

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ЖУРНАЛ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРИКЛАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

№ 10(129)

Декабрь, 2015

ISSN 1994–5639

Журнал основан в 1999 г.

Издание перерегистрировано Управлением Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций по Свердловской области:
ПИ № ТУ66-00857 от 03 февраля 2012

**Периодичность издания – 10 номеров
в год**

Учредитель:

**Российский государственный
профессионально-педагогический
университет**

**при поддержке Федерального
института развития образования
Минобрнауки РФ**

Журнал ориентирован на научное
обсуждение актуальных проблем в сфере
образования

Журнал входит в Перечень периодических научных изданий, рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук

Журнал включен в систему Российского
индекса научного цитирования (РИНЦ)

Журнал распространяется только
по подписке.

Подписной индекс **20462**
в объединенном каталоге «Роспечать»

Journal founded in 1999

The periodical is reregistered by the Federal Service for Communication, Information Technologies and Media Control in Sverdlovsk region:
ПИ № ТУ66-00857, February 03, 2012

**Publication frequency – 10 issues
per year**

Founder:

**Russian State Vocational Pedagogical
University**

**The journal is oriented towards scientific
discussions of present-day topics
in the sphere of education**

The journal is included into the list of periodicals publishing doctoral research outcomes and recommended by the Higher Attestation Commission

The journal is included into the System
of Russian Science Citation Index

The journal is distributed only
by subscription, index **20462**
in the *Rospechat* consolidated catalogue

EDUCATION and SCIENCE

JOURNAL OF THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH
IN THE FIELD OF EDUCATION

№ 10(129)

December, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

*Журнал теоретических
и прикладных исследований
в сфере образования*

№ 10 (129) 2015

Подписка в редакции по
тел./факс: (343) 350 48 34
Отв. секретарь редакции
(зам. гл. редактора) –

Н. Н. Давыдова

Выпускающий редактор –

В. А. Мамина

Редактор – **В. С. Пестерев**

Корректор –

О. А. Виноградова

Переводчик –

А. С. Соловьева

Верстка – **Н. А. Ушенина**

Адрес редакции:

620075, Екатеринбург,
ул. Луначарского, 85 а, оф. 203

Тел.: +7 (343) 350 48 34

E-mail: editor@edscience.ru

http://www.edscience.ru

Подписано в печать

28.12.2015

Формат 70×108/16

Усл. печ. листов 10,8

Тираж: 500 экз.

Отпечатано в издательстве

«Раритет»

© РГППУ

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	4
Закирова А. Ф. Методологический аппарат научного исследования в аспекте концептуализации педагогического знания	4
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	20
Павлов Ю. Г. Индивидуальные особенности продуктивности рабочей памяти: эффект «перегрузки»	20
Сапего Е. И. Влияние типа организационной культуры образовательного учреждения на уровень профессиональной деформации педагогов	38
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	51
Гуцу Е. Г., Деменева Н. Н. Реализация проекта «Клинические базы практик» в подготовке студентов по профилю «Психология и педагогика начального образования»	51
ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ	64
Потемкина Т. В., Пуденко Т. И. Независимая оценка качества образования: общественная экспертиза в зарубежной и российской практике	64
СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА . 80	
Suleymanov F. A. oglu Individually adapted curriculum for inclusive education	80
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ	94
Осколова Т. А. Методика практико-ориентированной исследовательской деятельности студентов в период педагогической практики: стратегии формирования национальной идентичности обучающихся в поликультурной среде	94
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ	108
Снигирева Т. А., Гришанова И. А. Методика формирования структуры знаний обучаемых	108
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ	121
Петухова-Левицкая М. И. Из опыта работы городской инновационной площадки «Прикладная музыка»	121
КОНСУЛЬТАЦИИ	135
Загоруля Т. Б. Актуализация личности студентов как носителей инновационной культуры в высшем образовании: опыт эмпирического исследования	135
Молокова О. А. Психологическая диагностика адаптации студентов к обучению в вузе	146
СОДЕРЖАНИЕ 2015	157
CONTENTS 2015	166

CONTENTS

METHODOLOGY PROBLEMS	4
Zakirova A. F. The Methodological Unit of Scientific Research in Terms of Conceptualisation of Pedagogical Knowledge	
PSYCHOLOGICAL RESEARCH	20
Pavlov Yu. G. Individual Differences in Working Memory Performance: «Overload» Effect.....	
Sapego Ye. I. Organizational Culture Type Influence of Educational Institution on Teachers Professional Deformation Level	
VOCATIONAL EDUCATION.....	51
Gutsu E. G., Demeneva N. N. Implementation of the Project «Clinical Bases of Internship» while Preparing Students with a Specialty in «Psychology and Pedagogy of Primary Education»	
EDUCATION ABROAD	64
Potemkina T. V., Pudenko T. I. Independent Evaluation of the Quality of Education: Social Expertise in Foreign and Russian Practice	
SPECIAL CORRECTIONAL TRAINING	81
Suleymanov F. A. Individually Adapted Curriculum for Inclusive Education	
EDUCATIONAL TECHNOLOGIES.....	95
Oskolova T. L. Methodology of Practice-Oriented Research Activities of Students during Pedagogical Internship: Building National Identity in Multicultural Environment	
TEACHING METHODS.....	109
Snegiryova T. A., Grishanova I. A. Methods of Forming the Structure of Knowledge.....	
HEALTH SAVING TECHNOLOGIES.....	122
Petukhova-Levitskaya M. I. By the Work Experience of the Innovative Platform «Applied Music»	
CONSULTATIONS.....	136
Zagorulya T. B. Actualization of the Person of Students as Bearers of Innovation Culture in Higher Education: Empirical Studies	
Molokova O. A. Psychological Diagnostics of Students Adaptation to University Studies.....	
CONTENTS 2015	167

EDUCATION AND SCIENCE

*Journal of theoretical and applied research
in the field of education*

№ 10 (129) 2015

Subscription in editorial office tel/fax: (343) 350-48-34

Executive Editor (Deputy Chief Editor) - **N. N. Davydova**
Managing Editor - **V. A. Mamina**
Editor - **V. S. Pesterev**
Corrector - **O. A. Vinogradova**
Translator - **A. S. Solovyeva**
DTP - **N. A. Ushenina**

Editorial address:
85a Lunacharskogo str., office
203, Yekaterinburg 620075

tel.: **+7 (343) 350 48 34**
E-mail: editor@edscience.ru
<http://www.edscience.ru>

Signed for press on 28.12.2015
Format – 70×108/16
Circulation: 500 copies
Printed by Publishing House
RARITET

© **RSVPU**

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 37.0(075.8)

Закирова Альфия Фагаловна

доктор педагогических наук, профессор академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень (РФ).

E-mail: a.fagalovna@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В АСПЕКТЕ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ¹

Аннотация. *Цель.* В статье охарактеризованы содержание и структура методологического аппарата научного исследования по проблемам образования. Публикация является продолжением цикла методологических статей², призванных помочь работе начинающих исследователей.

Методология. С позиций целостного, панорамного и герменевтического подходов раскрыты требования к обоснованию актуальности исследования, описаны логико-стилистические и языковые особенности аргументации при оформлении методологического аппарата.

Результаты и научная новизна. Дана характеристика типов исследовательских гипотез и реализуемых ими функций. Научная гипотеза представлена как инструмент трансуровневой концептуализации педагогического знания. Предложена авторская трактовка «сквозного» поэтапного гипотезирования как процесса смыслообразования и теоретической организации предмета исследования. Продемонстрирован двойственный характер гипотезирования, объединяющего в себе логико-гносеологическое и ценностно-смысловое, рациональное и интуитивно-образное начала. Выделены типичные ошибки в формировании методологического аппарата исследования. Обозначены направления осуществления многоракурсной рефлексии в процессе научно-исследовательской деятельности.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Формирование практико-ориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (регистрационный № НИОКР 114071440036).

² См.: Образование и наука. 2014. № 8 (117), 10 (119); 2015. 5(124), 7(126), 8 (127).

Практическая значимость. Изложенные в статье рекомендации предназначены педагогам-исследователям, студентам, магистрантам, аспирантам и докторантам, осваивающим практическую методологию научно-педагогического поиска, а также научным руководителям, стремящимся повысить эффективность и содержательность своей наставнической деятельности.

Ключевые слова: методологический аппарат, концептуализация знания, рабочая гипотеза, гипотезирование, описательная гипотеза, объяснительная гипотеза, прогностическая гипотеза, метафорическое моделирование, многоакурная рефлексия.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-10-4-19

Zakirova Alfia F.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academic Department for Methodology and Theory of Social and Pedagogical Research, Tyumen State University, Tyumen (RF).

E-mail: a.fagalovna@mail.ru

THE METHODOLOGICAL UNIT OF SCIENTIFIC RESEARCH IN TERMS OF CONCEPTUALISATION OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

Abstract. *Aim.* The contents and structure of the methodological unit of scientific research on educational problems are defined. The present study is the continuation of methodological articles cycle appealed to support the work of newcomer researchers.

Methods. The requirements to research justification are disclosed; logic-stylistic and language features of the argument while designing the methodological unit are described from the standpoint of complete, panoramic and hermeneutic approaches.

Results and scientific novelty. The characteristic of research hypotheses types and the functions realized by them is given. The scientific hypothesis is presented as the instrument of trans-level conceptualization of pedagogical knowledge. The author's interpretation of a «through» stage-by-stage hypothesis-generating as process of a meaning-making and theoretical organization of research object is offered. Dual character of the hypothesis-generating is presented; it integrates logic-gnoseological and valuable-conceptual, rational and intuitively figurative principles. Typical mistakes in formation of the methodological research unit are analysed. The directions of a multiangle reflection implementation in the course of research activity are designated.

Practical significance. The recommendations proposed in the study can be used by teachers-researchers, students, undergraduates, graduate students and doctoral candidates mastering practical methodology of scientific and pedagogical

search; and also the materials are designed for research supervisors motivated to increase efficiency and tutorial activity content.

Keywords: methodological unit, conceptualization of knowledge, working hypothesis, hypothesis-generating, descriptive hypothesis, explanatory hypothesis, predictive hypothesis, metaphorical modeling, multiangle reflection.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-10-4-19

Научно-обоснованный и корректно изложенный методологический аппарат задает способ организации научного поиска, способствует сохранению смыслового единства, обеспечивает объективность научного поиска и одновременно субъективно-личностный характер научного творчества, во многом предопределяя результаты и требуемый уровень качества научного исследования. В процессе ведения научной деятельности специального внимания требуют следующие методологические характеристики исследования: актуальность темы; проблема и противоречия, лежащие в ее основе; объект и предмет исследования; рабочая гипотеза; цели и комплекс исследовательских задач; концептуальные основания, теоретико-методологические основы и методы исследования; положения, характеризующие научную новизну, теоретическую и практическую значимость; положения, выносимые на защиту.

В реальной исследовательской практике формирование методологического аппарата нередко проводится формально, как методологический ритуал. При этом теряется цельность и стройность работы, не срабатывают эвристические механизмы принятия продуктивных исследовательских решений, в целом снижается уровень научности.

Следует подчеркнуть, что все составляющие методологического аппарата содержательно взаимосвязаны, и исследователю важно, опираясь на *целостный, панорамный и герменевтический подходы*, по возможности, одновременно видеть все методологические характеристики научной работы, осуществляя *трансуровневую концептуализацию* научного знания.

Концептуализация знания в ходе исследования проблем образования – это процесс наделения теоретическим смыслом начальных представлений исследователя о педагогических явлениях и процессах, или первичная теоретическая организация научного материала. Концептуализация позволяет установить связи между изучаемыми явлениями и событиями («связь» – ключевое понятие!), увидеть возможные варианты развития процессов и построить *многоуровневые и трансуровневые схемы*, которые могут быть положены в основу моделей конструктивного преобразования. При этом необходимо отметить, что концептуальность – это некая языковая форма связи человека и осознанного образа явления с объ-

ективной реальностью [9]. Таким образом, на процесс концептуализации вырабатываемого знания влияют противоположные тенденции – логико-гносеологическая и ценностно-смысловая, рациональная и интуитивная, представленные в разнородных способах структурирования и вербализации научного материала – парадигматическом и нарративном.

Парадигматический уровень наиболее ярко представлен в научном описании выявленных закономерностей и законов, отражающих устойчивые и повторяющиеся причинно-следственные связи интерпретируемого знания; данный уровень структурирования знания характеризуется абстрактностью изложения.

Нарративный уровень отражен в повествовательных текстах, в которых научный материал располагается с учетом временной протяженности изучаемых явлений, учитывает уникальность педагогических ситуаций и процессов и максимально приближен к жизненной практике.

В процессе концептуализации научного знания важно достигнуть *единства разнородных характеристик знания*, которые не сливаются, а пересекаются, создавая *объемную многоуровневую картину научного дискурса*.

Рассмотрим более детально конкретные структурные компоненты методологического аппарата научного исследования и способы его структурирования. Так, содержание и логика обоснования актуальности научно-педагогического исследования включают описание научной и социальной значимости труда, его практической востребованности. При оценке актуальности фундаментальных исследований делается акцент на теоретической неразработанности проблемы, а в прикладных – акцент на практические потребности.

По степени выраженности актуальности диссертационные исследования подразделяются на группы. Методологи В. С. Леднев, В. В. Краевский, В. М. Полонский, Э. А. Штульман выделяют следующие их типы:

- *высокоактуальные исследования*: разрабатываемые в них проблемы не исследованы вообще или исследованы очень слабо; по данному направлению существуют отдельные частные публикации и работа может существенно изменить научные представления на эту тему;
- *актуальные исследования*: характеризуются слабой предшествующей разработанностью избираемых тем и противоречивостью подходов к ним; решение рассматриваемой проблемы положительно скажется на практике и дополнит теорию;
- *малоактуальные исследования*: их темы уже изучены вполне удовлетворительно, хотя отдельные аспекты проблем не решены; практическая потребность в таких работах незначительна; по данному вопросу имеется большое количество публикаций;

● *неактуальные исследования*: предметом внимания автора являются проблемы, незначимые для практики; по данной теме есть много теоретических и прикладных работ; полученные результаты дублируют известное и не привносят ничего нового в науку [13].

Исследователям следует обратить внимание на то, что работа по обоснованию актуальности изучаемой проблемы носит пролонгированный характер – начинается при выборе, формулировании и уточнении темы и продолжается на всем протяжении ее разработки: при выдвижении цели, задач, обосновании рабочей гипотезы, в ходе анализа теоретических аспектов темы, в процессе ведения опытно-экспериментальной работы и интерпретации ее результатов. По сути, обоснование актуальности представляет собой последовательную системную аргументацию важности и состоятельности избранной темы. Таким образом, на всех этапах научного исследования происходит пошаговое дополнение системы доказательств доводами, подтверждающими социальную и научно-практическую значимость и современность проводимой работы. При этом актуальность конкретизируется с точки зрения новизны подхода, прогностического потенциала выдвигаемых научных положений и возможностей современных методов теоретического и эмпирического исследования. В *структуре обоснования* целесообразно условно выделить следующие разделы-уровни: социально-педагогический, научно-теоретический, практико-методический.

На первом уровне проводится описание потребностей *социально-педагогической практики* в решении конкретных проблем (дидактики, теории воспитания, теории управления и проч.). Для этого необходимо обратиться к социальному заказу системе образования (он может содержать и социальные, и собственно педагогические, и экономические, и политические, и военные, и иные аспекты). Социальный заказ может быть обозначен прямо – в Конституции Российской Федерации, в Федеральном законе «Об образовании» и других документах или косвенно – в нормативно-правовых актах, заданиях, через финансовые ассигнования со стороны государства. Изучив аналитический материал прогностического характера, исследователю необходимо установить, как в новых социокультурных условиях должна измениться практика образования и какие задачи стоят перед педагогической наукой в свете избранной для исследования темы.

Кроме того, в данном разделе описания актуальности формулируются положения, характеризующие *сущее*, т. е. реально представленное в образовательной практике. Состояние дел можно показать, обращаясь к обобщающим выводам авторитетных источников, убедительным фак-

там, ярким и показательным цифрам и проч. В качестве аргументов можно привлекать также некоторые данные констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы исследователя.

На втором уровне актуальности – *научно-теоретическом* – важно выявить и выпукло представить *собственно теоретические предпосылки*, позволяющие приступить к изучению проблемы. Для этого следует ответить на вопросы:

- что уже сделано учеными-предшественниками по разрабатываемой теме?
- что осталось нераскрытым?
- что предстоит сделать в теоретическом плане?

Проводя обоснование научно-теоретической актуальности, востребованности и значимости работы, полезно обращаться не только к трудам по педагогике и психологии. На современном постнеклассическом этапе развития научной рациональности свою мировоззренческую и аксиологическую функцию все более активно начала выполнять философия. Обращение к философскому знанию, философским методам научного познания позволит более точно показать место конкретного направления исследования в культурно-цивилизационном процессе и общенаучном контексте. Как точно заметил А. Г. Бермус, «методологический выбор исследователя становится политическим и более того – идеологическим выбором» [1, с. 6].

Третий уровень описания актуальности исследования – *практико-методический* – обращен к непосредственным запросам образования. В связи с этим следует убедительно доказать, что проводимое исследование востребовано конкретной практикой обучения и воспитания.

В качестве источников изучения состояния дел в реальной практике полезно использовать методическую литературу (специальные книги, журналы), методические разработки информационно-методических центров, методических кабинетов разных уровней, архивов, опыт конкретных педагогов (представителей массового, передового, новаторского опыта).

Многоуровневое аргументированное описание актуальности исследования способно стать прочным концептуальным «стартом» и закономерно подвести исследователя к *противопоставлению сущего и должного*. Отталкиваясь от этого противопоставления, автор работы доказательно и осознанно выделяет *противоречия*, лежащие в основе исследования – то есть имеющиеся в теории и практике несоответствия, парадоксы и расхождений. Противоречия коррелируются с позициями актуальности и обычно обнаруживаются при осмыслении социального заказа образованию и новых запросов практики, а также при обращении к существу-

ющим научным теориям (когда появляются новые, не согласующиеся с теориями факты, обнаруживаются новые связи либо логические изъяны или лакуны в устоявшихся теориях).

Оценка и всесторонний анализ выявленных противоречий способствуют определению *проблемного поля исследования*. Следует подчеркнуть, что не всякая проблема имеет научный характер и разрешается научными средствами (проблемы могут быть обусловлены финансовыми, кадровыми, материальными затруднениями, отсутствием необходимого оборудования, инвентаря и т. д.). Отличительная особенность научной проблемы заключается в том, что она рождается как констатация недостаточности именно научных знаний. Проблема исследования логически вытекает из установленного противоречия. При этом из него (противоречия) вычленяется только то, что имеет отношение к науке и переведено в плоскость познания, выражено на языке науки.

Важно отметить, что содержание и форма концептуализации научного знания равноценны по значимости. Так, раздел научной работы, отведенный описанию актуальности и проблемы исследования, имеет *лого-стилистические* и *языковые особенности*. Применяемые в оформлении данного раздела языковые средства, разумеется, должны быть преимущественно сугубо научными, хотя допустимо, а часто и целесообразно привлечение выразительных языковых средств, содержащих эмоционально-оценочные лексемы и конструкции. В стиле написания могут присутствовать элементы публицистики, обращения к широкому социокультурному контексту. Это позволит ярче высветить общественную значимость разрабатываемой темы. Поэтому полезно привлекать научную литературу не только по педагогике и психологии, но также по социологии, культурологии, этике, политологии, демографии, экономике, а кроме того, материалы из авторитетных средств массовой информации (однако следует помнить, что все приводимые факты должны отвечать требованию достоверности).

Конечно, публицистическими изысками не стоит злоупотреблять, но нередко при изложении актуальности работы целесообразно прибегать к следующим приемам: «нагнетанию» неоспоримых аргументов; привлечению эффектных образных примеров, показательных фактов, впечатляющих цифровых данных; использованию для большей контрастности и «выпуклости» подачи материала антитезы, антонимов, т. е. слов с противоположным значением; применению параллельных конструкций при выделении противоречий (например, «с одной стороны, ..., с другой стороны, ...»; «если ..., то ...»; «в то время как ..., тем не менее ...» и подобных).

Исследователю необходимо застраховаться от ошибок при формулировании актуальности и проблемы исследования. Наиболее типичные из них следующие:

- актуальность обоснована формально, как что-то очевидное;
- описание актуальности исследования не связано или слабо связано с его основным содержанием, т. е. представляет собой «привесок» к работе;
- исследователь предлагает обоснование актуальности не конкретной темы, а целой области знания;
- автор выдвигает искусственно надуманную проблему (псевдо-проблему), основанную на ложном посыле, строя иллюзорные корреляции;
- проблема формулируется не в научном смысле (как осознание недостаточности знаний), а в общеупотребительном (как задача, препятствие);
- в изложении актуальности публицистизм преобладает над научным стилем речи;
- при аргументации приводятся непроверенные факты, цифры, субъективные свидетельства (автор прибегает к сомнительным источникам, например недостоверным газетным материалам);
- доказательство актуальности ущербно, так как построено с методологическими ошибками, описанными в трудах классика отечественной педагогики А. С. Макаренко («ошибка этического фетишизма», «ошибка уединенного средства», «ошибка дедуктивного умозаключения»);
- актуальность изложена ярче, нежели сама работа. Диссертант не возвращается к идеям, отраженным при описании актуальности, а бросает их. При этом работа не оправдывает ожиданий, а ее автор не выполняет данных в начале обещаний.

Чем выше уровень рефлексии ученого и, соответственно, шире диапазон рассмотрения объекта познания и отдаленнее исследовательская прогностика, тем раньше (уже на этапе выбора темы, обоснования ее актуальности, осознания проблемы и выработки идеи) происходит закладка способов «стыковки», обобщения и синтеза знаний, составляющих методологические основания, объект и предмет научного анализа.

Принципиально важными инструментальными характеристиками научной работы являются объект – специально выделенный и обозначенный процесс или комплекс, подлежащий изучению; и предмет исследования – те связи, зависимости, отношения в объекте, которые подлежат изучению. Подчеркнем, что, стремясь к полноте, объемности в определении предмета исследования, необходимо, с учетом гуманитарной, человеко-ориентированной специфики педагогического исследования, стараться отразить («ухватить») в предмете не только типичные, повторяющиеся связи, но и, одновременно – индивидуальные проявления изучаемых явлений.

Стратегию научного поиска, упорядочение и систематизацию базовых и получаемых знаний, способы включения новых знаний в культуру, а также критерии строгости научных процедур, способствующих отделению подлинно научного знания от частного мнения и дешевых околонаучных идей, задают концептуальные основания исследования. В их структуре выделяются идеалы и нормы исследования, научная картина мира и философские основания науки. В свою очередь, идеалы и нормы исследования включают собственно познавательные установки (в их числе идеалы и нормы описания, объяснения, доказательства, обоснования и организации знаний), а также социальные нормативы, фиксирующие роль науки на определенном этапе развития общества [11].

Главный вектор концептуализации и систематизации теоретического материала и эмпирических данных задается *рабочей гипотезой* – формой, в которой зарождается, развивается и совершенствуется новое научное знание. В процессе гипотезирования – выдвижения, проверки, конкретизации и совершенствования гипотезы – происходит систематизация и обобщение научно-теоретического и опытного материала. При научно обоснованном, методологически выверенном гипотезировании рабочая гипотеза превращается в эффективный инструмент концептуализации педагогического знания, выступающий в роли навигатора на всем протяжении исследования.

В исследовательской практике, к сожалению, не изжита методологически бесплодная трактовка гипотезы лишь как необходимого атрибута введения к диссертации или текста автореферата. Обращение к текстам диссертаций и авторефератов часто разочаровывает рецензентов и оппонентов именно из-за универсального характера выдвигаемых исследователями гипотез, в которых заданные системы шаблонных категорий подавляют жизненные проявления, а за общими понятиями теряется суть. Традиционно на уровне цели, задач и рабочей гипотезы делается заявка исследователя на разрешение существующей в педагогике и образовании проблемы. Автор обязуется «выявить закономерности», «выдвинуть принципы», «разработать модель», «создать концепцию» и тем самым внести вклад в теорию. Однако опыт свидетельствует, что нередко в выводах работы, в специально сформулированных положениях, выносимых на защиту, а также в позициях, характеризующих новизну и теоретическую значимость (например, «установлена закономерность», «обоснован принцип», «сконструирована модель», «разработана система», «выдвинута концепция», «предложен подход») отсутствуют или слабо представлены характеристики заявленного теоретического продукта – закономерности, принципа, модели и т. д.

Исследовательская гипотеза – это инструмент порождения и синтеза научного знания, а процесс гипотезирования сам по себе имеет эвристическую природу и во многом предопределяет успех исследовательской деятельности. Для актуализации креативного потенциала рабочей гипотезы полезно освоить механизмы действенного гипотезирования.

Процедура выдвижения гипотезы (гипотезирование) – это многоступенчатый процесс, аналитико-синтетическая проективно-рефлексивная деятельность, соединяющая в себе рациональное объяснение с интуитивным (чувственным) пониманием на основе многокурсной (и многократной) разнонаправленной рефлексии по поводу содержания, логики, системно-структурных отношений элементов педагогического знания и соответствующих им образов культуры и повседневной жизни в контексте самопознания, профессионального и личного жизненного опыта исследователя. Осознанное построение научной гипотезы обеспечивает структурное упорядочение и систематизацию представлений о педагогических явлениях и фактах. При этом исследователю важно продумать логическую структуру, в соответствии с которой научный материал будет трансформирован в вербализованную гипотезу. Логико-гносеологический аспект гипотезирования предусматривает целостный анализ предмета исследования и его предъявление на основе системно-структурного подхода. Вместе с тем необходим также анализ элементов знания, образующих систему, выявление среди них главного (системообразующего) элемента и определение наиболее существенных связей между рассматриваемыми элементами знаний. Для этого исследователю полезно определить *состав ключевых научных понятий*, которые войдут в гипотезу.

Структурирование научного материала гипотезы может быть проведено по разным принципам: например, на основе показа *отношений причины и следствия, целого и части, рода и вида*.

Кроме того, с учетом содержательной специфики научно-педагогического материала (исследования процесса образования, развития, обучения и воспитания личности), вполне оправдывает себя логическая структура гипотезы, в которой представлено научно обоснованное предположение о *сущности, содержании, процессе, предполагаемых результатах и критериях оценки образовательного процесса*.

Весьма продуктивна структура педагогической гипотезы, в содержании которой раскрываются представления о *целях, принципах, содержании, методах, приемах и формах образовательного процесса*.

