов в определении векторов развития культуры всего мирового сообщества. В отличие от Востока, Европа уже давно осознала экономическое, политическое, идеологическое значение образования (М. Вебер). Самое простое для Европы – создать миф о суперобразовании и втянуть в развитие этих идей весь мир. Под флагом Болонского соглашения Европе консолидироваться легко, для этого есть глубинные корни. Но насколько это целесообразно для России и Востока – вопрос весьма серьезный. Тем более что речь идет не о создании масштабных стандартов квалификационных показателей, которые каждое культурное сообщество вольно достигать собственными путями, а о регламентации каждого шага, каждой ступени в образовании. В таких условиях образование теряет себя, отрываясь от культурных традиций, антропологических условностей и своеобразия культуры, превращается в оплот массовой культуры.

К сказанному следует добавить, что существовавшие в России два взгляда на образование – реальное образование («для массы») и классическое образование («для элиты») – имели лишь умозрительное оправдание, не имеющее ничего общего с продуманной культурной политикой в области образования. В российской культуре образование изначально теряет смыслы, не успев их приобрести. Оно не воспроизводит родную культуру и не получает ценностного статуса в глазах всего общества. Исторически ситуацию спасала традиционная целостность социальных страт русской общности, и воспитание в них человека на высоких нравственных и созерцательно-эстетических началах. В этом и нашли точки соприкоснове-

ния образование и русский человек. Оно стало мерилom духовности и гедонистической отдушиной для человека мыслящего, найдя, таким образом, опосредованную нишу в российской культуре. Это либо величайший из парадоксов российской культуры, либо очередное следствие ее бинарности. Роль образования в России – создавать гуманитарный буфер в социальных и полиэтнических коллизиях. Эта та национальная особенность российского образования, которая требует бережного отношения и сохранения. Какие бы реформы ни пролегли через поле образования, ему необходимо выработать технологические инструменты сохранения своего особенного и столь актуального в наши дни гуманитарного ядра.

### Литература

1. Бенин В. А. Педагогическая культурология: курс лекций. Уфа, 2004.
2. Жукова Е. Д. Понятие «мозаичная культура»: педагогический аспект // Проф. педагогика: категории, понятия, дефиниции. Вып. 3. Екатеринбург, 2004.
3. Каган М. С. Философия культуры. СПб., 1996.
4. Крылова Н. Б. Культурология образования. М., 2000.
5. Левитан К. М. Педагогическая деонтология. Екатеринбург, 1999.
6. Меерович М. И., Шрагина Л. И. Современная концепция образования на основе методологии ТРИЗ как синтез философии, психологии и педагогики // Развитие творческих способностей детей с использованием элементов ТРИЗ. Челябинск, 2002.
7. Мосолова Л. М. Культурология и регионалистика как интеллектуально-образовательная тенденция нашего времени и наследие Петербургии // Культура Петербургского региона в науке и образовании. СПб., 2000.
8. Пигалев А. И. Пространство культуры // Культурология XX век: энцикл. СПб., 1998. Т. 2.
9. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 2. М., 1998.
10. Сорокин П. Социальная мобильность // Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992.
11. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. М., 2001.
12. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды. М., 2000.

# **ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

УДК 377.36 + 378 + 004

**Е. Ю. Чеботарева**

## **ПОСТРОЕНИЕ МОДЕЛИ ДИДАКТИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Автор анализирует научно-педагогическую проблему применения информационных технологий в обучении и предлагает моделирование дидактического сопровождения обучающихся при использовании данных технологий в обучении.

*Ключевые слова:* дидактическое сопровождение, информационные технологии, учебные умения.

*Abstract* – The paper analyses the usage of IT in education and suggests simulating didactic materials for students when using these technologies in teaching.

*Index terms* - didactic materials, information technologies, skills.

Актуальность научно-педагогической проблемы использования информационных технологий в обучении объясняется стремительным распространением инноваций, в том числе педагогических, с одной стороны, и недостаточным владением ими преподавателями и учащимися – с другой. Как установлено, оптимальное применение в педагогической деятельности различных образовательных технологий и электронных средств обучения позволяет преподавателям повысить качество обучения, мотивацию обучающихся и их уровень профессиональной компетентности [3, с. 21, 48].

Современному преподавателю необходимо отслеживать новые тенденции в системе образования; знать достоинства и недостатки традиционной и инновационной моделей обучения и применяемых педагогических технологий; осваивать интерактивные формы и методы обучения; уметь работать на персональном компьютере (ПК); анализировать и оце-

нивать себя как профессионала с позиции эффективности собственной педагогической деятельности в целом.

Процесс обучения осуществляется в информационно-образовательной среде (ИОС), которая представляет собой сложную систему, аккумулирующую программно-методические, организационные и технические ресурсы, интеллектуальный и культурный потенциал учебного заведения, реализуемый в содержательном и деятельностном компонентах образования, а также целях и ценностях учащихся и преподавателей. Новая учебная реальность предлагает виртуальные способы взаимодействия и систему дистанционного обучения, предусматривающие овладение знаниями при помощи выполнения компьютерных заданий в информационной сети Internet, и это качественно меняет сущность обучения. Речь идет об электронных библиотеках, позволяющих самостоятельно выбирать разнообразные текстовые источники; обучающих программах, предлагающих пользователю варианты освоения учебного материала с учетом степени сложности курса, объема и скорости изучения; обучающих презентациях, представляющих учебный материал в удобной и наглядной форме; электронных конференциях, в которых участники совместно обсуждают проблемы, находясь в разных городах или даже странах. Перечисленные возможности свидетельствует о появлении качественно новых позиций обучающегося и обучаемого, однако необходимыми технологиями пока владеют очень немногие преподаватели и учащиеся.

Отсутствие требуемой подготовки преподавателей, ограниченные возможности технической базы, недостаток программного обеспечения, средств коммуникации, реально адаптируемых методик и т. п. снижают эффективность обучения с использованием информационных технологий [1, с. 9]. От учебного заведения требуется создание современной технической базы и обеспечение процесса ее освоения на основе систематического повышения квалификации преподавателей, комплексного использования информационных технологий. Рассматриваемые вопросы приобретают особое звучание в контексте понимания современного образования как непрерывного образования через всю жизнь. Американские исследователи Джон Пуллиям и Джеймс Ван Паттен отмечают рост числа преподавателей, продолжающих свое обучение на разнообразных курсах и стремящихся получить новую квалификацию, расширить и углубить знания и компетенции, усилить профессиональную подготовку [7, с. 219]. В связи с этим встает проблема проведения соответствующих специальных педагогических исследований.

Информационные технологии позволяют широко использовать на практике психолого-педагогические разработки, обеспечивающие переход

от механического освоения знаний к овладению умениями самостоятельно приобретать новые знания. Эта возможность обуславливает появление вопроса о *дидактическом смысле компьютерного сопровождения обучения*. Другой аспект исследования связан с психолого-педагогической проблемой влияния самого процесса пользования компьютером на личность преподавателя и обучаемого. Так, американский исследователь Роберт Уочбройт, рассматривая открытость как одну из определяющих и наиболее превозносимых особенностей сети Internet, отмечает, что открывшаяся пользователю свобода может иметь негативные последствия, так как информация в Internet не проходит цензуры и никто не несет ответственности за ее достоверность и последствия использования. В этом случае от пользователей требуются такие качества, как свобода и ответственность, понятые в единстве и непрерывности, основанные на умении аргументировано выбирать, а не пассивно принимать предлагаемое [2, с. 8].

Обозначив социальные и психолого-педагогические аспекты проблемы применения информационных технологий, мы выдвинули предположение о том, что преподавателю необходимо владеть *технологией дидактического сопровождения обучающихся*. Определим данное понятие как деятельность, направленную на взаимодействие с учащимися, оказание поддержки при решении задач обучения для достижения результативности на основе реализации закономерностей, принципов обучения, использования форм и методов преподавания с помощью информационных технологий, ориентированных на подготовку конкурентоспособного специалиста.

Остановимся на опыте дидактического сопровождения обучающихся в Екатеринбургском колледже транспортного строительства, где мы исследовали возможности и умения использовать ПК учащимися и преподавателями, а также влияние информационных технологий на мотивацию обучения и успеваемость учащихся. Проведенный нами анализ технического оснащения обнаружил, что в колледже имеется соответствующая современным требованиям техническая база для применения информационных технологий. Это восемь компьютерных классов с современными ПК; три учебных аудитории с проекционным и мультимедийным оборудованием; методический кабинет, оснащенный множительной техникой; четыре выделенных сервера для доступа в Internet; современное программное обеспечение; электронная библиотека, которая создана и систематически пополняется силами преподавателей и администрации. Три четверти всех ПК колледжа объединяются автоматизированной информационно-поисковой системой. Проблемы развития и совершенствования использования информационных технологий в учебном процессе колледжа, а также вопросами технического обслуживания зани-

мается специальное структурное подразделение – Учебный информационно-вычислительный центр. Таким образом, в колледже выполнено одно из необходимых условий успешного применения информационных технологий в обучении – наличие качественной материально-технической базы.

Была проведена диагностика состояния использования этой базы, а также других возможностей и умений применять информационные технологии в обучении. В анкетном опросе участвовали 36 штатных преподавателей колледжа и 246 студентов 14 групп первого курса (экономических, строительных специальностей, а также специальностей, связанных с сервисом и вычислительной техникой).

Исследование возможности и умения использовать информационные технологии в обучении среди учащихся выявило, что 77% студентов имеют ПК, 20% хотят иметь и только 3% не имеют и не стремятся к этому; 38% пользуются компьютерами в информационно-вычислительном центре колледжа. В процессе обучения постоянно используют текстовый редактор Word только 24%; владеют им, но не пользуются 52%; не владеют, но хотят научиться 18%; не знают и не хотят использовать текстовый редактор 7% студентов. Электронные таблицы Excel для расчетов умеют составлять и делают это только 9% первокурсников; 55% умеют, но не используют это умение; 25% не умеют, но хотят научиться; не желают овладеть этим умением 11% опрошенных. Информационной сетью Internet постоянно пользуются для обучения 26% опрошенных; 28% умеют это делать, но не пользуются; 43% не умеют пользоваться сетью, но хотят научиться; лишь 3% не умеют и не хотят использовать Internet для своего обучения.

Согласно ответам преподавателей колледжа на вопросы об их возможностях и умении использовать информационные технологии в обучении, 72% из них имеют ПК; 26% – не имеют, но хотят иметь; 83% пользуются ПК на своем рабочем месте или в методическом кабинете колледжа; 8% – не пользуются нигде. В процессе обучения 64% преподавателей применяют текстовый редактор Word, 42% используют электронные таблицы Excel, 31% пользуются информацией из Internet.

Что касается зависимости успеваемости учащихся от применения ими информационных технологий в обучении, то получены следующие данные: 56% преподавателей требуют от студентов оформления текста в компьютерном варианте; 8% предлагают произвести расчеты на компьютере с помощью электронных таблиц Excel; 11% считают нужным произвести поиск информации в сети Internet. По утверждению 49% опрошенных студентов, оценка их работ зависит от использования компьютера у 31% преподавателей. В то же время 83% учащихся ориентированы

на обязательное требование преподавателей – оформлять текстовые задания в компьютерном варианте (в текстовом редакторе Word).

Результаты анкетного опроса позволили нам сделать вывод о том, что преподаватели колледжа, несмотря на имеющиеся материальные возможности учебного заведения, не используют в достаточной степени информационные технологии для обучения, отстают от потребностей учащихся, не содействуя приобретению профессиональной компетентности и повышению учебной мотивации. Значит, обеспеченность образовательного учреждения компьютерами и программами обучения должна быть дополнена дидактическим сопровождением учащихся. Эту задачу можно решить посредством коррекции и моделирования процесса обучения.

Под моделью мы понимаем искусственно созданный объект в виде схемы, который подобен исследуемому объекту, отображает структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [4, с. 302]. Модель обучения представляет собой схематичное отображение учебного процесса, осуществляемого и организуемого преподавателем [5, с. 112]. Современный подход в обучении определяется способностью проектировать и модернизировать нужный учебному заведению учебный процесс с использованием различных моделей.

Исходя из анализа теоретических и практических аспектов изучаемой нами проблемы, мы предлагаем модель дидактического сопровождения обучающегося при использовании информационных технологий. Она построена на основе функционально связанных элементов (цели, задачи, субъекты, содержание, процессы, функции и результат), обеспечивающих совершенствование процесса профессионального обучения. Дидактическое сопровождение предусматривает овладение участниками процесса обучения информационными технологиями, становление новых форм взаимодействия между учащимися и преподавателями.

Опишем модель, характеризуя ее основные блоки. **Целевой блок** предполагает выявление и применение информационных технологий, обеспечивающих совершенствование процесса обучения и подготовку конкурентоспособного специалиста.

**Содержательный блок** состоит из нескольких компонентов. *Организационный* компонент связан с обеспечением процесса обучения информационными технологиями – созданием современной ИОС учебного заведения; организацией технической поддержки преподавателей при разработке электронных обучающих средств; распространением опыта применения информационных технологий. *Научно-методический* компонент предусматривает применение дидактического сопровождения обучающихся – формирование банка дидактических материалов, разработку

учебно-методических комплексов, созданных на основе использования информационных технологий. *Предметно-содержательный* компонент обеспечивает подготовку выпускника, способного к конкурентоспособности на рынке труда, к дальнейшему самообразованию. Компонент *информационно-коммуникационного* взаимодействия участников процесса обучения предполагает установление междисциплинарных связей в процессе обучения и стремление к соответствию умений выпускников требованиям рынка труда.

**Процессуальный блок** модели представлен этапами последовательной деятельности по созданию дидактического сопровождения обучающихся. *Диагностический* этап направлен на анализ состояния дидактического сопровождения в учебном заведении. *Аналитико-прогностический* предполагает выработку рекомендаций для участников процесса обучения по результатам диагностики и проведение анализа. На *технологическом* осуществляется изменение методов и организационных форм учебной работы в соответствии с рекомендациями, разработанными на аналитико-прогностическом этапе.

**Функциональный блок** представляет собой совокупность следующих функций. *Информационно-аналитическая* функция заключается в создании информационной базы о применяемых информационных технологиях и состоянии дидактического сопровождения при их использовании. *Мотивационно-целевая* функция предусматривает формирование познавательных поведенческих, эмоциональных отношений обучающихся в условиях современного рынка труда и ИОС учебного заведения. *Плано-прогностическая* функция отвечает за ориентацию процесса обучения на конечный результат – овладение учащимися знаниями, умениями и навыками, востребованными на рынке труда, и развитие способности к самообразованию. Посредством *регулятивно-коррекционной* функции осуществляется текущее регулирование процесса обучения с применением ИКТ и итоговая коррекция его нежелательных результатов.

**Результативный блок** предполагает подготовку конкурентоспособного специалиста.

Реализация модели дидактического сопровождения обучающихся с помощью информационных технологий в обучении позволит повысить эффективность учебного процесса и достичь качественных образовательных результатов. Рекомендуем рассмотреть возможность дидактического сопровождения, например, при подготовке специалистов в области экономики, где сегодня требуется умение использовать информационные технологии в профессиональной деятельности. Как показывают социологические исследования, вопросы выявления профессиональных показате-

лей качества специалиста являются актуальными [5, с. 28], и наша дальнейшая работа предполагает изучение проблемы конкурентоспособности выпускника сферы средне-специального образования прежде всего как показателя качества подготовки, свидетельствующего о профессиональном и личностном развитии.

### **Литература**

1. Долинер Л. И. Информационные и телекоммуникационные технологии в обучении: психолого-педагогические и методологические аспекты. Екатеринбург. Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 344 с.
2. Интернет в общественной жизни: сб. ст. М: Идея-Пресс, 2006. 160 с.
3. Пути повышения качества электронного обучения (e-Learning): сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. Ярославль, 16 апр. 2008 г. / под общ. ред. канд. техн. наук Н. Н. Снеткова. Ярославль: Ремдер, 2008. 112 с.
4. Философский энциклопедический словарь. М: ИНФРА-М, 2000. С. 302.
5. Шабанова М. А. Новое поколение российского бизнес-сообщества: особенности профессионализации и адаптации // Социол. исслед. 2006. № 12.
6. Ширшов Е. В. Информационно-педагогические технологии: ключевые понятия: слов. / под ред. Т. С. Буториной. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 256 с.
7. Pulliam J., Van Patten J. History of education in America / Macmillan Publishing Company, USA, 1991. 270 p.

# ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

УДК 37.014.53

Л. А. Бунькова

## ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОДНО ИЗ ПРИОРИТЕТНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ЛЕЙБОРИСТСКОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА ТОНИ БЛЭРА В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

В статье рассматривается политика в сфере образования, проводимая первым лейбористским правительством Тони Блэра в Великобритании (1997–2001). Анализируются итоги этой политики, вобравшей в себя ценные элементы и социальные установки традиционных лейбористов и неоконсерваторов.

*Ключевые слова:* образование, образовательная политика, Лейбористская партия Великобритании, социальная политика, образовательная система, финансирование образования, «третий путь»

*Abstract* – The paper touches upon the educational policy provided by the first Labour government headed by Tony Blair in Great Britain in 1997–2001. The author analyses the results of this policy. The New Labour educational policy is one of the main social directions including traditional Labour and Conservative social ideas.

*Index terms* – education, educational policy, The Labour Party of Great Britain, social policy, educational system, financing education, “the third way”.

«Новыми лейбористами» Великобритании была создана особая модель социальной политики, критически вобравшая в себя социальный опыт либералов, традиционных лейбористов и неоконсерваторов. После победы на всеобщих парламентских выборах 1997 г. лейбористы во главе с Т. Блэром сформировали новое правительство и приступили к претворению своей социальной программы в жизнь. Социальный блок лейбористского кабинета был представлен министром труда и по делам пенсий Эндрю Смитом, министром здравоохранения Аланом Милберном, министром образования и ремесел Чарльзом Кларком.

В социальной сфере «новые лейбористы» провозгласили курс на реформирование «государства благосостояния» с акцентом на переход от раздачи денег к оказанию комплексной помощи людям. Программа социального реформирования предусматривала меры по укреплению семьи,

совершенствованию заботы о детях, усилению борьбы с преступностью, перестройке системы здравоохранения и т. д.

Важным направлением новой социальной программы лейбористов стало создание доступных и равных условий для получения образовательных услуг, а также сферы образования.

Современное образование – автономная система, имеющая относительную самостоятельность, способная оказывать активное воздействие на функционирование и развитие общества. Как отрасль социальной сферы образование – это процесс и результат, система учреждений и государственная политика в области получения образования.

Образование всегда находилось и продолжает оставаться в центре первоочередных государственных интересов. Его роль в социальном и экономическом развитии любой страны является общепризнанной. Более того, успехи практически всех крупномасштабных начинаний, в том числе и политических, не в последнюю очередь зависят от того, насколько успешно будет развиваться образование.

От состояния образовательной системы во многом зависят будущее современного государства, его экономическое благополучие, уровень благосостояния в обществе. С образованием связываются надежды на модернизацию экономики и увеличение темпов экономического роста. Наконец, в «связке» с наукой образование представляет собой одну из наиболее существенных гарантий национальной, региональной и международной безопасности.

Таким образом, можно утверждать, что политика, направленная на борьбу с безработицей и бедностью, на улучшение здоровья общества, укрепление прав человека – не даст определенного эффективного результата без соответствующей стратегии в области образования.

Как уже отмечалось, образование занимало центральное место в концепции «третьего пути» британских лейбористов. Они полагали, что в век глобализации только образование поможет личности найти источники своего дохода и обеспечить себя достойной работой, что только через образование существует возможность вырваться из замкнутого круга социального обеспечения, созданного британским государством «благополучия», и только решение проблемы качественного образования приведет к решению проблем низкой производительности труда и долговременной, хронической безработицы в стране.

По мнению лейбористского руководства, именно в образовательной сфере консерваторы, находясь у власти, потерпели фиаско. Лейбористы обещали с помощью реформы превратить британцев в нацию с лучшим образованием в Европе.

По статистическим данным, около 6% школ в Соединенном Королевстве являлись частными. Большинство общеобразовательных школ находилось на обеспечении местного правительства. По Закону об образовании (1988 г.) школам представилась возможность получения статуса школ на дотациях. Такие школы финансировались правительством через фондовые агентства. Закон 1993 г. предусматривал, что если 10% школ, находящихся в области ведения одного местного органа, сохраняли этот статус, то фондовые агентства в таком случае делили с местными органами ответственность по планированию образования. Если 75% школ достигали этого статуса, то фондовые агентства брали на себя полную ответственность. Число школ, имевших статус дотационных, было незначительным. Высшее образование оставалось вне заботы местных органов власти.