В ходе теоретического и эмпирического исследования на конкретном педагогическом материале важно реализовать все основные *функции научного знания*: описательную, объяснительную и прогностическую (не

ограничиваясь вместе с тем лишь элементарным описательным изложением). Гипотеза как форма существования знания в процессе научно-педагогического исследования развивается, конкретизируется и совершенствуется, проходя путь от аморфной догадки до научно обоснованного предположения о закономерностях развития педагогических явлений. В первом приближении к научной проблеме, опираясь на фактологическую и эмпирическую базу, а также научные данные, исследователь обычно выдвигает *рабочую гипотезу описательного характера*. Степень аргументированности выдвигаемых на начальном этапе положений, как правило, не высока, и гипотеза больше описывает, чем объясняет, содержит предположение о наборе элементов в изучаемом объекте, но ожидаемый результат в ней представлен лишь в общем виде.

На последующих этапах научного исследования, когда автор производит многократную проверку, корректировку и конкретизацию данных и углубляется в теорию вопроса, рождается предположение о причинно-следственных связях и устойчивых закономерностях развития педагогических явлений, что требует опытно-экспериментальной проверки рабочей гипотезы, которая приобретает статус объяснительной. В результате анализа и обобщения данных проведенной опытно-экспериментальной работы и их теоретического осмысления у исследователя появляется возможность модифицировать гипотезу, придав ей характер прогностической, способной выполнять преобразующую функцию педагогической науки.

Итак, в принципах и способах структурирования научно обоснованной рабочей гипотезы в ходе поэтапного гипотезирования заложена *пошаговая концептуализация научного материала*, выход на более высокий уровень обобщения. Поскольку концептуальная схема в процессе гипотезирования приобретает трансуровневый характер, оттачивая и совершенствуя в ходе теоретического анализа и опытной работы рабочую гипотезу, исследователю на завершающих этапах полезно убедиться в продуктивности научно-теоретического поиска и провести для этого самопроверку, ответив на ряд вопросов.

1. Вскрыта ли *сущность* исследуемого педагогического явления или процесса на уровнях описания, объяснения, прогнозирования?

2. Освоено ли *содержание* исследуемого явления или процесса на уровнях описания, объяснения, моделирования?

3. Исследован ли *процесс* на уровнях описания, объяснения и педагогического проектирования?

4. Представлены ли *результаты* (обучения, воспитания, развития) на уровнях описания, объяснения и *предвидения вариантов методического воплощения* и дальнейшего развития образовательного процесса?

Вспомогательным инструментом рефлексивного отслеживания трансуровневой концептуализации рождающегося педагогического знания может стать рабочая матрица (таблица), которую исследователю полезно заполнить, проследив за тем, как в процессе исследования на конкретном педагогическом материале реализуются функции научного знания: описательная, объяснительная и прогностическая. Это позволит приблизиться к *целостному видению объекта* исследования и за счет обнаружения концептуальных связей выйти на более высокий уровень обобщения знания.

Направления концептуализации научно-педагогического знания
в процессе гипотезирования

Рассматриваемые характеристики	Описание	Объяснение	Прогноз
Сущность			
Содержание			
Процесс			
Результат			

Осуществляя многоракурсную методологическую рефлексия, педагогу-исследователю необходимо предостеречься от ошибок гипотезирования:

- не выдавать за научные гипотезы очевидные факты;
- не совершать ошибку генерализации, выдвигая гипотезу «для одного случая»;
- не называть гипотезой намерение осуществить исследование;
- не формулировать гипотезы «по аналогии», по трафарету (или, по крайней мере, не поддаваться соблазну гипотезировать по шаблону);
- не оставлять рабочую гипотезу в стадии аморфной догадки;
- не забывать многократно возвращаться к рабочей гипотезе, совершенствуя ее и корректируя;
- не бояться отказаться от непродуктивной гипотезы.

Как уже было сказано, концептуальность носит двойственный характер, поскольку в ней представлены как логический, так и образный компоненты. Масштабность концептуализации, широта и глубина проникновения педагога-исследователя в суть педагогических процессов во многом определяются его рефлексивным умением в процессе гипотезирования соединять рациональную логику с ассоциативным мышлением; соотносить терминологизацию с метафоризацией знания; обращаться к типичным, закономерно повторяющимся связям между явлениями и их индивидуальным проявлениям, осознанно гармонизируя в познавательной

деятельности процессы технологизации и творчества. В этих целях полезно осуществлять специальное стимулирование процесса творческого гипотезирования.

Существуют разнообразные средства побуждения к креативности. Одно из наиболее эффективных – использование *метафоры как средства концептуализации знания*. Речь идет не столько о стилистическом тропе, сколько о метафоре как модели познания. Теоретический анализ и опыт свидетельствуют, что в роли эффективных стимуляторов научного гипотезирования в исследованиях по гуманитарным проблемам часто выступают эвристические метафоры «кризис», «зеркало», «диалог», «маятник», «встреча», «конфликт», «риск», «взрыв», «лабиринт», «след», «социальный лифт» и др. Доказано, что концептуальные метафоры способны структурировать не плоскостное, а многомерное мировосприятие исследователя и в определенной мере конструктивно детерминировать рациональное объяснение и чувственное понимание педагогической реальности.

Принципиально важно подчеркнуть, что действенным фактором достижения полноты концептуализации научного материала является *модальность научного текста*, которая достигается тем, что исследователь с обязательностью «закладывает» в текст свое, авторское, отношение к предмету научного описания, а также отношение предмета к действительности. В связи с этим исследователю необходимо освоить и продуманно использовать логические и вербальные средства разных типов модальности:

- *алетической* (ее семантика определяется понятиями «необходимо», «возможно»);
- *деонтической*, или нормативной («обязательно», «разрешено»);
- *эпистемической* («доказано», «опровергнуто»);
- *аксиологической* («хорошо», «приветствуется», «одобряется»);
- *временной* («всегда», «никогда», «ранее»).

Осознанная проработка модальных характеристик исследовательского дискурса застрахует ученого от «рафинированности» текста, в котором отсутствуют признаки личности автора, времени и места ведения научного поиска. Методологически оправдано стремление «сфокусировать» в целостной научной гипотезе как форме уровневой организации научного знания связь с другими компонентами методологического аппарата исследования, задействуя, говоря на языке естественных наук, всю совокупность «валентных связей» теоретического и эмпирического материала:

- признаки принципиальной новизны;
- теоретизм и обращенность к живой практике;

- элементы описания; аргументированного объяснения и научного предвидения;
- полемический потенциал;
- возможность представить гипотезу как *прото модель педагогического процесса*.

Осмысленная научно-обоснованная концептуализация при разработке на всем протяжении исследования методологического аппарата позволит исследователю, ориентируясь на динамично развивающуюся гипотезу, одновременно видеть конкретный педагогический факт и объемную, целостную картину модифицируемого образовательного процесса. На всех этапах исследования следует осуществлять своего рода «методологическую переключку», цикличное переключение от теории – к практике (и в обратном направлении), от обобщенных научных категорий – к смыслам педагогической деятельности в соединении перспективы с ретроспективной научной деятельностью.

Наш опыт исследовательской и экспертной деятельности подтверждает, что рационально выверенная многомерная рефлексия с учетом трансуровневой концептуализации научно-педагогического знания, обеспечивая конструктивность методологического аппарата исследования, тем самым предопределяет продуктивность, достоверность, жизненность и аргументированность исследовательских решений.

Статья рекомендована к публикации
академиком Российской академии образования В. И. Загвязинским

Литература

1. Бермус А. Г. Введение в гуманитарную методологию. Москва: Канон+Реабилитация, 2007. 336 с.
2. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие. Москва: Академия, 2010. 176 с.
3. Загвязинский В. И., Закирова А. Ф., Атаханов Р. А. и др.; Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / под ред. В. И. Загвязинского. Москва: Академия, 2013. 240 с.
4. Интеграция современного научного знания. Методологический анализ. Киев: Вища школа, 1984. 184 с.
5. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие. Москва: Академия, 2006. 400 с.
6. Марков Б. В. Проблема обоснования и проверяемости теоретического знания. Ленинград: Ленинградский государственный университет, 1984. 167 с.
7. Овчинников Н. Ф. Принципы теоретизации знания. Москва, 1996. 215 с.

8. Орлов А. Методологические характеристики диссертационного исследования – основа его качества // Педагог-соискатель. 2008. № 3. С. 35–40.
9. Раков В. И. Системный анализ (начальные понятия). Москва: Академия Естествознания, 2012.
10. Розин В. М. Особенности дискурса и образцы исследования в гуманитарной науке. Москва: Либроком, 2009. 208 с.
11. Степин В. С., Горохов В. Г., Розов М. А. Философия науки и техники. Москва: Гардарика, 1996. 400 с.
12. Стратегические ориентиры современных педагогических исследований. Проектирование исследовательского процесса. Тюмень: Изд-во ТОГИРРО, 2015. 24 с.
13. Требования к диссертациям по педагогическим наукам: Научно-методические рекомендации / автор-составитель В. С. Леднев. 3-е изд. Москва: Эгвес, 2006. 88 с.

References

1. Bermus A. G. Vvedenie v gumanitarnuju metodologiju. [Introduction to humanitarian methodology]. Moscow: Publishing House Kanon+Reabilitacija. [Kanon+Rehabilitation]. 2007. 336 p. (In Russian)
2. Zagvjazinskij V. I. Issledovatel'skaja activity of the teacher. [Issledovatel'skaja dejatel'nost' pedagoga]. Moscow: Publishing House Akademija. [Academy]. 2010. 176 p. (In Russian)
3. Zagvjazinskij V. I., Zakirova. A. F., Atahanov R. A., and others. Kachestvennye i kolichestvennye metody psichologicheskikh i pedagogicheskikh issledovanij. [Qualitative and quantitative methods of psychological and pedagogical researches]. Ed. by V. I. Zagvjazinskij. Moscow: Publishing House Akademija. [Academy]. 2013. 240 p. (In Russian)
4. Integracija sovremennogo nauchnogo znaniya. [Integration of modern scientific knowledge]. Metodologicheskij analiz. [Methodological analysis]. Kiev: Publishing House Vishha shkola. [High School]. 1984. 184 p. (In Russian)
5. Kraevskij V. V., Berezhnova E. V. Metodologija pedagogiki: novyj jetap. [Methodology of pedagogics: new stage]. Moscow: Publishing House Akademija. [Academy]. 2006. 400 p. (In Russian)
6. Markov B. V. Problema obosnovaniya i proverjaemosti teoreticheskogo znaniya. [Problem of justification and verifiability of theoretical knowledge]. Leningrad: Leningradskij gosudarstvennyj universitet. [Leningrad State University]. 1984. 167 p. (In Russian)
7. Ovchinnikov N. F. Principy teoretizacii znaniya. [Principles of theorization of knowledge]. Moscow: 1996. 215 p. (In Russian)
8. Orlov A. Metodologicheskie harakteristiki dissertacionnogo issledovaniya – osnova ego kachestva. [Methodological characteristics of dissertation research – a basis of its quality]. *Pedagog-soiskatel'. [Teacher – Competitor for a Degree]*. № 3. 2008. P. 35–40. (In Russian)
9. Rakov V. I. Sistemnyj analiz (nachal'nye ponjatija). [System analysis (initial concepts)]. Moscow: Akademija Estestvoznaniya. [Academy of Natural Sciences]. 2012. (In Russian)

10. Rozin V. M. Osobennosti diskursa i obrazcy issledovanija v gumanitar-noj nauke. [Features of a discourse and models of research in the humanity]. Moscow: Publishing House Librokom, 2009. 208 p. (In Russian)

11. Stepin V. S., Gorohov V. G., Rozov M. A. Filosofija nauki i tehniki. [Philosophy of science and technicians]. Moscow: Publishing House Gardarika, 1996. 400 p. (In Russian)

12. Strategicheskie orientiry sovremennyh pedagogicheskikh issledovanij. [Strategic reference points of modern pedagogical researches]. Proektirovanie issledovatel'skogo processa. [Design of research process]. Tyumen: Publishing House TOGIRRO, 2015. 24 p. (In Russian)

13. Trebovanija k dissertacijam po pedagogicheskim naukam. [Requirements to theses on pedagogical sciences]. Ed. by V. S. Lednev. 3rd edition. Moscow: Publishing House Jegves, 2006. 88 p. (In Russian)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.91

Павлов Юрий Геннадьевич

ассистент кафедры клинической психологии и психофизиологии Уральского федерального университета, Екатеринбург (РФ), научный сотрудник Института медицинской психологии и поведенческой нейробиологии Университета Тюбингена, Тюбинген (Германия).

E-mail: pavlovug@gmail.com

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОДУКТИВНОСТИ РАБОЧЕЙ ПАМЯТИ: ЭФФЕКТ «ПЕРЕГРУЗКИ»

Аннотация. Цель изложенной в публикации работы – исследование индивидуальных особенностей продуктивной рабочей памяти человека и влияния на нее динамики среднелобного тета-ритма.

Методы. Автором в ходе эксперимента использовались поведенческое тестирование на основе программы для предъявления стимулов и регистрации ответов «PsyTask»; метод ЭЭГ (электроэнцефалография); методика измерения продуктивности рабочей памяти; сравнительный анализ. При обработке данных применялись программные пакеты EEGLab для Matlab и Fieldtrip.

Результаты. По результатам поведенческого тестирования было выделено две группы испытуемых: с «высокопродуктивной» и «низкопродуктивной» памятью. Участникам эксперимента – студентам и сотрудникам Уральского федерального университета и курсантам Уральского юридического института МВД – предлагался специально подготовленный авторский комплект заданий, сложность которых варьировалась от средней до сверхвысокой. Задания на выявление показателей и особенностей рабочей памяти включали в себя пробы с непосредственным запоминанием вербальных стимулов, а также пробы с мысленными манипуляциями стимульным материалом. Замеряемые характеристики тета-ритма ЭЭГ во время удержания информации в памяти сравнивались у представителей двух групп. Полученные данные показали относительно равномерную и схожую динамику снижения количества правильных ответов по мере увеличения сложности заданий. Однако изменения тета-ритма в разных группах имели резко выраженные различия. У «высокопродуктивных» испытуемых зафиксировано планомерное увеличение мощности тета-ритма в центральных отведениях со стабилизацией на самых трудных за-

даниях; у «низкопродуктивных» – после достижения максимальной активации тета-ритма при выполнении заданий средней сложности наблюдалось резкое падение его активности.

Научная новизна. На большой выборке (102 человека) продемонстрированы ЭЭГ-корреляты эффекта «перегрузки» памяти при достижении индивидуального порога возможностей по удержанию информации и манипуляции ею в рабочей памяти.

Практическая значимость. Актуальность работы связана со все увеличивающимися нагрузками на память человека в современном информационном обществе. Исследование механизмов, управляющих памятью, особенно важно для выяснения возможностей учащихся постоянно пополнять свои знания и самостоятельно решать различные когнитивные задачи, включая планирование, ориентацию в вербальном пространстве, мысленное манипулирование объектами и др.

Ключевые слова: ЭЭГ, среднелобный тета-ритм, эффект перегрузки, рабочая память, управляющие механизмы.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-10-20-38

Pavlov Yuri G.

Teaching Assistant, Department of Clinical Psychology and Psychophysiology, Ural Federal University, Yekaterinburg (RF); Research Staff Member, Institute of Medical Psychology and Behavioral Neurobiology, University of Tübingen, Tübingen (Germany).

E-mail: pavlovug@gmail.com

INDIVIDUAL DIFFERENCES IN WORKING MEMORY PERFORMANCE: «OVERLOAD» EFFECT

Abstract. *The aim* of this research is to study the relationship between frontal midline theta rhythm changes and individual differences in working memory performance.

Methods. The methods involve behavioural testing on the basis of the program for a presentation of stimulus and registration of answers «PsyTask»; method of EEG (electroencephalography); a technique of measurement of efficiency of working memory; the comparative analysis. Software packages EEGLab for Matlab and Fieldtrip are applied while data processing.

Results. After the behavioral test all subjects were separated into 2 groups according to their performance: with «highly productive» and «low productive» memory. Specially prepared author's complete set of the tasks which complexity varied from average to ultrahigh level was offered to participants of experiment – students and employees of the Ural Federal University and Ural Legal Institute of the Ministry of Internal Affairs. Working memory tasks included sets of verbal stimuli for memorizing in strict order without any mental manipulation and sets

of similar stimuli for memorizing in alphabetical order (with manipulations). Measured characteristics of theta-rhythm of EEG during information deduction in memory were compared of two groups' representatives. The obtained data has shown rather uniform and similar dynamics of decrease in quantity of right answers in process of increasing tasks' complexity. However, changes of a theta-rhythm in different groups had sharply expressed distinctions. «Highly productive» examinees have systematic expansion of a theta-rhythm in the central assignments with stabilisation on the most difficult tasks; «low productive» – while tasks performance of average complexity, a sharp falling of theta-rhythm activity is observed after achievement of its maximum activation.

Scientific novelty. The working memory «overload» effect and its EEG correlates are demonstrated on a big sample of subjects.

Practical significance. The work urgency is connected with increasing loadings for memory of the person in a modern information society. Research of the operating memory mechanisms is especially important for finding-out of pupils' possibilities to renew their knowledge and independently solve various cognitive problems, including planning, orientation in verbal space, a mental manipulation objects, etc.

Keywords: EEG (electroencephalography), frontal midline theta, overloads effect, working memory, operating mechanism.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-10-20-38

Введение

Согласно модели Baddeley & Hitch [3], в структуре рабочей памяти (РП) человека выделяются модально-специфические компоненты – буферы, обеспечивающие непосредственное сохранение информации. Другими ключевыми элементами являются управляющие компоненты рабочей памяти, которые поддерживают ее активное состояние, задействуя функциональные элементы, контролирурующие внимание и блокирующие его интерференцию другими стимулами [2, 13].

Способность удерживать информацию в сознании является критически важной для решения множества когнитивных задач, включая планирование, обретение вербальной компетентности, ориентацию в пространстве, мысленное манипулирование объектами и др. [10, 11, 18]. Активизация исследований рабочей памяти в последние десятилетия и интенсивный поиск механизмов ее нейронального обеспечения, в том числе и выявление на основе электро- и магнитоэнцефалограмм (ЭЭГ и МЭГ) роли ритмической активности для ее функционирования, является важной тенденцией в развитии нейронаук [11, 23].

В ряде публикаций обосновывается роль среднелобного тета-ритма (frontal midline theta – FMT) в обеспечении функции неспецифического

внимания и РП [1, 21, 27, 31]. Гипотеза о связи ФМТ с активацией передней области поясной извилины, деятельность которой сопровождает процессы памяти, внимания и его нарушения, была неоднократно подтверждена как в ЭЭГ-исследованиях [6, 7, 14, 15], так и в работах, опирающихся на техники нейровизуализации [24, 32, 36].

Одним из ключевых вопросов остается поиск электрофизиологических коррелятов функционирования РП в разрезе индивидуальных особенностей ее продуктивности. Основной вклад в индивидуальные различия вносит способность индивида к контролю внимания [4, 35] и / или управляющие компоненты РП. Также известны работы по изучению электрофизиологических ответов мозга в зависимости от нагрузки на РП [9, 14, 27, 28]. Однако существующие исследования не позволяют получить полноценную картину активности мозга, так как в них индивидуальные различия продуктивности памяти учитываются недостаточно.

Во-первых, большинство авторов, занимающихся феноменом РП, в качестве инструментария прибегают к заданиям для испытуемых, соответствующим n-back парадигме [5, 9, 20]. В заданиях данного типа информация о предъявляемых стимулах непрерывно обновляется, в связи с чем трудно произвести разделение двух элементов задания и разграничить процессы непосредственного удержания в памяти стимулов и манипуляций с ними, т. е. дифференцировать информационные и управляющие компоненты РП на уровне активности мозга.

Во-вторых, сложность используемых для диагностики и эксперимента заданий с применением ЭЭГ обычно лежит в диапазоне средних способностей человека. Так, в некоторых упомянутых выше исследованиях в n-back парадигме количество «шагов» не превышает трех [9, 20]. Есть примеры выявления особенностей РП при помощи градированных по сложности экспериментальных заданий, но в этих случаях либо степень сложности является крайне низкой [16], либо не учитываются манипуляции с объектами [21, 27].

Наконец, во всех существующих на сегодняшний день работах по изучению электрофизиологических основ индивидуальных различий в РП численность групп испытуемых не превышает 14 человек [9, 12, 27].

В нашем исследовании применялись задания, сложность которых позволяла дифференцировать и описать испытуемых с разным уровнем продуктивности РП. Кроме того, мы предположили, что использование двух типов заданий с разной степенью нагрузки на управляющие компоненты РП позволит обнаружить ЭЭГ-корреляты данного конструкта. Главной целью работы стало установление связи между динамикой среднелобного тета-ритма и индивидуальными особенностями продуктивности РП.

В эксперименте приняли участие студенты и сотрудники Уральского федерального университета, а также курсанты Уральского юридического института МВД. Испытуемые обладали нормальным или скорректированным до нормального зрением и не имели психических или неврологических отклонений в анамнезе. От каждого из них было получено предварительное согласие об участии в исследовании.

В общей сложности количество испытуемых составило 102 человека: 70 женщин и 32 мужчины; возраст $M = 21,32$, $SD = 3,50$. Вследствие значимых половых различий в показателях продуктивности памяти в обработку результатов ЭЭГ были включены только данные выборки женщин ($N = 70$). Дальнейший анализ ЭЭГ обнаружил 5 записей с превышающим пороговое значение количеством артефактов. Таким образом, конечная выборка составила 65 человек – все женщины, $M = 20,92$, $SD = 2,96$.

Поведенческое тестирование

Модель поведенческого эксперимента была построена на основе программы для предъявления стимулов и регистрации ответов «PsyTask» (ООО «Мицар») и сконструирована в виде последовательности событий, объединенных в блоки (рис. 1).

В качестве стимулов в модели были использованы наборы прописных букв русского алфавита. Буквы выбирались и располагались в случайном порядке.

Среди заданий было два варианта. В первом после сигнала начала пробы (восклицательный знак) испытуемый должен был удерживать внимание на точке в центре экрана на протяжении 3000 мс (состояние неспецифического внимания). Затем предлагалась инструкция «Прямой порядок» о сохранении в памяти первоначального набора стимулов без изменений (500 мс). По завершении этого этапа тестируемый получал набор стимулов – 5, 6 или 7 букв, информацию о которых следовало удерживать в памяти 6500 мс. Далее в течение 1000 мс предъявлялся тестовый стимул, состоящий из двух символов: на первом месте стояла случайно выбранная буква из предыдущего набора букв, а на втором через тире – цифра, обозначающая номер позиции данной буквы в ряде. Номер соответствовал истине в 50% случаев. Истинные и ложные выражения предлагались в произвольном порядке. Буквы, отсутствующие в тестовом наборе, не использовались. Сразу после демонстрации нужно было дать ответ на вопрос об истинности данного выражения, нажимая на одну из двух клавиш на пульте (левая клавиша означала истинность выражения, правая – ложность). После реакции испытуемого до следующей пробы следовал межпробный интервал продолжительностью 5000–5500 мс.

Внимание	Удержание внимания	Инструкция	Набор стимулов	Удержание	Тестовый стимул	Межстимульный интервал
!	+	Прямой порядок	Ш Р А Ы Л	+	Р - 2	+
Внимание	Удержание внимания	Инструкция	Набор стимулов	Удержание	Тестовый стимул	Межстимульный интервал
!	+	Алфавитный порядок	Г Р К М Т	+	Р - 4	+
200 мс	3000 мс	500 мс	3000 мс	6500 мс	1000 мс	5000-5500 мс

Рис. 1. Примеры последовательностей стимулов в одной пробе

Второй вариант задания был идентичен первому за исключением того, что вместо инструкции удержания в памяти прямой последовательности стимулов от испытуемого требовалось расположить показанный ранее набор букв в алфавитном порядке и только затем ответить на вопрос об истинности тестового стимула.

В общей сложности каждому участнику было предъявлено 6 различных вариантов проб: прямой и алфавитный порядок для 5 стимулов, то же – для 6 стимулов, то же – для 7 стимулов. Каждый из вариантов содержал по 20 проб. Псевдослучайным образом выбиралась последовательность блоков, соответствующих каждому из типов заданий. Перед началом процедуры испытуемые проходили подробный инструктаж, включающий три тренировочные пробы в ситуации без фиксации ответов. Непосредственно перед экспериментом каждый из них просматривал рисунок с изображением последовательности букв русского алфавита.

Во время эксперимента участники находились в затемненном помещении, сидя в удобном кресле. Стимулы белого цвета располагались в центре монитора на черном фоне. Расстояние до монитора составляло 1 метр, а размер каждой буквы – 1,2 угловых градуса.

Для анализа влияния факторов «порядок» (2 уровня: алфавитный или прямой порядок запоминания буквенных наборов) и «объем» (2 уровня: наборы из 5 или 7 букв) был применен дисперсионный анализ с повторными измерениями (RM ANOVA).

Запись ЭЭГ и анализ

Для регистрации и записи биоэлектрической активности головного мозга применялся электроэнцефалограф «Мицар-ЭЭГ-ВП-24/8» и EEG Studio. Electrodes располагались в отведениях Fp1, Fp2, F3, F4, F7, F8, T3, T4, T5, T6, C3, C4, P3, P4, Cz, Pz, Fz, O1, O2 согласно международной системе «10–20». Два дополнительных электрода служили для регистрации вертикальной и горизонтальной составляющих ЭОГ (электроокулографии). На основе данных ЭОГ проводилась последующая коррекция артефактов от морганий и движений глаз. В качестве референтного средства использовался численно объединенный ушной электрод. Регистрация и усиление электрической активности производились с частотой опроса 500 Гц и фильтром низких частот 70 Гц. Постоянная времени составляла 0,1 сек.

Частотный диапазон для тета-ритма ЭЭГ был определен исходя из индивидуальной частоты альфа-ритма (IAF). Показатели мощности ЭЭГ анализировались в частотном диапазоне от IAF – 6 Гц до IAF – 2,5 Гц.

Перед началом поведенческого эксперимента на протяжении 3 минут ЭЭГ регистрировалась в фоновом состоянии с закрытыми глазами

и в продолжение 1 минуты в состоянии с открытыми глазами. Затем запись осуществлялась во время удержания стимула в РП после инструкции (6 секунд в пределах каждой пробы).

В анализ были включены освобожденные от артефактов отрезки ЭЭГ для состояния с закрытыми глазами и 6-секундные участки записи, соответствующие этапу удержания информации в памяти. Были проанализированы показатели ЭЭГ при запоминании 5 и 7 буквенных наборов в алфавитном и прямом порядках, т. е. в 4 экспериментальных условиях. Полученные записи делились на 2-секундные эпохи, на которых производилось преобразование Фурье и были получены средние значения спектральной мощности для различных частотных диапазонов. Для подавления артефактов от морганий и движений глаз использовался метод независимых компонент (ICA). Далее следовал визуальный анализ и удаление артефактных эпох. Данные операции обрабатывались при помощи программных пакетов EEGLab для Matlab и Fieldtrip. В дальнейший статистический анализ были включены записи, в которых для каждого из анализируемых условий оставалось не менее 20 свободных от артефактов эпох (40 секунд записи).

Для выявления индивидуальных различий в характеристиках ЭЭГ в зависимости от особенностей решаемой задачи применялись два варианта дисперсионного анализа с повторными измерениями (ANOVA RM). Для первого были выделены 4 зоны интереса со следующей локализацией электродов: левая лобная область (F1: Fp1, F7, F3), правая лобная область (F7: Fp2, F8, F4), левая височно-теменно-затылочная область (TPOl: T5, P3, O1), правая височно-теменно-затылочная область (TROr: T6, P4, O2). Рассматривались такие внутригрупповые факторы, как «порядок» (2 уровня: алфавитный или прямой порядок запоминания буквенных наборов), «объем» (2 уровня: 5 или 7 букв в запоминаемых наборах), «локализация» (2 уровня: F1 и TPO), «полушарие» (2 уровня: левое или правое), а также межгрупповой фактор «группа» (2 уровня: «высокопродуктивные» испытуемые (с наилучшими показателями запоминания) и «низкопродуктивные» (с наихудшими показателями)). Для выявления активации среднелобного тета-ритма был проведен специальный анализ центральных отведений (Fz, Cz, Pz), который по аналогии с предыдущим включал факторы «порядок», «объем» и «группа».

Поведенческий эксперимент

Средняя успешность запоминания составила $78,5 \pm 0,9\%$. Было показано взаимовлияние факторов «объем» и «порядок» (соответственно $F = 102,49$ и $85,212$, $p < 0,00001$, $n^2 = 0,619$ и $0,575$), а также взаимодействие факторов

($F(1, 63) = 4,693$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,069$). Средняя успешность запоминания «низкопродуктивных» испытуемых составила $71,9 \pm 1,1\%$, а «высокопродуктивных» $84,9 \pm 0,5\%$.

Перед сравнительным анализом ЭЭГ в двух группах были проанализированы половые особенности. Выявлены высокосignимые ($F = 16,619$, $p < 0,0001$) различия между показателями успешности запоминания мужчин и женщин. Только 10 из 32 мужчин вошли в группу «высокопродуктивных» испытуемых. Среди женщин к таковым были отнесены 57 из 70. Данные гендерные различия оказались статистически значимыми по критерию χ^2 Пирсона ($\chi^2 = 24,53$, $p < 0,00001$). Для нивелирования возможного влияния половых особенностей на результаты статистического анализа электрической активности мозга сравнительный анализ показателей ЭЭГ решено было производить только у женщин. Средние показатели запоминания итоговой выборки для каждого из анализируемых уровней изображены на рис. 2.

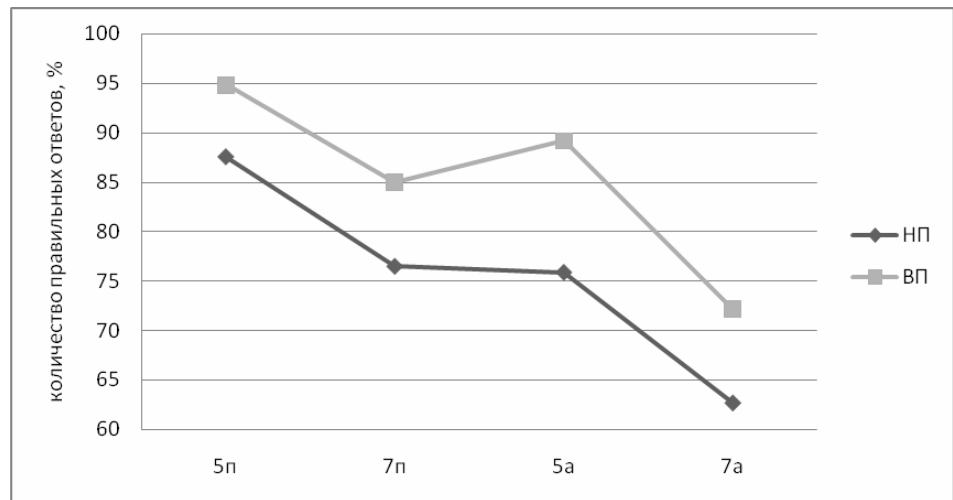


Рис. 2. Успешность запоминания рядов букв у представителей различных групп по продуктивности: 5а – запоминание 5 букв в алфавитном порядке, 7а – запоминание 7 букв в алфавитном порядке, 5п и 7п – то же для прямого порядка; НП – «низкопродуктивные», ВП – «высокопродуктивные»

Группы «высокопродуктивных» и «низкопродуктивных» испытуемых были сформированы как результат деления по медиане, проранжированной по успешности запоминания выборки. Различия между представителями двух групп оказались статистически значимы ($p < 0,00001$). На ос-

новании поведенческих данных в группы «низкопродуктивных» и «высокопродуктивных» было отобрано 33 и 32 участника эксперимента соответственно.

Электроэнцефалография

Фоновое состояние. Сравнение мощности ритмов ЭЭГ женщин и мужчин на данном этапе анализа продемонстрировало значимо более высокие показатели мощности ЭЭГ первых в большинстве отведений во всех частотных диапазонах. В связи с полученными половыми различиями в продуктивности запоминания еще при рассмотрении поведенческих данных, а также с учетом значительного преобладания количества женщин в выборке, при статистической обработке ЭЭГ данный фактор подробно не анализировался.

Для проверки гипотезы о возможных различиях в тета-активности между двумя группами в фоне сопоставлялись значения показателя мощности тета-ритма в состоянии спокойного бодрствования с закрытыми глазами. Были обнаружены более высокие значения мощности тета-ритма в задних отведениях по сравнению с передними. Данное обстоятельство подтверждается наличием главного эффекта фактора «локализация» ($F(1, 63) = 25,019$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,284$). Вместе с тем зафиксирована межполушарная асимметрия мощности с преобладанием тета-активности в левом полушарии по сравнению с правым ($F(1, 63) = 10,662$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,145$). Взаимодействия с фактором «группа» обнаружено не было.

Состояние удержания информации в памяти. Далее анализировались показатели мощности ритмов ЭЭГ на участках записи, относящихся к различным типам заданий.

Было выявлено взаимодействие факторов «порядок» х «локализация» х «полушарие» х «группа» ($F(1, 63) = 9,042$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,126$). Раздельный анализ по группам показал, что при изменении порядка запоминания с прямого на алфавитный у «высокопродуктивных» испытуемых мощность тета-ритма возрастает во всех отведениях. Однако наиболее сильный рост наблюдался в левых передних областях коры, что подтверждает наличие взаимодействия факторов «порядок» х «локализация» х «полушарие» ($F(1, 31) = 7,605$, $p = 0,01$, $\eta^2 = 0,197$). В группе «низкопродуктивных» испытуемых при тех же условиях мощность тета-ритма в задних отведениях правого полушария показала снижение, и значимого взаимодействия факторов получено не было.

При анализе мощности тета-ритма в центральных отведениях было зафиксировано взаимодействие факторов «объем» х «группа» ($F(1, 63) = 4,465$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,066$). Данный эффект говорит о снижении тета-активнос-

ти в группе «низкопродуктивных» испытуемых при переходе от запоминания 5-буквенных наборов к запоминанию 7-буквенных наборов, у «высокопродуктивных» испытуемых картина наблюдалась обратная (рис. 3).

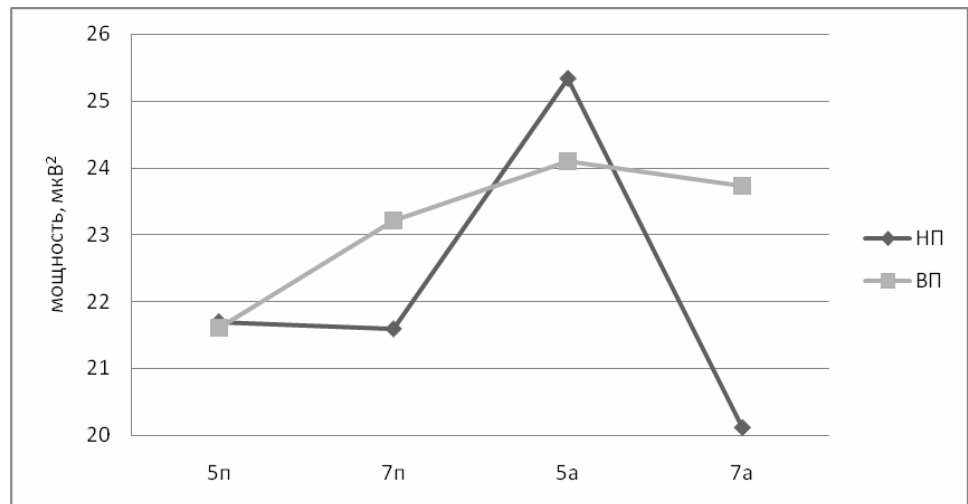


Рис. 3. Мощность тета-ритма в центральных отведениях для представителей различных групп по продуктивности в зависимости от задания:

5а – запоминание 5 букв в алфавитном порядке, 7а – запоминание 7 букв в алфавитном порядке, 5п и 7п – то же для прямого порядка; НП – «низкопродуктивные», ВП – «высокопродуктивные»

Учитывая недостатки предыдущих работ, мы выбрали задания, которые могли бы надежно, благодаря своей сложности, дифференцировать испытуемых с разным уровнем продуктивности РП. Выяснилось, что эффективность решения задач у представителей двух групп значительно различается. Как и ожидалось, процент правильно решенных задач снижался по мере увеличения количества символов в запоминаемых наборах и при смене способа запоминания. Увеличение степени нагрузки на управляющие механизмы РП путем добавления в задание инструкции по манипулированию объектами в кратковременном хранилище резко отразилось на успешности запоминания.

Половые различия

Полученные данные свидетельствуют о большей эффективности РП женщин, чем мужчин. Аналогичные результаты были получены в работе Speck et al. [34]. Вместе с тем, например, в исследовании Gur et al. [17] значимого влияния половых различий на продуктивность РП не обнару-

жено, хотя зафиксировано, что женщины достоверно лучше справлялись с заданиями на вербальную эпизодическую память и на внимание.

Не подтверждается зависимость степени продуктивности вербальной РП от половой принадлежности и рядом других авторов [15, 22, 33], а в исследовании Redick et al. [29] на крупной выборке показано статистически значимое, но слабое по величине эффекта доминирование мужчин.

Мы считаем, что требуются дополнительные исследования на сбалансированной по половозрастному составу выборке для детального анализа гендерных различий относительно особенностей РП. Вероятно, условие решения более ресурсозатратных для управляющих механизмов мозга задач в первую очередь опосредует подобные различия. Проверка данной гипотезы станет предметом последующих наших изысканий.

Среднелобный тета-ритм и его связь с продуктивностью РП

Наибольший интерес представляет сравнение показателей ритмической активности мозга у представителей различных групп по продуктивности РП в зависимости от типа задачи и ее сложности. Анализ данных ЭЭГ базировался на очевидном предположении, что задания, требующие манипуляции информацией, в большей мере, чем простое удержание в памяти той же информации, задействуют управляющие компоненты РП.

Изменение порядка запоминания вызвало значимый рост активности тета-ритма в передних отделах левого полушария только в группе «высокопродуктивных» испытуемых. Видимо, более эффективное запоминание помимо прочего обеспечивается вовлечением в работу гиппокампа и речевых зон коры. Предложенное задание требовало от испытуемых постоянного обращения к долговременной памяти, которое в нашем случае необходимо для извлечения информации о расположении букв в алфавите. Связь работы гиппокампа и тета-активности, регистрируемой с поверхности коры, наблюдалась в экспериментах и ранее [30]. В отдельных исследованиях показана активация левой префронтальной коры, в том числе inferior frontal gyrus (IFG) и зоны Брока, при вовлечении управляющих функций в решение вербальных задач [26, 32, 37]. Так, в нейровизуализационном эксперименте с параллельной регистрацией ЭЭГ Scheeringa et al. [32] показан эффект роста активации левой IFG и увеличение мощности тета-ритма по мере добавления нагрузки на РП. Схожий паттерн активации получен Chee & Choo [8] при сравнении запоминания с манипуляцией вербальными стимулами и запоминания в исходном виде. Мы полагаем, что левосторонняя активация тета-ритма сигнализирует о более

эффективном обмене информацией между кратковременным хранилищем и долговременной памятью у «высокопродуктивных» испытуемых.

Не только изменение типа задания, но и объем запоминаемого материала вызывали различные паттерны активации у представителей двух групп. При подробном рассмотрении изменения тета-ритма при увеличении объема, а следовательно, и сложности заданий выяснилось, что в группе «высокопродуктивных» испытуемых происходит планомерное увеличение мощности тета-ритма в центральных отведениях со стабилизацией на самых трудных заданиях по запоминанию 7 букв в алфавитном порядке. А у «низкопродуктивных» испытуемых после достижения максимальной активации тета-ритма при запоминании 5-буквенных комбинаций в алфавитном порядке наблюдалось резкое падение активности тета-ритма при попытке запомнить 7-буквенные сочетания. Таким образом, динамика активации среднелобного тета-ритма и связанной с ним anterior cingulate cortex (ACC) при решении задач средней степени сложности лежит в пределах существующих представлений о росте тета-активности по мере увеличения нагрузки на РП [9, 14, 19, 25, 27, 28]. Однако наиболее трудные задания провоцировали перестройку активности тета-ритма, ранее не наблюдаемую в других исследованиях.

Можно предположить, что достижение индивидуального предела в обеспечении функции РП в первую очередь сопровождается резким дефицитом ресурсов внимания. На предельном уровне сложности степень вовлечения управляющих механизмов мозга уже достаточно высока, переход к еще более сложным задачам вызывает сбой в работе существующей функциональной системы, которая обеспечивала успешное выполнение задания на среднем уровне сложности. Последующая перестройка функциональной системы, отвечающей за сохранение информации в памяти, позволяла гораздо менее эффективно, но все же справляться с поставленной когнитивной задачей «низкопродуктивным» испытуемым.

Другим вероятным объяснением для полученных данных может быть то, что «низкопродуктивные» участники эксперимента просто теряли мотивацию и не выполняли задания наиболее высокой степени сложности. В то же время распределение правильных ответов на каждом из исследуемых уровней демонстрирует, что различия в продуктивности между экспериментальными группами на каждом из уровней приблизительно схожи, т. е. резкого падения количества правильных ответов у «низкопродуктивных» испытуемых при запоминании 7-буквенных комбинаций в алфавитном порядке не было.

При фиксации схожего эффекта «перегрузки» РП в нейровизуализационном исследовании Jaeggi et al. [20] в качестве основной причины на-

зываются индивидуальные различия в продуктивности РП и стратегиях обработки информации. Авторы указанной работы обнаружили более распространенную активацию лобных областей коры при решении задач «низкопродуктивными» испытуемыми. Активация при решении более сложных задач распространяется на множество отделов префронтальной коры, не позволяя направить дополнительные ресурсы на поддержание АСС, являющейся основным субстратом для управляющих компонент РП.

Итак, можно заключить, что индивидуальные различия в продуктивности вербальной РП формируются благодаря как минимум двум механизмам:

- более эффективное удержание и манипуляций информацией в памяти обеспечиваются за счет более интенсивного вовлечения левой префронтальной коры; вероятно, благодаря возможности мозга «высокопродуктивных» испытуемых к более быстрому обмену информацией между долговременной и рабочей памятью;
- более энергетически эффективные стратегии по перераспределению ресурсов коры мозга для активации АСС позволяют более эффективно решать задачи, задействующие рабочую память.

Актуальность изложенной в статье работы связана со все увеличивающимися нагрузками на память человека в современном информационном обществе. Исследование механизмов, управляющих памятью, особенно важно для выяснения возможностей учащихся постоянно пополнять свои знания и самостоятельно решать различные когнитивные задачи, включая планирование, ориентацию в вербальном пространстве, мысленное манипулирование объектами и др.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром психол. наук, проф. Э. Э. Сыманюк*

Литература

1. Aftanas L. I., Golosheikin S. A. Human anterior and frontal midline theta and lower alpha reflect emotionally positive state and internalized attention: high-resolution EEG investigation of meditation // *Neuroscience letters*. 2001. № 1 (310). P. 57–60.
2. Baddeley A. Working memory: looking back and looking forward // *Nature Reviews Neuroscience*. 2003. № 10 (4). P. 829–839.
3. Baddeley A. Working Memory: Theories, Models, and Controversies // *Annual Review of Psychology*. 2012. № 1 (63). P. 1–29.
4. Barrett L. F., Tugade M. M., Engle R. W. Individual Differences in Working Memory Capacity and Dual-Process Theories of the Mind // *Psychological bulletin*. 2004. № 4 (130). P. 553–573.
5. Brouwer A.-M. [и др.]. Estimating workload using EEG spectral power and ERPs in the n-back task // *Journal of Neural Engineering*. 2012. № 4 (9). P. 045008.

6. Bush G. [и др.]. Anterior cingulate cortex dysfunction in attention-deficit/hyperactivity disorder revealed by fMRI and the Counting Stroop // *Biological psychiatry*. 1999. № 12 (45). P. 1542–52.
7. Bush G., Luu P., Posner M. I. Cognitive and emotional influences in anterior cingulate cortex // *Trends in cognitive sciences*. 2000. № 6 (4). P. 215–222.
8. Chee M. W. L., Choo W. C. Functional Imaging of Working Memory after 24 Hr of Total Sleep Deprivation // *The Journal of Neuroscience*. 2004. № 19 (24). P. 4560–4567.
9. Daffner K. R. [и др.]. Mechanisms Underlying Age- and Performance-related Differences in Working Memory // *Journal of cognitive neuroscience*. 2011. № 6 (23). P. 1298–1314.
10. Daneman M., Merikle P. M. Working memory and language comprehension: A meta-analysis // *Psychonomic bulletin & review*. 1996. № 4 (3). P. 422–33.
11. D'Esposito M. From cognitive to neural models of working memory // *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*. 2007. № 1481 (362). P. 761–72.
12. Dong S. [и др.]. Individual differences in working memory capacity are reflected in different ERP and EEG patterns to task difficulty // *Brain Research*. 2015. (1616). P. 146–156.
13. Engle R. W. [и др.]. Working memory, short-term memory, and general fluid intelligence: a latent-variable approach // *Journal of experimental psychology: General*. 1999. № 3 (128). P. 309.
14. Gevins A. [и др.]. High-resolution EEG mapping of cortical activation related to working memory: effects of task difficulty, type of processing, and practice // *Cerebral cortex*. 1997. № 4 (7). P. 374–385.
15. Gevins A., Smith M. E. Neurophysiological Measures of Working Memory and Individual Differences in Cognitive Ability and Cognitive Style // *Cerebral Cortex*. 2000. № 9 (10). P. 829–839.
16. Griesmayr B. [и др.]. Human frontal midline theta and its synchronization to gamma during a verbal delayed match to sample task // *Neurobiology of Learning and Memory*. 2010. № 2 (93). P. 208–215.
17. Gur R. C. [и др.]. Age group and sex differences in performance on a computerized neurocognitive battery in children age 8–21 // *Neuropsychology*. 2012. № 2 (26). P. 251–265.
18. Hyun J.-S., Luck S. J. Visual working memory as the substrate for mental rotation // *Psychonomic Bulletin & Review*. 2007. № 1 (14). P. 154–158.
19. Itthipuripat S., Wessel J. R., Aron A. R. Frontal theta is a signature of successful working memory manipulation // *Experimental Brain Research*. 2012. № 2 (224). P. 255–262.
20. Jaeggi S. M. [и др.]. On how high performers keep cool brains in situations of cognitive overload // *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*. 2007. № 2 (7). P. 75–89.
21. Jensen O., Tesche C. D. Frontal theta activity in humans increases with memory load in a working memory task // *European Journal of Neuroscience*. 2002. (15). P. 1395–1399.
22. Kennedy K. M., Raz N. Aging White Matter and Cognition: Differential Effects of Regional Variations in Diffusion Properties on Memory, Executive Functions, and Speed // *Neuropsychologia*. 2009. № 3 (47). P. 916–927.

23. Klimesch W. EEG alpha and theta oscillations reflect cognitive and memory performance: a review and analysis // *Brain research reviews*. 1999. № 2 (29). P. 169–195.
24. Michels L. [и др.]. Simultaneous EEG-fMRI during a Working Memory Task: Modulations in Low and High Frequency Bands // *PLoS ONE*. 2010. № 4 (5). P. 10298.
25. Missonnier P. [и др.]. Frontal theta event-related synchronization: comparison of directed attention and working memory load effects // *Journal of neural transmission*. 2006. № 10 (113). P. 1477–1486.
26. Nelson J. [и др.]. Mapping interference resolution across task domains: A shared control process in left inferior frontal gyrus // *Brain research*. 2009. (1256). P. 92–100.
27. Onton J., Delorme A., Makeig S. Frontal midline EEG dynamics during working memory // *NeuroImage*. 2005. № 2 (27). P. 341–356.
28. Pesonen M., Hämäläinen H., Krause C. M. Brain oscillatory 4–30 Hz responses during a visual n-back memory task with varying memory load // *Brain Research*. 2007. (1138). P. 171–177.
29. Redick T. S. [и др.]. Measuring Working Memory Capacity With Automated Complex Span Tasks // *European Journal of Psychological Assessment*. 2012. № 3 (28). P. 164–171.
30. Sammer G. [и др.]. Relationship between regional hemodynamic activity and simultaneously recorded EEG-theta associated with mental arithmetic-induced workload // *Human Brain Mapping*. 2007. № 8 (28). P. 793–803.
31. Sauseng P. [и др.]. Fronto-parietal EEG coherence in theta and upper alpha reflect central executive functions of working memory // *International Journal of Psychophysiology*. 2005. № 2 (57). P. 97–103.
32. Scheeringa R. [и др.]. Trial-by-trial coupling between EEG and BOLD identifies networks related to alpha and theta EEG power increases during working memory maintenance // *NeuroImage*. 2009. № 3 (44). P. 1224–1238.
33. Schmidt H. [и др.]. No gender differences in brain activation during the N-back task: An fMRI study in healthy individuals // *Human Brain Mapping*. 2009. № 11 (30). P. 3609–3615.
34. Speck O. [и др.]. Gender differences in the functional organization of the brain for working memory // *Neuroreport*. 2000. № 11 (11). P. 2581–2585.
35. Unsworth N., Spillers G. J. Working memory capacity: Attention control, secondary memory, or both? A direct test of the dual-component model // *Journal of Memory and Language*. 2010. № 4 (62). P. 392–406.
36. White T. P. [и др.]. Theta power during encoding predicts subsequent-memory performance and default mode network deactivation // *Human Brain Mapping*. 2013. № 11 (34). P. 2929–2943.
37. Zhang J. X. [и др.]. Is left inferior frontal gyrus a general mechanism for selection? // *NeuroImage*. 2004. № 2 (23). P. 596–603.

References

1. Aftanas L. I., Golocheikine S. A. Human anterior and frontal midline theta and lower alpha reflect emotionally positive state and internalized attention: high-resolution EEG investigation of meditation. *Neuroscience letters*. 2001. Vol. 310. № 1. P. 57–60. (Translated from English)

2. Baddeley A. Working memory: looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*. 2003. Vol. 4. № 10. P. 829–839. (Translated from English)
3. Baddeley A. Working Memory: Theories, Models, and Controversies. *Annual Review of Psychology*. 2012. Vol. 63. № 1. P. 1–29. (Translated from English)
4. Barrett L. F., Tugade M. M., Engle R. W. Individual Differences in Working Memory Capacity and Dual-Process Theories of the Mind. *Psychological Bulletin*. 2004. Vol. 130. № 4. P. 553–573. (Translated from English)
5. Brouwer A.-M., Hogervorst M. A., van Erp J. B. F., Heffelaar T., Zimmerman P. H., Oostenveld R. Estimating workload using EEG spectral power and ERPs in the n-back task. *Journal of Neural Engineering*. 2012. Vol. 9. № 4. P. 45008. (Translated from English)
6. Bush G. et al. Anterior cingulate cortex dysfunction in attention-deficit/hyperactivity disorder revealed by fMRI and the Counting Stroop. *Biological Psychiatry*. 1999. Vol. 45. № 12. P. 1542–1552. (Translated from English)
7. Bush G., Luu P., Posner M. I. Cognitive and emotional influences in anterior cingulate cortex. *Trends in Cognitive Sciences*. 2000. Vol. 4. № 6. P. 215–222. (Translated from English)
8. Chee M. W. L., Choo W. C. Functional Imaging of Working Memory after 24 Hr of Total Sleep Deprivation. *The Journal of Neuroscience*. 2004. Vol. 24. № 19. P. 4560–4567. (Translated from English)
9. D'Esposito M. From cognitive to neural models of working memory. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*. 2007. Vol. 362. № 1481. P. 761–772. (Translated from English)
10. Daffner K. R. et al. Mechanisms Underlying Age- and Performance-related Differences in Working Memory. *Journal of Cognitive Neuroscience*. 2011. Vol. 23. № 6. P. 1298–1314. (Translated from English)
11. Daneman M., Merikle P. M. Working memory and language comprehension: a meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*. 1996. Vol. 3. № 4. P. 422–433. (Translated from English)
12. Dong S., Reder L. M., Yao Y., Liu Y., Chen F. Individual differences in working memory capacity are reflected in different ERP and EEG patterns to task difficulty. *Brain Research*. 2015. Vol. 1616. P. 146–156. (Translated from English)
13. Engle R. W., Tuholski S. W., Laughlin J. E., Conway A. R. Working memory, short-term memory, and general fluid intelligence: a latent-variable approach. *Journal of Experimental Psychology: General*. 1999. Vol. 128. № 3. P. 309. (Translated from English)
14. Gevins A., Smith M. E. Neurophysiological Measures of Working Memory and Individual Differences in Cognitive Ability and Cognitive Style. *Cerebral Cortex*. 2000. Vol. 10. № 9. P. 829–839. (Translated from English)
15. Gevins A., Smith M. E., McEvoy L., Yu D. High-resolution EEG mapping of cortical activation related to working memory: effects of task difficulty, type of processing, and practice. *Cerebral Cortex*. 1997. Vol. 7. № 4. P. 374–385. (Translated from English)
16. Griesmayr B., Gruber W. R., Klimesch W., Sauseng P. Human frontal midline theta and its synchronization to gamma during a verbal delayed match to sample task. *Neurobiology of Learning and Memory*. 2010. Vol. 93. № 2. P. 208–215. (Translated from English)
17. Gur R. C. et al. Age group and sex differences in performance on a computerized neurocognitive battery in children age 8–21. *Neuropsychology*. 2012. Vol. 26. № 2. P. 251–265. (Translated from English)