Школьная система была трехступенчатой: дошкольный сектор (до 5 лет), начальное обучение (от 5 лет до 11) и среднее обучение (от 11 лет до 16, иногда до 18 лет). Существовала и существует также система обучения «11+» для детей в возрасте от 9 до 13 лет.

«Третий путь» «нового лейборизма» предлагал расширение возможностей личности при помощи активизации гражданской ответственности. Согласно этому положению, каждый гражданин должен иметь минимальный набор гражданских качеств, необходимых для полноценной жизни, жизни «свободного выбора». Если эти качества отсутствуют, человек превращается в «социально отверженного», и в этом случае государству приходится вмешиваться в его жизнь и помогать ему. Как считали «новые лейбористы», образование поможет добиться активизации гражданской ответственности.

В 1997–1998 гг. расходы на образование составили 13,3% бюджета страны [2, р. 31].

Между тем в конце 90-х гг. лишь 62% семей работников физического труда в Великобритании могли позволить своим детям продолжать учиться после достижения 16-летнего возраста. Лишь 10% населения имели возможность обучать детей в частных школах, что впоследствии гарантировало им поступление в престижные университеты, увеличивая шанс попасть в высшие учебные заведения в 25 раз [6].

Лейбористское правительство поставило задачу повысить уровень преподавания в государственных школах. В июле 1998 г. была принята новая программа развития образования, на которую было выделено 19 млрд фунтов стерлингов. Программа была направлена на увеличение разнообразия школ, совершенствование школьных стандартов, переподготовку учителей и директоров школ, создание партнерств между школами, местными органами образования и центральным правительством,

что, по замыслу, должно было привести к улучшению конкурентоспособности британской образовательной системы [1, р. 35].

В 1997 г. министр образования и по делам занятости Дэвид Бланкетт объявил о намерении правительства в период с 1999 по 2002 г. повысить государственные расходы на обучение на 5%. Целью этой меры было увеличение детских садов и сокращение количественного состава начальных школьных классов до 30 человек к 2001 г. [4, р. 47–62]. Как сообщалось в одном из официальных документов лейбористов, «многие дети учатся в классных комнатах, построенных в 19 в. или до Первой мировой войны», поэтому необходимо приобретать новое оборудование, мебель, компьютеры и т. д.

Министерство образования объявило о переориентации школьных программ на индивидуальные способности детей и приближение к будущей профессиональной деятельности. В феврале 2000 г. был взят курс на то, чтобы каждая школа имела определенную специализацию (свой «ethos»), финансировалась и контролировалась напрямую бизнесом, церковью. Был введен новый инспекционный режим, по которому раз в 6 лет каждое учебное заведение должно было проходить комплексное инспектирование [5].

Большое внимание было уделено использованию в учебном процессе новейших компьютерных и телекоммуникационных технологий. Была поставлена задача провести к 2002 г. техническую модернизацию, оснастив соответствующим оборудованием все общеобразовательные учреждения, и обучить всех учителей основам компьютерной грамотности [1, р. 34].

Уже в феврале 2000 г. Блэр отмечал, что проникновение Интернета в Великобритании идет быстрее, чем на европейском континенте.

В 1998 г. Британский университет промышленности (British University for Industry) открыл интернет-центр, который предлагал информацию о реализуемых в различных регионах курсах и образовательных программах. В 1999 г. была открыта телефонная служба «Образование напрямую» («Learning Direct»), в задачи которой входило предоставлять сведения, консультировать по вопросам образования. В июне 1999 г. был создан правительственный Совет по обучению и развитию (Learning and Skills Council) для лиц старше 16 лет, желающих продолжать образование [1].

Позитивным являлось то, что к 2000 г. 35% британских школьников продолжили учебу в высших учебных заведениях: это более высокий уровень, чем в мире в среднем (23%). Сохранялись и отрицательные моменты, например, несмотря на принятые правительством меры, почти 3/4 студентов высших учебных заведений принадлежали к верхним социальным группам [1, р. 35].

Одной из целей «новых лейбористов» в образовании являлась организация обучения в течение всей жизни. Они считали, что обучение не должно завершаться окончанием школы и университета. Лейбористы полагали, что обучение может продолжаться на протяжении всей жизни путем переподготовки, повышения квалификации и т. п.

Финансирование соответствующей программы осуществлялось за счет индивидуальных образовательных счетов (Individual Learning Account). Каждый гражданин, имея такой счет, мог на протяжении всей своей трудовой деятельности вкладывать деньги на последующую переподготовку или повышение квалификации. В марте 1999 г. министр финансов Гордон Браун при представлении бюджета в Парламенте объявил о создании 1 млн таких счетов [3].

Любой человек, желающий открыть счет, получал от правительства первый взнос в размере 150 фунтов; последующие суммы как от самого работника, так и от работодателя не облагались налогом. Кроме того, любой владелец такого счета имел право на 20-процентную скидку при оплате образовательной программы или на дополнительный образовательный грант в размере 100 фунтов, а также на 80-процентную скидку при оплате курсов повышения компьютерной грамотности [3].

По инициативе правительства государство было поделено на 25 региональных зон образовательной активности (Education Action Areas). В каждой зоне на совместную деятельность школ, структур бизнеса и общественных организаций по внедрению инновационных стратегий для повышения образовательных стандартов государство выделяло 750 тыс. фунтов [3].

Таким образом, политика «нового лейборизма» в сфере образования предусматривала вспомогательную, регулирующую роль государства; деятельность институтов власти была в ряде случаев компенсирована за счет повышения активности общества.

Отмечая появившиеся у англичан в годы работы первого лейбористского правительства возможности для получения образовательных услуг, все же надо признать, что далеко не все проблемы в образовании были решены. К главным из них относились:

- ограниченные возможности для молодых людей старше 16 лет. Государство, как правило, акцентировало внимание на небольшом количестве представителей этой возрастной группы, которые по итогам проверки знаний имело уровень «А» и поступали в университет. Остальное население выпадало из системы образования;
- недостаточное количество специализированных школ для больных детей; впоследствии такие дети не могли найти работу и не отличались высокой грамотностью.

Несмотря на имеющиеся недостатки, реформа образования, проводимая первым кабинетом Тони Блэра, – это та реформа, которой сам Блэр гордился больше всего, считая, что именно благодаря ей он войдет в британскую историю. Основанием для этого он считал тот факт, что в этот период среднее и высшее образование стало много доступнее и качественнее, чем раньше. Англия сегодня – первая из европейских стран по объему иностранных студентов. Особенно славятся английские бизнес-школы, в которые устремляется молодежь со всего света.

Положительным опытом лейбористов, который можно было бы позаимствовать как образец, является тесное, хотя и не всегда бесконфликтное сотрудничество частных образовательных учреждений высшего профессионального образования и государства. Каждый вуз самостоятельно решает вопрос о сумме оплаты студентом своего диплома; в свою очередь, правительство выделяет стипендии для беднейших учащихся (по данным министерства образования, под эту категорию попадет каждый третий студент).

Совместно правительством вузом и учрежден специальный орган, правомочный постановлять, исходя из материального положения каждого конкретного студента, кому и сколько платить за обучение и платить ли вообще.

Наконец, пожалуй, самое главное достоинство рассматриваемой системы – плата за обучение взимается лишь после того, как выпускник вуза получит работу, и при этом лишь тогда, когда его годовой заработок превысит вполне сносную для жизни молодого специалиста сумму в 15 тыс. фунтов стерлингов.

Немаловажно и то обстоятельство, что высшее образование в Англии продолжает оставаться инвестицией выгодной и надежной. Получение университетского диплома увеличивает заработок в среднем на 15 тыс. фунтов стерлингов в год. За весь же период трудовой деятельности разница в сумме зарплат достигает у дипломированных и недипломированных британцев впечатляющих 400 тыс. Разумеется, разница в пользу образованных граждан.

Положительным результатом преобразований является и увеличение притока в страну иностранцев, желающих получить высшее образование. Например, только в 2004 г. в вузах Великобритании на целых 11% возросло количество заявлений из-за рубежа.

### Литература

1. Ambitions for Britain. Labour's Manifesto 2001. April 2001. L.: Labour Party, 2001.
2. Because Britain Deserves Better: New Labour's Election Manifesto. May 1997. L.: Labour Party, 1997.
3. Chancellor of Exchequer's Budget Statement – 9 March 1999. [Электронный ресурс]: Режим доступа: [http://www. hm-treasury.gov.uk](http://www.hm-treasury.gov.uk), свободный.
4. Stuart White. New Labour: The Progressive Future. N. -Y., 2000.
5. The Chancellor's 1997 Budget Speech [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [http://www. hm-treasury.gov.uk](http://www.hm-treasury.gov.uk), свободный.
6. The Guardian. 2001. May 23.

# СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.013.42

В. А. Митрахович

## НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВОЕННОГО СОЦИУМА

В статье раскрывается совокупность научно-педагогических характеристик военного социума, обеспечивающих социально-педагогическую деятельность всех его элементов и направленных на развитие личности в социальной среде. Статья предназначена для широкого круга читателей, интересующихся вопросами, связанными с педагогическим потенциалом социума.

*Ключевые слова:* научно-педагогические характеристики военного социума, военный социум, педагогический потенциал военного социума.

*Abstract* - The paper considers the combination of scientific and pedagogical characteristics of military society, which provide social and pedagogical activity of all its elements and are directed to the personality development in social sphere. The paper is targeted at different readers interested in problems connected with the pedagogical opportunities of society.

*Index terms* - scientific and pedagogical characteristics of military society, military society, pedagogical potential of military society.

В условиях реформирования и профессионализации Вооруженных Сил РФ, перехода на контрактный способ комплектования армии военнослужащими, проходящими службу на должностях солдат и сержантов, требуется разработка научно обоснованных способов профессионализации таких служащих, поиск новых средств соответствующего профессионального образования.

Военнослужащий, выполняя свои должностные и специальные обязанности, находится на пересечении многогранных воздействий военного социума – многие из них имеют воспитательный, т. е. целенаправленный характер, тогда как другие являются стихийными, неуправляемыми. Поэтому для нас важно определить совокупность именно тех характеристик военного социума, которые прямо или косвенно несут педагогическую направленность и влияют на развитие личности контрактника в социальной военной среде.

Проведя междисциплинарный анализ научной литературы, мы принимаем положение И. А. Липского о том, что *социальная военная среда* – это окружающие военнослужащего условия жизни. *Социальная военная макросреда* включает все общественные, материальные и духовные условия существования, формирования и деятельности, она представляет собой непосредственное социальное окружение конкретного военнослужащего, оказывающее решающее влияние на его деятельность, поведение и общение, на развитие в целом. Под *воинским социумом* тот же автор понимает социальное пространство жизненной активности военнослужащих, членов их семей, гражданского населения военных гарнизонов, городков и воинских частей; их устойчивую социальную общность, объединенную местом и условиями жизнедеятельности, обусловленными спецификой воинского труда и быта [2, с. 84–95].

Следует дополнить, что военный социум – исторически сложившаяся, устойчивая общность, являющаяся составной и неотъемлемой частью российского общества. Это объединение людей, выполняющих общественно значимые социальные функции, имеющих корпоративные интересы, своеобразную культуру отношений и поведения, специфику нравственных, патриотических императивов и духовных ценностей, обусловленных профессиональной ролью защитника Отечества.

Методологическим основанием исследования научно-педагогических характеристик военного социума являются междисциплинарный и средовой подходы, позволяющие проанализировать данное явление с точки зрения различных научных дисциплин, использовать общие методологические положения наук более высокого по отношению к социальной педагогике статуса – философии, социологии и психологии, прежде всего тех их разделов, которые содержат универсальные категории культуры и формы мышления (человек, культура, социум, гуманизм и т. д.). Данные категории осмысливаются в социальной педагогике в конкретно-историческом проявлении и через определение их педагогического содержания, смысла или потенциала [3, с. 79]. Характеристики категорий во многом определяют социально-педагогическую среду и ее потенциал, масштабы и характер социально-педагогического влияния субъекта(ов) воспитательного воздействия на личность, группу, общество.

Первой научно-педагогической характеристикой военного социума можно считать *историческую преемственность*. Военный социум – это исторически сложившаяся форма существования людей, возникшая как объективная потребность в передаче новым поколениям социального опыта вооруженной борьбы и воспитания социально зрелой личности воина. На протяжении многовековой истории этот социум последовательно

обогащался содержанием и методиками комплексного воздействия на сознание, чувства, эмоции, волю и поведение людей, призванных исполнять высокочисленные социальные роли защитников Отечества. Особенности функционирования военного социума, его социокультурного развития, педагогического потенциала послужили появлению и совершенствованию научно-теоретических и научно-практических основ воспитания военнослужащих. Данное явление и процесс сохраняли преемственность передовых взглядов ученых и талантливых военачальников в различные периоды военного строительства в России: А. В. Суворова, Ф. Н. Ушакова, П. С. Нахимова, М. И. Драгомирова, М. И. Кутузова, М. В. Фрунзе, Г. К. Жукова и многих других.

Появляющиеся военные школы и системы воинского воспитания закономерно приобретали социально значимый характер. Профессиональные военные знания, умения и навыки, отвечающие современным требованиям защиты интересов страны, успешному выполнению служебно-боевых задач, создавались и совершенствовались на основе упрочения качеств и свойств социально развитой личности, готовой и способной с честью и достоинством выполнить свой гражданский и воинский долг перед Отечеством. Императивами социальности в воспитании военнослужащих всех категорий были верность интересам государства, приверженность идеалам воинской доблести, стойкости, мужества, духовность, преемственность традиций и нравственных ценностей своего народа.

Междисциплинарный анализ литературы позволяет выделить и такую характеристику военного социума, как *традиционность*, или приверженность традициям (С. К. Бондарева, Н. С. Костоусов, Ю. В. Савин, И. В. Суханов, А. Г. Цветков и др.).

Традиции, как и другие социально-психологические явления, возникают и проявляются в различных масштабах, на всех уровнях общественной жизни. Они служат тем социальным элементом, который скрепляет человеческое сообщество в единое целое и вместе с тем придает ему своеобразие и неповторимость. В то же время совокупность традиций представляет собой важнейший элемент внутриколлективной социально-психологической атмосферы, в которую погружена конкретная личность.

Забота о создании позитивных настроений в Вооруженных Силах РФ, о накоплении разнообразных положительных традиций согласуется с задачами формирования воинского коллектива военнослужащих-контрактников и усиления эффективности его боевой и воспитательной функций, заботой о морально-психологической подготовке воинского подразделения (части) к успешным действиям в условиях выполнения служебно-боевых задач.

Основными чертами воинских традиций являются устойчивость, преемственность, массовость проявления, ценностный характер, историческая обусловленность, повторяемость. Содержание воинских традиций включает исторический, социальный, воспитательный, психологический, культурный, профессиональный и др. компоненты, которые позволяют регулировать процесс формирования, развития и воспроизводства духовно-нравственных профессиональных ценностей военнослужащих-контрактников. Внешне они проявляются через достаточно удобный комплекс межличностных и коллективных действий, направленных на удовлетворение конкретных потребностей военнослужащих-контрактников.

К воинским традициям относятся:

- *боевые* – исторически сложившиеся в армии и на флоте и передающиеся из поколения в поколение военнослужащих правила, обычаи и нормы поведения, связанные с выполнением боевых задач и несением военной службы (беззаветная преданность Родине, постоянная готовность к ее защите, обеспечению государственной безопасности, надежной охране территориальной целостности и суверенитета государства; ненависть к врагам Родины; верность военной присяге, воинскому долгу, мужество и героизм в борьбе с врагами; стремление к повышению военных и специальных знаний, к овладению воинским мастерством, техникой и вооружением; дисциплинированность, строгое соблюдение законности и правопорядка; любовь к своей воинской части, кораблю, верность боевому знамени части, флагу корабля; войсковое товарищество и взаимопомощь);

- *традиции обучения и воспитания* – устойчивые правила, принципы и нормы боевой подготовки войск и организации воспитательной работы, гарантирующие передачу военнослужащим полезного боевого опыта и высокого уровня профессионализма, обеспечивающие морально-психологическую сплоченность и успешность действий при выполнении учебно-боевых задач;

- *традиции воинского быта* – устоявшиеся правила и обычаи организации повседневной жизни военнослужащих, связанные с удовлетворением их насущных материальных и культурно-досуговых потребностей в интересах служебной деятельности (поддержание в воинских частях и подразделениях установленного внутреннего порядка; национальная и религиозная терпимость; благородство и честь во взаимоотношениях; забота о сохранении здоровья; соблюдение правил ношения военной формы, содержание ее в чистоте и опрятности).

Воинские традиции, охватывая основные сферы деятельности войск, не существуют изолированно друг от друга. Они тесно переплетены и взаимосвязаны. Умелое использование их воспитательного потенциала в военно-педагогической деятельности позволяет целенаправленно

вести работу по сплочению воинских коллективов и обеспечению их морально-психологической готовности к защите Родины.

Воинскую традицию можно рассматривать и как способ регуляции групповой деятельности с четким обозначением общественно значимых для группы социальных и военно-профессиональных ценностей. При этом целью реализации воспитательного потенциала воинских традиций является создание определенной системы саморегуляции индивидуального и группового поведения в типовых ситуациях воинской деятельности для удовлетворения индивидуальных и групповых потребностей.

Исследователи военного социума (Г. А. Ашев, Н. С. Костоусов, В. Д. Серых, И. В. Суханов и др.) называют также такую его характеристику, как *ритуальность*, являющуюся одним из важнейших направлений деятельности субъектов воспитания по внедрению и закреплению традиций в моральном сознании военнослужащих-контрактников.

Воинский ритуал есть «исторически сложившийся, узаконенный, устойчивый, традиционный, торжественный акт, отражающий определенные общественные отношения, сознание, интересы и потребности людей, объединяющий в определенном порядке обрядовые символические действия с целью формирования высоких морально-психологических и боевых качеств, необходимых защитнику Отечества» [1, с. 135].

В условиях Вооруженных Сил Российской Федерации общевоинскими уставами предусмотрена стройная система проведения воинских ритуалов, которые делают службу воинов более яркой, возвышенной. Торжественный вынос Боевого Знамени воинской части, вручение наград, знаков воинской доблести, приведение к Военной присяге, вручение Боевого Знамени воинской части, вручение личного оружия, а также участие военнослужащих при возложении венков к памятникам и могилам воинов, павших в боях за свободу и независимость Отечества, при открытии памятников, при погребении военнослужащих, погибших во время прохождения военной службы, – все эти торжественные акты оказывают сильное воздействие на все сферы сознания личности, коллектива. Ритуалы пробуждают в военнослужащих чувство патриотизма, ощущение неразрывности связей личности с коллективом, возвышенную потребность быть защитником Отечества.

Следующей научно-педагогической характеристикой военного социума является *социокультурность*. Военный социум как «духовный ступень», источник и один из центров культуры всегда занимал особое место в социальной структуре нашего общества. На протяжении многовековой истории российской государственности данный социум отличался высокой нравственной культурой и являлся образцом и олицетворением нацио-

нального достояния нашей страны. Культура Вооруженных Сил положительно влияла на культуру Отечества и служила одной из основ существования и расцвета России. Русская армия изначально была школой развития социокультурных ценностей в каждом человеке. В сокровищницу русской военной мысли входят бесценные труды военных полководцев и флотоводцев: Петра I, П. А. Румянцева, А. В. Суворова, Ф. Н. Ушакова, Г. А. Потемкина, М. Д. Скобелева, И. В. Гурко, С. О. Макарова, П. С. Нахимова, В. Е. Борисова, Д. А. Милютин, М. И. Драгомирова, Г. А. Леера, Н. Н. Обручева, М. О. Меншикова, Н. Н. Головина, Е. Э. Месснера, А. А. Керсновского и многих других.

Социокультурные ценности – значимая составляющая морально-психологического потенциала воина, основа его волевых и морально-боевых качеств, навыков, воинского мастерства, которые позволяют решать любые задачи и наилучшим образом выполнять свои обязанности. Важнейшими ценностями для российских военнослужащих являются: ценности культуры общения, поведения, взаимоотношений и сотрудничества; культуры быта и досуга, культуры воинской среды, военно-профессиональной культуры; политической, правовой, эстетической, физической, нравственной, художественной, психолого-педагогической и экологической культуры личности; непрерывное самосовершенствование, социально-культурное самообразование и самовоспитание на всех этапах и в различных условиях служебно-боевой деятельности; удовлетворение социокультурных потребностей; общая культура индивида и культура деятельности общественных институтов военного социума [4, с. 94].

Социокультурные ценности являются нормами жизни для всех военнослужащих, имеют для данной социальной группы неизменную значимость – в случае их потери она прекратит свое функционирование как культурная общность.

Такие характеристики военного социума, как *полисферность* и *институциональность*, позволяют вычленивать составляющие его социальные сферы, обладающие педагогическим потенциалом, и социальные институты, организационно обеспечивающие их функционирование. Рассмотрим их подробнее:

1) экономическая (хозяйственно-бытовая) сфера связана с функционированием воинских частей и организаций, обеспечением, распределением и потреблением всех видов довольствия военнослужащих. Поддерживается работой различных тыловых служб (финансовых, продовольственных, вещевых);

2) экологическая сфера включает сохранение, восстановление, охрану окружающей среды вокруг воинских частей, городков, гарнизонов и защиту жизни военнослужащих от пагубного воздействия природы.

В этой области деятельности выделяются экологические институты как государственного, так и общественного характера: экологическая служба как организационно-штатная структура военной организации, заказники и заповедники, окружающие воинские части и организации, общества охраны природы и др.;

3) научная сфера направлена на получение и генерирование теоретических и практических знаний о тех или иных сторонах военной жизни (вооружение и военная техника, воспитание и обучение, обустройство и быт, несение боевого дежурства и внутренней службы и т. д.). В эту сферу входят социальные институты научной деятельности: военные и гражданские академии и институты, научно-исследовательские институты, проблемные лаборатории, научно-исследовательские центры и т. п.

4) художественная (культурно-досуговая) сфера обеспечивает организацию свободного времени и досуга военнослужащих. В этой области функционируют следующие социальные институты: театры, студии, творческие союзы, филармонии, выставочные комплексы, музеи, гарнизонные дома офицеров, клубы и пр.;

5) семейная сфера включает воспроизводство, обустройство жизни и быта военнослужащих. С этой областью мы связываем институты кровного родства, брака и семьи и пр.;

6) педагогическая сфера связана с межпоколенной трансляцией опыта военнослужащих в форме всех видов образования, обучения и воспитания. Передачу этого опыта обеспечивают различные социальные институты государственного и общественного педагогического профиля: военные и гражданские высшие учебные заведения, курсы, военно-учебные центры, школы техников, военные школы младших специалистов, собрания военнослужащих (по категориям), суды чести, общие собрания военнослужащих, педагогический коллектив, женсовет воинской части, Совет ветеранов, актив микросоциума и пр.;

7) духовная сфера соотносится с духовной, интеллектуальной природой, внутренней, нравственной сущностью военнослужащих-контрактников. Ее развитие поддерживают такие социальные институты, как культура, религия и религиозные учреждения, массовые коммуникации, образование и пр.;

8) управленческая сфера направлена на социальную регуляцию поведения всех военнослужащих и коллективов в системе военного социума. В этой сфере функционируют социальные институты управленческого характера: государство, суд, военная прокуратура, командование, штабы, командирские (их заместители) воинских частей и подразделений и пр.;

9) медицинская сфера обеспечивает сохранение и восстановление здоровья военнослужащих-контрактников и членов их семей. Ее функционирование обеспечивают соответствующие социальные институты медицинского профиля: медицинские пункты, лазареты, военные поликлиники, госпитали, военные санатории и пр.;

10) физкультурно-спортивная сфера работает на сохранение и физическое развитие военнослужащих-контрактников. В нее входят военно-спортивные общества и команды, спортивные школы в гарнизонах, военные туристические базы, школы олимпийского резерва, объединения, международные спортивные и олимпийские комитеты, движения.

Наконец, еще одна научно-педагогическая характеристика военного социума – это *ментальность*, под которой понимается качество сознания, образ мысли, совокупность психических, интеллектуальных, идеологических, религиозных, эстетических, умственных навыков, духовных установок и культурных традиций, особенностей мышления, проявляющихся в культуре, языке, поведении и т. п., присущих и отдельному человеку, и социальной группе, и человеческой общности.

Ментальность – сложившаяся в процессе воспитания система, которая передается следующему поколению путем семейного воспитания и усваивается в течение всей жизни посредством всевозможных писанных или неписанных регламентаций. Задача образовательной деятельности и состоит прежде всего во влиянии на духовный, нравственный потенциал общества, его ментальное пространство.

Менталитет социальной общности включает в себя систему коллективных ценностей и характерный для нее набор целей. Индивидуальную ментальность представителя общности составляют, наряду с личностными особенностями, качества, сформировавшиеся в результате воздействия социогенных факторов: менталитета и социального статуса родителей; влияния примера сильных личностей; воздействия системы общественного обучения и воспитания; привитых образцов поведения и культурных традиций; развитости информационного поля социума и др. Посредством передачи из поколения в поколение ценностей и проявлений менталитета осуществляется связь времен, наследование социально-генетического кода и социальной памяти народа.

Представленные нами научно-педагогические характеристики военного социума взаимосвязаны между собой, находятся в постоянном взаимодействии, являются не иерархически соподчиненными, а рядоположными, так как одновременно, в своей совокупности, обеспечивают социально-педагогическую деятельность всех его элементов и направлены на развитие личности военнослужащего-контрактника в конкретной социальной военной среде.

### **Литература**

1. Военная энциклопедия / под ред. К. И. Величко. СПб., 1912. Т. 7. С. 135.
2. Липский И. А. Военно-социальная работа на уровне человека [Электрон. ресурс] // Армия и общество. 1998. № 1. С. 84–95. Режим доступа: <http://www.lipsky.ru/page/Statii/Milit-1.htm>
3. Липский И. А. Социальная педагогика: методол. анализ: учеб. пособие. М.: ТЦ «Сфера», 2004.
4. Савин Ю. В. Социальное воспитание военнослужащих в условиях военной реформы: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003. С. 342–359.

# ЭТНОПЕДАГОГИКА

УДК 398

И. Н. Польшкая

## ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье рассматривается воспитательный потенциал этнохудожественного образования школьников в условиях поликультурного образовательного пространства. Рассмотрены перспективы решения и реализации проблемы воспитания школьников Ханты-Мансийского автономного округа – Югры с учетом региональных особенностей этнохудожественной культуры народов Крайнего Севера.

*Ключевые слова:* этническая культура, региональный компонент, воспитание школьников, этнохудожественное образование, национально-региональный компонент, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра.

*Abstract* – The paper considers the opportunities of ethnoartistic education of schoolchildren in multicultural educational environment and shows the prospects of artistic upbringing of children in Khanty Mansiisk autonomous district – Yugra, ethnoartistic features of the North nations being taken into account.

*Index terms* – ethnical culture, regional component, schoolchildren's training, ethnoartistic education, national and regional component, Khanty-Mansiisk autonomous district – Yugra.

Сегодня перед отечественной педагогической наукой поставлена задача использования потенциала образования и воспитания в целях консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления межнациональной напряженности и социальных конфликтов, равноправия национальных культур, ограничения социального неравенства.

Современные тенденции развития системы образования в условиях многоязычия и поликультурности российского общества выдвигают целый комплекс теоретических и практических проблем, связанных с определением понятия «поликультурная образовательная среда».

Дискуссии по данному вопросу велись в разных странах на протяжении последних 30 лет и отражены в зарубежных и отечественных теориях многоэтнического (Боос-Нюнниг, Зандфукс, Н. В. Кочешков) и бикультур-

ного (Фтенакис) образования, концепциях «диалога культур» (Н. Х. Вессель, В. С. Библер, Г. Д. Дмитриева, М. С. Каган, П. Ф. Каптерев, М. А. Некрасова и др.) и «культурных различий» (П. П. Блонский, Дж. Бэнкс, А. П. Лиферов, Э. Мейлер, В. М. Полонский, Р. Хенви). Значительную помощь в моделировании диалогических обучающих и воспитывающих стратегий может оказать концепция «Школы диалога культур» крупнейшего отечественного философа и культуролога В. С. Библера, который определяет саму культуру как форму «одновременного бытия и общения индивидов различных культур» [1].

Доклад международной комиссии ЮНЕСКО о глобальных стратегиях развития образования в XXI в. подчеркивает, что образование должно, с одной стороны, помочь человеку осознать свои корни и тем самым определить свое место в мире, а с другой – привить ему уважение к другим культурам.

Целью поликультурного образования, таким образом, является приобщение к различным культурам, формирование общепланетарного сознания, позволяющего тесно взаимодействовать с представителями различных стран и народов и интегрироваться в мировое и общеевропейское культурно-образовательное пространство. Ведущими идеями данной концепции выступают идеи открытости, диалога культур, культурного плюрализма.

В России проблема поликультурного образования приобрела особую актуальность и сложность в 90-е гг., когда в условиях социально-экономических и политических реформ сложилась новая образовательная ситуация, для которой были характерны усиление этнизации содержания образования, роли этнохудожественного обучения, идей народной педагогики, рост влияния традиционной культуры на формирование самосознания личности.

Важность данной проблемы подчеркивается рядом правительственных и ведомственных документов. Необходимость разработки национально-регионального компонента предусмотрена законом «О Федеральной программе развития образования», в приложении к которому сказано: «Программу подкрепляют республиканские, региональные и отраслевые программы развития образования, которые учитывают национальные и региональные социально-экономические, экологические, культурные, демографические и другие особенности и реализуют мероприятия, отнесенные к ведению Российской Федерации, органов местного самоуправления и отраслевых ведомств, в соответствии с законодательством об образовании» [15]. Главная цель программы – развитие системы образования в интересах формирования творческой личности и экономического и социального прогресса общества.

Как и во многих регионах России, в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре разработана программа внедрения национально-регионального компонента в базисный учебный план общеобразовательных учреждений округа [11].

Концепция модернизации российского образования указывает на необходимость более полного использования нравственного потенциала искусства при формировании и развитии этических принципов и идеалов личности. В связи с этим очень важно обратить внимание на воспитательный потенциал этнохудожественного образования школьников в условиях поликультурного общеобразовательного пространства.

Культура любого народа является частью мирового культурного пространства, в котором происходит взаимодействие различных этнических культур. «Любая культура представляет собой совокупность неповторимых и незаменимых ценностей, поскольку именно через свои традиции и формы выражения каждый народ заявляет о себе всему миру» [4, с. 46]. Культура различных этносов может сохранить свою неповторимость только в процессе диалога с другими культурами, тогда как язык насилия и борьбы может привести к полной ее гибели. К сожалению, ведущиеся сегодня в мире межнациональные войны нарушают процесс межнационального развития и взаимодействия.

Территория современного Ханты-Мансийского автономного округа – Югры всегда представляла и представляет собой поликультурное пространство – пространство взаимодействия различных этносов, в том числе ханты и манси.

Сейчас на территории округа специалистами различных профилей ведется огромная работа по изучению, возрождению и сохранению традиций культуры малых народов Севера, что является условием воспитания таких качеств, как гражданственность, духовность, патриотизм и национальное самосознание. «Это связано, прежде всего, с тем, что одной из ценностных доминант общественного сознания в России в постперестроечный период стало осмысление реальной полиэтничности страны и признание права каждого этноса, каждой этнической группы на этнокультурную идентичность, на относительную культурную автономию в рамках единого российского культурно-образовательного пространства» [7, с. 21].

Целью этнохудожественного образования на современном этапе провозглашается развитие личности школьника, желающей и способной участвовать в межкультурной коммуникации, т. е. вступать в диалог культур и воспринимать другие культуры как равноправные, самобытные и самоценные. Преподавание изобразительного искусства в условиях поликультурного общеобразовательного пространства развивает уважение

к другим культурам благодаря знанию своих культурных особенностей, умение ориентироваться в различных типах культур, адекватно интерпретировать явления и факты родной и иной культур, сравнивать и делать выводы об общем и специфичном в системе культурных ценностей сопоставляемых сообществ.

Этнохудожественное образование в общеобразовательной школе представлено учебно-методическим комплексом «Изобразительное искусство и художественный труд» (автор Т. Я. Шпикалова и др.) Данный комплекс направлен на формирование и развитие художественной культуры личности на основе высших гуманистических ценностей средствами отечественной культуры и искусства. М. М. Байрамбеков в диссертационном исследовании разработал систему обучения дошкольников и младших школьников народному искусству. Р. А. Махаев подчеркивает важность художественного воспитания школьников в процессе преподавания декоративно-прикладного искусства в городских многонациональных школах.

Анализ состояния этнохудожественного образования и эстетического воспитания школьников в образовательном процессе Ханты-Мансийского автономного округа – Югры показал, что до сих пор не разработаны учебно-методические комплексы и программы этнохудожественного образования и воспитания, способствующие формированию интереса и приобщению учащихся к национальной культуре хантов и манси; нет методических указаний по проведению соответствующих занятий.

Следует признать, что в целом воспитание посредством этнохудожественного обучения разворачивается стихийно: отсутствует последовательное и систематическое знакомство школьников с традиционной культурой малочисленных народов Крайнего Севера; педагоги недостаточно компетентны в этой области; слабо развиты учебно-материальная база и методическое обеспечение.

Более того, решение данной проблемы в настоящее время происходит на фоне глубокого социально-экономического, идейно-политического и духовно-нравственного кризиса общества. В современной массовой культуре наблюдаются процесс «гомогенизации» – нарастания единообразия, стереотипности как самой массовой культурной продукции, так и запланированной, однозначной реакции на ее потребителя. Формирование «одномерного» потребителя – главный источник не только прибыли, но и разрушения индивидуальности, духовной суверенности личности. При этом все увеличивающиеся благодаря бурному развитию средств коммуникации масштабы потребления массовой культуры несопоставимы с масштабами образовательной сферы, образовательного воздействия. На наш взгляд, ценностная разнонаправленность культурной жизни и обра-

зовательной среды принимает катастрофические размеры. Гомогенизация культуры под флагом глобализации грозит лишить культуру ее оттенков, красок, этнонациональной самобытности. Не секрет, что в нашей стране средства массовой коммуникации пропагандируют западную культуру. Молодое поколение, не зная исконных народных праздников, традиций, обрядов, с удовольствием переняло такие чуждые нашему российскому обществу праздники, как Хэллоуин, День святого Валентина, День святого Патрика и т. п.

Отсутствие в Ханты-Мансийском автономном округе полноценного этнохудожественного воспитания требует комплексного исследования и решения данной проблемы с учетом региональных особенностей художественной культуры народов Крайнего Севера. Возрождение национального самосознания и приобщение школьников к национальной культуре хантов и манси необходимо осуществлять не столько через политизацию общественной жизни, сколько через искусство, которое в цикле учебных предметов занимает одно из ведущих мест по силе эмоционально-чувственного, воспитывающего, развивающего влияния на духовную сферу личности.

Искусство, отмечает в своих трудах М. С. Каган, является самым эффективным посредником, оно делает более легким «вхождение» в чужую культуру, приобщение к ней [6]. Вот почему так важно строить сегодняшнее этнохудожественное образование учащихся таким образом, чтобы «диалог культур» (В. С. Библер) способствовал их духовному обогащению. Национальная художественная культура, народное искусство являются носителями этнической специфики. Об этом же говорит Ю. В. Бромлей: «Этническая специфика наиболее наглядно проявляется в традиционной материальной культуре, в обычаях и обрядах, в народном творчестве» [2, с. 97].

Национальная культура народов Крайнего Севера обладает особыми и своеобразными возможностями в формировании у подрастающего поколения положительного эмоционально-ценностного отношения к миру, чувства патриотизма и интернационализма, нравственности, творческого мышления, эстетического идеала, готовности беречь и развивать народные художественные ремесла, традиции, обычаи.

Все виды национальной культуры северных народов – яркой, выразительной и своеобразной – представляют собой наиболее ранний этап развития культуры, который прошли многие народы мира. К ним относятся, прежде всего, декоративно-прикладное искусство хантов и манси, которое нашло наиболее полное выражение в орнаментации бересты, изготовлении мозаики из меха и ткани, резьбе по кости (рогу), дереву и металлу, вышивках бисером и других приемах украшения одежды и утвари.

Особый интерес вызывает орнаментальное искусство, отличающееся оригинальностью и художественными достоинствами – богатством форм, многообразием сюжетов, строгостью и четкостью построений. Орнамент выполнялся и развивался на природном материале – мехе, коже, сукне.

Содержательны и сюжетные рисунки. Они подразделяются в зависимости от назначения на следующие группы: картинное письмо; родовые и семейные знаки; изображения на бытовых изделиях из бересты, сукна, меха и ровдуги (замша из шкуры оленя); изображения религиозного содержания на культовых предметах.

К выразительным средствам относятся пение и музыка, устное народное творчество, причудливые легенды, мифы, сказки, предания. Важной особенностью культуры народов, населяющих Север, является ее жизнеутверждающая сила. Мир делится на два полюса: добро и зло. В каждой сказке, легенде, песне – о схватке с врагом или «злым духом», со стихией или просто о дружеском соревновании – побеждают ум, сноровка, изобретательность, выносливость и ловкость.

Обращение к национальной культуре и искусству – это возможность «формировать общекультурный интеллект личности», приблизить ее к природе как «началу душеобразования человека с обретением глубоко человеческой, одухотворяющей все живое позиции, сблизить культуры» и обрести «планетарное сознание, милосердие, терпимость, уважение к человеку» [3, с. 12].

Задача нынешнего поколения состоит в том, чтобы сохранить уникальную культуру и искусство народов ханты и манси. Ситуация, в которой оказались сейчас эти народы, вызывает тревогу. Вследствие усиления промышленного освоения края, изменения этнической и социально-экономической инфраструктур ускоряется процесс маргинализации коренного населения. Традиционный образ жизни ведут лишь несколько десятков стойбищных ханты, манси, благодаря которым еще сохраняются национальные традиции и язык. Урбанизированные ханты и манси быстро ассимилируются. Эта ситуация характерна и для других малочисленных народов Севера, и она активно обсуждается в научной литературе, средствах массовой информации.

Чтобы XXI в. для хантов и манси не стал последним, перед цивилизацией и всем человечеством стоит глобальная задача сохранения малочисленных народов, их культуры и искусства. Одним из путей ее решения является создание системы просвещения, которая призвана ознакомить некоренное население, проживающее на территории коренных аборигенов, с особенностями образа жизни ханты и манси, их самобытной этнокультурой, уникальной историей и традициями.

Для достижения успеха в работе педагогу необходимо хорошо знать, какой объем знаний и навыков может усвоить ученик в том или ином возрасте, продуманно строить методику работы с учащимися, учитывать их возрастные особенности.

При выборе путей, средств и условий этнохудожественного образования и эстетического воспитания необходимо определить соотношение федерального и национально-регионального компонентов в процессе приобщения учащихся к национальной культуре народов Крайнего Севера. Федеральный объем, определенный Министерством образования должен содержать национально-региональный компонент, с его предметным наполнением, количеством часов, общеметодическим подходом к содержанию занятий по изобразительному и декоративно-прикладному искусству.

Внедрение национально-регионального компонента в методику преподавания изобразительного искусства требует экспериментальных исследований и серьезной научно-методической работы. Для реализации данной системы необходимо решение ряда практических и теоретических задач:

- создание системы многоступенчатого и непрерывного процесса приобщения подрастающего поколения к этнокультуре малочисленных народов Крайнего Севера;
- подготовка учебно-методических комплексов этнохудожественного образования школьников по изобразительному и декоративно-прикладному искусству во всех общеобразовательных учреждениях Ханты-Мансийского автономного округа – Югры;
- разработка программ и систем занятий, направленных на этнохудожественное образование и эстетическое воспитание в процессе обучения изобразительному и декоративно-прикладному искусству;
- обеспечение условий для реализации данной системы.

Нехватка соответствующего методического и дидактического материала обуславливает необходимость поиска пути решения этой проблемы.

При разработке программы и системы занятий, направленных на этнохудожественное образование и эстетическое воспитание, мы исходим из возможностей учебных программ по изобразительному искусству в общеобразовательной школе. Этому процессу предшествовал всесторонний анализ психолого-педагогической, методической, философской, культурологической, социологической, исторической, этнографической, специальной литературы, необходимой для проведения исследования по заявленной теме; изучение и обобщение передового педагогического опыта преподавания изобразительного искусства.

Следует заметить, что ряд методических исследований (К. Ж. Амиргазин, Е. С. Асылханов, М. М. Байрамбеков, Р. Г. Гадиев, Г. К. Гамзатова,

Н. Г. Ефремова, В. Ф. Канев, Р. А. Махаев, Е. М. Новиков, А. В. Орлова, И. М. Раджабов, Г. В. Юдина и др.) раскрывают различные аспекты художественного образования с учетом изучения народного, национального и декоративно-прикладного искусства. Однако этого недостаточно для того, чтобы только на них строить методику этнохудожественного образования в условиях поликультурного общеобразовательного пространства.

На основании анализа содержания действующих программ по изобразительному искусству [9–14] мы пришли к выводу о том, что аксиологизация этнохудожественного образования школьников важна и необходима.