18. Hyun J.-S., Luck S. J. Visual working memory as the substrate for mental rotation. *Psychonomic Bulletin & Review*. 2007. Vol. 14. № 1. P. 154–158. (Translated from English)
19. Itthipuripat S., Wessel J. R., Aron A. R. Frontal theta is a signature of successful working memory manipulation. *Experimental Brain Research*. 2012. Vol. 224. № 2. P. 255–262. (Translated from English)
20. Jaeggi S. M., Buschkuhl M., Etienne A., Ozdoba C., Perrig W. J., Nirkko A. C. On how high performers keep cool brains in situations of cognitive overload. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*. 2007. Vol. 7. № 2. P. 75–89. (Translated from English)
21. Jensen O., Tesche C. D. Frontal theta activity in humans increases with memory load in a working memory task. *European Journal of Neuroscience*. 2002. Vol. 15. P. 1395–1399. (Translated from English)
22. Kennedy K. M., Raz N. Aging White Matter and Cognition: Differential Effects of Regional Variations in Diffusion Properties on Memory, Executive Functions, and Speed. *Neuropsychologia*. 2009. Vol. 47. № 3. P. 916–927. (Translated from English)
23. Klimesch W. EEG alpha and theta oscillations reflect cognitive and memory performance: a review and analysis. *Brain Research Reviews*. 1999. Vol. 29. № 2. P. 169–195. (Translated from English)
24. Michels L. et al. Simultaneous EEG-fMRI during a Working Memory Task: Modulations in Low and High Frequency Bands. *PLoS ONE*. 2010. Vol. 5. № 4. P. 10298. (Translated from English)
25. Missonnier P. et al. Frontal theta event-related synchronization: comparison of directed attention and working memory load effects. *Journal of Neural Transmission*. Springer, 2006. Vol. 113. № 10. P. 1477–1486. (Translated from English)
26. Nelson J., Reuter-Lorenz P. A., Persson J., Sylvester C.-Y. C., Jonides J. Mapping interference resolution across task domains: A shared control process in left inferior frontal gyrus. *Brain research*. 2009. Vol. 1256. P. 92–100. (Translated from English)
27. Onton J., Delorme A., Makeig S. Frontal midline EEG dynamics during working memory. *NeuroImage*. 2005. Vol. 27. № 2. P. 341–356. (Translated from English)
28. Pesonen M., Hämäläinen H., Krause C. M. Brain oscillatory 4–30 Hz responses during a visual n-back memory task with varying memory load. *Brain Research*. 2007. Vol. 1138. P. 171–177. (Translated from English)
29. Redick T. S. et al. Measuring Working Memory Capacity With Automated Complex Span Tasks. *European Journal of Psychological Assessment*. 2012. Vol. 28. № 3. P. 164–171. (Translated from English)
30. Sammer G. et al. Relationship between regional hemodynamic activity and simultaneously recorded EEG-theta associated with mental arithmetic-induced workload. *Human Brain Mapping*. 2007. Vol. 28. № 8. P. 793–803. (Translated from English)
31. Sauseng P., Klimesch W., Schabus M., Doppelmayr M. Fronto-parietal EEG coherence in theta and upper alpha reflect central executive functions of working memory. *International Journal of Psychophysiology*. 2005. Vol. 57. № 2. P. 97–103. (Translated from English)

32. Scheeringa R., Petersson K. M., Oostenveld R., Norris D. G., Hagoort P., Bastiaansen M. C. M. Trial-by-trial coupling between EEG and BOLD identifies networks related to alpha and theta EEG power increases during working memory maintenance. *NeuroImage*. 2009. Vol. 44. № 3. P. 1224–1238. (Translated from English)
33. Schmidt H. et al. No gender differences in brain activation during the N-back task: An fMRI study in healthy individuals. *Human Brain Mapping*. 2009. Vol. 30. № 11. P. 3609–3615. (Translated from English)
34. Speck O., Ernst T., Braun J., Koch C., Miller E., Chang L. Gender differences in the functional organization of the brain for working memory. *Neuroreport*. 2000. Vol. 11. № 11. P. 2581–2585. (Translated from English)
35. Unsworth N., Spillers G. J. Working memory capacity: Attention control, secondary memory, or both? A direct test of the dual-component model. *Journal of Memory and Language*. 2010. Vol. 62. № 4. P. 392–406. (Translated from English)
36. White T. P. et al. Theta power during encoding predicts subsequent-memory performance and default mode network deactivation. *Human Brain Mapping*. 2013. Vol. 34. № 11. P. 2929–2943. (Translated from English)
37. Zhang J. X., Feng C.-M., Fox P. T., Gao J.-H., Tan L. H. Is left inferior frontal gyrus a general mechanism for selection? *NeuroImage*. 2004. Vol. 23. № 2. P. 596–603. (Translated from English)

УДК 159.923.2

Сапего Екатерина Ивановна

аспирант кафедры психологии факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета, Минск (Республика Беларусь).

E-mail: miltcom@tut.by

ВЛИЯНИЕ ТИПА ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ НА УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Цель представленного в статье исследования – выявление взаимосвязи типа организационной культуры в образовательном учреждении и уровня личностной профессиональной деформации работающих в этом учреждении педагогов.

В качестве методологической основы работы использовался социокультурно-интердетерминистский диалогический подход В. А. Янчука. В процессе изысканий применялись психодиагностические методики: методика диагностики профессиональной деформации личности учителя (авторы В. Е. Орел, С. П. Андреев) и опросник «Шкалы организационных парадигм» Л. Л. Константина.

Результаты. В обобщенном виде охарактеризованы типы организационной культуры в образовательном учреждении – закрытый, случайный, открытый и синхронный. Анализ деятельности нескольких образовательных учреждений (школ и гимназий) показал, что самый высокий уровень деформации личности учителей, выражающейся в авторитарности, ригидности и нескритичности самовосприятия, свойственен учреждениям с закрытым типом организационной культуры, а в учебных заведениях открытого типа он, напротив, незначителен. В учреждениях с синхронным и случайным типами организационной культуры значимых превышений по уровню деформации не обнаружено. Среди проявлений профессиональной деформации педагогов преобладают авторитарность и ригидность, в меньшей степени проявляется нескритичность самовосприятия.

Научная новизна. К исследованию профессиональной деформации личности педагога впервые был применен социокультурно-интердетерминистский диалогический подход. Выделены психологические интердетерминанты деформирования; подробно рассмотрен один из структурных компонентов модели экокультурной образовательной среды – открытый тип организационной культуры в образовательном учреждении.

Практическая значимость работы заключается в описании возможностей формирования в образовательном учреждении экокультурной диалогической среды и выявлении критериев ее эффективного функционирования, которые позволяют оперативно осуществлять своевременную профилактику и преодолевать последствия профессиональной деформации личности педагогов, а также создавать условия для эффективного взаимодействия участников образовательного процесса.

Ключевые слова: профессиональная деформация педагога, интердетерминанты, организационная культура, экокультурная диалогическая среда, образовательное учреждение.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-10-38-50

Sapeha Katsiaryna I.

Postgraduate Student Departments of Psychology of Faculty of Philosophy and Social Sciences, Belarusian State University, Minsk (Republic of Belarus).

E-mail: miltcom@tut.by

INFLUENCE OF TYPE OF ORGANIZATIONAL CULTURE IN INSTITUTE OF EDUCATION ON LEVEL OF PROFESSIONAL DEFORMATION OF TEACHERS

Abstract. *The aim of presented article – identification of interrelation of certain type of organizational culture in institute of education (closed, accidental,*

open or synchronous) and level of development of professional deformation of personality of teachers (authoritativeness, rigidity and noncriticality of self-perception).

The basis for methodology of research is sociocultural-interdeterministic dialogical approach of V. A. Yanchuk. In the course of research psychodiagnostic techniques were applied: technique of diagnostics of professional deformation of personality of teacher (V. E. Orel, S. P. Andreyev) and questionnaire of «Scale of organizational paradigms» of L. L. Konstantin.

Results of research of six institutes of education (schools and gymnasiums) showed that elements of deformation have higher level of manifestation in institutes with closed type of organizational culture, revealed in three institutes, and insignificant level in two institutes with open type of culture. In institutes with prevalence of synchronous and accidental types of organizational culture significant exceeding on the level of deformation didn't find. The greatest development of deformation of teachers is observed on elements of authoritativeness and rigidity, the smallest – on noncriticality of self-perception.

Scientific novelty of material is presented for the first time applied sociocultural-interdeterministic dialogical approach to research of professional deformation of personality, that psychological interdeterminant of deformation are allocated, one of structural components of model of ecocultural educational environment – open type of organizational culture in institute of education are described.

Practical significance of results consists in detection of opportunities and criteria of formation in institute of formation of ecocultural dialogical environment and its structural component for purpose of timely prevention and overcoming of professional deformation of personality of teachers, to creation of prerequisites for increase of efficiency of interaction among participants of educational process.

Keywords: professional deformation of teacher, interdeterminant, organizational culture, ecocultural dialogical environment, institute of education.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-10-38-50

Под профессиональной деформацией понимают нежелательные изменения личности педагога – гипертрофирование определенных черт, закрепление специфических установок и представлений, затрагивающие различные стороны психики: мотивационную, когнитивную, поведенческую [2, 7].

Для возникновения такой деформации в педагогической деятельности существуют объективные предпосылки: работа педагогов связана с существенными эмоциональными и информационными перегрузками, вынужденной необходимостью брать работу на дом, спецификой интенсивных взаимодействий в образовательном учреждении, потребностью постоянного выбора тактик поведения с целью поддержания эффективности своего труда. Одной из возможных причин деформации личности

педагога средней школы может стать также то, что он преподаёт устоявшиеся и систематизированные знания, признанные обязательными и не предназначенные для разворачивания дискуссии или критики [14, с. 2].

О профессиональной деформации личности представителей педагогической профессии написано достаточно много [1, 2, 3]. Однако в настоящее время в системе образовательных учреждений (ОУ) в должной мере не решается задача профилактики и преодоления этого явления. Исследования, посвященные данной проблематике, не раскрывают в достаточной степени понятие деформации, ее психологические интердетерминанты (факторы, влияющие на возникновение и уровень деформации) и специфику их проявления у педагогов, а также возможные способы и методы преодоления этого негативного явления.

Целью предпринятого нами исследования стало определение влияния типа организационной культуры (ОК) как структурного компонента образовательной среды на уровень проявления профессиональной деформации педагогов.

Актуальность темы обусловлена необходимостью профилактики деформации и поддержки здорового образа профессиональной жизни педагогов как условия повышения качества и эффективности взаимодействия участников образовательного процесса. Мы сосредоточили внимание на вопросе обусловленности уровня деформации личности учителя определенным типом ОК в учреждении общего среднего образования, в котором трудится специалист.

Опорной точкой исследования стал разработанный В. А. Янчуком социокультурно-интердетерминистский диалогический подход [10], основанный на принципе реципрокного детерминизма А. Бандуры [11]. Социокультурная интердетерминированность выражается в признании взаимовлияния и взаимообусловленности всех факторов, воздействующих на процесс функционирования какого-либо изучаемого феномена.

Под психологическими интердетерминантами в нашем случае следует понимать совокупность факторов, оказывающих влияние на развитие деформации. Такими факторами выступают собственно личность педагога с его индивидуальными характеристиками, уровень его общей и психологической культуры; совокупность сфер его жизненной активности; состояние образовательной среды ОУ и ее структурных компонентов – в частности, типа ОК.

Существуют как личностные факторы, напрямую оказывающие воздействие на развитие деформации (склонность к демонстративности,

доминированию, заниженный уровень самооценки), так и совокупность организационных факторов (неудовлетворительные условия труда, неблагоприятный социально-психологический климат; информационная и эмоциональная перегрузка педагогов; отсутствие организационной общности и социальной поддержки, авторитарный стиль управления администрации [4, 5, 8]), тоже способствующих прогрессированию рассматриваемого явления. Указанные факторы можно и нужно корректировать и нивелировать благодаря своевременной диагностике и профилактике.

Организационные факторы формируют образовательную среду ОУ с присущим ей типом ОК. В случае несоответствия характера окружающей среды человеческой природе возникает вероятность деструктивных изменений индивида, следствием которых может стать не только снижение качества трудовой деятельности, но и разрушение личности.

Согласно теории А. А. Константина, выделяют четыре типа ОК в учебных учреждениях [6].

1. *Закрытый тип* характеризуется стабильностью и постоянством, применением установленных жестких правил, строгим распределением ролей с иерархической организацией власти, невысоким качеством обратной связи администрации с педагогами. Руководитель является лидером авторитарного склада, склонным к созданию системы полного подчинения, единолично принимающим решения, контролирующим выполнение распоряжений и применяющим санкции по своему усмотрению.

2. *Случайный тип* ориентирован на нововведения, высокую готовность к изменениям, индивидуальное творчество и неконформизм. Рамки учреждения заданы формальным образом, отсутствует четкая фиксация ролей. Члены коллектива проявляют независимость и преследуют свои интересы. Характерна спонтанность в коммуникациях, получении информации и в принятии решений. Эффективным руководителем здесь выступает либеральный, «попустительский» лидер, доверяющий людям и считающий, что они сами в состоянии выполнить свою работу.

3. *Открытый тип* ОК представлен равными статусами, правами, информированностью и ответственностью членов коллектива, принимающих решения и распределяющих роли на основе достижения консенсуса. Доступ к информации открытый, отношения строятся на основе сотрудничества и готовности к диалогу. Лидер – «фасилитатор», помогающий коллективу понять общую цель, направляющий переговоры в нужное русло. У него проявляется явное стремление делегировать свои полномочия и разделять ответственность.

4. При *синхронном* типе ОК распределение функций и принятие решений происходит стихийным образом, без переговоров, статусы участников рабочего процесса определяются их вкладом в общее дело и ролью в учреждении. Основа деятельности – согласованность на базе обоюдной договоренности и общности целей, гармония, опирающаяся на единство ценностей. Руководителем здесь становится человек харизматического склада, своей силой и энергией способный привлекать и вдохновлять людей на достижение нужных результатов.

Открытый тип ОК можно отнести к структурным компонентам модели экокультурной диалогической среды ОУ [9]. Экологическая метафора начала интенсивно применяться за рубежом с 1990-х гг. в исследованиях сферы образования при рассмотрении системного характера процесса обучения, обеспечивающего гармонизацию его связей с социальным и природным миром [12, 15]. К условиям формирования экокультурной образовательной среды принято относить

- развитие гуманности, плюрализма и толерантности в учреждении, осознанное терпимое, либеральное отношение к альтернативным взглядам, подходам и решениям;
- прозрачность процесса принятия управленческих решений и контроля их исполнения;
- наличие продуктивной сети диалогической, партнерской коммуникации, предполагающей обратную связь между всеми участниками образовательного процесса, чувство личной ответственности за происходящее [9, 13].

Если в ОУ существует подобная экокультурная диалогическая среда, значит, есть и возможности для профилактики и преодоления профессиональной деформации педагогов: среда, обстановка, атмосфера, отношение коллег и руководства позволяют им своевременно пересмотреть отношение к себе, к своей деятельности и окружению.

Перечислим наиболее часто проявляющиеся элементы педагогической деформации:

- авторитарность – стремление максимально подчинить себе окружающих, жесткая централизация учебного процесса, подавление инициативы учеников, обращение с ними в форме приказов и наказаний;
- ригидность – затруднения в изменении устоявшейся программы деятельности, построение взаимоотношений с учениками по четко намеченным задачам занятия и методическим приемам без ощущения постоянно меняющейся ситуации взаимодействия и общения;

● некритичность самовосприятия – неспособность педагога к адекватному оцениванию своих действий, неготовность исправлять ошибки, принимать компромиссные и новаторские решения [1, 2].

Чтобы проверить, существует ли связь между тем или иным видом профессиональной деформации учителей с типом ОК, сложившимся в ОУ, мы предприняли исследование, в котором приняли участие 275 педагогов (средний возраст $40,5 \pm 11$ лет) из шести учреждений общего среднего образования (школ и гимназий) Беларуси. Среди респондентов было 240 женщин (87% испытуемых) и 35 – мужчин (13%).

В Минске в ОУ № 1 были продиагностированы 34 педагога, в ОУ № 2 – 30 человек, в ОУ № 6 – 58 педагогов; в Гомеле в ОУ № 3 – 51 учитель; в Барановичах в ОУ № 4 – 48, в ОУ № 5 – 54 (нумерация условная: реальные номера школ зашифрованы из этических соображений по договоренности с коллективами опрашиваемых).

Для проведения психодиагностики было отобрано две методики:

1) *методика диагностики профессиональной деформации личности учителя* (В. Е. Орел, С. П. Андреев) [1], включающая 69 утверждений и три шкалы, соответствующие обозначенным элементам деформации: «авторитарность», «ригидность» и «некритичность самовосприятия». С помощью этой методики определялся также показатель педагогического стиля, демонстрирующий общий уровень выраженности профессиональной деформации. Он считался высоким, если составлял 30 баллов и выше; средним – при 25–29 баллах; низким – при 24 баллах и менее;

2) *опросник «Шкалы организационных парадигм»* американского исследователя Л. Константина [6], являющийся инструментом для выяснения исходных убеждений педагогов, влияющих на выработку решений, планирование деятельности и осознанное участие в ней. Опросник состоит из 25 утверждений, у которых есть четыре варианта продолжения, представляющих собой конкретизированные описания одного из четырех типов ОК: закрытого, случайного, открытого и синхронного.

Полученная информация обрабатывалась статистическими методами описательной статистики и корреляционного анализа с использованием компьютерной программы анализа данных STATISTICA v.8.0.

На основе описательной статистики, составленной отдельно по каждому ОУ, определялись типы ОК, степень выраженности профессиональной деформации учителей и взаимосвязь этих показателей (рис. 1, 2).

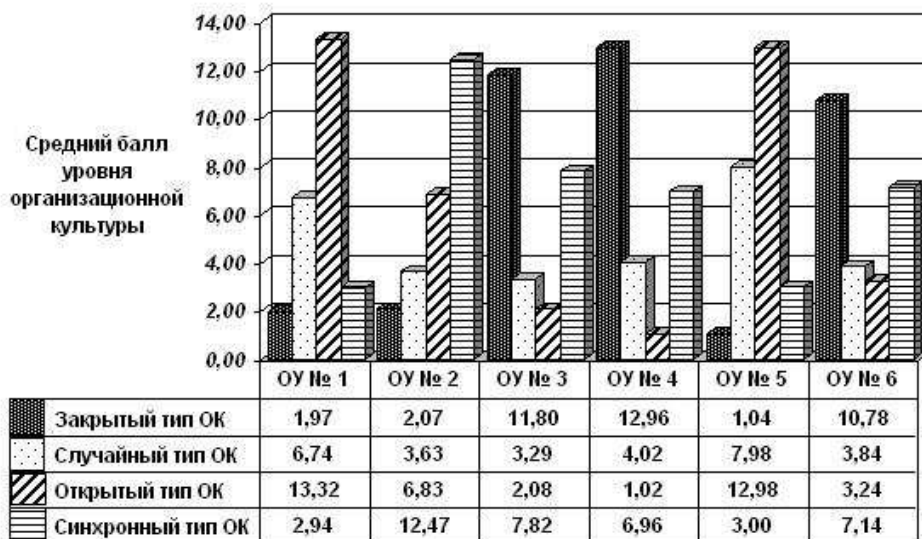


Рис. 1. Средние значения типов организационной культуры в учреждениях образования

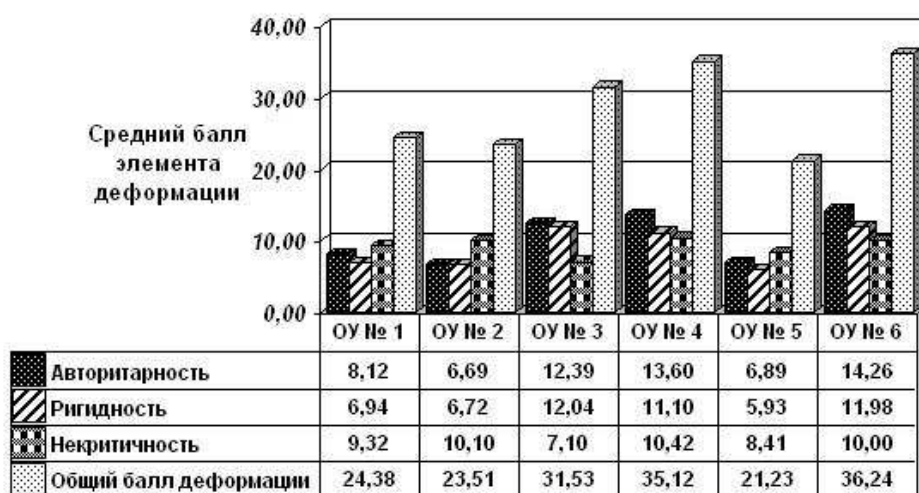


Рис. 2. Средние значения элементов профессиональной деформации

Согласно «Шкале организационных парадигм», в учреждении преобладает тот тип ОК, который набрал большее количество характерных ответов учителей (продолжений готовых утверждений). В соответствии с вариантами этих ответов школе присваивались соответствующая сумма баллов. На рис. 1 видно, что в ОУ № 1 max = 13,32 баллов, в ОУ № 5 max = 12,98 баллов, т. е. в данных учреждениях наиболее выражен открытый тип ОК. В ОУ № 3 max = 11,8 баллов, в ОУ № 4 max = 12,96 баллов, а в ОУ № 6 max = 10,78 баллов – это заведения с закрытым типом ОК. В ОУ № 2 max = 12,47 баллов, следовательно, преобладает синхронный тип ОК.

Анализ результатов диагностики профессиональной деформации личности учителя по учреждениям показал ее высокий уровень в ОУ № 3 (31,53 балла), ОУ № 4 (35,12 баллов) и ОУ № 6 (36,24 баллов). В остальных ОУ выявлены довольно низкие значения по всем составляющим деформации. В ОУ с высоким баллом профессиональной деформации среди диагностируемых элементов наиболее выраженным оказался показатель «авторитарность»: в ОУ № 3 – 12,39 балла, ОУ № 4 – 13,6 балла, ОУ № 6 – 14,26 балла. Далее следует «ригидность», менее всего проявилась «некритичность самовосприятия» (рис. 2).

В таблице размещены данные корреляционного анализа типов ОК с элементами профессиональной деформации педагогов. Обнаружена сильная положительная зависимость общей деформации от закрытого типа ОК учреждения ($r = 0,73$) и умеренная положительная связь проявлений авторитарности ($r = 0,68$) и ригидности ($r = 0,66$) с этим типом ОК.

Показатели взаимосвязи типа организационной культуры и элементов деформации (коэффициенты корреляции Пирсона, $N = 275$)

Элемент деформации	Закрытый тип ОК	Случайный тип ОК	Открытый тип ОК	Синхронный тип ОК
Авторитарность	0,68	-0,44	-0,60	0,17
Ригидность	0,66	-0,41	-0,64	0,25
Некритичность самовосприятия	0,07	-0,09	-0,08	0,08
Общий балл деформации	0,73	-0,48	-0,67	0,24

Примечание: жирным шрифтом выделены умеренные и сильные значимые связи при $p < 0,001$.

Случайному типу ОК соответствует умеренная отрицательная корреляция с элементами авторитарности ($r = -0,44$), ригидности ($r = -0,41$) и общим баллом деформации ($r = -0,48$).

Открытый тип также отличается отрицательной умеренной связью с элементами деформации авторитарности ($r = -0,6$), ригидности ($r = -0,64$) и общим баллом деформации ($r = -0,67$).

Не найдено значимых корреляций по синхронному типу ОК. Не выявлено и зависимости некритичности самовосприятия от какого-либо типа культуры организации деятельности учреждения.

Таким образом, обнаружена прямая зависимость уровня авторитарности, ригидности учителей и общего показателя их профессиональной деформации от степени закрытости ОК ОУ. Педагоги более подвержены деформациям в школах с закрытым типом ОК, чем в учреждениях с открытым или случайным типами. Для ОУ с синхронным типом ОК характерен низкий уровень проявления профессиональной деформации педагогов.

Резюмируя изложенное, еще раз подчеркнем, что на педагогов не может не оказывать воздействие социокультурная образовательная среда, в которой они находятся, а значит, и тип ОК, сложившийся в учреждении, где они работают: чем жестче последний, тем вероятнее профессиональная деформация личности учителя.

Разработанный В. А. Янчуком социокультурно-интердетерминистский диалогический подход показывает характер возникновения феномена деформации личности педагогов, отражая взаимозависимость психологических интердетерминант вследствие взаимообусловленности средовой, личностной, поведенческой и активностной детерминант.

Результаты проведенного исследования показали, что среди изучаемых типов ОК в шести учреждениях на уровень проявления профессиональной деформации педагогов наибольшее влияние оказал закрытый тип ОК, обнаруженный в трех ОУ, при котором деформации показали высокие значения по выделенным элементам – авторитарности, ригидности и некритичности самовосприятия. Два учреждения с открытым типом ОК и одно учреждение с синхронным типом обнаружили низкие значения деформации.

Таким образом, гипотеза о влиянии определенного типа ОК на уровень проявления элементов профессиональной деформации педагогов подтвердилась.

Полученные данные могут быть использованы администрацией и социально-психологической службой ОУ в качестве рекомендаций по профилактике и преодолению деформации личности педагогов и формированию экокультурной диалогической среды. Наиболее предпочтительным является преобладание открытого типа ОК, характеризующегося отношениями сотрудничества, гибкостью в коммуникациях, способностями

сотрудников к диалогу, плюрализмом мнений членов педагогического сообщества, согласованностью выработки ими решений и участием в обсуждении актуальных вопросов деятельности учреждения. Соответственно, для формирования такого типа ОК эффективным будет проявление демократического, «фасилитирующего» стиля руководства учреждений.

Использование полученных данных является перспективным в плане внедрения в систему ОУ, поскольку содержит качественные предпосылки и возможности для профилактики профессиональной деформации и формирования экологически культурной, здоровьесберегающей социальной среды для ее участников, наращивает потенциал для повышения эффективности взаимодействия обучающихся, педагогов, администрации учреждения между собой, основываясь на принципах диалогичности, открытости, толерантности к мнению партнера по коммуникации и высоком уровне образовательной культуры.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром психол. наук, проф. В. А. Янчуком*

Литература

1. Андреев С. П., Орел В. Е. Разработка методики диагностики профессиональной деформации учителя // Научный поиск. Ярославль: Ярославский государственный университет, 2002. Вып. 3. С. 165–173.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. Москва: Академия, 2009. 240 с.
3. Ильин Е. П. Психология для педагогов. С.-Петербург: Питер, 2012. 640 с.
4. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры / пер. с англ., под ред. И. В. Андреевой. С.-Петербург: Питер, 2001. 320 с.
5. Картрайт С., Купер К. Стресс на рабочем месте / пер. с англ. А. И. Велюсского. Харьков: Гуманитарный центр, 2004. 236 с.
6. Липатов С. А. Опросник «Шкалы организационных парадигм» Л. Л. Константина // Журнал практического психолога. 2005. № 2. С. 186–198.
7. Майсак Н. В. Профилактика личностных деформаций и деструкций специалистов стрессогенных профессий. Москва: НОУ ВПО МПСУ, 2012. 288 с.
8. Розенштиль Л. фон, Мольт В., Рюттингер Б. Организационная психология / пер. с нем. А. В. Коченгин. Харьков: Гуманитарный центр, 2014. 464 с.
9. Янчук В. А. Экокультурная образовательная среда: формирование и развитие. Ч. 1: Образование. Наука и инновации // Адукацыя і выхаванне. 2013. № 1. С. 69–76.
10. Янчук В. А. Социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива формирования межкультурной компетентности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. № 3. С. 241–253.