Мы предлагаем в дополнение к действующим учебным программам ряд специальных заданий и тем уроков, способствующих, по нашему мнению, воспитанию интереса к национальной культуре хантов и манси в процессе этнохудожественного образования (таблица). Все задания и темы уроков составлены с учетом преемственности в обучении, дидактических принципов, специфических условий преподавания изобразительного искусства в школе с включением национально-регионального компонента и могут быть реализованы в процессе таких видов учебных занятий по изобразительному искусству, как рисование с натуры, рисование на темы, декоративная работа, беседы об искусстве хантов и манси.

Комплект заданий и тем уроков по этнохудожественному образованию для 4–8-х классов общеобразовательной школы Ханты-Мансийского автономного округа – Югры

Виды занятий	Темы занятий	Кол-во часов
1	2	3
<i>4-й класс</i>		
Рисование с натуры	1. «Туесок для черники и голубики» Рисование с натуры несложного берестяного туеска	2
Рисование на темы	1. Сюжетно-тематическая композиция «На оленях по снегу»	1
	2. Беседа: «Праздники хантов и манси». Сюжетно-тематическая композиция «Вороний день»	2
Декоративная работа	1. Аппликация из цветной бумаги. Эскиз хантыйского (мансийского) женского нагрудного украшения	1
	2. Изображение на плоскости (криволинейного) орнамента сури тухалан верла – «медведь»	1

## Продолжение таблицы

1	2	3
<i>5-й класс</i>		
Рисование с натуры	1. Рисование с натуры берестяной кухоньки для рыбы	1
Рисование на темы	1. Сюжетно-тематическая композиция «На стойбище»	1
	2. Рисование по представлению «Танец шамана»	1
Декоративная работа	1. Изображение на плоскости. Эскиз национальной одежды: мужской малицы, женского сака	2
	2. Декоративная деятельность (аппликация из цветной бумаги). «Будни хантов и манси»	2
<i>6-й класс</i>		
Рисование с натуры	1. «Полна набирушка морошки». Рисование с натуры берестяного туеска трапециевидной формы, с нанесенными хантыйскими орнаментами	2
Рисование на темы	1. Сюжетно-тематическая композиция «Медвежьи игрища»	1
	2. Рисование по представлению (памяти) «Югорский лес»	1
Декоративная работа	1. Декоративная деятельность (аппликация из кусочков ткани и меха). Эскиз женской сумки туччана	2
	2. Декоративная деятельность. Изготовление из кусочков ткани и меха куклы-акань	2
<i>7-й класс</i>		
Рисование с натуры	1. «Кузовок для брусники» Рисование с натуры берестяного орнаментированного кузовка	2
Рисование на темы	1. Сюжетно-тематическая композиция. Иллюстрация к хантыйской легенде «О девочке Мось»	2
Декоративная работа	1. Декоративное рисование. Эскиз карандашницы с хантыйскими орнаментами	1
	2. Декоративная деятельность. Изготовление из кусочков ткани, меха, кожи нагрудного украшения с хантыйскими узорами и орнаментами	2

Окончание таблицы

1	2	3
Беседы об изобразительном и декоративном искусстве	1. Урок-беседа «Декоративно-прикладное искусство хантов и манси»	1
<i>8-й класс</i>		
Рисование с натуры	1. Рисование с натуры натюрморта с хантскими (мансийскими) бытовыми предметами	2
Рисование на темы	1. Гравюра из картона «Животные и птицы Севера»	2
	2. Графическая работа в технике монотипия «Северная фантазия», «Сказка Югры»	1
	3. Сюжетно-тематическая композиция «Легенды и были таежного края», «Сказания о земле Югорской»	2
Декоративная работа	1. Декоративное рисование. Импровизация хантской орнаментальной композиции в полосе или круге «Хантские узоры»	2

Чтобы повысить уровень знаний и активизировать интерес к национальной культуре хантов и манси у школьников, нами была разработана методика проведения занятий с использованием наглядного материала, репродукций картин художников, видеофильмов, изделий декоративно-прикладного искусства хантов и манси, художественной, детской и популярной литературы, этнического фольклора. В процессе бесед учащиеся познакомились с национальными традициями, обычаями, обрядами. Особый восторг у них вызвали хантские украшения, берестяные туски, культовые вещи из кусочков ткани и меха, тряпичные *куклы-акань*. Школьники с удовольствием примеряли охотничьи маски, бисерные нагрудные украшения, прикасались к орнаментированным берестяным тускам и набирушкам. Сильное эмоциональное впечатление произвело на учащихся прочтение статьи «О хантских шаманах» [8].

Предложенные методические приемы, формы, средства этнохудожественного обучения и воспитания способствуют:

- формированию положительно-эмоционального отношения школьников к произведениям народного декоративно-прикладного искусства хантов и манси;
- развитию активной познавательной направленности на овладение искусствоведческими, историческими, этнографическими знаниями, свя-

занными с этническими народами Ханты-Мансийского автономного округа – Югры;

- пониманию учащимися значения сохранения национальной культуры как исчезающей культуры малочисленных народов Крайнего Севера;
- возникновению уважения к этническим народам как уникальным и древним народностям нашей страны;
- включению школьников в активную творческую деятельность, направленную на создание народных декоративных изделий и эскизов;
- стремлению к эстетическому совершенствованию и созданию самостоятельных творческих произведений;
- воспитанию любви к родному краю, формированию положительного эмоционально-оценочного отношения к окружающей действительности, умению понимать и уважать культуру другого народа.

Одной из особенностей района Крайнего Севера, в частности Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, является его многонациональность. На уроках изобразительного искусства школьники достаточно широко и полно знакомятся с лучшими традициями народного творчества, декоративно-прикладного искусства других народов, населяющих нашу страну, – русских, украинцев, башкир и т. д. «Если мы хотим сохранить единство России, то современная образовательная система при ее стремлении к цивилизации должна реализовывать принцип: от воспитания культуры своего народа к культуре совместно проживающих народов, а затем к пониманию мировой культуры, т. е. поликультурного образования должна стать принципиальной в построении образовательной системы» [5, с. 49].

Перечисленные выше основные направления этнохудожественного образования школьников в условиях поликультурного общеобразовательного пространства могут быть включены в общеобразовательные программы по изобразительному и декоративно-прикладному искусству, системе дополнительного образования, а также учтены при разработке новых программ и создании пособий по этнохудожественному образованию.

Основные авторские положения и выводы могут стать основой формирования этнокультурного воспитания учащихся в полиэтнической образовательной среде использоваться в системе переподготовки и повышения квалификации работников образования, а также при обучении педагогов в средних специальных и высших учебных заведениях.

### Литература

1. Библер В. С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков. М., 1997. С. 423.
2. Бромлей Ю. В. Этнос и этнография. М.: Наука, 1973. 223 с.

3. Возвращение к истокам: Народное искусство и детское творчество: учеб.-метод. пособие / под ред. Т. Я. Шпикаловой, Г. А. Поровской. М.: ВЛАДОС, 2000. 272 с.

4. Гасымова Г. А., Наумов Н. Д. Поликультурное образование в условиях общеобразовательного пространства // Обучение, воспитание, развитие учащейся молодежи в условиях поликультурного пространства России. Нижневартовск: НГГУ, 2008. С. 42–47.

5. Ибрагимов А. А. Современные подходы к пониманию системы поликультурного образования // Обучение, воспитание, развитие учащейся молодежи в условиях поликультурного пространства России. Нижневартовск: НГГУ, 2008. С. 48–52.

6. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988. С. 215.

7. Набок И. А. Национально-региональный компонент подготовки учителя в контексте процессов глобализации культуры и образования // Региональный компонент в содержании высшего профессионального образования: проблемы и перспективы. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. С. 21–29.

8. О хантыйских шаманах // Стерх. 1993. № 1 (3).

9. Программа с краткими методическими рекомендациями. Изобразительное искусство и художественный труд. 1–8 кл. / под рук. Б. М. Немского. М., 1992.

10. Программы общеобразовательных учреждений. Изобразительное искусство. 1–9 кл. / сост. В. С. Кузин, Н. Н. Ростовцев, Е. В. Шорохов, Т. Я. Шпикалова и др. М: АГАР, 1996. 160 с.

11. Программа внедрения национально-регионального компонента в базисный учебный план общеобразовательных учреждений ХМАО. Ханты-Мансийск, 2000.

12. Программа развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 годы // Преподаватель. 2000. № 3.

13. Программы для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев. Изобразительное искусство. Рисунок: 1–11 кл. Живопись: 1–11 кл. Основы живописи 5–9 кл. Основы дизайна: 5–9 кл. Основы народного и декоративно-прикладного искусства: 1–8 кл: для школ (классов) с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла. М.: М-во образования РФ, 2001.

14. Программы общеобразовательных учреждений. Изобразительное искусство. 5–9 кл. М.: Просвещение, 2006.

15. Федеральная программа развития образования. М., 1999.

# ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 371.302

И. А. Абрамова

## ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В настоящее время определяющей характеристикой качества системы общего среднего образования является подготовка учащегося как личности, владеющей картиной мира и культурными смыслами. Картина мира складывается из отдельных ее фрагментов, система информации о ней представляет собой систему определенных концептов – ментальных единиц языка. В статье показано, как информация лингвокультурного плана при изучении русского языка способствует успешному развитию личности школьника.

*Ключевые слова:* языковое образование, лингвокультурологическая информация, концепт

*Abstract* – The paper shows how linguo-cultural information acquired while studying English contributes to personality development. The characteristic feature of the quality of general secondary education is training a person who should have “the universal picture of the world”, the system of information including a number of special concepts, images of the world around us

*Index terms* – linguistic education, linguo-cultural information, constructs.

Складывающаяся в условиях модернизации российского образования новая модель обучения русскому языку призвана способствовать духовно-нравственному развитию личности: приобщать учащегося к системе общественных ценностей, воспитывать у него чувство патриотизма, национального самосознания и формировать поликультурное мышление. Смена образовательных задач, усиление акцента на воспитании подрастающего школьника, осознание необходимости изучения родного языка как средства выражения мировоззрения народа – все это обусловило потребность обновления содержания языкового образования.

В настоящее время определяющей характеристикой качества системы общего среднего образования является формирование учащегося как личности. Знание становится средством достижения более высокого уров-

ня сомопознания, познания окружающего мира и развития в процессе обучения и самообучения. Решение проблем преподавания русского языка и образования в сфере родного языка в этом смысле имеют принципиальное значение, причем не только с точки зрения развития и становления отдельной личности, но и с точки зрения перспектив российского общества и государства в целом.

Русский язык, который более 80% населения страны считает родным, для российских школьников одновременно средство общения, передачи информации, получения новых знаний во всех областях человеческой деятельности и основа интеллектуального развития, формирования мировоззрения и духовно-нравственных качеств личности. Хорошее владение русским языком во многом предопределяет успешность профессиональной деятельности человека.

Как любой другой, русский язык является одним из основных условий единства и успешного развития нации. Он – величайшая сокровищница национальной духовной культуры нашего народа, хранилище его духовно-нравственных представлений и идеалов. Языковое образование обеспечивает приобщение человека к духовному наследию предшествующих поколений и служит основой этнического и гражданского самоосознания личности.

Последнее обстоятельство становится особенно важным в современных социополитических условиях, характеризующихся резким снижением уровня духовной культуры российского общества и девальвацией многих духовных ценностей. Изучение русского языка в школе как средства межкультурной коммуникации поможет учащимся овладеть культурными смыслами собственной культуры и общей картиной мира.

В Государственном образовательном стандарте общего образования указано, что изучение русского языка в основной школе направлено на формирование и развитие следующих предметных компетенций: коммуникативной, языковой и лингвистической (языковедческой), культуроведческой.

*Коммуникативная компетенция* предполагает овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для определенного возраста сферах и ситуациях общения.

*Языковая и лингвистическая (языковедческая) компетенции* включают освоение необходимых знаний о языке как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, развитии и функционировании; овладение основными нормами русского литературного языка; обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; формирование способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов; необхо-

димые знания о лингвистике как науке и о ученых-русистах; умение пользоваться различными лингвистическими словарями.

*Культуроведческую компетенцию* составляют осознание языка как формы выражения национальной культуры; понимание взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка; владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения.

Таким образом, значимость обучения русскому языку в школе должна быть обусловлена его статусом как государственного, его значимостью как средства межнационального, повседневного и профессионального общения, а также как одной из основных ценностей культуры русского народа.

Однако содержание языкового образования в большей степени до сих пор обращено к системе языка. Во главу угла ставятся прежде всего правила правописания. Содержание школьных учебников постепенно перерабатывается, но информация лингвокультурологического плана, позволяющая производить концептуальные обобщения, в них представлена непоследовательно. Кроме того, учащиеся не воспринимают предметную область дисциплины «Русский язык» через призму возможностей развития собственной личности.

Не удивительно, что результаты современного школьного образования в области русского языка оказываются весьма невысокими. Как показывает анализ материалов экзаменационных испытаний по окончании курса средней школы и вступительных экзаменов в высшие учебные заведения, а также наблюдения над речевой практикой молодых людей в различных сферах общественной деятельности, выпускники школ недостаточно владеют навыками правильной и выразительной устной и письменной речи, нормами русского литературного языка (произносительными, лексическими, стилистическими, грамматическими и т. п.) и речевого этикета; не умеют правильно, точно и эффективно выражать свои мысли, допускают чрезмерное огрубление и стилистическое снижение речи; не воспринимают культуру речи как составную часть общей культуры человека, а сам русский язык как особую духовную сущность, требующую к себе бережного и осознанного отношения.

Как это ни печально признавать, отношение учащихся к предмету «Русский язык» в системе школьного образования остается довольно индифферентным. Изучение его далеко не всегда сочетается с интересом и часто ассоциируется лишь с заучиванием правил. Современные ученики редко называют уроки русского языка в числе любимых, и мало кто стремится совершенствовать свои знания по предмету вне таких прагматических установок, как, например, необходимость сдачи вступительных экзаменов в вуз.

Анализ стабильных учебников по русскому языку: для 5–7-х классов под ред. Н. М. Шанского и продолжающих их учебников для 8–9-х классов авторского коллектива С. Г. Бархударова, С. Е. Крючкова, Л. Ю. Максимова – выявил, что они в меньшей степени содержат языковой материал, целенаправленно дающий представление о ценностях культуры и отражающий реалии сегодняшнего дня. В учебниках отсутствует система приемов подачи таких сведений, не разработан комплекс заданий, в которой ценностный компонент обучения языку находил бы свое отражение. Практически нет упражнений, позволяющих сравнить языки и культуры разных народов, сформировать картину мира. Так, серия упражнений под рубрикой «Отечество мое» включает в себя познавательную информацию о российских городах, но не реализует воспитательный потенциал заявленной тематики. Представленные во вводном курсе тексты о роли и значении языка в жизни общества и отдельного человека имеют преимущественно декларативный характер, а работа с ними не предусматривает подробного текстового анализа и часто ограничивается только выразительным чтением. Тексты, передающие опыт народа, в современных учебниках по русскому языку для 5–9-х классов представлены также крайне скупо. Эти и другие примеры свидетельствуют об отсутствии специального отбора дидактического материала этно- и лингвокультурной тематики, эффективно формирующего у учащихся языковую, лингвистическую, коммуникативную, культуроведческую компетенции и ценностные ориентиры.

Нельзя категорично утверждать, что материал лингвокультурологического плана в школьных учебниках отсутствует совершенно. Например, в разделах «Повторение изученного» в начале и в конце учебников под редакцией Н. М. Шанского даются в качестве учебных текстов высказывания русских классиков, пословицы и поговорки о языке и речи, но формулировки заданий не содержат вопросы о значимости языка и не позволяют почувствовать его ценность. Приведем образцы подобных упражнений:

**Упражнение 6. Сколько предложений в тексте? Кому принадлежит это высказывание? Выучите наизусть весь текст или 1–2 предложения (на выбор). Приготовьтесь писать текст под диктовку или на память.**

*Нам дан во владение самый богатый, меткий, могучий и поистине волшебный русский язык. Истинная любовь к своей стране немислима без любви к своему языку.*

*Языку мы учимся и должны учиться непрерывно до последних дней своей жизни. (К. Г. Паустовский)*

Или:

**Упражнение 133. Прочитайте и определите основную мысль высказывания. Выпишите словосочетания с выделенными словами так, чтобы в одном словосочетании выделенное слово было главным, в другом – зависимым. Укажите прилагательные.**

*Язык – духовное богатство народа. «Сколько я знаю языков, столько раз я человек», – говорит народная мудрость. Но богатство остается для человека недоступным, если он не овладел родной **речью**, не почувствовал ее **красоты**. Чем глубже человек познает оттенки родного **слова**, тем больше подготовлен к **овладению** языками других народов. (В. А. Сухомлинский)*

Между тем информация лингвокультурного плана может способствовать успешному развитию личности школьника. Лингвокультурология создана, по мнению Э. Бенвениста, «на основе триады – язык, культура, человеческая личность» [1, с. 15] и представляет собой своеобразную «линзу», через которую исследователь может увидеть материальную и духовную самобытность этноса. Объектом данной науки является «взаимодействие языка, выступающего транслятором культурной информации, и культуры – исторической памяти народа» [4, с. 38].

Язык, как известно, является продуктом социальной активности человека и одновременно одной из форм созданной человеком культуры. В нем (языке) отражается «весь познанный и практически освоенный человеком мир, а также сам человек как часть этого объективно существующего мира» [3, с. 65]. Из этого следует, что личность – это некое звено, соединяющее реальный мир и язык, который отражает реальность.

Оформленная, завершенная в сознании отдельной личности картина мира возможна лишь на основе установления иерархии смыслов и ценностей. О степени сформированности картины мира позволяют судить не столько отдельные слова человека, сколько принципы группировки и классификации понятий, находящие формальное выражение в системе языка. Картина мира складывается из отдельных фрагментов. Иначе говоря, система информации о мире является концептуальной, т. е. состоит из определенных концептов (представлений) человека о мире. Данная система конструируется самим человеком – членом когнитивной общности. Соотнесение языка и окружающей действительности, осуществляемое концептуальной системой, – это кодирование языковыми средствами определенных фрагментов картины мира.

Выделение концепта в качестве ментального образования представляется закономерным шагом в становлении антропоцентрической парадигмы современного образования. Концепты, адекватно отражающие факты действительности в сознании человека, помогают ему ориентироваться в мире и познавать этот мир.

Одним из основных средств формирования концептов в человеческом сознании является язык. Поскольку «концепт является планом содержания языкового знака, следовательно, он включает в себя помимо предметной особенности всю коммуникативно значимую информацию» [2, с. 17]. Прежде всего, это указания на место, занимаемое этим знаком в лексической системе языка: его парадигматические, синтагматические и словообразовательные связи.

В семантический состав концепта входит вся прагматическая информация языкового знака, связанная с его экспрессивной и иллокутивной функциями, что вполне согласуется с «переживаемостью» [5, с. 113] и «интенсивностью» [5, с. 120] духовных ценностей, к которым он отправляет.

Еще одним высоковероятным компонентом семантики языкового концепта является когнитивная память слова – смысловые характеристики языкового знака, связанные с его исконным предназначением и системой духовных ценностей носителей языка.

Однако концептологически наиболее существенен так называемый культурно-этнический компонент, определяющий специфику семантики единиц естественного языка и отражающий «языковую (наивную) картину мира» его носителей. Картина мира, которую можно назвать знанием о мире, лежит в основе индивидуального и общественного сознания. Язык же выполняет требования познавательного процесса. В концептуальной картине мира взаимодействует общечеловеческое, национальное и личностное.

Отличительной чертой концепта как единицы лексической семантики является лингвокультурная отмеченность. Концепт – одновременно единица сознания и культуры; это «то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека... и посредством чего человек... сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [5, с. 122]. Следовательно, именно концепт может стать связующим звеном между культурой и личностью в процессе преобразования и преображения этой личности.

Согласно исследованиям в области лингвокультурологии, ценностный опыт народа хранится и вербализуется в концепте – ментальной единице языка. В этой связи формирование ценностных ориентаций учащихся обуславливается изучением русского языка как системы воплощения ценностей культуры, заложенных в концептах.

### Литература

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М.: УРПС, 2002. 448 с.
2. Лингвокультурный концепт: типология и области бытования / под общ. ред. С. Г. Воркачева. Волгоград: ВолГУ, 2007. 400 с.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Издат. центр «Академия», 2001. 208 с.
4. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Наука, 1996. 250 с.
5. Степанов Ю. С. В трехмерном пространстве языка. Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства. М.: Наука, 1985. 243 с.

УДК 159.9.019.43

И. А. Ахьямова

## ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ НЕВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Статья содержит исторический анализ происхождения, изменения и развития понятий «невербальное поведение», «невербальное общение», «невербальная коммуникация» как предмета научных исследований за рубежом и в России. Подчеркивается важность изучения и применения невербальных средств в педагогической практике.

*Ключевые слова:* невербальное поведение, невербальное общение, невербальная коммуникация, проксемика, кинесика, невербальные средства общения.

*Abstract* – The paper presents the historical analysis of the origin, changing and development of the definitions of «non-verbal behaviour» and «non-verbal communication» as the object of research in Russia and abroad. The author pays a special attention to the importance of studying and using non-verbal means of communication in the pedagogical practice.

*Index terms* – non-verbal behaviour, non-verbal communication, proxemics, kinesics, non-verbal means of communication.

До настоящего времени исследования невербального поведения не относились к какой-либо определенной области науки, хотя история исследований невербального поведения в процессе коммуникации уходит корнями в глубь времен. Уже в ученых трудах древних греков и римлян содержатся сведения о том, что сегодня назвали бы невербальным поведением. Написанное в I веке

нашей эры сочинение Квинтилиана «Наставление оратору» включает информацию о жестах, которыми пользовались люди [16]. Если проследить историю самых разных областей знания – науки о поведении животных, антропологии, танца, лингвистики, философии, психиатрии, психологии и науки о порождении и восприятии речи, можно найти выдающихся ученых-основоположников современной науки о невербальном поведении [7].

Большинство зарубежных исследований, посвященных аспектам невербального поведения и невербальной коммуникации, английского и североамериканского происхождения. Во второй половине XIX в. Дельсарт предпринял одну из первых попыток описать и расшифровать как «культуру голоса», так и телодвижения и жесты, определить различные формы языка тела. Одной из самых влиятельных работ, давших толчок современным исследованиям выражений лица, была книга Дарвина «Выражение эмоций у человека и животных», вышедшая в 1872 г. и носившая описательный характер [7].

В первой половине XX в. попытки изучения голоса, внешности и одежды, выражений лица хотя и проводились, но были крайне разрозненными и малочисленными. В 1925 г. Кречмер написал книгу «Физические данные и характер». Затем в 1940 г. вышла в свет работа Шелдона «Вариации физических характеристик человека». Оба автора утверждали, что если точно описать и проанализировать тело человека, можно сделать существенные выводы об его интеллекте, темпераменте, нравственных ценностях и будущих достижениях, однако валидность подобных представлений не была доказана.

Работа Эфрона «Жесты и окружающая среда», написанная в 1941 г., стала классической [14]. Новаторские и тщательно проработанные методы изучения жестов и языка тела, а также предложенная Эфроном классификация невербального поведения оказали влияние на будущие поколения ученых. Кроме того, исследователь обратил внимание на важную роль культуры в формировании жестов и телодвижений. Этот вывод противоречил господствующему мнению о том, что человеческое поведение почти не подвержено влиянию контекста и окружающей среды.

В 50-х гг. прошлого века количество исследований невербального поведения существенно возросло. В 1952 г. появилось «Введение в кинесику» Бердуистелла, в 1959 г. – «Немой язык» Холла. Именно эти антропологи впервые применили к невербальным явлениям некоторые принципы лингвистики, а также ввели названия для наук о телодвижениях (кинесика) и пространстве (проксемика) и разработали программу исследований в каждой из этих областей [13].

В 1958 г. Трейджер описал компоненты параязыка, что позволило ученым изучать голосовые сигналы с большей точностью.

В 1956 г. опубликован совместный труд психиатра Юрген Руш и фотографа Уэлдон Кис «Невербальная коммуникация: заметки о визуальном восприятии в отношениях между людьми». Книга, в названии которой впервые использовался термин «невербальная коммуникация», стала популярной [7]. В ней содержатся теоретические разработки происхождения, использования и кодирования невербального поведения и подтверждается коммуникативная роль окружающей среды. В то же время напечатано до сих пор часто цитируемое и ставшее ведущим в изучения факторов окружения, влияющих на коммуникацию людей, исследование Маслоу и Минца о так называемых «красивой» и «уродливой» комнатах.

В следующем году написана статья Франка «Тактильная коммуникация» о роли прикосновения в человеческом общении.

Настоящий переворот в области исследований, посвященных невербальной коммуникации, произошел в 60-е гг. Объектами изучения стали отдельные части тела человека и элементы движения: появились работы Икслайна и Хесса о движениях глаз, Давица о выражении эмоций в голосе («Передача эмоционального смысла», 1964 г.), Соммера об организации пространства вокруг человека, Голдман-Эйслера о паузах и задержках в спонтанной речи, Дитмана, Аргайла, Кендона, Шефлена и Меграбяна о разных видах телодвижений [7, 12, 17].

Психолог Роберт Розенталь продемонстрировал, как экспериментаторы могут влиять на исход эксперимента, а учителя воздействовать на интеллектуальный рост учеников посредством невербального поведения – с помощью жестов и движений.

Важнейшей теоретической работой десятилетия стала статья Экмана и Фризена о происхождении, использовании и кодировке невербального поведения. В ней представлены такие области невербального поведения, как эмблемы, иллюстраторы, выражения аффекта, регуляторы и адаптеры.

В 70-е гг. предпринимаются попытки обобщить все возрастающий объем литературы, изложить программу исследований в области невербальной коммуникации, сделать доступными для широкой публики данные научных работ по невербальным коммуникациям [15, 18]. Бестселлером стал журналистский отчет Дж. Фаст «Язык тела» о результатах исследований нескольких ученых. Выходят книги Экмана «Отражение эмоций на лице человека», Меграбяна «Невербальная коммуникация», Хесса «Болтливые глаза», Аргайла «Телесная коммуникация», Монтагю «Прикосновение», Бердуистелла «Кинесика и контекст» [7, 12].

В течение последующего десятилетия ученые старались определить, как разные невербальные сигналы способствуют достижению общей коммуникативной цели (помогают заставить кого-то сделать что-то, показать свое отношение к кому-то и т. д.). В ходе исследований становилось все более очевидно, что полностью понять роль невербального поведения в решении коммуникативных задач невозможно, если не учитывать сопутствующее вербальное поведение. Появилась необходимость в разработке теории взаимодействия в процессе общения вербальных и невербальных сигналов.

С течением времени векторы зарубежных исследований невербального поведения менялись следующим образом:

- от изучения неинтерактивных ситуаций к исследованию интерактивных;
- изучения, отдельно взятого человека к изучению участников диалога;
- анализа разрозненных моментов к исследованию взаимодействия во времени;
- характеристики отдельных сигналов к рассмотрению их совокупности;
- внимания ко всем аспектам коммуникации сразу к пониманию необходимости глубже изучить восприятие сигналов в процессе коммуникации;
- однонаправленного подхода и поиска единственного значения сигнала к осознанию того, что у невербальных сигналов может быть несколько значений и множество целей;
- выводов, базирующихся почти исключительно на частоте и продолжительности сигналов, к изучению контекста поведения;
- изучения непосредственного взаимодействия к изучению роли невербальных сообщений в опосредованной коммуникации при использовании новых технологий;
- склонности изучать взаимодействие незнакомых людей к заинтересованности в изучении интеракции близких людей;
- разрозненного изучения культуры и биологии как возможных причин того или иного поведения к исследованию их совместной роли в коммуникации.

Представленный краткий исторический обзор зарубежного научного опыта – попытка показать общий фон, на котором разрабатываются современные направления в области изучения невербальной коммуникации в России.

Отечественные ученые начали основательно заниматься проблемами невербальной коммуникации лишь в 80-х гг. двадцатого столетия. С опорой

на ставший доступным зарубежный опыт были предприняты попытки определить смысл терминов и подходы к понятиям «невербальное поведение», «невербальное общение», «невербальные средства общения» [6].

Под последними ряд авторов понимает «неязыковые средства», «язык мимики и жестов», «язык телодвижений», «жестикуляцию», «невербальные знаки», «невербальный язык» (Е. М. Верещагин, И. Н. Горелов, С. А. Должникова, В. А. Лабунская, Н. П. Сметанина, Н. В. Федорова, А. В. Филиппова, З. З. Чанышева и др.).

Основываясь на зарубежных исследованиях по кинесике, одни российские ученые считают невербальные средства обязательным, значимым и первичным (относительно момента развертывания речи) невербальным компонентом коммуникации (И. Н. Горелов), другие – вспомогательным средством общения, вторичным относительно коммуникативной функции языка (Г. В. Колшанский) [1, 2, 4].

Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров выделяют два невербальных языка, из которых первый – соматический, второй – «язык привычного поведения» [2]. Соматический язык подразумевает биологические, заложенные в психике человека средства общения, а язык привычного поведения – выработанные, обусловленные культурой, внешним окружением, обстоятельствами невербальные средства общения и правила их использования.

В. А. Лабунская, Х. Рюкле и др., исследуя индивидуальный характер употребления невербальных средств общения, пришли, как и западные коллеги, к аналогичным выводам о том, что количество и интенсивность употребления невербальных компонентов зависят от типа темперамента, социальной среды, национальности, а также возраста [6].

Отдельные отечественные разработки посвящены определению роли употребления невербальных средств общения в специальных областях знаний. Так, взаимосвязь невербальных и вербальных средств общения в русском языке рассмотрена Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым [2]. Социально-перцептивный подход к изучению невербального поведения представлен в работе В. А. Лабунской [6], составившей одну из наиболее полных современных классификаций невербальных средств общения. Различные научные концепции и сущностные характеристики общения в управлении изложены Е. В. Руденским [1]. Ориентация современных отечественных исследований невербальных поведения, общения и коммуникации на более ранние труды зарубежных ученых объясняет общность характеристик основных понятий, а также некоторое временное отставание публикаций российских авторов, исследования которых не противоречат зарубежным, имеют практическое значение и посвящены, в основном, проблемам прикладного использования невербальных средств общения в различном возрасте и разных сферах деятельности.

Важным аспектом изучения невербальных средств является их применение в педагогической практике. Н. П. Сметанина предлагает использование данных средств при обучении лексике русского языка как неродного [10]. С. А. Должникова, разработавшая авторскую методику, указывает на необходимость обучения невербальным средствам общения в процессе усвоения учащимися начальных классов иностранного языка [5]. Автор этой статьи в своих публикациях показывает возможности эффективного формирования навыков невербального общения в процессе музыкального воспитания дошкольников и младших школьников, а также роль невербальных средств общения в социально-педагогической деятельности [1].

В исследованиях по педагогическому общению традиционно декларируется важность адекватного понимания экспрессии состояний учеников и необходимость адекватного выражения состояний, отношений к ним, подчеркивается зависимость результатов педагогической деятельности от умений и навыков учителя воздействовать с помощью экспрессии. И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, В. А. Кан-Калик, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов, А. К. Маркова, Р. П. Мильруд, А. М. Митина, А. А. Реан, Я. Л. Коломинский в своих работах обращают внимание на то, что успешность педагогического общения во многом зависит от умения партнеров понимать экспрессию друг друга и регулировать экспрессивное поведение в соответствии с ситуацией педагогического общения. Оформился ряд исследований, посвященных успешности кодирования и интерпретации экспрессии эмоциональных состояний субъектами педагогического общения. Работы, в которых рассматривается процесс кодирования экспрессии, принадлежат, как правило, таким областям, как сценическое искусство и театральная педагогика, где, наряду с классическими трудами С. Волконского (1912, 1913 гг.), П. М. Ершова (1959 г.), К. С. Станиславского (1955 г.), представлены более близкие по времени работы В. И. Кочнева (1983 г.), Н. В. Рождественской (1986 г.).

Изучением специфики восприятия и интерпретации невербальной информации в педагогическом общении в различное время занимались Н. Р. Битянова, А. А. Леонтьев, В. В. Мироненко, Л. И. Митина, Е. А. Петрова, Г. А. Цукерман, Е. А. Эм и др. В педагогике высшей школы применение средств невербального общения как способа подготовки студентов к профессиональной деятельности рассматривалось А. А. Поздняковой [9], И. А. Ахьямовой [1], Т. А. Сапегинной.

Специфика невербального общения детей с различными нарушениями интеллекта стала предметом психолого-педагогического анализа в работах О. К. Агавеляна, Н. А. Коломенского, Е. П. Синевой и Е. Ю. Шаталовой, О. С. Гольдфарб.

При всем многообразии работ, изучающих применение невербальных средств общения в педагогике, охваченными остаются далеко не все аспек-

ты использования этих средств в образовании и воспитании. В большинстве случаев исследователи ограничиваются кинетическими средствами, т. е. теми, которые основаны на движении. Чаще всего внимание ученых и практиков привлекают мимика, жесты и позы субъектов образовательного процесса. Второй по степени изученности блок представлен проксемикой и такесикой – невербальными средствами, обладающими пространственными характеристиками, это в основном дистанция и прикосновения. Значимость других средств невербального общения для педагогики не отрицается, но и не исследуется так подробно, как она того заслуживает.

Меньше всего в педагогике изучена роль предметно-пространственной среды как компонента социокультурного пространства и роль ее факторов в общении. Принято считать, что изучением факторов среды, непосредственно и опосредованно влияющих на социальное развитие и формирование личности, занимается средовая педагогика. В действительности же данная область педагогики рассматривает нечто другое: различные аспекты влияния семьи, образовательных учреждений, улицы, средств массовой информации, игр и т. п.

Значение пространственно-временных факторов общения в современной педагогической науке и практике остается недооцененным. Хотя исследования восприятия и использования личностного и социального пространства в рамках проксемики существуют, а выражения «педагогическое пространство», «педагогическая среда», «педагогика среды» (С. Т. Шацкий) стали распространенными, однако в педагогике эти понятия остаются размытыми, а способы и приемы их практического применения в воспитательных целях отсутствуют.

Следует учитывать, что в общении среда – это совокупность факторов, влияющих на общение людей, при этом не являющихся непосредственной частью этого общения [8, с. 759]. Люди изменяют окружение так, чтобы оно помогло им достичь целей в общении, соответственно, социокультурная микросреда, точнее, ее предметно-пространственные характеристики могут повлиять на настроение, выбор слов и векторов поведения субъектов общения.

Необходимо пояснить, что под предметно-пространственной средой образовательного учреждения мы понимаем материальное и выраженное в пространстве основание социокультурной микросреды этого учреждения. Факторами предметно-пространственной составляющей социокультурной микросреды образовательного учреждения выступают архитектурный стиль, мебель, интерьер, освещение, цвета, музыка и даже посторонние шумы. В эту же категорию входят и так называемые «следы действия» – предметы, которые может оставлять человек в пространстве пос-

ле общения. Всякое помещение образовательного учреждения, таким образом, имеет свою «невербальную маску», которая может как помогать, так и мешать общению.

Обратим внимание на то, что классификация средств невербального общения позволяет отнести цвет и музыку к паралингвистическим средствам [6]. Ведь цвет и музыка способны в своем воздействии «обойти» защитные механизмы сознания и точно и метко воздействовать на человека на бессознательном уровне. К сожалению, проблема влияния цвета и музыки на личность и ее поведение является малоразработанной и недостаточно описанной в педагогике. Имеющиеся психологические исследования также не приближают нас к пониманию и тем более использованию этого феномена в деятельности образовательного учреждения. При этом именно цвет и музыка, наряду с пространственными характеристиками, являются основными средствами социокультурной среды учреждения, влияющими на невербальное общение. Наиболее удачной попыткой описания, охватившего максимально большой набор невербальных средств в процессе обучения, стала работа А. Б. Вэскер, которая, в частности, уделила достойное внимание использованию музыки в педагогических целях [3].

Таким образом, комплексный анализ работ зарубежных и отечественных ученых демонстрирует неуклонно растущие интерес и внимание к исследованиям, посвященным изучению средств невербального общения, их влиянию на личность и поведение, что объясняется активизирующимся поиском новых возможностей и путей воздействия на человека в различных областях деятельности, в том числе в процессе воспитания и образования. Наиболее подробно описанными в педагогической теории и практике остаются кинесические средства. Наименее изученными являются механизмы влияния на психологию субъектов образовательного процесса компоненты социокультурной микросреды, к которым относятся освещенность, цвет, звуки, температура, архитектурные особенности – все то, что составляет так называемую «маску помещения».

### **Литература**

1. Ахьямова И. А. Невербальное общение в музыкальном воспитании дошкольников: теория и практика: моногр. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2006. 128 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. О своеобразии отражения мимики и жеста вербальными средствами (на материале русского языка) // *Вопр. языкознания*. 1981. № 1. С. 36–47.
3. Вэскер А. Б. Открывая занавес урока. Энциклопедия актерско-педагогического мастерства учителя: учеб.-метод. пособие. М.: ЦГА, 2004. 160 с.
4. Горелов И. Н. Невербальные коммуникации. М., 1980. 104 с.

5. Должникова С. А. Дидактические условия обучения невербальным средствам общения на уроке иностранного языка в начальной школе: дис. ... канд. пед. наук. Липецк, 2000. 232 с.
6. Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). Ростов н/Д: Рост. ун-т, 1986. 135 с.
7. Нэпп М., Холл Д. Невербальное общение: полн. рук. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 512 с.
8. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2007. 944 с.
9. Позднякова А. А. Подготовка студентов педвуза к использованию вербальных и невербальных средств общения в профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Липецк, 2000. 232 с.
10. Сметанина Н. П. Использование невербальных средств общения при обучении лексике русского языка как неродного: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 1994. 205 с.
11. Эм Е. А. Развитие умений декодирования невербальной информации у учителей общеобразовательных школ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Карачаевск: Карачаево-Черкес. гос. ун-т., 2005. 22 с.
12. Argyle M. Bodily communication (2 nd ed.). L.: Methuen. 1988. 255 p.
13. Birdwhistell R. L. Introduction to Kinesics. Universiti of Louisville Press, Louisville, Kentucky. 1982. 118 p.
14. Efron D. Gesture and environment. N.-Y.: King's Crown Press, 1941. 214 p.
15. Fast J. Body language. N.-Y.: Mr. Evans & Company. 1989. 186 p.
16. Feldman R. S. (Ed.) Applications of nonverbal behavioral theories and research. Hills-dale, NJ: Erlbaum, 1992. 322 p.
17. Mehrabian A. Silent Messages, Wadsworth. Belmont, California. 1982. 211 p.
18. Pease A. V., Garner A. Talk Language. How to use Conversation for Profit and Pleasure. Camel Publishing. Sydney, 1985. 186 p.

# **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ**

УДК 373.3/5

О. А. Бутакова

## **ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ НА ОСНОВЕ ПРИРОДНО-РЕФЛЕКСИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ САМОРАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА**

В статье рассматриваются критерии организации учебного процесса как необходимые средства здоровьесформирующего образования. Предложены универсальные критерии природно-рефлексивной технологии саморазвития человека, обеспечивающие такое образование.

*Ключевые слова:* критерии, управление, технологии, непрерывное развитие.

*Abstract* – The paper considers criteria of training process organization as necessary means of health-forming education. It presents criteria of natural and reflexive technology of self-development.

*Index terms* – criteria, management, technology, continuous development.

Одним из важнейших вопросов педагогической науки является обращение к здоровьесберегающему, здоровьесформирующему обучению. С позиции данных видов обучения непрерывное развитие обучающихся обеспечивается устойчивыми ценностными ориентациями и системой способностей, которые формируются в деятельностной форме организации обучения, являются основой оптимальной жизнедеятельности и носят универсальный характер. Само же развитие обучающихся направлено на запуск механизма саморазвития, здоровьесбережения, здоровьесформирования, который в последующем обеспечит непрерывное самосовершенствование человека и творческое отношение к профессиональной и социальной деятельности, жизни в целом.

При выявлении системы способностей, в наибольшей степени оптимизирующих процесс непрерывного развития обучающихся, мы опирались на положение природно-рефлексивной технологии саморазвития о необходимости выделения универсальных (необходимых и достаточных), инвариантных способностей человека, обеспечивающих построение

его отношений с миром. К. Я. Вагина называет пять таких универсальных способностей.

1. *Исследовательские способности* включаются в число универсальных потому, что любая человеческая деятельность начинается с изучения реальной обстановки. Основная функция этих способностей – диагностировать и контролировать реальную ситуацию. Исследовательская, контролирующая способность позволяет человеку составить четкую объективную картину событий, происходящих в конкретных обстоятельствах, сформулировать главную цель самоорганизации.

2. *Проектировочные способности* дают возможность наметить программу, подобрать средства дальнейших целевых действий (либо по закреплению успеха, либо для решения проблемы).

3. *Исполнительские способности* выполняют функцию реализации программ деятельности (индивидуальной, общей). Исполнительская способность обеспечивает организацию и качество выполнения программ.