11. Bandura A. Toward Psychology of Human Activity // Perspectives on Psychological Science. 2006. Vol. 1. № 2. P. 164–179.
12. Barab S. A., Roth W.-M. Curriculum-Based Ecosystems: Supporting Knowing From an Ecological Perspective // Educational Researcher. 2006. Vol. 35 (5). P. 3–13. doi: dx.doi.org/10.3102/0013189X035005003.
13. Goertzen J. R. Dialectical pluralism: a theoretical conceptualization of pluralism in psychology. New Ideas in Psychology. 2010. Vol. 28 (2). P. 201–209.
14. Marciniak Ł. T. Stawanie się nauczycielem akademickim. Analiza symboliczno-interakcjonistyczna // Przegląd Socjologii Jakościowej. 2008. T. IV. № 2. 131 s.
15. Weaver-Hightower M. B. An Ecology Metaphor for Educational Policy Analysis: A Call to Complexity // Educational Researcher. 2008. Vol. 37, № 3. P. 153–167. doi: dx.doi.org/10.3102/0013189X08318050.

References

1. Andreev S. P., Orel V. E. Razrabotka metodiki diagnostiki professional'noi deformatsii uchitelya. [Development of technique of diagnostics of professional deformation of teacher]. *Nauchnyi poisk. Vyp. 3. [Scientific search. Release 3]*. Yaroslavl: Yaroslavl state University, 2002. P. 165–173. (In Russian)
2. Zeer E. F. Psikhologiya professional'nogo razvitiya. [Psychology of professional development]. Moscow, 2009. 240 p. (In Russian)
3. Il'in E. P. Psikhologiya dlya pedagogov. [Psychology for teachers]. St.-Petersburg, 2012. 640 p. Available at: <http://www.klex.ru/fnr> (Accessed 17 September 2015). (In Russian)
4. Kameron K., Kuinn R. Diagnostika i izmenenie organizatsionnoi kul'tury. [Diagnostics and modification of organizational culture]. St.-Petersburg, 2001. 320 p. Available at: [http://hrm.ru/hrm%5Chrm_new_forum.nsf/0014B0BEFF57AA71C32578B0002CA7F9/\\$File/камерон_куин_ок.pdf](http://hrm.ru/hrm%5Chrm_new_forum.nsf/0014B0BEFF57AA71C32578B0002CA7F9/$File/камерон_куин_ок.pdf) (Accessed 11 August 2015). (In Russian)
5. Kartrait S., Kuper K. Stress na rabochem meste. [Work place stress]. Kharkiv, 2004. 236 p. (In Russian)
6. Lipatov S. A. Oprosnik «Shkaly organizatsionnykh paradigm» L. L. Konstantina. [Questionnaire of «Scale of organizational paradigms» of L. L. Constantine]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa. [Journal of practical psychologist]*. 2005. № 2. P. 186–198. Available at: [http://www.hse.ru/data/278/325/1234/ОпросникЛКонстантина\(Липатов\).doc](http://www.hse.ru/data/278/325/1234/ОпросникЛКонстантина(Липатов).doc) (Accessed 30 August 2015). (In Russian)
7. Maisak N. V. Profilaktika lichnostnykh deformatsii i destruktivnykh spetsialistov stressogennykh professii. [Prevention of personal deformations and destructions of specialists of stressful professions]. Moscow, 2012. 288 p. (In Russian)
8. Rozenshtil' L. fon, Mol't V., Ryuttinger B. Organizatsionnaya psikhologiya. [Organizational psychology]. Kharkiv, 2014. 464 p. (In Russian)
9. Yanchuk V. A. Ekokul'turnaya obrazovatel'naya sreda: formirovanie i razvitie. Chast' 1. Obrazovanie. Nauka i innovatsii [Ecocultural educational environment: formation and development. Part 1. Education. Science and innovations]. *Adukatsyya i vykhavanne [Education and upbringing]*. 2013. № 1. P. 69–76.

(In Russian). Available at: http://www.yanchukvladimir.com/docs/Edu/2013_EcoCultEdu.pdf (Accessed 14 August 2015). (In Russian)

10. Yanchuk V. A. Sotsiokul'turno-interdeterministskaya dialogicheskaya perspektiva formirovaniya mezhkul'turnoi kompetentnosti [Socio-cultural-interdeterministic dialogical perspective of forming intercultural competence]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya* [Proceedings of the Saratov university. New series. Akmeology of education. Developmental psychology]. 2014. Vol. 3. № 3. P. 241–253. (In Russian). Available at: http://www.yanchukvladimir.com/docs/Methodology/2014-3%20SCIDP-Cult_comp.pdf (Accessed 29 June 2015). (In Russian)

11. Bandura A. Toward Psychology of Human Activity. *Perspectives on Psychological Science*. 2006. Vol. 1. № 2. P. 164–179. (Translated from English). Available at: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2006PPS.pdf> (Accessed 12 June 2015).

12. Barab Sasha A., Roth Wolff-Michael Curriculum-Based Ecosystems: Supporting Knowing From an Ecological Perspective. *Educational Researcher*, 2006. Vol. 35 (5). P. 3–13. (Translated from English). Available at: <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X035005003> (Accessed 14 June 2015).

13. Goertzen J. R. Dialectical pluralism: a theoretical conceptualization of pluralism in psychology. *New Ideas in Psychology*. 2010. Vol. 28 (2). P. 201–209. (Translated from English). Available at: <http://dx.doi.org/10.1016/j.newideapsych.2009.09.013> (Accessed 18 August 2015).

14. Martinyak L. T. Stanovlenie prepodavatelya. Interaktsionistsko-simvolicheskiy analiz. [Formation of teacher. Interaktsionistsko-symbolical analysis]. *Obzor kachestvennoi sotsiologii*. [Review of qualitative sociology]. 2008. Vol. 4. № 2. 131 p. (Translated from Polish). Available at: http://repozytorium.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/2674/PSJ_monografie_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Accessed 10 September 2015).

15. Weaver-Hightower Marcus B. An Ecology Metaphor for Educational Policy Analysis: A Call to Complexity. *Educational Researcher*. 2008. Vol. 37 (3). P. 153–167. (Translated from English). Available at: <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X08318050> (Accessed 26 May 2015).

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.147.88

Гуцу Елена Геннадьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, Нижний Новгород (РФ).

E-mail: elenagutcy@mail.ru

Деменева Надежда Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, Нижний Новгород (РФ).

E-mail: nndemeneva@yandex.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «КЛИНИЧЕСКИЕ БАЗЫ ПРАКТИК» В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПО ПРОФИЛЮ «ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Аннотация. Цель работы, описанной в статье, – поиск новых методов, форм и способов организации практики студентов педагогических специальностей на основе компетентностного подхода.

Методология и методики исследования. Диагностика сформированности компетенций у будущих учителей выполнялась на основе анализа продуктов их деятельности в период прохождения школьной практики.

Результаты. Представлен опыт преподавателей Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина по реализации инновационного проекта «Клинические базы практик». С опорой на разработанную в вузе концепцию интегрированной клинической практики авторы создали и апробировали программу такой педпрактики для студентов, получающих подготовку по профилю «Психология и педагогика начального образования». Программа включает организационный, рефлексивно-аналитический, деятельно-практический и проектный блоки. Рассмотрены особенности клинического подхода к педагогическому образованию; перечислены требования к школе как базе клинической практики. Раскрыто основное содержание педагогической практики и ее роль в профессиональном становлении будущих учителей начальных классов.

Особо акцентируется важность проектной коллективной и индивидуальной деятельности студентов, которая по тематике должна соответствовать интересам работодателей и реальным нуждам школы.

Научная новизна. Продemonстрирована специфика интегрированной клинической практики как наиболее эффективного средства присвоения профессиональных метакомпетенций студентами бакалавриата. Переосмыслена организация педагогических практик, которые в идеале должны обеспечивать быструю профессионализацию обучения, раннее погружение в профессию, что будет способствовать не только успешному формированию гибкого педагогического мышления, но и росту профессиональной мотивации студентов – развитию у них положительного отношения к труду учителя, интереса к общению с детьми младшего школьного возраста, стремления к педагогическому исследовательскому творчеству.

Практическая значимость. Материалы статьи могут быть интересны и полезны организаторам педагогической практики – преподавателям педагогических вузов и колледжей.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенции, клиническая база практики, интегрированная клиническая практика, профессиональная подготовка будущих педагогов, педагогическое образование.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-10-51-63

Gutsu Elena G.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, Nizhny Novgorod (RF).

E-mail: elenagutcy@mail.ru

Demeneva Nadezda N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, Nizhny Novgorod (RF).

E-mail: nndemeneva@yandex.ru

IMPLEMENTATION OF THE PROJECT «CLINICAL BASES OF INTERNSHIP» WHILE PREPARING STUDENTS WITH A SPECIALTY IN «PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY OF PRIMARY EDUCATION»

Abstract. *The aim of this work is to test new approaches to the students' practice organization in pedagogical universities on the basis of the competence approach.*

Methods. Diagnosis of formedness competences is carried out on the basis of the analysis of products of activity during the students' school internship.

Results. Teachers' experience of Nizhny Novgorod State Pedagogical University of K. Minin on implementation of the innovative project «Clinical Bases of Internship» is presented. The authors have created and approved the program of school internship for the students with specialty in «Psychology and Pedagogics of Primary Education» based on the concept of the integrated clinical practice developed in higher education institution. The program involves organizational, reflexive-analytical, active-practical and project blocks. Features of clinical approach to pedagogical education are considered; requirements to school as the base of clinical practice are listed. The main content of student teaching and its role in professional formation of future elementary school teachers is disclosed. Importance of students' project group and individual activity (the subject has to correspond to interests of employers and real needs of school) are emphasized.

Scientific novelty. Specifics of integrated clinical internship as a means of formation of professional metacompetences of undergraduate students are presented. The organization of pedagogical internship is reconsidered; theoretically it has to provide fast professionalizing of training, early immersion into a profession that will promote not only to successful formation of flexible pedagogical thinking, but also growth of professional motivation of students – development in them of the positive relation to work of the teacher, interest in communication with children of younger school age, and aspiration to pedagogical research creativity.

Practical significance. The research implementations can be of interest and useful to teachers of pedagogical universities and colleges.

Keywords: competence approach, competence, clinical base of internship, integrated clinical internship, professional training of future teachers, pedagogical education.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-10-51-63

Современный этап развития высшего профессионального педагогического образования многие исследователи связывают с внедрением в него компетентностного подхода, целевые ориентиры и ожидаемые результаты которого выражены в терминах компетентность/компетенция. Компетентностно-ориентированное обучение направлено на системное освоение студентами знаний и способов профессиональной деятельности, и его качество определяется не суммой этих знаний, а тем, насколько выпускник вуза реально готов и способен к решению всего спектра профессиональных задач [3, 8, 9, 12–16].

Так как психологический механизм формирования компетенций существенно отличается от механизма формирования понятийного «академического знания», выделение компетенций в качестве основных единиц содержания современного высшего профессионально-педагогическо-

го образования неизбежно приводит к переосмыслению и перестройке образовательного маршрута учащихся. Многочисленные исследования (В. В. Сериков, Н. М. Борытко и др.) акцентируют внимание на том, что компетентностный опыт не поддается простому тиражированию, его нельзя формально передавать студентам в ходе традиционно организованного обучения. Компетенции «выращиваются» только в процессе практической деятельности, осуществляемой при поддержке «мастера» [9, 12]. Это означает, что задача профессионального становления будущего учителя уже не может решаться только в стенах педагогического университета и силами только вузовского преподавателя. Школа, как основной заказчик, тоже неизбежно должна быть вовлечена в этот процесс. Нельзя подготовить компетентного востребованного учителя без сотрудничества школы и педагогического вуза, со-творчества преподавателя вуза, студента и школьного учителя [1].

Организация педагогических практик, обеспечивающих быструю профессионализацию обучения, раннее погружение студента в профессию – одна из самых острых проблем профессиональной подготовки учителя, требующая разработки принципиально нового подхода. Между тем ни в одном из образовательных стандартов высшего педагогического образования этот вопрос, как отмечает А. А. Орлов, не имеет позитивного решения: «Педпрактики и по содержанию, и по способам организации в настоящее время превратились в какую-то вспомогательную, второстепенную форму профессионального обучения и воспитания будущего учителя» [9, с. 94].

В Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина в течение трех последних лет реализуется инновационный проект «Клинические базы практик». Он касается в первую очередь организации учебной и педагогической практики студентов в образовательных учреждениях с соответствующим статусом и предполагает непосредственное погружение практикантов в профессионально-образовательную среду, что способствует решению стратегической задачи – обеспечению опережающего характера профессионального образования, созданию ситуации «обучения через участие» [4, 6].

Клинический подход получил достаточно широкое распространение в медицине, социологии, психологии, но еще почти не затронул сферу профессионального педагогического образования. Медицинские вузы уже давно используют возможности клиник, которые являются одновременно и стационарными лечебными учреждениями, и базами для обучения студентов. В клиниках также осуществляется повышение квалификации врачей, реализуются научно-исследовательские проекты. Подобную прак-

тику перенимают и другие вузы, например юридические: будущие юристы под руководством профессоров получают практические навыки по оказанию консультационной помощи населению. Имеется и опыт организации университетских психолого-педагогических клиник, оказывающих психологическую и педагогическую поддержку конкретным людям и методическую – образовательным организациям.

Несмотря на то, что слово «клиника» по-прежнему ассоциируется с медицинскими учреждениями, идея ее организации как центра, реализующего практическую, учебную и научно-исследовательскую деятельность, может быть весьма продуктивна в подготовке будущих педагогов. Понятие *клинический подход* применительно к педагогическому образованию означает близость к реальной образовательной деятельности, погружение студентов в жизнь современной школы или других организаций, соответствующих выбранному профилю подготовки. Создание психолого-педагогических клиник на базе образовательных учреждений – достаточно длительный и трудоемкий процесс, который, однако, может быть реализован без кардинальных преобразований, с опорой на уже имеющийся опыт сотрудничества школ и вузов, их сетевого взаимодействия.

Концептуальные основы указанного выше проекта раскрыты в статьях М. А. Картавых, В. В. Николиной, Г. А. Папутковой, И. В. Прохоровой и других авторов [4, 5, 6, 7, 10, 11]. Интегрированная клиническая практика определяется в этих публикациях как «системная учебно-профессиональная деятельность студентов в условиях организации-работодателя на протяжении всего времени обучения в вузе, направленная на решение актуальных конкретно-практических задач на основе проектной технологии как эффективного способа развития профессиональной компетентности» [7]. При подобной подготовке специалиста происходит «размывание» временной границы между учебной и профессиональной деятельностью и превращение ее в учебно-профессиональную деятельность (А. А. Вербицкий, Н. А. Подымов, Л. С. Подымова, А. В. Репринцев) [4, 6].

К школе как клинической базе практики предъявляются следующие требования:

- ее руководство должно быть готово к сотрудничеству с вузом, что подтверждается заявкой директора образовательной организации на участие в проекте;
- в школе работают опытные педагоги с первой и высшей квалификационной категорией, способные выполнять функции тьюторов и руководителей студенческих проектов;
- педагогический состав имеет опыт инновационной деятельности (например, школа являлась ранее или является в настоящее время инно-

вационной площадкой муниципального, регионального или федерального уровней), педагоги активно участвуют в опытно-экспериментальной работе и реализации инновационных проектов (эти сведения отражаются в информационной карте школы);

- в школе имеется развитая современная материально-техническая база.

Выполнение этих требований позволяет погрузить студентов в период практики в реальную образовательную среду, познакомить их с передовым педагогическим опытом и инновационной деятельностью школьного коллектива, включить в выполнение значимых и практически направленных образовательных проектов в сотрудничестве с вузовскими преподавателями и педагогами учреждений общего среднего образования, научить применять теоретические знания для решения практических задач, выполнять исследования, связанные с наиболее актуальными проблемами школьного образования.

Рассмотрим особенности реализации проекта «Клинические базы практик» в подготовке студентов по профилю «Психология и педагогика начального образования». Клиническая практика проводится на 2-м курсе и является распределенной, т. е. предполагает чередование изучения теории и практики. В соответствии с режимом «школьного дня» раз в неделю студенты проводят в школе, где под руководством тьюторов – учителей начальных классов и заместителей директора школы – осуществляют различные виды психолого-педагогической деятельности.

Программа клинической практики строится таким образом, чтобы студент, с одной стороны, закреплял в реальных условиях усвоенные знания по психологии и педагогике, а с другой – погружался в настоящую профессиональную среду в сотрудничестве с педагогом-наставником, знакомился с различными видами работы учителя начальных классов, приобретал комплекс аналитических, коммуникативных, организаторских, проектных и исследовательских умений. Содержание практики учитывает и необходимость ознакомления будущих педагогов начальной школы с основными направлениями реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО).

Организационный блок практики включает знакомство студентов со структурой образовательного учреждения, учебно-воспитательным процессом в начальной школе, наполнением основной образовательной программы (ООП) начального образования (учебным планом школы, программой формирования универсальных учебных действий и т. д.), с документацией учителя начальных классов и правилами ее оформления (классным журналом, электронными дневниками, рабочими программами по

учебным предметам, планами и конспектами уроков, планами воспитательной работы и др.).

Рефлексивно-аналитический блок предусматривает приобретение студентами аналитических умений. Для этого они проводят наблюдения за деятельностью педагога, посещают уроки, классные часы, внеклассные и внеурочные занятия. В форме «методической копилки» (описания интересных методических приемов, использованных учителем, дидактических игр, наглядных пособий, записи фрагментов уроков, классных часов и внеурочных занятий и т. п.) проводится первоначальное обобщение передового педагогического опыта.

Для закрепления психолого-педагогических знаний студенты выполняют аспектный дидактический и психологический анализ уроков, которые рассматриваются с точки зрения дидактических принципов, использования разнообразных форм и методов обучения, различных элементов содержания образования (знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности, ценностно-смысловых ориентаций), организации процесса формирования и усвоения универсальных учебных действий. Оценивается эффективность уроков, их обучающие, развивающие и воспитательные результаты. Несомненно, такой анализ во многом носит субъективный характер ввиду отсутствия у студентов-второкурсников методических знаний, но это позволяет будущему педагогу быть не просто наблюдателем, а активным и заинтересованным рефлекслирующим участником учебного процесса.

Анализируется также учебно-методический комплект (УМК), по которому работает учитель (учебники, рабочие тетради с печатной основой, материалы для контроля знаний учащихся и т. п.). Студенты описывают структуру УМК, приобретают первоначальный опыт его оценки, определяют обучающие и развивающие цели представленных в учебниках заданий.

В связи с реализацией ФГОС НОО в начальной школе используется новая форма фиксации достижения планируемых результатов – портфолио учеников. Студенты изучают структуру и содержание детских портфолио, оказывают помощь учителю и детям в их оформлении. Большинство учителей также имеют профессиональные портфолио, с которыми студентам рекомендуется ознакомиться.

Рефлексивные умения студенты приобретают на основе разбора и оценки собственной деятельности и первоначального опыта общения с субъектами образовательных отношений. По итогам практики каждому студенту предлагается написать сочинение-эссе, в котором нужно не только описать результаты, но изложить личные впечатления и размышления о первоначальном погружении в профессию.

Деятельностно-практический блок подразумевает приобретение студентами коммуникативных и организаторских умений, получение ими опыта общения и взаимодействия с младшими школьниками и педагогами. Практиканты помогают учителю в подготовке дидактических (в том числе электронных) материалов к уроку и в организации детей (на переменах, до и после уроков, при посещении столовой и т. п.); осваивают игровые технологии, методы проведения внеклассных занятий и другие виды работы с младшими школьниками.

Перечисленные содержательные блоки практики отражают ее учебный характер и включают систему заданий, подготовленную преподавателями вуза. Специфической особенностью клинической практики является ее проектный характер – включение студентов в рабочие группы, реализующие образовательные проекты, выполняемые «по заказу» работодателя. Темы проектов выбираются администрацией клинических баз и педагогами-наставниками с учетом направлений инновационной деятельности педагогического коллектива («Здоровьесберегающие технологии в начальной школе», «Школьная академия наук» и др.), реальных образовательных потребностей учреждения и содержания ФГОС НОО (например, «Портфолио учащегося и портфолио класса», «Организация проектной деятельности младших школьников в соответствии с ФГОС НОО»).

Цель работы над проектами – приобретение студентами опыта совместной деятельности в малых группах и базовых умений менеджера педагогического процесса (целеполагания, планирования, контроля, оценки, рефлексии деятельности). Все будущие педагоги, проходящие практику в одной школе, трудятся над общим проектом, но для каждой группы из 2–3 человек, закрепленных за одним наставником, выделяется конкретный аспект проблемы, а также даются индивидуальные задания, связанные с единой темой проекта и темой индивидуальной курсовой работы.

Работа в команде предполагает совместное формулирование целей и отбор содержания работы, планирование последовательности действий и их согласование, распределение обязанностей, выполнение коллективных и индивидуальных заданий, публичный анализ и обобщение результатов.

В рамках проектной деятельности студенты изучают опыт работы педагогов школы, для чего участвуют в беседах с представителями администрации образовательного учреждения, учителями, учащимися, а также проводят анкетирование педагогов, школьников и их родителей. Рефлексия собранных данных и материалов помогает студентам более глубоко изучить значимые вопросы, определить актуальные проблемы и обозначить направления дальнейшей работы. Согласно теме проекта, в соот-

ветствии с планом педагога-наставника и под его руководством практиканты организуют деятельность детей, устраивают различные мероприятия и оценивают их эффективность на основе научных методов.

Развитию исследовательских компетенций студентов способствует выполнение ими индивидуальных изысканий в рамках курсовой работы по психологии. Для согласованности содержания курсовой с темой проекта требуется координация усилий преподавателей кафедры. На кафедральных методических семинарах при разработке тематики курсовых работ следует учитывать целевые установки клинической практики и «заказ» работодателей. При таком подходе направления исследований будут отражать реальные нужды образовательных учреждений и потребности современной школы, обретут актуальность и практическую значимость.

Приведем пример работы над проектом «Школьная академия наук» в МАОУ СОШ № 186 г. Н. Новгорода, тема которого связана с потребностью образовательного учреждения в организации и проведении олимпиад в начальной школе. Студенты разрабатывали содержание предметных олимпиад, подбирали для них задания, занимались подготовкой олимпиадных испытаний и оценкой их эффективности. Индивидуальные исследования велись по темам «Влияние участия в олимпиадной деятельности на самооценку младших школьников», «Развитие познавательной мотивации у младших школьников на основе организации их участия в олимпиадном движении», «Развитие межличностных отношений в группе младших школьников в условиях подготовки к олимпиадным испытаниям» и др.

Исследовательский блок практики развивает умения ставить и решать научные проблемы, оперировать психологическими и педагогическими научными методами, обобщать и оформлять результаты исследования.

Отчеты о работе над проектом сначала составляются в малых группах по 2–3 человека, а затем в форме общей компьютерной презентации. Коллективный отчет содержит описание всех видов деятельности и мероприятий в рамках проекта, анализ результатов совместных и индивидуальных исследований, иллюстративный материал. Студенты выступают с докладами на факультетских и университетских научно-практических конференциях, что дает возможность обмениваться опытом, познакомиться с лучшими практиками, обобщить итоги проделанной работы.

Для оперативного управления деятельностью студентов в период практики и оценки выполненных заданий целесообразно использовать дистанционную поддержку в электронной образовательной среде Moodle. В дистанционном электронном виде студентам даются методические рекоменда-

ции, система заданий, программа практики, рейтинг-план и другие необходимые материалы; на специальном портале практиканты размещают выполненные задания для их проверки руководителями практики.

Качество индивидуальных и командных студенческих сочинений, отчетов, курсовых работ, докладов и выступлений на конференциях, а также отзывы педагогов-наставников о практике студентов дают возможность преподавателям вуза максимально точно и полно оценить уровень сформированности профессиональных компетенций учащихся.

Проектная деятельность, включающая исследование, при выполнении которого с помощью педагогических средств и технологий решаются задачи психологической диагностики и развития младших школьников, позволяет осуществлять интегрированный психодидактический подход к профессиональной подготовке студентов [2, 8].

Клиническая практика способствует формированию у студентов метапрофессиональных компетенций, необходимых для профессиональной педагогической деятельности; создает условия для становления гибкого педагогического мышления, возникновения позиции учителя-исследователя и потребности в профессиональном саморазвитии; для приобретения навыков организации деятельности учащихся начальных классов. Такая практика повышает профессиональную мотивацию студентов – развивает у них положительное отношение к труду учителя, интерес к общению с детьми младшего школьного возраста, стремление к педагогическому исследовательскому творчеству.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. Н. В. Третьяковой*

Литература

1. Гуцу Е. Г. Возможности педагогической практики в развитии профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов // Нижегородское образование. 2011. № 2. С. 111–115.
2. Деменева Н. Н. Психодидактика начального образования как инновационное направление профессиональной подготовки учителей начальных классов // Нижегородское образование. 2014. № 2. С. 59–64.
3. Жуков Г. Н. Разработка и практическая реализация системы непрерывного профессионально-педагогического образования // Образование и наука. 2013. № 4. С. 58–76.
4. Картавых М. А., Прохорова И. В. Интегрированная клиническая практика как составляющая образовательной платформы качества педагогического образования // Успехи современного естествознания. 2014. № 12. С. 263–267.
5. Картавых М. А., Прохорова И. В. Концепция интегрированной клинической практики студентов в системе высшего педагогического образования

// Современные проблемы науки и образования [Электрон. ресурс]. 2015. № 1. Режим доступа: www.science-education.ru/125-19859.

6. Картавых М. А., Прохорова И. В., Агеева Е. А. Макропроектирование перспективной модели интегрированной клинической практики студентов вуза // Вестник Мининского университета [Электрон. ресурс]. 2015. № 1 (9). Режим доступа: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/makroproektirovanie-perspektivnoy-modeli-integriro/>.

7. Картавых М. А., Прохорова И. В. Эффективное вхождение будущих педагогов в профессию с помощью интегрированной клинической практики // Наукоедение [Электрон. ресурс]. 2014. № 6. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/49PVN614.pdf>.

8. Максимова С. А., Сорокина Т. М. Развитие профессиональной компетенции педагога начальной школы в системе высшего и дополнительного профессионального образования // Нижегородское образование. 2013. № 4. С. 49–56.

9. Орлов А. А. Модернизация педагогической подготовки студентов педвузов // Педагогика. 2010. № 5. С. 88–95.

10. Папуткова Г. А., Прохорова И. В. Инновационные условия сетевой реализации практики бакалавров в Мининском университете // Вестник Мининского университета [Электрон. ресурс]. 2015. № 2. Режим доступа: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/innovatsionnye-usloviya-setevoy-realizatsii-prakti/>.

11. Папуткова Г. А., Картавых М. А., Прохорова И. В. Клиническая практика – инновационный инструментальный компетентностно-ориентированного профессионально-педагогического образования // Европейский журнал социальных наук. 2014. № 4, т. 1. С. 96–101.

12. Сериков В. В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога // Педагогика. 2010. № 5. С. 29–37.

13. Anderson L. W., Krathwohl D. R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing. New York: Longman, 2000. 352 p.

14. Markova S. M., Sedhyh E. P., Tsyplakova S. A. Upcoming trends of educational systems development in present-day conditions // Life Science Journal [Электрон. ресурс]. 2014. № 11s. P. 489–493. (ISSN:1097-8135). Режим доступа: http://www.lifesciencesite.com/ljs/life1111s/111_26041life1111s14_489_493.pdf.

15. Schrtz M. What is a «European Teacher»? // ENTEP Discussion Paper. 193.170.42.61 / entep / ET Final. June 2005.

16. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne? Switzerland 27–30 March, 1996/ Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strsburg, 1997.

References

1. Gutsu E. G. Vozmozhnosti pedagogicheskoy praktiki v razvitii professional'nyh kompetencij budushhih uchitelej nachal'nyh klassov. [The possibilities of pedagogical practice in the development of the professional competences of future primary school teachers]. *Nizhegorodskoe obrazovanie. [Nizhny Novgorod Education]*. 2011. № 2. P. 111–115. (In Russian)

2. Demeneva N. N. Psihodidaktika nachal'nogo obrazovaniya kak innovacionnoe napravlenie professional'noj podgotovki uchitelej nachal'nyh klassov. [Psychological didactics of primary education as an innovative course of professional training of primary school teachers]. *Nizhegorodskoe obrazovanie. [Nizhny Novgorod Education]*. 2014. № 2. P. 59–64. (In Russian)
3. Zhukov G. N. Razrabotka i prakticheskaya realizacija sistemy nepreryvnogo professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya. [Development and implementation of a system of continuous professionally-pedagogical education]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2013. № 4. P. 58–76. (In Russian)
4. Kartavykh M. A., Prokhorova I. V. Integrirovannaja klinicheskaja praktika kak sostavljajushhaja obrazovatel'noj platformy kachestva pedagogicheskogo obrazovaniya. [Integrated clinical practice as a component of the educational platform the quality of teacher education]. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. [Progress in Modern Education]*. 2014. № 12. P. 263–267. (In Russian)
5. Kartavykh M. A., Prokhorova I. V. Konceptija integrirovannoj klinicheskoy praktiki studentov v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya. [The concept of the integrated clinical practice of students in higher pedagogical education]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. [Modern Issues of Science and Education]*. 2015. № 1. Available at: <http://www.science-education.ru/125-19859>. (In Russian)
6. Kartavykh M. A., Prokhorova I. V., Ageeva E. L. Makroproektirovanie perspektivnoj modeli integrirovannoj klinicheskoy praktiki studentov vuza. [Macro projecting of perspective model of the integrated clinical practice of students of higher educational institutions]. *Vestnik Mininskogo universiteta. [Bulletin of Minin State University]*. 2015. № 1 (9). Available at: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/makroproektirovanie-perspektivnoy-modeli-integriro/>. (In Russian)
7. Kartavykh M. A., Prokhorova I. V. Jefferktivnoe vhozhdenie budushhih pedagogov v professiju s pomoshh'ju integrirovannoj klinicheskoy praktiki. [Effective occurrence of future teachers into the profession through integrated clinical practice]. *Naukovedenie. [Scientology]*. 2014. № 6. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/49PVN614.pdf>. (In Russian)
8. Maksimova S. A., Sorokina T. M. Razvitie professional'noj kompetencii pedagoga nachal'noj shkoly v sisteme vysshego i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. [The development of professional competence of the teacher of elementary school in the system of higher and additional professional education]. *Nizhegorodskoe obrazovanie. [Nizhny Novgorod Education]*. 2013. № 4. P. 49–56. (In Russian)
9. Orlov A. A. Modernizacija pedagogicheskoy podgotovki studentov pedvuzov. [Modernization of students' pedagogical training of pedagogical institutes]. *Pedagogika. [Pedagogy]*. 2010. № 5. P. 88–95. (In Russian)
10. Paputkova G. A., Prokhorova I. V. Innovacionnye usloviya setевой realizacii praktiki bakalavrov v Mininskom universitete. [Innovative conditions of network realisation of practice of bachelors in Mininsky University]. *Vestnik Mininskogo universiteta. [Bulletin of Minin State University]*. 2015. № 2. Available at: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/innovatsionnye-usloviya-setevoy-realizatsii-praktiki/>. (In Russian)

11. Paputkova G. A., Kartavykh M. A., Prokhorova I. V. Klinicheskaja praktika – innovacionnyj instrumentarij kompetentnostno-orientirovannogo professional'no-pedagogicheskogo obrazovanija. [Clinical practice – an innovative tool of competence-based professional pedagogical education]. *Evropejskij zhurnal social'nyh nauk. [European Social Science Journal]*. 2014. № 4. V. 1. P. 96–101. (In Russian)
12. Serikov V. V. Priroda pedagogicheskoi dejatel'nosti i osobennosti professional'nogo obrazovanija pedagoga. [The nature of pedagogical activity and peculiarity of teacher vocational education]. *Pedagogika. [Pedagogy]*. 2010. № 5. P. 29–37. (In Russian)
13. Anderson L. W., Krathwohl D. R. A taxonomy for learning, teaching, and as-sessing. New York: Longman, 2000. 352 p. (Translated from English)
14. Markova S. M., Sedhyh E. P., Tsyplakova S. A. Upcoming trends of educational systems development in present-day conditions. *Life Science Journal*. 2014; 11(11s): 489–493. (ISSN:1097–8135). Available at: http://www.lifesciencesite.com/ljsj/life1111s/111_26041life1111s14_489_493.pdf. (Translated from English)
15. Schrtz M. What is a «European Teacher»? *ENTEP Discussion Paper*. Available at: 193.170.42.61/entep/ETFinalJune2005. (Translated from English)
16. Hutmacher W. Key competencies for Europe. *Report of the Symposium Berne*. Switzezland 27–30 March, 1996/ Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strsburg, 1997. (Translated from English)

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

УДК 37.018.265

Потемкина Татьяна Валерьевна

доктор педагогических наук, доцент, заведующая лабораторией профессионального развития руководителей образования Института управления образованием Российской академии образования, Москва (РФ).

E-mail: potemkinatv@mail.ru

Пуденко Татьяна Ивановна

доктор экономических наук, доцент, заведующая лабораторией управления образовательными системами Института управления образованием Российской академии образования, Москва (РФ).

E-mail: pudenko@mail.ru

НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: ОБЩЕСТВЕННАЯ ЭКСПЕРТИЗА В ЗАРУБЕЖНОЙ И РОССИЙСКОЙ ПРАКТИКЕ¹

Аннотация. Цель статьи – сравнение российской и зарубежной практики общественной экспертизы качества общего образования для научного обоснования ее специфики как социального феномена и инструмента оценки состояния школьного образования.

Методология и методика исследования. Авторы работы в ходе исследования опирались на концепции общественного блага и социально значимой деятельности, раскрывающие социальную функцию и природу образования; а также на методологические принципы гуманитарной экспертизы. Осмысление и обобщение содержания публикаций по теме (размещенных в сети Интернет и в периодической печати) с глубиной поиска не более 5 лет производились на основе методов деконструкции, проблемного и сравнительного анализа.

Результаты. Констатируется общая для развитых стран тенденция роста внимания к оценке образования со стороны социума под влиянием внешних для системы образования факторов. Предметы общественной оценки и в России, и за рубежом также в целом совпадают – это различные аспекты удовлетворенности качеством образования, его доступность, открытость дея-

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №15-06-10632.

тельности учебных организаций. Однако в современной России пока наиболее значимым фактором, влияющим на усиление общественного контроля работы школ, является государственная политика и нормативные акты, закрепляющие право семьи и социума принимать участие в деятельности школ и оценивать качество оказываемых им услуг. Высокий уровень регламентации со стороны государства, как основного заказчика общественной оценки, и относительно низкая гражданская активность сужают пространство общественной оценки, ограничивают ее критериальную базу. Тем не менее показано, что общественное влияние на сферу образования в западных странах и в РФ смещается с позиций контроля на развитие диалога и партнерства. Для российской практики управления образованием остаются актуальными вопросы поддержки общественных инициатив и использования их потенциала, а также согласования государственной и общественной оценок качества образования.

Научная новизна. Уточнены цели, объекты и предметы независимой общественной экспертизы качества школьного образования. Изложены комплексные теоретические основания для проектирования моделей общественной оценки деятельности общеобразовательных учреждений, развития научных идей и технологий в области гуманитарной экспертизы.

Практическая значимость. Авторы полагают, что результаты и выводы предпринятого ими исследования опыта общественных экспертиз качества общего образования в разных странах и сведения о наиболее ценных примерах ее реализации будут способствовать развитию практики независимой оценки качества в нашей стране, повышению востребованности экспертных оценок государством, обществом и потребителями образовательных услуг.

Ключевые слова: оценка качества образования, общественная экспертиза, демократические механизмы управления школой, взаимодействие социума и образовательных организаций.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-10-64-79

Potemkina Tatyana V.

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Laboratory for Professional Development of Managers in Education, Institute of Education Management, Russian Academy of Education, Moscow (RF).

E-mail: potemkinatv@mail.ru

Pudenko Tatyana I.

Doctor of Economics, Associate Professor, Head of the Laboratory for Management of Educational Systems, Institute of Education Management, Russian Academy of Education, Moscow (RF).

E-mail: pudenko@mail.ru

INDEPENDENT EVALUATION OF THE QUALITY OF EDUCATION: SOCIAL EXPERTISE IN FOREIGN AND RUSSIAN PRACTICE

Abstract. *The aim* of the study – the comparative characteristic of the Russian and foreign practice of public expertise of the quality of general education for the scientific substantiation of its specificity as a social phenomenon and a tool to assess the quality of education.

Methods. The methods involve the reliance on the concept of public good, socially-relevant activities, revealing the social function and nature of education, and also the methodological principles of humanitarian expertise. Understanding and generalization of the contents publications on a subject (placed on the Internet and in periodicals) are designed on the basis of methods of a deconstruction, the problem and comparative analysis with search depth no more than 5 years.

Results. The analysis revealed a general trend of growth of attention to evaluation of education by the society under the influence of external (for education) factors. In Russia, this is due to a request from the state, change of the legislative base of education and is accompanied by a higher level of regulation. Objects of social expertise of education in Russia and abroad, as a whole, coincide – these are the aspects of quality, availability, openness of general education. Russian practice shows the offset of the target orientation of assessment from performing the monitoring functions in relation to school to formulating of cohesive positions to solve the problems of education, which is common for the practice of social expertise of Western countries. The value of foreign practice involves the diversity of customers, demand for public evaluation as a tool by the parent community, public organizations, and research universities.

Scientific novelty. The objectives, objects and subjects of an independent assessment of the quality of general education are clarified. Comprehensive theoretical basis for designing models of public expertise in the context, the development of scientific ideas and technologies in the field of humanitarian expertise are described.

Practical significance. The results and conclusions of the study have contributed to the development of the practice of independent evaluation of the quality of general education in different countries, increasing the demand for expert assessments by the state, society, and consumers of educational services.

Keywords: evaluation of the quality of education, social expertise, democratic school management arrangements, interaction of society and educational organizations.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-10-64-79

Проблема исследования. Участие общественности в оценке качества образования зафиксировано во всех программных документах, от-

ражающих государственную политику Российской Федерации, и входит в число стратегических приоритетов развития общего образования. На государственном уровне ставятся задачи повышения открытости системы образования для социума, преодоления ведомственной замкнутости, повышения удовлетворенности родителей и детей качеством общего образования, роста возможностей общества влиять на стратегию развития образования и контролировать важнейшие аспекты обучения и воспитания детей.

Масштабные инновации в общем образовании также предполагают более высокий уровень участия общества в оценке качества обучения и результатов осуществляемых нововведений, которые, как правило, имеют не только педагогическую, но и социальную значимость, однако не всегда получают поддержку общества, зачастую порождают конфликты интересов, предотвращение которых требует более широкого включения общественности в инновационные процессы, в том числе за счет развития экспертной деятельности со стороны семей и общественных организаций.

Исследования в проблемной области оценки качества общего образования представлены достаточно широко, в том числе применительно к различным аспектам проведения экспертизы с участием общественности. Вместе с тем такая экспертиза, как самостоятельный вид оценочной деятельности, продолжает представлять исследовательский интерес с точки зрения ее специфики, прежде всего наличия собственных объектов и предметов оценки, что ставит ее в особую позицию по отношению к различным профессионально организованным оценочным процедурам.

Изучение общественной экспертизы как особого вида экспертной деятельности в образовании, выявление характеристик «качества», значимых для родителей и социума и способных выступать объектом управления в сфере общего образования, является актуальным для современного этапа модернизации российского образования и для теоретического осмысления аналогичных социальных исследований российских и зарубежных ученых.

Анализ последних публикаций по проблеме. Публикации по различным аспектам общественной оценки качества образования стали появляться в научной периодической литературе, посвященной вопросам образования, примерно с последней четверти XX в.

Зарубежные авторы используют два термина, отражающие контекст определения качества образования социумом: участие родителей в оценке (parental involvement) и общественная (внешняя) оценка (public (external) examination). Первое направление рассматривает вопросы пуб-

личности деятельности школ и подотчетности руководителей образования – важные характеристики современных образовательных организаций в Европе и в США, обеспечивающие наиболее распространенные и доступные формы контроля деятельности школ со стороны общества в странах с развитыми демократическими традициями (Jo Anne Anderson, R. K. Blank, Donald R. Winkler, L. Dingerson, J. A. O'Day). Значительное внимание уделяется процедурам самоанализа и самооценки образовательных организаций, осуществляющимся руководством и педагогическим коллективом школы, но с учетом мнения родителей (Ana Florez Guio, Ray Chesterfield, Carmen Siri).

Собственно общественная экспертиза как самостоятельный механизм оценки качества образования в виде отдельного направления исследований в зарубежных работах не представлена, и, следовательно, интересные для нас с методологической точки зрения подходы не раскрываются. Тем не менее в некоторых источниках отражены разные аспекты общественного участия в оценке школьного образования, что позволяет составить представление не только о причинах общественного внимания к школьному обучению [21], но и о конкретных объектах оценивания [6, 8, 11] и о социально значимых проблемах общей подготовки детей [11, 16, 18, 21].

Российские исследования в этой области активизировались в постсоветский период, когда вопросы демократизации управления образованием приобрели не только популярность, но и законодательную поддержку. Внимание российских ученых к данной тематике значительно усилилось в последнее десятилетие в связи с выполнением масштабных инновационных проектов, таких как приоритетный национальный проект «Образование» (ПНПО) и комплексный проект модернизации образования (КПМО), согласно которым общественное участие выступает в качестве необходимого механизма управления общим образованием и воплощение которых предоставляет обширный эмпирический материал для исследования (Г. Н. Прокументова, Т. И. Пуденко). В публикациях отечественных авторов рассматриваются вопросы создания общероссийской системы оценки качества образования с привлечением общественности (В. А. Болотов), информационная основа данной системы (М. Л. Агранович, В. А. Болотов, Г. С. Ковалева, А. И. Субетто), институциональные аспекты участия общественности в управлении образованием (А. И. Адамский, Н. Б. Крылова, С. Г. Косарецкий, А. А. Сидельников), механизмы обеспечения открытости и подотчетности школы обществу (И. А. Вальдман, Т. Г. Мерцалова, А. М. Моисеев) и др.

Обзор литературы последнего времени показывает, что внимание специалистов к вопросам создания и развития независимой системы

оценки качества образования в интересах и с участием потребителей образовательных услуг, т. е. семьи, обучающихся, социума, усиливается. Анализируется актуальная практика общественных оценок качества образования в различных субъектах РФ (А. Г. Рагозина, Т. В. Третьякова, Е. А. Цацура), организациях профессионального образования (Н. Н. Колосова, Н. В. Пилипчук, Е. В. Харькова), отдельных школах (В. И. Богословский, Н. Ю. Коносова, В. А. Ясвин) и в дошкольных учреждениях (С. А. Езопова, А. А. Зигле); обсуждаются специфика целей и инструментов государственного, профессионально-общественного и общественного оценивания в сфере образования, их различия и точки сопряжения (О. В. Батрова, И. И. Бурлакова, Т. В. Потемкина, Т. И. Пуденко, А. Р. Ягудина); определяются роль и степень влияния родителей на оценку качества школьного образования (В. Ю. Горшков, Г. Н. Скударева).

Мы предприняли попытку сравнить цели и предметы общественных экспертиз деятельности общеобразовательных организаций в зарубежной и российской практике и выявить сходства и различия трендов в использовании социальных ресурсов для оценки и повышения качества образования.

Результаты исследования. В европейских странах становление и развитие социального института контроля качества школьного образования напрямую связано с совершенствованием демократических механизмов государственного управления, дающих возможность гражданам влиять на состояние медицины, работу правоохранительных и законодательных органов, деятельность социальных служб [13]. Однако общественная активность в сфере образования является не просто элементом демократии и одной из форм проявления зрелости гражданского общества, но и ответом на современные вызовы, которые осознаются как социумом в целом, так и отдельно взятыми родителями. В последние десятилетия пристальное общественное внимание к качеству образования и его доступности в европейских социально ориентированных государствах обусловлено возрастающим давлением со стороны так называемых «рыночных сил» и энергично развивающейся конкурентной средой [21].

Сторонники рыночных механизмов стимулирования образования считают, что соревнование между школами способно, в частности, повысить успехи учащихся. При этом рост учебных достижений обычно связывают с более эффективным использованием внутренних (кадровых, финансовых, материально-технических) ресурсов учреждения, а также с улучшением преподавания [7]. Однако практика показывает, что не всегда конкурентное преимущество основано исключительно на внутренних ресурсах школы. Оно может быть достигнуто в результате внешней

финансовой поддержки. Так, частные школы имеют конкурентное превосходство над школами, субсидируемыми из государственного бюджета, поскольку, обладая значительными доходами, могут привлекать к работе более компетентных учителей и тем самым обеспечивать высокие результаты обучения [8].

Конкурентная гонка за лучшими образовательными результатами, которые важны для достижения показателей, влияющих на увеличение финансирования школ, приводит к такому явлению, как «дегуманизация образовательной среды» [21]. Р. Вильмот в книге «Образовательная политика и реальная социальная теория» утверждает, что, несмотря на декларируемую ценность детства, его защищенность, интересы детей уходят на второй план, что не может не тревожить общественность.

Объективной предпосылкой повышенного напряженного внимания к сфере образования является также неопределенность его целей в условиях глобализации. Не ясно, «какое образование пригодится на рынке труда, какие компетенции будут необходимы» [5]. Энергичные действия правительств разных стран (Великобритании, США и др.) по выявлению критериев качественного образования наталкиваются на объективные препятствия, связанные с невозможностью определить содержание «отложенного» на период обучения образовательного результата [5, 13, 14, 20, 21].

Немаловажным фактором увеличивающейся в европейских странах тревоги общественности по поводу качества образования, по мнению ряда исследователей, является потребность социума сохранить базовые демократические ценности, и прежде всего доверие основным социальным институтам. Доверие напрямую влияет на социальную сплоченность, рассматриваемую как главный компонент и условие стабильного существования современных развитых стран [11]. Если нельзя доверять школьной системе, то это значит, что государству нельзя доверять тоже. Такой вывод следует, например, из результатов социологических исследований, продемонстрировавших связь между легитимностью власти, уровнем доверия к ней и оценкой социумом качества образования: чем выше доверие к правительственным структурам, тем выше оценка качества образования. [5, 15].

Все вышеперечисленные явления и процессы разрушают требующуюся от системы образования стабильность, снижают уверенность в том, что вложения в образование – гарантированные вложения в будущее. В этих условиях общественность ищет способы влияния на образовательные организации, чтобы изменить ситуацию в лучшую сторону [12].

В России всплеск интереса к возможностям участия общества в оценке качества образования также связан с внешними факторами.

Однако это, прежде всего, как уже упоминалось выше, законодательные изменения и осуществляемые «сверху» нововведения, в том числе реализуемые через масштабные проекты и федеральные целевые программы развития образования.

Так, ПНПО положил начало формированию института общественных экспертов, созданию необходимой на тот момент научно-методической базы их деятельности. КПОМО стимулировал создание управляющих советов в школах, привлечение представителей общественности к участию в комиссиях по лицензированию и аккредитации общеобразовательных организаций, процедурам аттестации педагогических и управленческих кадров. С введением в штатный режим Единого государственного экзамена (ЕГЭ) был создан институт общественного наблюдения за его проведением. Внедрение новой системы оплаты труда с распределением стимулирующих надбавок при обязательном участии представителей общественности предоставило им возможность оценки профессиональной деятельности педагогов и даже опосредованного влияния на нее.

Важнейшая инициатива последнего времени – построение системы независимой оценки качества образования, которая не в последнюю очередь основана на необходимости получения обратной связи от общества, усиления открытости и вневедомственного контроля образовательных организаций. Инициатива реализуется во всех отраслях социальной сферы и предполагает формирование в дополнение к обязательным по закону критериев оценки, отражающих специфику области образования.

Вопрос критериев – важнейший в проблемном поле измерения качества образования как в России, так и за рубежом. В странах, где образование расценивается как «общественное благо», его качество рассматривается с точки зрения вклада в общественное благосостояние, поэтому ведется интенсивный поиск индикаторов его прозрачности и справедливости, активно обсуждаются вопросы: на чем должны быть основаны показатели экспертизы; как определить признаки достаточности для включения в содержание общественной экспертизы тех или иных составляющих и т. п. [11].

Широко используемым критерием качества является «удовлетворенность образованием» [6], которая часто соотносится с расширением возможностей учащегося быть конкурентоспособным на рынке труда. Однако удовлетворенность родителей школой не всегда свидетельствует об их внимании к качеству собственно образовательного процесса и его результатам, а может отражать запросы, связанные с соответствием школы условиям жизни в стране или регионе. Так, например, выявлено, что для удовлетворенности школьным образованием в Палестине значимый

показатель для родителей – наличие в школе ресурсов, обеспечивающих личную безопасность ребенка от военного насилия [18].

Доступность обычно понимают как возможность получения образования разными категориями граждан [10]. Этот показатель пересекается с критерием социальной несправедливости: нередко в поле зрения общественной экспертизы попадают такие явления, как дискриминация по этническому принципу, расовому признаку, социальному статусу и религиозной принадлежности [10, 11, 14, 16], а также коррупция как причина возникновения социальной несправедливости. Существует мнение, что именно образование может быть индикатором, отражающим отсутствие или наличие коррупционных составляющих в обществе [10, 11, 16].

Stephen P. Heyneman в статье «Образование и коррупция» ищет ответы на вопрос, что делать, когда при обучении отдается предпочтение той или иной социальной группе; что делать, если общественность не доверяет результатам оценки учителями успеваемости учащихся. В качестве объектов анализа, позволяющих определить коррупционную среду, рассматриваются такие качественные характеристики образовательного процесса, как равенство доступа к образовательным ресурсам; справедливость в распределении учебных программ; честность и прозрачность критериев отбора учащихся в образовательное учреждение; справедливость аккредитации образовательных программ, при прохождении которой все организации применяют открытые для общественного контроля профессиональные стандарты; справедливость при получении образовательных услуг и т. д. [10, 11].

В России процедуры проведения независимой оценки качества образования также предусматривают выявление удовлетворенности граждан качеством получаемых образовательных услуг. Однако эта категория отражает лишь один из аспектов качества образования – его соответствие определенным ожиданиям, запросам родителей или социальных и профессиональных групп. В российских публикациях пока отсутствует существенный анализ удовлетворенности населения качеством образования. В настоящий момент речь идет лишь о создании постоянного мониторинга степени «удовлетворенности» потребителей образовательными услугами. Безусловно, подобное исследование – один из способов оценки эффективности государственного управления социальной сферой [3, с. 98]. Однако выявление общественного мнения может осуществляться не только посредством социологических исследований, но и через независимую экспертную деятельность представителей социума и родителей.

Вопросы о том, как организована общественная экспертиза, кто является заказчиком, кто и как использует ее результаты, очень важны, по-

сколькo ответы на них существенно влияют на фокус оценивания. В западных странах интерес к общественной экспертизе образования проявляют научное сообщество, различные общественные организации, а также попечительские и управляющие советы школ. Разумеется, у каждого из этих субъектов имеется свой запрос к экспертной оценке. Так, к организациям, которые инициируют мониторинги, касающиеся меры и аспектов влияния общества на развитие образования, относятся университетские исследовательские центры, а вопросы качества образования в отдельных школах волнуют попечительские советы и родителей [6, 8, 10, 11, 12, 17 и др.].

Родительское участие в обучении детей в зарубежных странах справедливо считается важным элементом эффективного образования. Положительное влияние родительской активности на учебные результаты учащихся признается не только школьными администраторами и учителями, но и политическими деятелями, которые умело привлекают родителей к реализации новых образовательных инициатив и проведению реформ [12, 17]. «Идея, что родители могут изменить образовательные траектории своих детей, вдохновила целое поколение политиков в области школьных реформ в США» [12]. Успешные программы вовлечения родителей в школьное сотрудничество дополнительно финансировались со стороны государства [21].

Школьные коллективы выстраивают взаимодействие с родителями учеников в целях улучшения и стабилизации школьной жизни [6, 8]. Родительское сообщество зачастую является единственным эффективным проводником в установлении коммуникации с учащимися, выявлении их проблем. Такое сотрудничество способствует повышению посещаемости занятий, развивает у детей позитивное отношение к школе, положительно влияет на поведение и психическое здоровье школьников [13]. А слабая связь между педагогами и родителями приводит к плохому восприятию последними решений, которые принимают учителя. В этом случае родители, как правило, демонстрируют низкий уровень удовлетворенности школой в целом [15]. Именно поэтому привлечение родителей к оценке деятельности школы (parental involvement) считается в западной практике стандартным механизмом оценки качества образования.

Открытость, подотчетность и публичность – важнейшие показатели полноценного функционирования школы, не случайно они рассматриваются западными авторами как норма для сферы общего образования. Вместе с тем подчеркивается, что открытость нужна не столько для контроля, сколько для установления партнерских отношений между социумом и образовательными организациями. Именно налаживание сотруд-

ничества педагогических коллективов и социума является центральной задачей при осуществлении общественной оценки качества образования. Главный инструмент выполнения такой задачи – оперативное информирование общественности о проблемах образования с целью поиска путей их разрешения [14].