4. *Коммуникативные способности* позволяют установить взаимосвязи (отношения) с людьми. Они чрезвычайно значимы, поскольку обеспечивают функционирование внешнего механизма саморазвития человека. В то же время, как свидетельствует практика, именно эти способности оказываются развитыми в наименьшей степени. Духовный, культурный и профессиональный уровень людей зачастую не позволяет им строить доброжелательные, уважительные, толерантные связи и отношения, обеспечивающие понимание другого человека. Отсюда – преобладание агрессивности, авторитарности, резких, приказных типов общения, которые ослабляют или даже разрывают отношения. Следствием искажения взаимодействия, прежде всего межличностного, становится «разладка» механизма саморазвития человека. В этом случае почти все силы тратятся на сопротивление, борьбу, а не на понимание другого и установление конструктивных связей. Взаимная неудовлетворенность приводит к раздражительности, озлобленности, агрессивности, неискренности и т. д.

5. *Рефлексивные способности* позволяют человеку преодолеть ошибки саморазвития. Именно эти способности формируют ценностные ориентиры, мировоззрение, мироощущение. Они являются главными в жизни любого человека, поскольку развивают сознание и обеспечивают построение отношений с миром [1].

Все выделенные способности в процессе жизнедеятельности человека существуют в единстве и взаимосвязи и имеют универсальный, здоровьесберегающий и в определенном смысле здоровьесформирующий характер.

Важно подчеркнуть, что эти универсальные способности могут выступать в двух режимах: управления и самоуправления одновременно.

Только единство этих режимов и обеспечивает непрерывное духовное, интеллектуальное, сенсорное и физическое саморазвитие здоровьесбережения человека.

С точки зрения образования, т. е. целенаправленного культивирования данных способностей, их универсальность проявляется в двух важнейших аспектах:

- они могут вырабатываться в рамках любого предметного содержания;
- предполагают единый алгоритм действий (процедур) в любой содержательно конкретной, предметной ситуации, что обеспечивает единство, общность технологических и методических приемов их формирования и развития, независимо от содержания обучения. Это и обуславливает сохранение здоровья человека.

Инвариантные способности характеризуются следующими алгоритмами действий:

*Исследовательские способности:*

- постановка целей;
- сравнение: а) выделение общего; б) выделение различного;
- выделение главного по цели;
- обобщение;
- осознание позиции;
- доказательство позиции себе, другим.

*Проектировочные способности:*

- постановка целей решения главной проблемы;
- коррекция целей;
- принятие решения;
- составление программы деятельности;
- подбор средств реализации программы;
- определение способов деятельности;
- контроль, коррекция процесса проектирования;
- рефлексия.

*Исполнительские способности:*

- подбор средств, соответствующих целям деятельности;
- определение способов деятельности;
- осуществление способов деятельности;
- контроль, коррекция результата;
- рефлексия.

*Коммуникативные способности:*

- определение цели взаимодействия;
- выявление своего главного положительного качества для взаимодействия;

- определение своего отрицательного качества, требующего усиленного контроля при взаимодействии;

- установление главного положительного качества партнера;
- выяснение отрицательного качества партнера, которое нельзя провоцировать;

- составление программы взаимодействия;
- реализация программы;
- контроль, коррекция результата взаимодействия;
- рефлексия.

*Рефлексивные способности:*

- исследование ситуации (системы отношений);
- моделирование ситуации (системы отношений);
- самоопределение в ситуации (системе отношений);
- принятие решения;
- составление программы деятельности (цели, способы, средства, результат);

- реализация программы;
- осознание результата собственной деятельности в системе отношений;

- осознание духовно-нравственно-интеллектуально-физического состояния, самочувствия в процессе обучения [1].

В любом педагогическом исследовании один из самых сложных вопросов связан с определением критериев и параметров, по которым производится оценка исследуемого педагогического явления.

Внимательное ознакомление с современными работами по проблемам педагогики и образования позволяет выделить понятие «оценочный аспект»; оно, в свою очередь, дает возможность трактовать понятие «критерий» как признак, на основании которого производится оценка [2].

По нашему мнению, критерии в педагогике можно рассматривать как научно обоснованные педагогические положения, принципы, требования, составляющие основу структурной модели, которая, будучи более или менее полно воплощенной в конкретно-исторической ситуации, является собой конкретный педагогический гуманизм. Эти критериальные положения, как отмечается в работах ряда авторов, порождаются как объективными обстоятельствами, существуя в качестве обязательного условия возникновения педагогических учений, так и субъективными, зависящими от воли педагога-воспитателя [3].

Качественной или количественной мерой того или иного критерия выступают показатели. Чтобы обеспечить научно достоверные результаты

опытно-экспериментальной работы, необходимо выбрать критерии, удовлетворяющие ряду признаков. Критерии должны отвечать требованиям:

- объективности (настолько, насколько это возможно в педагогике), т. е. позволять оценивать исследуемый признак однозначно;
- адекватности, т. е. оценивать именно то, что экспериментатор хочет оценить;
- нейтральности по отношению к исследуемым явлениям.

В природно-рефлексивной технологии саморазвития выделяются критерии, обеспечивающие следующие параметры управления развитием человека:

- деятельность педагога и деятельность обучающихся;
- нормы их отношений;
- способности педагогов и обучающихся;
- организацию технологического процесса [1].

Для обеспечения качества технологического процесса разработана система критериев оценки/самооценки, выделенных на основе совокупности принципов:

- единства и многообразия мира;
- системности мира;
- непрерывности взаимодействия систем между собой.

Интерес человека к системам, окружающим его, направлен прежде всего на выявление их качеств, свойств и связей между ними. Следовательно, для изучения любой системы мира (в том числе и себя самого) человек должен иметь следующие инвариантные критерии оценки:

- элементов системы и их свойств;
- видов отношений элементов;
- норм отношений элементов;
- алгоритмов взаимодействия с другими системами.

Согласно этому положению, система критериев, применяемых при анализе состояния системы в природно-рефлексивной технологии саморазвития человека, обеспечивает оценку/самооценку:

- качеств человека (администрации, педагогов, обучающихся, сотрудников образовательного учреждения);
- отношений (межличностных, профессиональных, общественных);
- деятельности (руководителей, педагогов, учащихся, сотрудников) [1].

Поэтому выделяются две группы параметров и норм управления/самоуправления системами.

Первая группа касается управления отношениями разного уровня, складывающимися в процессе совместной деятельности. В нее входят такие параметры, как черты характера, качества человека, а также профессио-

нально значимые качества. Для изучения параметров этой группы разработаны социально-психологические методики диагностики.

Вторая группа включает управление здоровьесберегающей, здоровьесформирующей деятельностью (как индивидуальной, так и коллективной), индивидуальную оценку состояния здоровья педагогов и обучающихся и их отношения к данной деятельности.

Разработанный критериально-оценочный аппарат позволяет использовать его в процессе организации здоровьесформирующего обучения на основе природно-рефлексивной технологии саморазвития человека.

### Литература

1. Вазина К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека. М., 2002. 145 с.
2. Котлярова И. О. Соотнесение инноваций в образовательном учреждении с развитием профессионально-педагогической квалификации. Челябинск: Челяб. гос. пед. ун-т, 1999. 169 с.
3. Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н. Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. М.: Пед. о-во России, 2001. 128 с.
4. Системный анализ и научное знание / отв. ред. Д. П. Горский. М.: Наука, 1978. 247 с.

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

УДК 371

С. Ю. Майданова

## СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ ЧАСТНЫХ ШКОЛ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ (СЕРЕДИНА XIX – НАЧАЛО XX В.)

В статье анализируется жизнедеятельность воспитательных систем частных школ, возможности и направления их развития в зависимости от условий, ресурсов и характера управления. Доказывается, что высокая эффективность образования и воспитания в рамках воспитательных систем дореволюционной России была связана прежде всего со стабильностью и эволюционным характером развития, гуманистическим управлением и актуализацией возможностей среды.

*Ключевые слова:* воспитательная система частной школы, социально-педагогическое наследование традиций, совместное образование и воспитание, сотрудничество с родителями, педагогические комплексы.

*Abstract* – The paper considers activities of private school educational systems, opportunities and directions of their development subject to provisions, resources and management character. It shows that high efficiency of upbringing and education in pre-revolutionary Russia in many respects was connected with stability and evolutionary character of development, humanistic management and opportunity actualization of this system.

*Index terms* – educational system of a private school, social and pedagogical inheritance of traditions, upbringing and education, cooperation with parents, pedagogical complexes.

Как известно, воспитательная система школы является развивающейся. Ее преемственное развитие связано с обеспечением не только ее целесообразности, но и жизнеспособности. И чем большим потенциалом эволюционирования она обладает, тем выше устойчивость системы и степень преемственности ее влияния. Эффективность воспитательного процесса во многом связана с возможностями модернизации воспитательных установок с учетом изменяющихся условий и перспектив при сохранении культурологического базиса.

Развитие воспитательных систем образовательных учреждений зависит от внешних и внутренних факторов. Наряду с личностным потенциалом (педагоги, учащиеся, административные работники и т. д.) боль-

шую роль в этом процессе играет и стратегия управления. Учет социальных условий жизнедеятельности учебного заведения, потребностей и устремлений всех заинтересованных сторон, социальное партнерство в обеспечении качественного образования и особенно воспитания, эффективность, жизнеспособность и востребованность воспитательной системы во многом зависят от характера взаимодействия со средой.

Сравнительный анализ успешности деятельности государственных и частных школ дореволюционной России показал, что частные учебные заведения имели преимущества в повышении качества образования и особенно воспитания в силу большей свободы и меньшей зависимости от государственных предписаний. Результаты научно-педагогических исследований в области частного образования (К. В. Ельницкий, П. Д. Тимошенко, Н. В. Чехов, П. Ф. Каптерев, Н. А. Константинов, В. Я. Струминский, Д. С. Лихачев, Н. В. Христофорова, М. В. Михайлова, А. В. Гаврилин, Н. И. Крайнева, Е. Розенко, В. В. Беленчук, А. Г. Кармаев и др.) и анализа архивных материалов (РГИА, ЦИАМ, ЦГИА СПб., ГАПО и др.) позволяют выстраивать выверенные временем стратегии развития воспитания и образования с учетом современных реалий.

Если у истоков открытия частной школы стояло одно лицо (школы К. И. Мая, Л. И. Поливанова, гимназия М. Н. Стоюниной и др.), «хороший старт» обеспечивался достаточно быстрым формированием стабильного педагогического коллектива. В противном случае на начальных этапах существования учебного заведения учредителям приходилось преодолевать текучку педагогических кадров (например, в учебном заведении Ф. Креймана) или воспитывать педагогов для школы из числа ее учащихся (как, например, в школах Н. Неплюева).

Столкнувшись с трудностями подбора педагогического персонала для своих школ, Н. Н. Неплюев выхлопотал «Высочайшее дарование в виде исключения» (1888) – право Воздвиженской школе принимать в качестве учителей своих бывших воспитанников [7, с. 8]. Из первого выпуска учащихся в составе шести человек трое стали первыми учителями неплюевской школы. Этому примеру последовали многие выпускники частных школ, в том числе и на бесплатных началах. Таким образом, частные школы дореволюционной России отличались социально-педагогическим наследованием традиций. Обеспечив самовоспроизводство педагогического персонала, учредители приобретали важный фактор воздействия своих воспитательных систем – коллектив людей, изначально проникнутых общими идеями и целями, единство которых распространялось на всех субъектов воспитательного процесса школы.

В этом отношении положение частных школ было особым, поскольку сама атмосфера жизнедеятельности в них была построена на примате ценности образования, причем достойного образования повышенного уровня, позволявшего осуществлять квалифицированную профессиональную деятельность. Кроме высокого уровня подготовки, у учащихся формировалась и устойчивая мотивация к продолжению дела своих учителей, ориентированная на социальные нравственные ценности гуманистического, а не узкопрагматического характера.

Когда у истоков открытия частной школы стоял уже сложившийся коллектив единомышленников, это не могло не сказываться на эффективности становления ее воспитательной системы. Н. Н. Овсянников писал: «Надобно создать дух заведения, надобно подготовить историю заведения, надобно позаботиться о преданиях – это вопрос первой важности. Без этого одно поколение учителей, сменяя другое, будет разбивать только старое здание до почвы, не доверяя его фундаменту» [13]. И если такое учебное заведение к моменту смены руководителя нуждалось в обновлении педагогического коллектива и административного корпуса школы, то это осуществлялось благодаря приходу педагогов – бывших выпускников.

Занимаясь образованием и воспитанием учащихся на основе принципа всесословности, организаторы жизнедеятельности частных образовательных учреждений изначально были поставлены в условия интеграции социальных влияний различной полярности. Поэтому они считали особенно важным выстроить гуманистическое воспитательное пространство школы, допускавшее непротиворечивое согласование потребностей различных социальных групп в образовании и воспитании. В педагогической концепции Н. Н. Неплюева, известного общественного деятеля и учредителя частных школ, особенно явно проявился принцип обособления школы от противодействующих деструктивных сил мира: «Обособившись от зла и людей злой воли, вера требует от нас разумно организовать добро в собственной жизни» [9, с. 66]. Эта «выделенность» воспитательно-образовательного процесса частной школы из «окружающей среды» была свойственна большинству учебных заведений (гимназиям С. А. Арсеньевой и Н. П. Хвостовой в Москве, школам Е. С. Левицкой в Царском Селе, К. И. Мая и М. Н. Стоюниной в Санкт-Петербурге, Демидовых на Урале, Н. Н. Неплюева на Украине и др.).

Важной особенностью многих частных учебных заведений являлось совместное обучение мальчиков и девочек. Эта идея была нова для России середины XIX – начала XX в. и с трудом находила своих последователей. Принцип раздельного обучения в образовательных учреждениях дореволюционной России опирался не только на многовековую традицию, но и на

мнение ряда чиновников и ученых. Так, члены ученого комитета и многие деятели Министерства народного просвещения считали, что в педагогическом отношении совместное обучение может принести пользу, но в дидактическом – будет иметь неблагоприятные последствия, поскольку периоды развития мальчиков и девочек не совпадают [11].

Совместное обучение имело огромное значение для нравственного воспитания учащихся. Е. С. Левицкая писала: «Часто в условиях изолированности полов нравственная атмосфера учебных заведений скорее плодит пороки, нежели избавляет от них. Дурное слово или поступок... незаметно и внутренне действует на душу. От недостойных внешних проявлений огрубляется душа: она не становится мужественнее или сильнее, а именно и только огрубляется. Поэтому школа должна стремиться избегать негативных внешних проявлений в отношениях между членами школьного сообщества. Смягчение характеров при совместном обучении не доходит до изнеженности мальчиков и огрубления девочек, поскольку вступают в действие неустрашимые инстинкты полов. ... [Два пола действуют друг на друга как граница], не ассимилируя и не изглаживая друг друга... Реальность общешкольной жизни со своими обязанностями и ответственным содержанием не допускает “сгущенного воображения”. Отношения полов становятся товарищескими, дружескими и братскими, при обязательном условии бережного отношения друг к другу» [15, с. 32]. Таким образом, педагоги и руководители частных образовательных учреждений сознательно использовали положительный воспитательный потенциал совместного обучения и воспитания, посредством умелой его организации ограничивая возможные негативные последствия. Не следует забывать и о том, что положительный воспитательный эффект совместного образования мальчиков и девочек определялся тем, что за пределами школы – в семье, социальной среде, общественном мнении и пр. – были распределены здоровые нормы поведения мужчины и женщины, основанные на взаимоуважении и сохранении гендерной индивидуальности.

Организация жизнедеятельности частных заведений осуществлялась по принципу событийности. Как любым социальным развивающимся системам, воспитательным системам частных школ было свойственно наличие «зон неупорядоченности», свободной активности и творчества, элементов самоуправления. Ученики посещали театры и концерты, лекции в университетах, организовывали игры и вечера, спортивные праздники, рождественские елки, художественные выставки, научные и литературные чтения, экскурсии, занимались сбором коллекций, изданием школьных журналов, рукоделием, работали в мастерских, участвовали в де-

тельности кружков и объединений, готовили и представляли на суд школьного сообщества доклады и рефераты на учебные темы и по дополнительным материалам. В организации и проведении внеучебной деятельности дети и их воспитатели были на равных в своем творческом свободном самовыражении: по воспоминаниям тех времен, они «...играют, читают вслух, декламируют, танцуют, поют, веселятся и резвятся, отдавшись себе сами. Здесь они – без посторонних» [15, с. 25]. Будучи не связанными напрямую с учебным процессом, эти события позволяли обеспечить комфортное самочувствие всех членов школьного коллектива, привлечь родителей к участию в жизни школы [14], задействовать те личностные сферы учащихся, которые не получали полноценного внимания в процессе обучения.

Важное значение в частных образовательных учреждениях придавалось сотрудничеству с родителями, их вовлечению в жизнь школы как одному из факторов успешного воспитания. Вообще, большинство педагогов стремились к сближению школьного сообщества с «хорошо ограниченной семьей». Н. Н. Неплюев видел в христианском воспитании способ изменения формально-казенного духа школы: дисциплину страха и корысти должны были заменить отношения любви и сотрудничества. Школа-семья, по мысли Е. С. Левицкой, была способна объединить разнообразные факторы воспитания в единый комплекс и обеспечить тем самым полноценное личностное развитие (умственное, нравственное, эстетическое и физическое).

Несколько раз в год в частных школах проводились собрания педагогического персонала с родителями. На родительских собраниях, носивших совещательный характер, происходило знакомство родителей с особенностями учебно-воспитательного процесса, обмен мнениями с педагогическим персоналом по насущным вопросам жизнедеятельности учебного заведения [5, с. 12].

Публичность отчетной работы кураторов в гимназии М. Д. Могиланской позволяла родителям быть в курсе всех явлений «внутренней жизни класса» [10, с. 10]. Педагогами при помощи родительского комитета были выработаны особые опросные листы, охватывающие все стороны духовной жизни учащихся. Эти листы в начале учебного года заполнялись родителями; на эти данные опирались учителя и кураторы при выстраивании своей работы и ведении дальнейших наблюдений.

Сотрудничество с родителями в гимназии Е. М. Гедда выражалось и в том, что в течение учебного года они могли обращаться к начальнице учебного заведения с письменными или устными заявлениями, которые рассматривались ею лично или передавались в Педагогический совет.

Родительские комитеты пользовались заслуженным вниманием и уважением со стороны педагогических советов большинства частных школ и родителей учащихся. Ученикам, испытывающим материальные затруднения, частные школы помогали одеждой, освобождали от оплаты обучения, заболевших – бесплатно лечили [1]. Таким образом, семья путем различных форм сотрудничества постепенно вовлекалась в воспитательную сферу учебного заведения, становилось органичной ее частью. Благодаря расширению воспитательного пространства школы снимались противоречия между школьной реальностью и социальной средой, по крайней мере в области ценностно-смысловых установок. Подтверждением может служить тот факт, что родители учащихся прогрессивных частных образовательных учреждений практически не забирали своих детей из школы до окончания срока обучения (если это не было вызвано объективными причинами), позволяя им получить законченное образование. И это несмотря на то, что на первых порах частные образовательные учреждения не могли гарантировать перспективной карьеры по окончании обучения.

Говоря о стратегиях развития частных школ, следует рассмотреть и такой важный феномен, как формирование «педагогических комплексов». Анализ архивных материалов свидетельствует о том, что учебно-воспитательный процесс и содержание в начальных частных школах были менее совершенными, чем в средних учебных заведениях [2]. Начальные школы, не претендующие на связь с гимназиями, создавались преимущественно домашними учительницами и наставницами. Не имея возможности активного педагогического общения и повышения квалификации, вращаясь в среде своих юных воспитанников с невысокими, в силу возраста, образовательными запросами, домашние учителя нередко теряли профессиональную компетентность. Провинциальный характер быта также вносил свою лепту в качество обучения. Поэтому по уровню образования провинциальные начальные частные школы не могли соперничать со столичными. Отчеты инспекторов начальных частных учебных заведений свидетельствуют, что в большинстве случаев учебно-воспитательный процесс в них протекал неудовлетворительно.

Примером организации начального обучения в частных школах может служить частное училище Л. П. Удинцевой в г. Кунгуре. Это учебное заведение было открыто в 1895 г. как бесплатная начальная школа-приют пансионного типа на 12 девочек из малообеспеченных семей. Девочек обеспечивали бельем, обувью и одеждой. Однако начальное образование, которое они получали, отличалось фрагментарностью. Уровень профессиональной подготовки учителей заставлял желать лучшего: грамоте обучала женщина, получившая домашнее образование и не имевшая звания учи-

тельницы, рукоделие вообще преподавали лица без педагогического образования. Из отчета инспектора следует, что «сама Удинцева мало занимается учебно-воспитательным делом и объясняет это тем, что ей нужно приискивать средства к поддержанию своей школы» [2].