Отечественные исследователи и практики фиксируют тенденции изменений в современной ситуации оценки качества общего образования, схожие с тем, что происходит в развитых западных странах. Но для России все еще актуальными остаются вопросы повышения открытости и подконтрольности сферы образования обществу, создания механизмов получения обратной связи от потребителей образовательных услуг, предоставляемых за счет бюджета [4]. На устранение этих барьеров и направлена создаваемая ныне система независимой оценки качества образования, которая предполагает более широкий контекст оценки, нежели сейчас, отражает появление новых приоритетов и подходов к регулированию функционирования общеобразовательных учреждений. Если менее десяти лет тому назад основной акцент делался на повышении открытости работы школьных коллективов для общества, то в настоящее время обсуждается, как стимулировать активность общественных объединений, превратить их в ресурс развития системы, предоставив инструменты влияния на качество образования.

Стратегическая позиция перекликается с той, что изложена выше на основе зарубежных источников, и выражается в том, что качество образования возникает не из подконтрольности, а на основе доверия и открытости. Общественное участие в оценивании деятельности школ должно понимать не столько в узком смысле – единственно как контроль и надзор, сколько в плане экспертизы, результаты которой нужны для дальнейшего совместного публичного обсуждения решений, принимаемых по ключевым вопросам обучения и воспитания [1, 2].

Стоит отметить, что существующие на западе подходы к общественной оценке образования не всегда устраивают граждан и нередко подвергаются критике [21]. Сосредоточившись только на минимальных требованиях к образованию как общественному благу и используя ограниченный набор критериев социальной направленности (доступность, справедливость, равенство), общественная экспертиза иногда игнорирует собственно образовательный контекст, который представлен в учебных программах, планах, технологиях обучения. В то же время родители хотели бы обладать большей осведомленностью и оказывать больше влияния на отбор содержания образовательных программ, на построение индивидуальных образовательных маршрутов. Например, проведенный в Великоб-

ритании опрос показал, что 72% матерей желают принимать более активное участие в школьном обучении своих детей и быть информированнее о содержании школьных образовательных программ [21].

В России такой подход к оценке качества образования только включается в повестку дня. Необходимость общественной экспертизы образовательных программ не оспаривается, однако для ее реализации требуется значительная научно-методическая проработка соответствующих процедур.

Выводы.

1. Развитие такого инструмента повышения эффективности образования, как общественная оценка его качества, и в российской, и в зарубежной практике управления образованием зависит не только от демократических традиций, но и от актуального запроса социума. Если в западных странах внимание общества к качеству образования не снижается, но меняется в силу объективных процессов (глобализации, коммерциализации и т. д.), то в современной России пока наиболее значимым фактором, влияющим на усиление общественного контроля работы школ, является государственная политика и нормативные акты, закрепляющие право семьи, обучающихся, общества участвовать в деятельности общеобразовательных учреждений и оценивать качество оказываемых ими услуг.

2. Хотя российское общее образование прошло относительно короткий путь демократизации, за это время удалось добиться массового создания органов государственно-общественного управления в образовательных организациях, повышения открытости школы за счет обязательного размещения информации на официальных сайтах (ключевых документов, открытых докладов, материалов самообследования), создания общественных советов при органах управления образованием. Это свидетельствует о значительных изменениях управленческой культуры в сфере образования, о создании базовых условий для общественной оценки качества образования, более глубокого влияния общества на разработку и реализацию образовательной политики, его участия в принятии решений на всех уровнях управления образованием.

3. При большом совпадении объектов и предметов общественной оценки в развитых западных странах и в России (аспекты качества образования, доступность, открытость, удовлетворенность) более высокий уровень регламентации со стороны государства как основного заказчика общественной оценки и относительно низкая гражданская активность сужают пространство оценки, ограничивают ее критериальную базу.

4. В западной практике формируется запрос на расширение объектов и предметов оценки со стороны родителей, социума с выходом за гра-

ницы понимания образования как общественного блага и включения в экспертизу собственно образовательного контекста. Для России этот вектор развития также актуален в связи со становлением системы независимой оценки качества образования, но он нуждается в научно-методическом оснащении.

5. В целом, несмотря на разные стартовые условия, актуальные тренды процессов общественного влияния на сферу образования в западных странах и в России схожи. Они связаны не с усилением общественного контроля, а с развитием диалога и партнерства для повышения качества образования. Вместе с тем для российской практики управления образованием остаются актуальными вопросы поддержки общественных инициатив и использования их потенциала, а также согласования государственной и общественной оценок качества образования.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. В. А. Федоровым*

Литература

1. Батрова О. Ф. Государственно-общественный контроль и оценка деятельности школы // Народное образование. 2010. № 2. С. 88–95.
2. Голосов О. В., Смагина В. В. Парадигма общественного участия в управлении и оценке качества образования // Вестник ТГУ. 2011. № 12 (104). С. 529–532.
3. Каминский В. С. Общественное мнение как индикатор эффективности государственного управления // Проблемы развития территорий. 2015. № 5 (79). С. 97–110.
4. Кускова М. В. Общественное участие в управлении школой // Образование и современность: коллективная монография / под науч. ред. Н. Н. Ройтблат, О. В. Суртаевой, Н. Г. Миловановой. С.-Петербург; Тюмень: ТОГИРРО. 2012. 208 с.
5. Штомпка П. Доверие – основа общества / пер. с польск. Н. В. Морозовой. Москва: Логос, 2012. 440 с.
6. Anderson K., Minke K. Parental involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making // The Journal of Educational Research. 2010. Vol. 100. № 5. Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3200/JOER.100.5.311-323> (дата обращения: 3.02.2015).
7. Bradley S., Taylor J. The report card on competition in schools. [Adam Smith Institute]. London. 2002. Available at: <http://www.adamsmith.org/sites/default/files/images/uploads/publications/bradley-taylor-final.pdf> (дата обращения: 5.09.2015).
8. Crea T. M., Reynolds, A. D., Degnan, E. Parent Engagement at a Cristo Rey High School: Building Home-School Partnerships in a Multicultural Immigrant Community // Journal of Catholic Education. 2015. Vol. 19. № 1. Available at: <http://dx.doi.org/10.15365/joce.1901112015>.

9. Green F., Machin S., Murphy R. Yu Z. Competition for Private and State School Teachers. [Centre for the Economics of Education London School of Economics]. London, 2010. Available at: <http://cee.lse.ac.uk/ceedps/ceedp94.pdf> (дата обращения: 20.03.2015).
10. Hakhverdian A., Mayne Q. Institutional Trust, Education, and Corruption: A Micro-Macro Interactive Approach // *Journal of Politics*. 2012. Vol. 74. № 3. Available at: <https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/9639965/Mayne-InstitutionalTrust.pdf>.
11. Heyneman S. Education and corruption // *International Journal of Educational Development*. 2004. Vol. 24. № 6. Available at: http://www.researchgate.net/profile/Stephen_Heyneman/publication/44838168_Education_and_corruption/links/00b7d530294a187dbe000000.pdf.
12. Hornby G., Lafaele R. Barriers to parental involvement in education: an explanatory model // *Educational Review*. 2011. Vol. 63. № 1. Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131911.2010.488049> (дата обращения: 15.10.2015).
13. Kellaghan T. Public examinations, national and international assessment, and educational policy. [Educational Research Centre St Patrick's College]. Dublin. 2004. Available at: http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPSEIA/Resources/paper_Kellaghan.pdf (дата обращения: 15.10.2015).
14. Kohl G., Lengua L., McMahon RJ. Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions of their relations with family and demographic risk factors// *Journal of School Psychology*. 2000. Vol. 38. № 6. Available at: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2847291/> (дата обращения: 11.10.2015).
15. Sawiński Z. Zaufanie społeczeństwa do edukacji w Polsce i w krajach europejskich. 2013. Vol. 2. № 122. Available at: <http://www.edukacja.ibe.edu.pl/images/numery/2013/2-4-sawinski-zaufanie-spoleczenstwa-do-edukacji.pdf> (дата обращения: 18.10.2015).
16. Stensaker B., Harvey L. Old wine in new bottles? A comparison of public and private accreditation schemes in higher education // *Higher Education Policy*. 2006. Vol. 19. Available at: <http://www.palgrave-journals.com/hep/journal/v19/n1/pdf/8300110a.pdf> (дата обращения: 15.10.2015).
17. Thurston D. Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School // *Sociology of Education*. 2005. Vol. 78 (July). Available at: http://www.education.uci.edu/person/domina_t/docs/TD-SOE.pdf (дата обращения: 5.09.2015).
18. Veronese G., Pepe A., Jaradah A., Murannak F., Hamdouna H. Quality of Life and Determinants of Parents' School Satisfaction in War Contexts A Mixed-Method Exploratory Study in Palestine // *Sage Open*. 2015. October – December. Available at: <http://sgo.sagepub.com/content/spsgo/5/4/2158244015608422.full.pdf>.
19. Wilder S. Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis // *Educational Review*. 2014. Vol. 66. № 3. Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131911.2013.780009#.V11519LhDs0> (дата обращения: 20.11.2015).

20. Williams B., Williams J., Ullman. A. Parental involvement in education. [Department for Education and Skills]. 2002. London. Available at: <http://dera.ioe.ac.uk/4669/1/RR332.pdf> (дата обращения: 13.11.2015).

21. Willmott R. Education Policy and Realist Social Theory. 2002. [Taylor and Francis group]. London and New York. Available at: http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781134493548_sample_528821.pdf (дата обращения: 21.11.2015).

References

1. Batrova O. F. Gosudarstvenno-obshchestvennyj kontrol' i ocenka deyatelnosti shkoly. [State public control and assessment of activity of school]. *Narodnoe obrazovanie. [National Education]*. 2010. № 2. P. 88–95. (In Russian)

2. Golosov O. V., Smagina V. V. Paradigma obshchestvennogo uchastiya v upravlenii i ocenke kachestva obrazovaniya. [Paradigm of public participation in management and assessment of education quality]. *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta. [Bulletin of Tambov State University]*. 2011. № 12 (104). P. 529–532. (In Russian)

3. Kaminskij V. S. Obshchestvennoe mnenie kak indikator ehffektivnosti gosudarstvennogo upravleniya. [Public opinion as indicator of efficiency of public administration]. *Problemy razvitiya territorij. [Problems of Areas Development]*. 2015. № 5 (79). P. 97–110. (In Russian)

4. Kuskova M. V. Obshchestvennoe uchastie v upravlenii shkoloj. [Public participation in school management]. *Obrazovanie i sovremennost'. [Education and Today's World]*. S.-Petersburg; Tyumen: Publishing House TOGIRRO, 2012. 208 p. (In Russian)

5. Shtompka P. Doverie – osnova obshchestva. [Trust – a basis of the society]. Translated from Polish. Moscow: Publishing House Logos. 2012. 440 p. (In Russian)

6. Anderson K., Minke K. Parental involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*. 2010. Vol. 100. № 5. Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3200/JOER.100.5.311-323>. (Translated from English)

7. Bradley S., Taylor J. The report card on competition in schools. [Adam Smith Institute]. London, 2002. Available at: <http://www.adamsmith.org/sites/default/files/images/uploads/publications/bradley-taylor-final.pdf>. (Translated from English)

8. Crea, T. M., Reynolds, A. D., Degnan, E. Parent Engagement at a Cristo Rey High School: Building Home-School Partnerships in a Multicultural Immigrant Community. *Journal of Catholic Education*. 2015. Vol. 19. № 1. Available at: <http://dx.doi.org/10.15365/joce.1901112015>. (Translated from English)

9. Green F., Machin S., Murphy R. Yu Z. Competition for Private and State School Teachers. [Centre for the Economics of Education London School of Economics]. London, 2010. Available at: <http://cee.lse.ac.uk/ceedps/ceedp94.pdf>. (Translated from English)

10. Hakhverdian A., Mayne Q. Institutional Trust, Education, and Corruption: A Micro-Macro Interactive Approach. *Journal of Politics*. 2012. Vol. 74. № 3.

Available at: <https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/9639965/Mayne-InstitutionalTrust.pdf>. (Translated from English)

11. Heyneman S. Education and corruption. *International Journal of Educational Development*. 2004. Vol. 24. № 6. Available at: http://www.researchgate.net/profile/Stephen_Heyneman/publication/44838168_Education_and_corruption/links/00b7d530294a187dbe000000.pdf. (Translated from English)

12. Hornby G., Lafaele R. Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*. 2011. Vol. 63. № 1. Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131911.2010.488049>. (Translated from English)

13. Kellaghan T. Public examinations, national and international assessment, and educational policy. [Educational Research Centre St Patrick's College]. Dublin. 2004. Available at: http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPSEIA/Resources/paper_Kellaghan.pdf. (Translated from English)

14. Kohl G., Lengua L., McMahon R. Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions of their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*. 2000. Vol. 38. № 6. Available at: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2847291/>. (Translated from English)

15. Sawiński Z. Zaufanie społeczeństwa do edukacji w Polsce i w krajach europejskich. 2013. Vol. 2. № 122. Available at: <http://www.edukacja.ibe.edu.pl/images/numery/2013/2-4-sawinski-zaufanie-spoleczenstwa-do-edukacji.pdf>. (Translated from English)

16. Stensaker B., Harvey L. Old wine in new bottles? A comparison of public and private accreditation schemes in higher education. *Higher Education Policy*. 2006. Vol. 19. Available at: <http://www.palgrave-journals.com/hep/journal/v19/n1/pdf/8300110a.pdf>. (Translated from English)

17. Thurston D. Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School. *Sociology of Education*. 2005. Vol. 78 (July). Available at: http://www.education.uci.edu/person/domina_t/docs/TD-SOE.pdf. (Translated from English)

18. Veronese G., Pepe A., Jaradah A., Murannak F., Hamdouna H. Quality of Life and Determinants of Parents' School Satisfaction in War Contexts A Mixed-Method Exploratory Study in Palestine. *SAGE Open*. 2015. October – December. Available at: <http://sgo.sagepub.com/content/spsgo/5/4/2158244015608422.full.pdf>. (Translated from English)

19. Wilder S. Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*. 2014. Vol. 66. № 3. Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131911.2013.780009#.V11519LhDs0>. (Translated from English)

20. Williams B., Williams J., Ullman. A. Parental involvement in education. [Department for Education and Skills]. 2002. London. Available at: <http://dera.ioe.ac.uk/4669/1/RR332.pdf>. (Translated from English)

21. Willmott R. Education Policy and Realist Social Theory. 2002. [Taylor and Francis group]. London and New York. Available at: http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781134493548_sample_528821.pdf. (Translated from English)

СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376.42

Suleymanov Farid Alamdar oglu

Senior Researcher, Department of Inclusive Education, Institute of Educational Problems of the Azerbaijan Republic, Baku (Azerbaijan).

E-mail: farid.suleyman@hotmail.co.uk

INDIVIDUALLY ADAPTED CURRICULUM FOR INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. *The aim* of this study is to analyse and discuss, with regard to the Curriculum Relation Model proposed by Berit Johnsen, how to plan a meaningful and individually adapted curriculum related to class curriculum as a means to realise the international principle of inclusive education.

Methods. The methods involve scientific and pedagogical analyses of one of the recent and sophisticated theories relating to the best model of an adapted curriculum and literature review for the international principle of inclusive education.

Results. Detailed investigation of Curriculum Relation Model reveals that this model involves all relevant aspects which should be taken into consideration when curriculum needs adaptation within inclusive education setting all over the world. An extension of the model with all the relevant aspects (the pupil/s, educational intentions, educational content, methods and organisation, assessment, communication, care and context/frame factors) makes it an ideal tool for a teacher/special needs educator to plan meaningful and individually adapted curriculum with a full relation to class curriculum. As for the international principle of inclusive education, literature review suggest that there are several international declarations and other relevant documents proposed by the United Nations regarding the rights of children with special needs to quality education without being exposed to any kinds of discrimination.

Scientific novelty. Scientific novelty of the study involves a fresh innovation in the sphere of curriculum development which still keeps its importance urgency in the countries initiating reforms in education.

Practical significance. Currently, inclusive education is an intensively discussed issue almost in all the countries. Although inclusive education has a history of couple of decades, some countries are at the beginning of inclusive education initiation. This is a point they come across quite a lot challenging issues one of which is the proper and effective adaptation of the curriculum. From this perspective, Curriculum Relation Model proposes a brilliant idea.

Keywords: inclusive education, adapted curriculum, children with special needs, teaching methods.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-10-80-93

Сулейманов Фарид Аламдар оглу

Старший научный сотрудник отдела инклюзивного образования, Институт Проблем Образования Республики Азербайджан, Баку (Азербайджан).

E-mail: farid.suleyman@hotmail.co.uk

ИНДИВИДУАЛЬНО АДАПТИРОВАННЫЙ КУРРИКУЛУМ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Целью изложенного в статье исследования является анализ и обсуждение проблемы индивидуального планирования изучения в конкретном классе учебной программы. Данное планирование рассматривается с позиций адаптированного куррикулума – средства реализации международного принципа инклюзивного образования.

Методы, использованные в работе, включают обзор зарубежной литературы о различных аспектах инклюзивного образования и обобщение данного материала; научно-педагогический анализ одной из передовых теорий трансформации общего образования, основанной на понимании, что инвалиды в современном обществе могут (и должны) быть вовлечены в социум.

Результаты. Подробное изучение модели куррикулума, предложенной Берит Йонсен, показало, что в ней учтены все аспекты, которые должны быть приняты во внимание в период освоения методов и форм инклюзивного образования в условиях общей школы. Эта модель, подкрепленная соответствующими учебниками, учебными пособиями, содержательным и организационным методическими блоками, комплексом критериев и показателей оценки качества обучения, технологиями и средствами коммуникации, является идеальным инструментом для учителя при планировании значимых и индивидуально адаптированных программ. Обзор литературы показал эффективность реализации разработанных и заявленных Организацией Объединенных Наций деклараций и других международных документов, касающихся инклюзивного образования и соблюдения прав детей с особыми потребностями. Главная цель данных нормативных актов – исключение каких-либо видов дискриминации учащихся с ограниченными возможностями.

Научная новизна и практическая значимость. Новизна и актуальность работы заключаются в инновационных предложениях по разработке учебных программ общей школы с инклюзивным обучением, ориентированных на гуманизацию человеческого сообщества.

В настоящее время вопросы инклюзивного образования широко и активно обсуждаются во всех развитых странах. В некоторых из них такое образование насчитывает историю в несколько десятилетий. Другие государства находятся только в начале пути по освоению идей и методов подобного обучения и воспитания подрастающего поколения. Для стран, приступивших к реформам в сфере образования, очень важен поиск путей правильного и эффективного приспособления модели куррикулума к учебному процессу для успешной социализации детей и подростков.

Ключевые слова: инклюзивное образование, адаптированный куррикулум, дети с особыми потребностями, методы обучения.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-10-80-93

Introduction

There is a distinctly declared agreement in the world that all children have the right to education. An estimated 40 million of the 115 million out-of-school children have disabilities. UNESCO suggests that more than 90% of children with disabilities in developing countries do not attend school. The United Nations Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons (1971), the UN Declaration in the Rights of Disabled Persons (1975), World Program of Action Concerning Disabled Persons (WPA, 1982) adopted by the UN General Assembly, the United Nations Convention on the Rights of the Child (1989), the UN Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (1993) and UNESCO's Salamanca Statement and Framework for Action (1994) form strong basis for international legal standards on disability and function as critical documents providing children with disabilities the right to education and abolish discrimination against them. UN Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities emphasizes principle of equal primary, secondary and tertiary educational opportunities for children, youth and adults with disabilities, in integrated settings (UN, Standard Rules, 1993). But UN Guidelines for Inclusion provides the clearest statement: "Inclusion is seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education" [13, p. 21]. Below I will consider international and other principles which function as leading tools for inclusive ed-

ucation and discuss how to plan a meaningful and individually adapted curriculum for inclusion.

International principles of inclusive education

As our purpose is to plan a meaningful and individually adapted curriculum to realise the international principle of inclusive education, then we should first look into these principles mainly relating to our case, individually adapted curriculum, which are defined in the Salamanca Statement and Framework for Action:

1) the guiding principle that informs this Framework is that schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions;

2) special needs education incorporates the proven principles of sound pedagogy from which all children may benefit;

3) the fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have;

4) within inclusive schools, children with special educational needs should receive what ever extra support they may require to ensure their effective education;

5) special attention should be paid to the needs of children and youth with severe or multiple disabilities;

6) curricula should be adapted to children's needs, not vice versa;

7) children with special needs should receive additional instructional support in the context of the regular curriculum, not a different curriculum.

Of course, there are more principles apart from above-mentioned ones which are useful references and guides to design and realise inclusive curriculum. What generally features above principals is an emphasis on individual needs of children with disabilities and the necessity to address to their needs within education policy and curriculum. Studies also suggest two relevant factors for successful inclusion: the quality of the programme and the extent to which the general education system accommodates the academic and social needs of a diverse range of young people with disabilities and SNE. Lipsky and Gartner' report on the National Study of Inclusive Education reviewed about 1.000 school districts and produced seven factors for inclusion: visionary leadership; collaboration; refocused use of assessment; support for staff and students; funding; effective parental involvement; use of effective programme modules and classroom practices [13].

A meaningful curriculum is one that gives a pupil a good and comprehensive understanding of the teaching material [1]. To make a curriculum

meaningful it must be adapted to the interests, strength and needs of individuals, so that teaching-learning process becomes attractive and interesting. This technique keeps learners involved in teaching process and classroom activities. For the sake of various technique of educational adaptation, a teacher can (1) adapt the learning environment to create an appropriate setting in which to learn, (2) change the actual content of lessons or the specific knowledge being taught, (3) adapt teaching strategies, and (4) introduce technology that meets the special needs of individuals with exceptionalities [9]. As for relation of the individual curriculum to the class curriculum, first a teacher needs to analyze frame factors and class curriculum, and plan an individual curriculum which conforms to the principles and aspects of these two factors.

The Curriculum Relation Model

To build a sound and full relation between individual and class curriculum a teacher/special needs educator needs empirically tested model which fills all the gaps between the two curricula. There are a number of models, with advantages and disadvantages, for planning inclusive curriculum with relation to class curriculum. Understanding the reality that there is not an ideal model which is able to illustrate reality with all its complexity I find the Curriculum Relation Model by Berit Johnsen (Figure 1) in which most necessary aspects for meaningful and individually adapted curriculum are reflected. In this model the main areas are: *the pupil/s, educational intentions, educational content, methods and organisation, assessment, communication, care and context/frame factors* (figure 1). The seven aspects are embraced by contextual aspects within which the inner activity of schooling is situated [8].

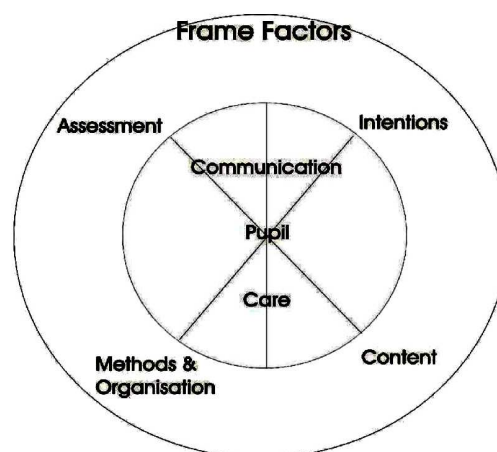


Figure 1. The Curriculum Relation Model by Berit Johnsen

The pupil/s: As the model I refer is pupil-centred one I will begin my elaboration with the aspect the pupil. Fundamental shift from discipline-centred educational traditions towards child-centred education is a prerequisite for inclusive education. Discipline-centred education, with its overall focus on teaching in accordance with the logic and content of the discipline, leaves some pupils, most possibly pupils with special needs, out of attention. Consequently, because of over-loaded content of schooling they cannot catch up with the others in the class. Whereas, child-centred education dedicates itself to serving each pupils individually. «Some children are robust, while others are vulnerable. But, in many ways, all children are in the same boat. The most important feature they share is their marked dependence on care giver» [4, p. 154]. So a teacher or special needs educator should focus on individuals referring to educational theories. One of these theories is cultural-historic theory in which there are essential instruments to apply into practice for inclusion. One of the vital elements of this theory is zone of proximal development (ZDP) by Vygotsky which lets the teacher get to know pupils [13]. ZDP “is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” [13, p. 86]. ZDP is especially crucial while working with individuals with special needs, because Vygotsky’s approach on learning and development lies in ZDP. Vygotsky defends the view that while making one step in learning, a child makes two steps in development.

Communication: Communication is an important phenomenon in which language manifests itself most effectively and language or speech in its turn is a vital mediator for learning and human development. «It is decisively important that speech not only facilitates the child's effective manipulation of objects but also controls the child's own behavior» [13, p. 26]. So communication plays an essential role in human life from early childhood to receive information through interaction (an interpersonal process) which later results in the assimilation of the language (an intrapersonal process). In an inclusive class environment communication is a means for a teacher to build friendly relations with pupils and encourage all pupils into active interrelation through communication [2]. Social interaction promotes self-confidence and willingness to deal with learning process eagerly. For example, a pupil with learning disorder may feel shy and restricted within class environment but kind relations built through communication will stimulate that pupil to ask for further help. For this purpose, Henning Rye’s principles for teacher and pupil interaction deserves consideration:

- 1) demonstrate positive feelings;
- 2) adapt to the pupil(s);

- 3) talk with the pupil(s);
- 4) give relevant praise and acknowledgement;
- 5) help the pupil(s) to focus the attention;
- 6) assist in giving meaning to the pupil's (pupils') experience;
- 7) elaborate and explain;
- 8) help the pupil(s) achieve self-discipline [9].

Care: Jonsen argues that care means to see and support each pupil as a unique individual with her or his personal possibilities and needs. From early ages children expect care and respect for their personality. In a class environment showing care such as smiling, appreciation, patting, eye contact with each pupil and respect them will boost mutual relations with pupils and increase their sympathy for learning and classroom activities. Care will be of huge benefit for the pupils who experience depression and anxiety and need moral support.

Intentions: Intentions function as a locomotive leading teaching-learning process towards development. Intention, in other words, the aim of the learning process is a point where interests of participants (teachers, learners and education policy) of learning process may collide. As an agreement between participants' learning goals and objectives in an individual curriculum is reasonably based on the three components: aims and goals stated in education acts and other official documents; individual aims, goals and objectives; assessment of the learner's knowledge, skills and learning potentials (Vygotsky's zone of proximal development discussed earlier). Another problematic issue in intention is the method how to reach it. For instance, the intention or aim to teach a pupil with learning disability reading skill cannot be attained at one step at all. Therefore this process should be divided into certain periods and be taught on regular base [8].