Лучшим вариантом для организации жизнедеятельности частных школ в середине XIX – начале XX в. являлось формирование школ-комплексов, совмещавших в одних стенах детский сад и начальную школу, начальную и среднюю школу или общеобразовательную и специальную школу (Дом свободного ребенка К. Н. Вентцеля, школы Н. Неплюева, Залесской, Свентицкой, Кирпичниковой и др.) [8].

Создание педагогических комплексов было свойственно женских школам и школам совместного обучения. Это было связано в основном с тем, что девочки имели возможность, закончив среднюю школу, получить и начальное профессиональное образование. Общий курс женской гимназии составлял 7 лет, и к нему добавлялся восьмой педагогический класс, в который поступали по желанию. Успешное окончание седьмого и восьмого классов частной женской гимназии позволяло выпускницам получить диплом домашней наставницы, эквивалентный диплому Женских педагогических курсов. Школы-комплексы формировались тогда, когда при средней школе открывали подготовительные классы, детские сады, женские курсы.

Практически с самого основания при частной женской восьмиклассной гимназии М. Д. Могиланской существовали подготовительные классы с совместным обучением и детский сад, который могли посещать дети с четырехлетнего возраста [10, с. 3]. При гимназии Е. М. Гедда функционировала бесплатная подготовительная школа с двухлетним курсом обучения, в которой проходили педагогическую практику ученицы восьмого класса [6].

Представляет особый интерес организация деятельности восьмого педагогического класса в гимназии М. Н. Стоюниной и элементарной школы при нем. Восьмой класс гимназии имел общеобразовательную направленность в сочетании с педагогической специализацией, с целью подготовки воспитанниц к жизни, осознания ими пути самообразования и самовоспитания и разрешения эстетических и общественных вопросов. Элементарная бесплатная школа служила для практических занятий воспитанниц выпускного класса и несла огромную смысловую нагрузку как фактор профессиональной ориентации и самовоспитания, как ключевой момент гражданского воспитания в духе ответственности перед теми, кто лишен возможности получить хорошее образование. Большое значение имела идея М. Н. Стоюниной о том, что делиться своими знаниями есть естественная потребность человека и долг просвещенной личности [5, с. 23].

Курс восьмого класса включал обязательные практические занятия и написание теоретических рефератов по всем или выбранным предметам, психологическое обследование детей и составление их характеристик, которые потом обсуждались в классе. Весной воспитанницы восьмого класса посещали уроки известного педагога В. Я. Аврамова в Волковской школе для освоения «передового педагогического опыта». Каждая из них ежедневно проводила двухчасовые занятия с прикрепленной к ней ученицей элементарной школы, третий же час посвящался посещению общих уроков собственных руководителей – педагогов гимназии или товарищей. Ученицы занимались также составлением плана и систематического курса предметов по учебной программе. Они вели запись психолого-педагогических наблюдений своих подопечных, регулярно отчитываясь о ходе занятий. Разбор проводимых уроков осуществлялся с руководительницей. Каждый ребенок элементарной школы имел свою «учительницу» на первое полугодие, а затем переводился от одиночного обучения к классному. Ученицы восьмого класса осуществляли также функции классных наставников и кураторов [5, с. 27], что способствовало их нравственному воспитанию и ориентированию на педагогическую профессию.

Таким образом, в частных женских образовательных учреждениях формировался своеобразный образовательный комплекс «приготовительная школа – средняя школа – начальная профессиональная школа», что обеспечивало хороший уровень предметной и педагогической подготовки.

В дальнейшем начальнице гимназии Е. М. Гедда – А. Ф. Мушниковой – было разрешено допускать слушательниц Женских курсов новых языков, работавших при гимназии, на классные занятия в гимназию и к преподаванию практических уроков [6]. Таким образом, фактически речь шла о разрешении педагогической практики студенток в средней школе. Это привело к трансформации первоначального педагогического комплекса в более полный комплекс: «подготовительная школа – средняя школа – начальная профессиональная школа – вуз», позволяющий установить единую направленность образовательной системы, должную обеспечивать лучшую предметную и педагогическую подготовку учащихся всех ступеней образования.

Всех учащихся частных школ и их родителей объединяли бережно сохраняемые традиции образовательного учреждения [4, с. 94]. Многие воспитанники школ были тесно связаны с ними на протяжении многих лет, оказывая разнообразную помощь в обучении и воспитании, пополняя кабинеты, библиотеки, привлекая новых учеников [3, с. 35; 5, с. 58; 12, с. 30].

Выпускники и учащиеся частных школ давали высокие оценки как отдельным элементам образовательного процесса, так и общей атмосфере

учебных заведений, подчеркивая значение школьных лет для всей последующей жизни. По воспоминаниям выпускницы гимназии С. А. Арсеньевой, педагогический персонал ее представлял собой «тесный сплоченный круг наставниц и преподавателей, дружно стремившихся дать возможно больше знаний». «Достигалось это не сухим педантизмом, а добрым внимательным отношением к нам [воспитанницам]: мы все чувствовали себя членами одной большой семьи, где мы все равны и где нас всех равно любят. Широко и разносторонне понимали вы [педагоги] и воспитание молодой девушки, полагая в основание его, прежде всего, честное сознательное отношение к своему долгу, правоту и искренность во всех вопросах жизни. Чувство прекрасного, стремление к идеалам, гуманное и доверчивое отношение к людям – все это мы вынесли из вашей школы. Ваше нравственное влияние поддерживает нас на всех путях жизни – семьянинки, преподавательницы, представительницы общественной деятельности, – мы везде свято сохраняем заветы наших дорогих наставниц и преподавателей, указавших нам смысл жизни и красоту ее» [4, с. 15].

#### Литература

1. Государственный архив Пермской области. Ф. р-1596. Оп. 1. Д. 88. Л. 10–11; Д. 90. Л. 7.
2. Государственный архив Пермской области. Ф. 42. Оп. 1. Д. 256. Л. 2, 4.
3. Двадцатипятилетие существования учебного заведения К. И. Мая в С.-Петербурге. СПб.: Тип. А. Якобсона, 1882. 42 с.
4. Двадцатипятилетие Московской частной гимназии С. А. Арсеньевой. 1873–1898. М.: Т-во А. А. Левенсон, 1900. 58 с.
5. Двадцатипятилетие женской гимназии М. Н. Стоюниной. 1881–1906 гг. СПб.: тип. П. П. Сойкина, 1906. 96 с.
6. Лихачев Д. С. Школа на Васильевском: Кн. для учителя / Д. С. Лихачев, Н. В. Благово, Е. Б. Белодубровский. М.: Просвещение, 1990. 198 с.
7. Лютецкий А. А. Школы Н. Н. Неплюева как пример самобытного воспитания. М.: тип. Борисенко и Бреслин, 1900. 23 с.
8. Михайлова М. В. Частные школы дореволюционной Москвы // Педагогика. 1998. № 1. С. 86–93.
9. Неплюев Н. Н. Путь веры. Сергиев Посад, 1907. 160 с.
10. Петербургская женская гимназия М. Д. Могилянской. «Василеостровская новая школа» за первые пять лет ее существования. 1906–1911 гг. СПб.: тип. «Труд», 1911. 28 с.

11. Российский государственный исторический архив. Ф. 131. Оп. 1. Д. 92227.
12. Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга. Ф. 348. Оп. 1. Д. 152. Л. 2. Д. 6. Л. 4–6.
13. Циркуляры по Казанскому учебному округу. 1867. № 14. С. 104.
14. Шарапова Е. А. И. Поливанов и его гимназия // Народное образование в России: Ист. альманах. 2000. № 10. С. 275–279. С. 277.
15. Школа Левицкой: 1900–1911 гг. СПб., 1911. 55 с.

# НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

## ИНФОРМАЦИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ (УрО РАО)

24 июня 2009 г. прошло очередное заседание Бюро УрО РАО, которое началось с торжественного подписания генеральных соглашений о сотрудничестве Уральского отделения РАО с Управлением образования администрации г. Нижний Тагил Свердловской области, с отделом образования Администрации Орджоникидзево района г. Екатеринбурга и Управлением образования городского округа Красноуфимск. Данные соглашения подразумевают дальнейший совместный поиск перспективных форм интеграции научных исследований и образовательной практики, развитие научно-образовательного потенциала территорий.

По вопросу: «Роль научно-образовательных Центров УрО РАО в интеграции науки и практики образования» с докладом «Об основных направлениях и результатах деятельности Челябинского государственного научно-образовательного центра УрО РАО» выступал директор Центра А. И. Федоров. Научно-исследовательская и научно-образовательная деятельность ЧГНОЦ осуществляется на базе ФГОУ ВПО «Уральский государственный университет физической культуры» при участии других вузов, средних специальных учебных заведений, общеобразовательных школ, лицеев, гимназий, ДОУ, учреждений дополнительного образования, спортивных клубов, а также детских домов и школ-интернатов, что позволяет считать сложившееся объединение состоявшимся учебно-научно-производственным комплексом. Цель деятельности Центра заключается в демократизации и гуманизации образования, решении проблем взаимодействия личности и социума, укреплении преемственности системы общего и профессионального образования, развитии теории и методики физического воспитания, оздоровительной и адаптивной физической культуры, а также туризма в Уральском регионе в целом и в Челябинской области в частности. Научно-исследовательская работа ведется по 16 темам (проблемам), включенным в план НИР УрО РАО и Программу «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций». В данную работу включены практически все структурные подразделения Уральского государственного университета физической культуры, осуществляется взаимодействие и с другими научными учреждениями и органами управления образованием. Ежегодно проводятся 3–5 научных конференций; более 30 научно-образовательных семинаров, круглых столов и дискуссионных клубов. Некоторые научно-образовательные мероприятия стали

традиционными (проводятся более 10 лет). Основные результаты НИР опубликованы в монографиях, двух учебниках, более чем пятидесяти учебных и учебно-методических пособиях, информационно-аналитических отчетах, десяти научных изданиях и проблемных лекциях, сборниках двадцати научных трудов. Так, подготовлено два выпуска научного издания «Спортивная наука. Вестник ЧГНОЦ УрО РАО», научные и учебно-методические издания «Спортивная наука», созданы электронные архивы социальной информации по проблеме «Здоровье детей и подростков», около десяти электронных пособий, действует раздел ЧГНОЦ УрО РАО на сайте УралГУФК (<http://www.uralguflk.ru>). Ведется работа по созданию сайта ЧГНОЦ УрО РАО, интернет-портала дистанционного обучения и электронных учебно-методических комплексов по различным учебным дисциплинам. В течение 12 лет (с 1997 г.) осуществляется сотрудничество в рамках международного проекта «Health Behaviour in School-aged Children» («Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья») с зарубежными организациями (Европейское бюро ВОЗ). По инициативе УралГУФК и ЧГНОЦ заключены творческие договоры с семью российскими вузами. Вместе с тем, в развитии Центра и его практико-ориентированной деятельности имеется ряд проблем и определенных сложностей из-за отсутствия реальных механизмов, способствующих динамике научно-образовательной деятельности и внедрению результатов НИР в социальную практику.

Сообщение вызвало активное обсуждение, в котором участвовали председатель УрО РАО Г. М. Романцев, действительный член РАО В. И. Загвязинский, член-корреспондент РАО Г. Ф. Куцев, министр общего и профессионального образования Свердловской области А. Б. Соболев, первый заместитель министра образования Челябинской области Т. Г. Калугина, д-р пед. наук, проф. А. С. Белкин и др. Деятельность ЧГНОЦ УрО РАО по развитию научно-прикладных исследований в сфере физической культуры, спорта и образования была одобрена, а цикл проектов Центра предложен для включения в Комплексную программу научно-исследовательских работ УрО РАО «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций на 2009–2010 годы».

С докладом «Об утверждении Комплексной программы научно-исследовательских работ «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций». 2009–2010 гг.» выступила ученый секретарь УрО РАО, д-р ф. наук, проф. Л. М. Андрюхина. Докладчик подчеркнула, что стратегия опережающего развития определила выбор приоритетных направлений программы:

- научно-методическое и экспертное сопровождение опережающего развития образования всех уровней в Уральском регионе;

- научно-методическое и научно-экспертное сопровождение развития инфраструктуры образования Уральского региона, соответствующей целям опережающего развития;

- комплексное исследование процессов социализации, культурного развития и воспитания человека в Уральском регионе.

В основу Комплексной программы положен проектный подход, что позволит получить значимые научно-практические результаты, укрупнить тематику научных исследований, обеспечить их интеграцию с прикладными исследованиями, довести до практического коммерциализируемого результата, обеспечить расширение социального партнерства УрО РАО и привлечение инвестиций в сферу научной деятельности. Реализация Комплексной программы будет способствовать объединению интеллектуальных ресурсов науки и образования Урала в реализации приоритетных проектов, содействовать становлению научных коллективов, научных школ, ассоциаций. В программе представлены комплексные проекты, интегрирующие научные и образовательные ресурсы Удмуртии и Башкортостана, Челябинской, Свердловской и Пермской областей, Оренбурга, Тюмени, Ямало-Ненецкого округа и многих др. На сегодняшний день Комплексная программа включает 93 проекта, в составе участников более 45 вузов, свыше 130 образовательных учреждений общего среднего и среднего профессионального образования. Программа остается открытой, в нее еще можно подавать заявки, формировать и дополнять разделы.

По вопросу «О пролонгации договоров о совместной деятельности между УрО РАО и ОУ – инновационными площадками УрО РАО» выступил заместитель председателя УрО РАО В. Я. Шевченко. Три года УрО РАО ведет системную деятельность по научно-консультационной поддержке инновационных инициатив педагогических коллективов и общеобразовательных учреждений Уральского Федерального округа. Основной целью проекта является обеспечение интеграции науки и образования, развитие сотрудничества и взаимодействия основных субъектов инновационных процессов в образовании, подъем престижа научных школ Урала. В апробации результатов научных исследований по Комплексной программе РАО «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» задействовано более 100 общеобразовательных учреждений, являющихся членами сети инновационных площадок УрО РАО. Инновационное взаимодействие ведется по следующим направлениям:

- разработка и апробация модели организации образовательного процесса на основе компетентностного подхода средствами проектной и исследовательской деятельности;

- разработка и апробация модели открытой социально-педагогической системы как основы социальной поддержки детей и родителей территории в период обновления государственной социальной политики;
- создание разноуровневой системы иноязычного образования и ее учебно-методическое обеспечение как результат поэтапного перехода на качественно новый уровень языкового образования в условиях диверсификации обучения иностранным языкам;
- разработка и апробация модели школы жизненного и профессионального самоопределения учащихся как фактора первичной профилактики безнадзорности и беспризорности в условиях профильного обучения в ОУ;
- апробация современных образовательных и воспитательных технологий как важное условие саморазвития субъектов образовательного процесса;
- экспериментальная апробация теории ноосферного образования в парадигме интеграции естественных и гуманитарных наук XXI века при организации образовательного процесса в средней школе;
- становление новой роли и функций учителя как учителя-консультанта и партнера.

В ходе работы инновационных площадок проанализированы и систематизированы прецеденты инновационной образовательной деятельности территориальных органов образования, отдельных ОУ на разных ступенях образования и с разными категориями детей. Материалы исследований доложены на 7-й Международной научно-практической конференции «Педагогические системы развития творчества», 15-й Всероссийской НПК «Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании», 6-й Международной НПК «Управление качеством образования: проблемы непрерывного образования», 3-й Международной НПК «Болонский процесс: Реализация компетентного подхода в сфере образования», Международной НПК в рамках подготовки ШОС-2009 «Инновационные направления в образовании» Только в 2008–2009 гг. школами-участниками проекта при поддержке УрО РАО были проведены региональная конференция «Развитие детской одаренности в гимназическом образовании», более 120 семинаров областного, городского и районного уровня. По результатам Всероссийского конкурса «Школа формирования здоровья» инновационная площадка УрО РАО лицей № 110 им. Л. К. Гришиной вошла в пятерку лучших школ России по организации здоровьесберегающего образовательного процесса, МОУ СОШ № 97 стала победителем 4-го общероссийского форума по развитию общественно-ориентированного образования «Школа и сообщество: шаг навстречу», около 70% инновационно-

активных ОУ, участвующих в проекте, стали победителями различных конкурсов городского и районного уровня.

В современной социокультурной ситуации, условиях перехода органов управления образованием разных уровней к реализации государственной программы «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009–2012 годы» существенно возрастает роль научно-организационной поддержки инновационных проектов, содержащих пути и механизмы решения насущных проблем обучения и воспитания детей.

Бюро приняло решение продолжить деятельность по научно-консультационной поддержке инновационно-активных образовательных учреждений Уральского округа, пролонгировав договоры о совместной деятельности между УрО РАО и ОУ – инновационными площадками УрО РАО. В состав Ассоциированных членов УрО РАО были приняты гимназия № 18 г. Нижний Тагил, МОУ СОШ № 25 п. Свободный Свердловской области и НОУ ВПО «Институт социально-экономического развития» г. Серов.

## **О МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ИННОВАЦИОННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ»**

22 апреля 2009 г. состоялась Международная научно-практическая конференция «Инновационные направления в образовании», организованная ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (УрГПУ) при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, Федерального агентства по образованию, Министерства общего и профессионального образования Свердловской области, НОУ ВПО «Институт международных связей» и журнала теоретических и прикладных исследований «Образование и наука. Известия УрО РАО».

Инновационное направление – стратегия развития России в самых различных сферах организации жизни и деятельности государства и общества: экономической, социальной, культурной и, разумеется, образовательной. Образование в этом ряду является несомненной доминантой, так как без инноваций в данной области маловероятны инновации в других сферах стратегического становления общественно-государственной жизни страны. Именно эта посылка и определила идеологию конференции.

Важно подчеркнуть еще одну важнейшую особенность конференции: она была посвящена предстоящей очередной сессии Шанхайской организации сотрудничества в г. Екатеринбурге, что обусловило достаточно широкое представительство участников – граждан государств, входящих в состав ШОС.

На конференции достаточно полно были представлены профессорско-преподавательский состав высшей школы и практические работники образовательных учреждений. Более 350 участников более чем из 80 городов России, Белоруссии, Казахстана, Узбекистана, Литвы, Украины, Китая.

Материалы конференции вошли в сборник, включающий 4 части общим объемом 73,5 п. л., и имеющий как минимум три особенности содержания.

Первая – *комплексно-системный характер выступлений*. Отражены практически все направления инновационных образовательных теорий и технологий: управленческое, дидактическое, воспитательное, мониторинговое, социально-педагогическое и т. д. Наиболее широко были представлены «Инновационная направленность воспитательного процесса», «Инновационная направленность в управлении качеством образовательного процесса», «Инновационная направленность психологических исследований современного процесса развития личности», «Инновационные формы организации систем повышения квалификации кадров образования».

Вторая особенность – *контекстно-дифференцированный характер презентационных материалов*. В Регистре инновационных образовательных технологий УрГПУ и Министерства общего и профессионального образования Свердловской области дается следующая градация дифференциации уровней инновационности: лучший авторский опыт (достижения отдельных специалистов сферы образования); передовой образовательный опыт (достижения определенной группы специалистов сферы образования); новаторский опыт специалистов-новаторов в сфере образования; инновационные образовательные теории и технологии. Критериями определения инновационности принято считать муниципальный, региональный, федеральный уровни ее презентации и признания эффективности.

Заслуживает внимания представленная на конференцию статья Б. М. Игошева и С. А. Новоселова «Разработка системы информационного обеспечения экспертизы педагогических инноваций как условие повышения их качества», в которой предложены правовые аспекты проблемы повышения качества инновационной деятельности, критерии охраноспособности педагогических инноваций, оценки инновационности педагогической деятельности и т. д.

Идеология конференции определила и третий аспект ее содержания. Смысл инновационной деятельности в образовании не столько достижение высоких показателей, доказательств эффективности, сколько актуализация творческого потенциала всех субъектов образовательного процесса, социально-значимая установка на *миссионное служение* своему делу. Кроме материалов конференции, прямо отражающих направление

«Инновационный ментально-миссионерский подход в образовательном процессе», данный подход присутствует имманентно в большинстве статей.

Анализ материалов конференции позволил сделать следующие выводы:

1. Инновационные процессы в образовании не могут быть конъюнктурной, самодостаточной целью. Они всего лишь средства актуализации творческого потенциала субъектов образовательного процесса, т. е. всякая инновация – новшество, но не всякое новшество – инновация.

2. Инновации в системе образования, в его содержании и технологии – вполне прогрессивное, перспективное направление развития. Однако они требуют очень тонкой инструментальной, соблюдения правил «педагогической безопасности», а в отдельных случаях нецелесообразны.

3. Инновационные процессы не могут сформироваться одновременно, директивно. Они проходят процесс генезиса, поэтапного развития. Генетическим источником образовательных инноваций всегда выступал и выступает творческий поиск Учителя, направленный на расцвет Личности, в защиту Детства, Семьи. Без гуманизации и демократизации образования инновации окажутся бесплодными.

## КНИЖНЫЕ НОВИНКИ

**Федоров В. А., Колегова Е. Д. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2008, 208 с.**

В учебном пособии рассмотрены технологии управления качеством профессионального образования, базирующиеся на интегративном применении системного и квалитологического (качественного) подходов, основных идей теории управления социальными системами. Представлены модели рейтинговой системы управления качеством подготовки специалистов.

Издание допущено Министерством образования и науки Российской Федерации в качестве учебного пособия для студентов, обучающихся в высших учебных заведениях по специальности «Профессиональное обучение (по отраслям)». Книга будет интересна и полезна менеджерам и преподавателям учреждений системы профессионального образования.

**Дудина М. Н., Загоруля Т. Б. Андрагогика и педагогика: проблемы преемственности и взаимосвязи. Екатеринбург: Изд-во Урал-ун-та, 2008. 244 с.**

Монография посвящена целостному анализу андрагогики с использованием методологии, теории и инновационных технологий образования взрослых. Новизна авторского подхода заключается в рассмотрении андрагогики не в противовес педагогике, а в продуктивных категориях их преемственности, взаимосвязи и взаимовлияния. Современный социокультурный анализ усиливает актуализацию экзистенциально-антропологических основ образования, неразрывно связанного с воспитанием личности любого возраста, включая гендерный аспект проблемы. Эпиграф к книге «*Non scholae, sed vitae discimus*» (*Не для школы, а для жизни учимся*) одинаково приемлем для детей и взрослых.

### Рецензия

на книгу М. Н. Дудиной, Т. Б. Загоруля

«Андрагогика и педагогика: проблемы преемственности и взаимосвязи»

В книге своевременно поставлен вопрос о дальнейшем развитии сравнительно новой области познания и социальной практики – андрагогики. Авторы в отличие от зарубежных исследователей 70-х г. XX в. не

противопоставляют педагогическую и андрагогическую модели обучения, а находят подтверждение их преемственности и взаимосвязи.

Успеху исследования, представленного в книге, способствует обращение к философии и психологии экзистенциализма как методологической базе педагогики и андрагогики. С большим интересом читается первая глава, в которой изложены социокультурные предпосылки развития педагогики и андрагогики, экзистенциально-антропологические основы педагогики и андрагогики, а также психологические основы развития личности в образовании. Справедливо отмечается, что мощные социокультурные трансформации в постиндустриальную цивилизацию, с одной стороны, создали огромный потенциал для полноценного развития человека, с другой – породили стремительно нарастающие процессы разрушения личности, ранней деградации. В настоящее время существует большой разброс мнений и позиций по поводу обучения детей, подростков, молодежи и взрослых. Решить проблему смены образовательной парадигмы, гуманизации, гуманитаризации и демократизации образования мешает несоответствующий профессиональный уровень педагогов и андрагогов, многие из которых придерживаются авторитарных, императивных взглядов, что нередко приводит к конфликтным ситуациям во всех видах обучения.

М. Н. Дудина и Т. Б. Загоруля вводят критерий «человеческое изменение», позволяющий находить ответы на вопросы о непротиворечивости целей образования и средств их достижения. Авторы, опираясь на достижения современной отечественной и зарубежной антропологии, психодидактики, педагогической и возрастной психологии, предлагают свое видение смысла и назначения образования в любом возрасте. До сих пор ни в педагогике, ни в андрагогике не уделялось должного внимания проблеме идентичности личности на каждом из восьми возрастных периодов кризисного развития личности (согласно Э. Эриксону), идее самоактуализации личности (А. Маслоу). В данной книге предпринята попытка восполнить в экзистенциальном контексте существующие пробелы.

Последняя глава монографии посвящена оригинальной образовательной практике взрослых – решению учебных ситуаций; герменевтическому анализу притчи, а также вековой народной изустной традиции воспитания через пословицы (которые, к сожалению, исчезают из речи многих образованных современных людей). Дан материал для самопознания, развития рефлексивной культуры обучаемых и обучающихся. Предлагаемые дидактические приемы позволяют снять традиционное морализаторство, подойти к воспитанию с позиций нравственно-ориентирующей, а не нормативно-регулятивной этики.

Книга М. Н. Дудиной и Т. Б. Загоруля чрезвычайно актуальна и полезна педагогам, андрагогам, ученым-исследователям, студентам, магистрантам, аспирантам. Авторский подход сторонников и активных защитников гуманной этической педагогики импонирует нам по духу и стилю и делает книгу не только ценной, но и оригинальной в теоретическом и практическом планах. Можно смело утверждать, что книга не оставит равнодушным ни школьного учителя, ни вузовского преподавателя, ни теоретика педагогики и андрагогики, ни менеджера образования. Пожелаем книге заинтересованных читателей.

*Заслуженный работник высшей школы РФ,  
доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой русского и иностранных языков, культуры речи  
Уральской государственной юридической академии  
К. М. Левитан*

# ИНФОРМАЦИЯ

## Всероссийская научная конференция МУЗЫКА: ИСКУССТВО, ОБРАЗОВАНИЕ, ДИАЛОГ КУЛЬТУР

12 марта 2010 г.

ГОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет»  
Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики  
им. А. А. Тахо-Годи  
Дагестанское отделение Союза композиторов РФ

Всероссийская научная конференция «Музыка: искусство, образование, диалог культур» состоится 12 марта 2010 г. К участию в конференции приглашаются преподаватели вузов и художественных образовательных учреждений, специалисты-исследователи НИИ, музыканты-исполнители, искусствоведы, соискатели, аспиранты, студенты. Участие в конференции возможно в следующих формах: выступление с докладом, заочное участие. Сроки предоставления заявки и материалов докладов: до 24–00 часов 30 декабря 2009 года.

В рамках конференции планируется работа по следующим направлениям:

- Музыкальное взаимодействие народов России и Кавказского региона.
- Проблема национального и интернационального в современной музыке.
- Проблемы сохранения и популяризации культурного наследия.
- Роль образовательных учреждений в формировании художественной культуры регионов в прошлом и настоящем.
- Культурологические, философские и общегуманитарные проблемы музыкального образования.

К началу конференции планируется выпустить сборник материалов. Оплата публикаций осуществляется за счет авторов в объеме 500 рублей за материалы одной статьи (в оргвзнос входит оплата расходов на издание сборника материалов конференции, на рассылку сборника и организационные расходы). Участие студентов – бесплатное.

Программа конференции и сборник материалов будут вручены участникам при регистрации.

Участникам конференции необходимо отправить на e-mail (прикрепленными файлами) musfak2010@yandex.ru следующие документы:

- заявку (форма прилагается), названную фамилией автора;
- материал доклада, названный фамилией автора.

Организаторы оставляют за собой право отклонения или редактирования предоставленных материалов. В случае принятия работы для участия в конференции и публикации в сборнике материалов конференции Вам обратным письмом будут высланы реквизиты для оплаты.

- Объем доклада – 5–8 страниц. Материалы объемом менее 5 страниц не публикуются.

- Формат – Microsoft Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал «1», выравнивание по ширине, поля – 2 см со всех сторон, абзацный отступ 1 см, без переносов.

- Ссылки на литературу приводятся в квадратных скобках [1, с. 2].

- Список литературы дается после текста с наименованием «Литература», в алфавитном порядке.

- Название статьи печатается прописными, инициалы и фамилия автора (ов), полное название организации – строчными буквами.

**Контактная информация**

367003, Махачкала, ул. М. Ярагского, 57, Дагестанский государственный педагогический университет, факультет музыки.

8–872–262–57–95 (факультет музыки)

8–963–425–26–40 (Абдулаева Медина Шамильевна, зав. кафедрой теории и истории музыки и методики музыкального образования ДГПУ).

e-mail: musfak2010@yandex.ru

**Заявка на участие в конференции**

Фамилия Имя Отчество \_\_\_\_\_

Должность \_\_\_\_\_

Ученая степень \_\_\_\_\_

Ученое звание \_\_\_\_\_

Место работы \_\_\_\_\_

Домашний адрес с индексом для отправки экземпляра сборника почтой \_\_\_\_\_

Телефон (мобильный, рабочий, домашний) \_\_\_\_\_

e-mail \_\_\_\_\_

Тема доклада \_\_\_\_\_

Форма участия (очная, заочная) \_\_\_\_\_

Необходимые технические средства \_\_\_\_\_

**VII Международная научно-практическая конференция  
ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ МЕНЕДЖМЕНТА ОРГАНИЗАЦИИ:  
НАУЧНЫЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ**

2 апреля 2010 года

ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»  
Факультет менеджмента, повышения квалификации  
и переподготовки кадров  
Журнал теоретических и прикладных исследований «Образование  
и наука. Известия УрО РАО»  
Российская коммуникативная ассоциация (РКА)

**Направления для обсуждения:**

1. Методология менеджмента: зарубежная и российская.
2. Национальные модели менеджмента: сравнительные характеристики.
3. Корпоративные модели менеджмента отраслевых организаций.
4. Функциональные модели менеджмента организации (производство, инновации, финансы, персонал, маркетинг, логистика и снабжение). Управление бизнес-процессами в функциональных моделях менеджмента.
5. Количественные и качественные методы менеджмента организации.
6. Связующие процессы в модели менеджмента организаций: принятие управленческих решений и коммуникации.
7. Кросскультурный подход к проектированию моделей менеджмента.
8. Менеджмент качества в национальных и организационных моделях.
9. Оценка эффективности моделей менеджмента организации и труда менеджера.
10. Непрерывное образование в моделях менеджмента.
11. Проектирование моделей менеджмента для учреждений образования.
12. Управленческое консультирование в проектировании моделей менеджмента организации.
13. Профиль российского менеджера.
14. Содержательные, технологические и отраслевые аспекты подготовки менеджеров.
15. Управленческие и экономические проблемы отраслевых организаций.

*К участию приглашаются ученые, ведущие разработки по данным тематическим направлениям, преподаватели учреждений профессионального образования, специалисты управления образованием, менеджеры организаций.*

**Научный руководитель:** Симонова Алевтина Александровна, к. п. н., профессор, заведующая кафедрой теории и практики управления организацией УрГПУ, проректор по учебной работе.

**Научный редактор сборника:** Шемятихина Лариса Юрьевна, к. п. н., доцент кафедры теории и практики управления организацией УрГПУ; член Ассоциации менеджеров России, профессор РАЕ.

Для участия в работе конференции в указанные сроки необходимо отправить на e-mail [lyshem@rambler.ru](mailto:lyshem@rambler.ru) до **1 марта 2010г.** в оргкомитет конференции заявку и доклад (при оформлении сокращения не использовать):

**Форма заявки**

1	Ф. И.О. участника	
2	Направление обсуждения	
3	Тема доклада	
4	Место работы, должность	
5	Ученая степень	
6	Ученое звание	
7	Рабочий телефон/факс; E-mail	
8	Домашний адрес для отправки сборника	
9	Домашний телефон	
10	E-mail	
11	Источник информации о конференции	
12	Почтовая пересылка (номер платежного документа, дата перечисления)	
13	Сфера профессиональных интересов	

Участники конференции могут присылать заявки и доклады (1 статья от автора) по тематическим направлениям в указанные сроки в одном документе, подписанном фамилией автора (*Иванова О. А. Москва*). Объем доклада до 4 страниц, ширина полей 2,0 см в формате А4, шрифт Times New Roman, кегль – 10 (жирный шрифт для выделения заголовков) и 9 (для текста), одинарный интервал, абзацный отступ (автоматический) – 10 мм, не более 1 таблицы (кегль – 6) или вставленного объекта. Оформление библиографического списка в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Материалы рецензируются, и их авторы уведомляются оргкомитетом о принятии к публикации.

Публикация материалов – **500 руб.** Компенсация почтовых расходов на пересылку сборника научных статей – **150 руб.** Участники из ближнего и дальнего зарубежья публикуют материалы бесплатно. Отсканированная копия квитанции высылается на электронный адрес. Рассылка сборника проводится организаторами до 15 мая.

**Банковские реквизиты:**

ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»

Россия, 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

ИНН 6663009200 КПП 667301001 БИК 046577001

УФК по Свердловской области р/счет 40503810400001000060 (ГОУ  
ВПО «УрГПУ» л/счет 03621465830)

ГКРЦ ГУ Банка России по Свердловской области г. Екатеринбурга

КБК 07330201010010000130 ОКАТО 65401000000

Назначение платежа: «Конференция ФМПКиПК»

## АВТОРЫ НОМЕРА

**Абрамова Ирина Андреевна** – ассистент кафедры рекламы и связей с общественностью Института социального образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: innaah@yandex.ru

**Ахьямова Инна Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Института социального образования Уральского государственного педагогического университета, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, Екатеринбург. E-mail: innaah@yandex.ru

**Бенин Владислав Львович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии социально-гуманитарного факультета Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Уфа. E-mail: sajan80@mail.ru

**Бунькова Л. А.** – доцент кафедры документоведения и всеобщей истории Нижневартковского государственного гуманитарного университета, Нижневартовск. E-mail: davidenkoea@googlegmail.com

**Бутакова Ольга Алексеевна** – кандидат педагогических наук, руководитель международной академии «Здоровье» г. Нижнего Новгорода, Нижний Новгород. E-mail: vazina@vgipu.nnov.ru

**Васильева Оксана Михайловна** – заведующая электронным читальным залом Научно-технической библиотеки Томского политехнического университета, Томск. E-mail: omv@lib.tpu.ru

**Денисова Людмила Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики Оренбургского государственного педагогического университета, Оренбург. E-mail: lv-denisova@yandex.ru

**Дженжер Вадим Олегович** – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики и методики преподавания информатики Оренбургского государственного педагогического университета, Оренбург. E-mail: vdjenjer@yandex.ru

**Дульзон Альфред Андреевич** – доктор технических наук, профессор кафедры международного менеджмента Томского политехнического университета, Томск. E-mail: vizepres@tpu.ru

**Жукова Елена Дмитриевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии социально-гуманитарного факультета Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Уфа. E-mail: gulnaz-ijbaeva@mail.ru

**Каргополова Ольга Александровна** – аспирант кафедры общей педагогики и истории образования Уральского государственного педагогического университета, заведующая окружным центром оценки качества образования Института развития регионального образования Свердловской области, преподаватель Ирбитского педагогического училища, Ирбит. E-mail: kargopolova@yandex.ru

**Майданова Светлана Юрьевна** – преподаватель кафедры педагогики Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, Нижний Тагил. E-mail: majdanova@yandex.ru

**Мешкова Ирина Владимировна** – заведующая психологической службой Нижнетагильского государственного профессионального колледжа им. Н. А. Демидова, Нижний Тагил. E-mail: imeshcova@rambler.ru

**Митрахович Вячеслав Александрович** – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики, психологии и гуманитарных дисциплин филиала Астраханского государственного университета, Знаменск (Астраханская область). E-mail: V\_mitrakhovich@mail.ru

**Полынская Ирина Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительного искусства Нижневартковского государственного гуманитарного университета, докторант кафедры теории и методики преподавания изобразительного искусства Московского педагогического государственного университета, Нижневартовск. E-mail: julka-nv@mail.ru

**Рындак Валентина Григорьевна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, Оренбург. E-mail: ped@bk.ru

**Чеботарева Екатерина Юрьевна** – преподаватель Екатеринбургского колледжа транспортного строительства, соискатель кафедры педагогики Уральского государственного университета им. А. М. Горького, Екатеринбург. E-mail: sky@che.ru

**Штейнберг Валерий Эммануилович** – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор кафедры педагогики, заведующий научной лабораторией дидактического дизайна в профессионально-педагогическом образовании Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, заместитель главного редактора «Педагогического журнала Башкортостана», Уфа. E-mail: dmt@ufamail.ru

# CONTENTS

## GENERAL EDUCATION

**Steinberg V. E.** Theory and Practice of Instrumental Didactics

3

**Rundak V. G., Dgenger V. O., Denisova A. V.** The Concept of Forming Pupils' Extracurricular Research Work

12

## METHODOLOGY PROBLEMS

**Dulzon A. A., Vasileva O. M.** Methodological Problems of University Teacher's Competence Model Design

22

## VOCATIONAL EDUCATION

**Kargapolova O. A.** Formation of Interpersonal Tolerance in Future Teachers

31

## PSYCHOLOGICAL RESEARCH

**Meshkova I. V.** Personality Development in Vocational Schools

41

**Shestakova E. G., Dorfman K. Y.** Aggressive Behavior and Personality Aggressiveness.

51

## CULTURE STUDIES

**Benin V. L., Djukova E. D.** Cultural Traditions and Modern Problems of Cooperation of European and Russian System of Education

67

## INFORMATIONAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION

**Chebotareva E. J.** Didactic Materials for Students Using IT

81

## EDUCATION ABROAD

**Bunkova L. A.** Education as one of Social Policy Priority Areas of Tony Blair's Labour Government in Great Britain

88

**SOCIOLOGICAL RESEARCH**

**Mitrahovich V. A.** Scientific and Pedagogical Characteristics of Military Society

95

**ETHNOPEDAGOGICS**

**Polynskaya I. N.** Pedagogical Opportunities of Schoolchildren's Ethnoartistic Education in Multicultural Educational Environment

104

**THE HUMANITIES IN EDUCATION**

**Abramova I. A.** Linguo-cultural Approach in Schoolchildren's Linguistic Education as a Condition of Personal Development

116

**Ahyamova I. A.** Basic Approaches to Nonverbal Behaviour Investigation: History and Present Day

122

**HEALTH PRESERVING TECHNOLOGIES**

**Butakova O. A.** Health-forming Education on the Basis of Natural and Reflexive Technology of Human Self-evolution

131

**HISTORY OF PEDAGOGICS**

**Maidanova S. J.** Development Strategy of Private School Educational System of Pre-revolutionary Russia (middle of XIX century – turn of XX century)

137

**SCIENCE LIFE**

147

**BOOK REVIEWS**

154

**INFORMATION**

157

**PUBLICATION AUTHORS**

162

## 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.uroga.o.ru](http://www.uroga.o.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.

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

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

Подписной индекс  
 20462 по каталогу агентства «Роспечать»

Ф.СП-1		Министерство связи РФ										
		АБОНЕМЕНТ на		газету	20462							
				журнал								
		«Образование и наука. Известия УрО РАО»										
		(наименование издания)		Количество комплектов								
		на 200__ год по месяцам										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Куда												
		(почтовый индекс)		(адрес)								
Кому												
		(фамилия, инициалы)		Тел. bcl								
				ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА								
				газету	20462							
				журнал								
ПВ	ме-сто	ли-тер										
				«Образование и наука. Известия УрО РАО»								
				(наименование издания)								
Стои-мость		подписки		Кол-во комплек-тов								
		переадре-совки										
		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. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).
3. Авторский оригинал предоставляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.
4. Объем статьи не более 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.
5. К статье прилагается аннотация (не более ¼ страницы) на русском и английском языках, 3-5 ключевых слов, УДК
6. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.
7. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора, аннотация, основной текст, список использованной литературы.
8. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются на отдельном файле.
9. На отдельной странице указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний и электронный адрес.
10. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

### Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman.
3. Размер шрифта (кегель) – 14.
4. Межстрочный интервал – 1,5.
5. Межбуквенный интервал – обычный.
6. Абзацный отступ – 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, AI, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.

Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio вместе с исходным файлом.

### **Порядок продвижения рукописи**

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.

2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.

4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания.

5. Подробные требования к представляемым работам размещены на сайте журнала [www.uogoao.ru](http://www.uogoao.ru).

### **Уважаемые авторы!**

Для размещения Вашей статьи в базе данных журнала просим Вас:

1. Обратиться в раздел ЖУРНАЛ на сайте [www.uogoao.ru](http://www.uogoao.ru).

2. Перейти по ссылке в раздел СОТРУДНИЧЕСТВО.

3. Перейти по ссылке в раздел ПРИЕМ, УЧЕТ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ СТАТЕЙ.

4. Зарегистрироваться в базе данных.

5. После регистрации Вы можете разместить Вашу статью в разделе ДОБАВИТЬ СТАТЬЮ.

### **ВНИМАНИЕ!**

При регистрации следует выбрать статус физического или юридического лица в зависимости от предполагаемого способа оплаты. Если Ваша статья оплачивается из средств организации или Фонда – то выбирается вариант «Юридическое лицо», если Вы предполагаете оплачивать статью лично – вариант «Физическое лицо».

# **ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА**

**Журнал теоретических  
и прикладных исследований № 7(64)**

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)

Подписано в печать 15.07.2009 г. Формат 70×108/16.  
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № \_\_\_\_.

Цена свободная