Content: Intention of teaching-learning process is achieved via content. Time period and quality of teaching considerably depends on content. As it is a teacher who is in direct contact with pupils with individual needs and interests, a teacher should be free to choose content. A teacher's freedom can only be restricted with national curricula for the sake of flexibility within it so a teacher is able to refer to various tools and teaching materials. Jonsen mentions general quality criteria for a learning activity by Bjørndal and Lieberg which are noteworthy in terms of planning individually adapted curriculum: consistency with the whole teaching program; adequacy compared to goals; variety and multiplicity; adaptive to individual pupils and group; balancing and cumulative; relevance and meaning; open to optimal integration with other learning activities; open to the pupils' choices [8].

Teaching methods and classroom organisation: Teaching method is a way of effective instructions and productive use of content towards success in classroom activity. A teacher should approach method and content as two legs carrying teaching-learning process ahead. Serious drawback in either will cause the process lag behind. Considering varying individual needs a teacher needs to realise various methods accordingly. Searching cultural-historical theory a teacher can find several methods meeting requirements of inclusive curriculum. The concept participatory appropriation by Barbara Rogoff ideally fits inclusive education [8]. The core of this concept implies that through an activity with peers, pupils get ready, gaining knowledge and experience, for later activities in which they perform freely. A teacher will find spiral curriculum, which suggests repetitive teaching, by Jerome Bruner [9] to be supportive tool in an inclusive class.

Ideal method is one which enables a teacher to teach pupils on individual approach. A teacher should take «learning dispositions» of each child into careful consideration [3]. Margaret Carr defines «learning dispositions» as tendencies that dispose learners in interpret, edit and respond to learning opportunities in characteristic way [13]. M. Carr also mentions Katz's view on dispositions which says that «dispositions are very different type of learning from skills and knowledge. They can be thought as habits of mind, tendencies to respond, to situations in certain ways» [13, p. 100]. Another important concept by M. Carr is «learning narrative» which implies whether a child is ready, willing and able to tackle difficulty and risk errors and whether a child is ready, willing and able to take responsibility. So the concepts «learning dispositions» and «learning narrative» play an important role in forming a teaching method which is flexible enough to take each pupil's characteristic way of learning, respond to learning opportunities and their willingness and readiness to take responsibility which in our case can be defined as tests and homework.

«Children with learning disabilities are like snowflakes; each has his or her own unique structure, combining strength and needs to form individual pattern» [9, p. 99]. Identifying interests and strength of pupils with special needs, a teacher can use these factors as mediator to deliver necessary teaching materials. To give an example, a pupil with learning disability in language development (delays in learning to speak; difficulties with naming objects and word retrieval; problematic voice modulation (loud/soft; tone); limited vocabulary and word usage should be given more chance to talk about his or her hobbies, tell stories or poems. When the pupil describes a situation or an ob-

ject a teacher will support the pupil with new words and prompts and regulate tone and intonation of speech. So while «walking» towards his aim (telling story) a teacher puts something new on his way so a pupil can grab it. Enjoying his or her favorite activity the pupil learns new skills and knowledge. Moreover, visual and audio aids must be integral part of method since using visual aids and pictures helps the child with autism to grasp concepts more easily [9]. To sum up ideas about methods, aspects by Berit Jonsen's embrace important factors to adapt methods and approaches to the plurality of different educational needs: continuous acquirement of new methods and approaches; overview of different methods and approaches; flexible application of methods and approaches; multiple uses of methods and approaches in a joint classroom setting.

A classroom is a classical surrounding for teaching and learning process. But it does not necessarily mean that it is the best effective environment, especially for the case of inclusive education. A teacher should search for a suitable and helpful classroom organization which can be organizing into big classes (two or more classes together); organizing into groups; individual teaching; in and out of the classroom or other type of organization functioning well for pupils with disabilities. Sticking to one kind of classroom organization does not work for all needs of inclusive education. For instance, dyadic (individual) teaching of a pupil with autism to understand instructions may work well. But in such case the pupil is deprived of social interaction with peers which is of paramount importance for improving social skills. So a teacher should make a professional shift between dyadic and class teaching of a pupil with disability.

Assessment: Curriculum in some countries considers assessment only as evaluation of knowledge mastery of pupils giving almost no place for evaluation of social skills and personal development of pupils, curriculum evaluation and other factors that may possibly have an impact on teaching-learning process. However, multiple direction assessment conducted professionally allows a teacher to get a good idea about pupils' improvement level, quality of teaching method and effectiveness of the curriculum. Besides, in inclusive education it is extremely important for a teacher to know a pupil with disability in terms of interests, needs, strength and weakness and the zone of proximal development, in other words, real and potential mastery. As an effective method of individual assessment a teacher may refer to the following general examples of methods and approaches: interviews and conversations; ques-

tionnaires; pupil's self evaluation; assessment as part of mediating; achievement tests; specific mastery or ability tests.

Frame factors: As an institution the school depends upon and operates within a framework consisting of several frame factors, such as legislation, economic and human resources and a number of physical, social and cultural aspects. In some cultures frame factor can be a real challenge for inclusive education. First of all, legislation in many developing countries does not envisage inclusive education. Furthermore, politicians and decision makers of some countries (especially in post-soviet countries) consider inclusive education a barrier for the education of others. Instead, these countries organise segregated form of special needs education such as special schools or institutionalised education centres for children with disabilities refusing all kinds of versions of inclusion.

Financial issue, accessibility of school buildings, deficiency in assistive technology and lack of professional special needs educators and assistants are huge obstacles for the education of persons with disabilities, especially for inclusive education. Unfortunately, stereotypes and stigma of disability in some cultures appear as undesirable factors against inclusive education. Given all these realities, teachers/special needs educators encounter much bigger challenges in inclusive education. Countries which experience above-mentioned problems and hesitate about doubtful quality of inclusion, may consider the Enrichment Perspective [8]. Enrichment Perspective is meant as a departure from focusing on weaknesses to resources, as a reputable approach to special needs education. According to the Enrichment Perspective, a community, a school, and a society, which adapts and is responsive to the needs and distinctive features of people with different needs and abilities (e.g., disabilities) enriches everyone, pupils and educators alike. This approach stands successfully against traditional approach which states that children with disabilities in a class are distraction for both teacher and other children. Quite contrary to this, a teacher who tries to meet different needs and abilities in a class improves his/her professional qualifications and skills and classroom activities specifically organized for children with disabilities will also work for advantage of other children.

Planning a meaningful and individually adapted curriculum

Taking all the above-mentioned principles into consideration, a map of individually adapted curriculum is described below (figure 2). The curriculum

is meant for a pupil with Autism Spectrum Disorder (ASD) who is characterized by difficulties in social interaction, verbal and nonverbal communication, repetitive behaviors and intellectual disability. Intention is to teach the pupil grammar rules and some vocabulary which are indicated in class curriculum. Besides, the pupil will improve social skills, theory of mind which implies the ability to understand the thinking and feelings of other people, and predicting and shaping the behavior of others. Moreover, the pupil will improve the information processing model, in other words, the thinking skills like decision making, problem solving, executive function, reasoning and evaluation.

Content includes classic tools like books, a board and others. Most importantly, content includes pictures, colored flash cards, and relevant computer programs. «Neihart (2000) suggests frequent use of diagrams, visualization, and pictograms in the lessons provided to children with Asperger's syndrome or to high-functioning children with autism, as they think best in concrete and literal pictures» [9, p. 152].

As children with ASD have hypersensitivity to noises, I choose a seat away from the window and door to avoid possible sudden troubling noises. Children with ASD are sensitive to unorganized environment and unpredicted classroom. So I realize «structured teaching» giving the child the schedule of class activities and always seat him in the same place for the sake of consistent physical environment. While explaining teaching material I make substantial use of colored pictures and also organize short activities involving the child with ASD himself/herself for clear understanding. In parallel, the activities involve situations to improve the child's social skills, theory of mind and improve the information processing model.

When it comes to assessment, firstly, a teacher needs to assess «zone of proximal development» of the child with ASD to find out his/her real and potential learning. Later to assess level of the mastery I use illustrated tests and exercises, so he/she does not get bored with them and keeps the attention for a longer period. Information by classmates is important to assess the child's in and out of class interactions with peers. All these factors are used to assess adapted curriculum and its relation the class curriculum.

Criteria for suitable place for the pupil with ASD also hold the fact that the pupil can see and hear all in the classroom. I also pay special attention to the pupil's involvement in class and group discussions. Furthermore, I refer to Henning Rye's 8 principles for teacher and pupil interaction (mentioned above) for care and communication while working with the pupil with ASD [9].

Individually adapted curriculum for a pupil with Autism Spectrum Disorder (ASD)		Course: English as second language
		January
Frame Factors	The pupil	Nick is diagnosed to have ASD which is characterised by difficulties in social interaction, verbal and nonverbal communication, repetitive behaviors and intellectual disability.
	Intention	Nick will learn “present simple tense” and “present simple continuous tense” and new vocabulary and be able to use this grammar rules and vocabulary in his speech fluently
	Content	Nick will improve his social skills, theory of mind and improve the information processing model (thinking skills) through activities. Books, a board, pictures, coloured flash cards, relevant computer programs.
	Methods and organisation	Considering his hypersensitivity to noises, choose a suitable place for Nick, consistent environment, “structured teaching”, divide structure and use of grammar rule and teach them with instructions simple instructions step by step in different days, explaining lesson with pictures, class and individual teaching, a short sketch demonstrating present tense, group work, pair work.
	Assessment	Assess “zone of proximal development”, illustrated tests to assess mastery of content, theory of mind and thinking skills, observations and interview with other students about Nick’s social skills, based on this information assess curriculum and its relation to the class curriculum.
	Communication	Suitable place for Nick so he sees and hears all in class, communication and eye contact with Nick, involve him in class and group discussions, instruct fellow pupils to interact and share with Nick out of class activities and try to adjust their attitudes to his needs.
	Care	Encourage, praise, demonstrate positive feelings, respect and affection, listen carefully when Nick speaks.

Figure 2. A sample of an individually adapted curriculum based on the Curriculum Relation Model

The Curriculum Relation Model is a professionally sophisticated model most aspects (the pupil/s, assessment, educational intentions, educational content, and methods & classroom organisation) of which are inspired by categories rooted back to Plato and ancient Greek traditions. An extension of the model with the aspects communication and care makes it ideal tool for a teacher/special needs educator to plan meaningful and individually adapted curriculum with a full relation to class curriculum.

Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. П. Алиевым

References

1. Alekhina S. V. Printsipy inklyuzii v kontekste izmeneniy obrazovatel'noy praktiki. [Principles of inclusion in a context of changes of educational practice]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye. [Psychological Science and Education]*. 2014. V. 19. № 1. P. 5–16. (In Russian)
2. Alekhina S. V., Alekseyeva M. N., Agafonova Ye. L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoy faktor uspekhnosti inklyuzivnogo protsessa v obrazovanii [Readiness of teachers as a major factor for success of inclusive process in education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye. [Psychological Science and Education]*. 2011. № 1. P. 83–92. (In Russian)
3. Semago N. Ya., Semago M. M., Semenov M. L., Dmitriyeva T. P., Averina I. Ye. Inklyuzivnoye obrazovaniye kak pervyy etap na puti k vklyuchayushchemu obshchestvu. [Inclusive education as the first stage on a way to an inclusive society]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye. [Psychological Science and Education]*. 2011. № 1. (In Russian)
4. Befring E. The Child Welfare Service in Norway – Perspectives and Challenges. In B. H. Johnsen (ed.). *Socio-Emotional Growth and Development of Learning Strategies 2005*. Oslo, Unipub – Oslo Academic Press, 2005.
5. Befring E. The Enrichment Perspective: A Special Educational Approach to an Inclusive School. In B. H. Johnsen & M. D. Skjorten, (eds.). *Education – Special Needs Education: An Introduction*. Oslo, Unipub, 2001.
6. Bruner J. *The Process of Education*. Harvard University Press, 1960.
7. Ensuring Access to education for All: Guidelines for Inclusion. UNESCO, 2005.
8. Johnsen H. B. A Curricular Approach to Inclusive Education. Some Thoughts concerning Practice, Innovation and Research, 2012.
9. Kirk S. A., et. al. *Educating Exceptional Children*. Thirteenth edition. USA, Houghton Mifflin Company. Chapter 3. Early Intervention Supports and Services, 2011.
10. Lipsky D. K., and Gartner A. *Beyond separate education: quality education for all*, Baltimore: Paul Brookes Publishing, 1989.
11. Rogoff B. *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford, University Press, 2003.

12. Rye H. Helping Children and Families with Special Needs: A Resource-Oriented Approach. In B. H. Johnsen & M. D. Skjærten (Eds.). Education – Special Needs Education: An Introduction. Oslo: Unipub, 2001.
13. Vygotsky L. Mind in Society. Cambridge, Harvard University Press, 1978.

Литература

1. Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 1. С. 5–16.
2. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. А. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.
3. Семаго Н. Я., Семаго М. М., Семенович М. А., Дмитриева Т. П., Авенина И. Е. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу. Психологическая наука и образование. 2011. № 1.
4. Befring E. The Child Welfare Service in Norway – Perspectives and Challenges. In B. H. Johnsen (ed.). Socio-Emotional Growth and Development of Learning Strategies 2005. Oslo: Unipub – Oslo Academic Press, 2005.
5. Befring E. The Enrichment Perspective: A Special Educational Approach to an Inclusive School. In B. H. Johnsen & M. D. Skjærten, (eds.). Education – Special Needs Education: An Introduction. Oslo: Unipub, 2001.
6. Bruner J. The Process of Education. Harvard University Press, 1960.
7. Ensuring Access to education for All: Guidelines for Inclusion. UNESCO, 2005.
8. Johnsen H. B. A Curricular Approach to Inclusive Education. Some Thoughts concerning Practice, Innovation and Research, 2012.
9. Kirk S. A., et. al. Educating Exceptional Children. Thirteenth edition. USA, Houghton Mifflin Company. Chapter 3. Early Intervention Supports and Services, 2011.
10. Lipsky D. K., and Gartner A. Beyond separate education: quality education for all. Baltimore: Paul Brookes Publishing, 1989.
11. Rogoff B. The Cultural Nature of Human Development. Oxford: University Press, 2003.
12. Rye H. Helping Children and Families with Special Needs: A Resource-Oriented Approach. In B. H. Johnsen & M. D. Skjærten (Eds.). Education – Special Needs Education: An Introduction. Oslo: Unipub, 2001.
13. Vygotsky L. Mind in Society. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378

Осколова Татьяна Леонидовна

аспирант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень (РФ).

E-mail: oskolova@gmail.com

МЕТОДИКА ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ: СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ¹

Аннотация. Цель статьи – представить разработку комплексных практико-ориентированных исследовательских заданий для студентов – будущих педагогов – на период педагогической практики. Данная разработка производилась в соответствии с официальными требованиями отечественного образования и на основе анализа специфики педагогической деятельности в этнически и культурно разнородном обществе.

Методология и методики исследования. Методологической основой исследования послужили аксиологический и антропологический подходы, позволившие выявить ценностно-смысловые ориентиры процесса поликультурного воспитания и сконцентрировать внимание на развитии поликультурной личности студентов в процессе обучения в университете. В ходе работы был выполнен теоретический анализ положений Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг.

Результаты. Дана характеристика культурно-сензитивной и культурно-инсензитивной технологий преподавания и выявлены факторы организации среды, в которой возможно дружественное взаимодействие учащихся – представителей различных культур. Предложены технологии поликультурного

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Формирование практико-ориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (регистрационный номер НИОКР 114071440036).

преподавания, направленные на гуманистическую позитивную трансформацию личности студентов и образовательной среды в сторону повышения ее толерантности к культурному разнообразию.

Научная новизна. Предлагается трактовать понятие «практико-ориентированность образования» как умение установить связь между имеющимися у педагога знаниями и компетенциями и значимыми общественными и личностными проблемами учащихся. Применительно к исследовательской деятельности студентов практико-ориентированность предполагает изучение особенностей работы с учащимися в разнородной среде с учетом их когнитивных, этнокультурных, языковых особенностей, степени толерантности к сверстникам и уровня сформированности межкультурной компетенции.

Практическая значимость. Разработан базовый алгоритм деятельности педагога в поликультурной среде, который основан на следующих общеобъединяющих ценностях: заботе о других и милосердии; стремлении к успеху честным путем; честности и добросовестности; сплоченности; уважении чужого мнения; ответственности за свои слова и поступки; понимании, терпимости и принятии многообразия окружающего мира. Представлен коммуникативный международный интернет-проект и описаны изменения социально-личностных качеств учащихся в результате его осуществления.

Ключевые слова: формирование национальной идентичности в поликультурном социуме, практико-ориентированность, педагогическая практика студентов, разнородный контингент школ.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-10-94-107

Oskolova Tatyana L.

Post-Graduate Student, Academic Department of Methodology and Theory of Social and Educational Research, Tyumen State University, Tyumen (RF).

E-mail: oskolova@gmail.com

METHODOLOGY OF PRACTICE-ORIENTED RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS DURING PEDAGOGICAL INTERNSHIP: BUILDING NATIONAL IDENTITY IN MULTICULTURAL ENVIRONMENT

Abstract. *The aim of the article is to develop integrated practice-oriented research assignments for students – upcoming teachers for the period of teaching practice. Proposed investigation is based on formal requirements of national education including analysis of specific educational activities in ethnically and culturally diverse society.*

Methods. *Axiological and anthropological approaches are used as the methodological basis of the study that reveal value and meaning of multicultural edu-*

cation and focus on development of multicultural personality of students in the learning process at the university. The work contains theoretical analysis of the Russian Federation State Program «Development of Education» for 2013–2020.

Results. The characteristics of culturally sensitive and culturally insensitive teaching technology are given in the article. Pedagogical factors of building tolerant environment which enables friendly interaction of multicultural students are revealed. Technology of multicultural teaching aimed at humanistic positive transformation of students' personality and educational environment embracing cultural diversity is suggested.

Scientific novelty. The concept «practice-orientation of education» is offered to define as the ability to establish links between the teachers' knowledge, skills and significant social and personal problems of students. In the context students' research activity, practice-orientation is supposed to involve the study of working with students in a diversified environment taking into account their cognitive, ethno-cultural, linguistic differences, degree of tolerance towards peers and the level of intercultural competence.

Practical significance. Basic algorithm of teacher's work in a multicultural environment is proposed. The algorithm is based on the following uniting values: caring for others and compassion; striving for success by fair means; honesty and integrity; team spirit; respect of other opinions; responsibility for own words and deeds; understanding, tolerance and acceptance of the world around. International communicative Internet project is developed including criteria for assessment of social and students' personal characteristics as a result of the project work.

Keywords: building national identity in multicultural society, practice-oriented skills, pedagogical practice, diversified learning environment.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-10-94-107

Усиление культурной и социальной диверсификации состава российских школ актуализировало подготовку педагогов для работы в разнородной по этническому и социально-культурному признакам среде. Многочисленные исследования отмечают несоответствие между тем, что требуется учителю в современной школе, и тем, что он способен выполнять, закончив вуз или колледж [2, с. 49–53]. Среди официальных требований отечественного образования – обеспечение внутренней устойчивости этнически разнотипного общества, его сплочение в согражданство на основе общих ценностей [1, с. 31]. Таким образом, миссия образования – сформировать национальную российскую идентичность учащихся и студентов, объединяющую неоднородный социум, следовательно, требуется подготовить кадры, способные к выполнению этой задачи.

В последнее время все чаще поднимается вопрос о необходимости практико-ориентированной подготовки будущих педагогов. Практико-ори-

ентированность педагогического образования мы понимаем как умение установить связь между имеющимися у педагога знаниями и компетенциями и значимыми общественными и личностными проблемами учащихся. Применительно к исследовательской деятельности студентов в области формирования национальной российской идентичности практико-ориентированность предполагает изучение особенностей работы с учащимися в разнородной среде с учетом их когнитивных, этнокультурных, языковых особенностей, степени толерантности к сверстникам и уровня сформированности межкультурной компетенции.

Нами были разработаны комплексные практико-ориентированные исследовательские задания для студентов – будущих педагогов – на период педагогической практики. Данная разработка производилась в соответствии с официальными требованиями отечественного образования и на основе анализа специфики педагогической деятельности в этнически и культурно разнородном обществе.

Поликультурное сообщество создает дополнительные трудности для всех участников образовательного процесса, поскольку в нем высока вероятность конфликта разных идентичностей с последующим разочарованием в себе и окружающих. Работая с пестрым в этническом отношении составом учащихся, педагог должен сформировать среду с непротиворечивой коллективной идентичностью учащихся, в которой сохранялись бы их индивидуальные особенности, обусловленные принадлежностью к разным культурам.

Поликультурную образовательную среду от разнородной группы учащихся отличает наличие схожих целей, при достижении которых происходит объединение учащихся посредством сознательного добровольногоприятия принципов толерантной коммуникации и при помощи специальных методов и технологий поликультурного образования [5, с. 35–39]. Педагогические цели при работе в такой среде определяются политикой учебного заведения и педагогом в зависимости от методических задач занятия, возникающих текущих ситуаций, возраста и психологического состояния учащихся. Однако существуют и универсальные гуманистически-ориентированные цели поликультурного образования. Это воспитание у учащихся и студентов сочувствия и желания помочь другим людям независимо от их культурно-групповой принадлежности, понимания сопричастности к событиям, происходящим в локальном и мировом масштабах, бережного отношения к своей малой родине (городу, поселку, улице, двору, школе и т. д.) и всей планете как общему дому всех людей, осознание национальных стереотипов и формирование открытого доброжелательного отношения к представителям разных культурных общностей [6, с. 18–20].

В масштабах страны цель поликультурного образования состоит в сохранении культурно-национальной специфики (этнической идентичности) участников образовательного процесса при одновременном воспитании уважительного, бережного отношения к чужим корням, традициям и истории. Объединяющим концептом при этом служит национальная идентичность, представляющая собой Я-концепцию индивида принадлежности к национальной общности, в основе которой когнитивный, аффективный и социально-поведенческий компоненты личности. Поликультурный подход к формированию социальных и личностных качеств учащихся предполагает следующие значимые изменения у учащихся:

- на когнитивном уровне – осознание себя гражданином многонациональной и многокультурной страны, повышение интереса к знанию своей страны и всех народов, проживающих в ней; усиление гражданской солидарности, коллективной ответственности; бережное отношение к природе и забота об экологии в локальном и глобальном масштабе;
- на аффективном уровне – появление чувства эмоциональной общности со своей страной и ее гражданами, усиление патриотических чувств, позитивная оценка сограждан и нации в целом, уважительное отношение к другим языкам и культурам, формирование диалогичности, толерантности, эмпатии к другим людям;
- на поведенческом уровне – принятие национальных норм своей страны, готовность к участию в общей деятельности сограждан, готовность выражать свою гражданскую позицию и намерения, улучшение социальных отношений, в том числе межкультурного взаимодействия; признание общечеловеческих норм поведения, обретение чувства общечеловеческой солидарности, взгляда на мир «как на свой», готовности и желания оказать посильную помощь тем, кто в ней нуждается, невзирая на границы и национальности.

При работе с разнородной группой педагог осознанно или неосознанно склоняется к культурно-сензитивной (учитывающей разнородность группы) или культурно-инсензитивной (игнорирующей объективно существующие различия учащихся) стратегии поведения. Причины игнорирования различий могут крыться как в теоретической неподготовленности педагога, так и в его внутренних стереотипах и установках. Преподаватель может быть убежден, что учащиеся – представители иных культур – «ленивы», «плохо воспитаны», «им не добиться таких же академических успехов, как их сверстникам» [7, с. 56]. Внутренние негативные установки при этом переходят в неверие педагога в возможную успешность учеников, которые, в свою очередь, чувствуют отрицательное отношение

к себе и психологически смиряются, в свою очередь, с установленной верхней границей своих достижений. Разница в моделях поведения педагога при выборе культурно-сензитивной или культурно-инсензитивной стратегий представлена в табл. 1.

Таблица 1

Модели поведения педагога в поликультурной образовательной среде

Культурно-инсензитивная стратегия	Культурно-сензитивная стратегия
Отказ признания необходимости учета различий: «Я учу. Мое дело учить, их дело – учиться». Например: «Я преподаю химию. Кислород одинаковый везде и для всех. Я не принимал этих учащихся, которые плохо говорят по-русски/по-английски и т. д.»	Внимательное отношение к учащимся, истории их семьи и психическому здоровью, установки типа: «Это мои ученики. Каким образом опора на их традиционные ценности поможет нам найти взаимопонимание?»
Неприятие личности, типичное рассуждение: «С ними что-то не так. Исправьте их, а я буду с ними работать. Эти учащиеся неуправляемы, они не смогут учиться, они не способны к выполнению моих заданий...»	Принятие, эмпатия, сочувствие: «Мои негативные эмоции основаны на непонимании особенностей этих детей. Что они принесли в этот класс? Как я могу помочь им включиться в группу, доверять мне и сверстникам?»
Учащиеся должны приспосабливаться: «Они хотят получить общее образование, следовательно, они должны быть такими, какими я ожидаю. Они должны выполнять то, что я требую»	Приспособление – процесс взаимный: «Мои стереотипы не должны мешать мне выполнить педагогический долг лучшим образом. Я помогу всем учащимся получить хорошее образование»

Для успешного формирования поликультурной образовательной среды, помимо реализации культурно-сензитивной стратегии поведения, педагогу необходимо обладать теоретическими знаниями о структуре и содержании модели национальной идентичности, возможностях трансформации личности при контакте с другой культурой, психологических механизмах возникновения и устранения этнокультурных стереотипов, педагогических основах работы с ними и владеть основными поликультурными образовательными технологиями, к которым мы относим:

- технологии трансформации образовательной среды, повышающие ее демократичность, толерантность, открытость, создающие в учебном пространстве климат взаимоуважения и доверия (мы условно назвали эти технологии «Толерантная среда»);
- методы, привносящие в содержание образования элементы поликультурности (например, рассмотрение изучаемой темы с этнокультурных позиций, установление связей учебного материала с жизнью людей в разных странах мира);

• технологии, методы, приемы и формы работы, направленные на коррекцию поведения и ценностных установок обучающихся (формирование способностей разрешать конфликты, вести переговоры, составлять карты противоположных мнений, позволяющие увидеть и понять истинные мотивы противоположной стороны).

Первый тип технологий нацелен на создание дружественной, толерантной среды в учебном заведении или отдельном классе (группе). Организации среды, в которой возможно дружественное взаимодействие учащихся, способствует политика образовательного учреждения, поддерживающая языковое многообразие (на что, например, указывают наличие в организации языковых курсов и дискуссионных клубов, обучение на нескольких языках), изучение родной культуры учащихся, демонстрирующее бережное отношение к ней и стимулирующее активный исследовательский интерес к этническим особенностям других народов; а также заботу о психическом и психологическом здоровье обучающихся и педагогов.

Равноправный диалог культур, объединяющий всех его участников, возможен на базе общих ценностей, таких как:

- забота о ближних и милосердие;
- стремление к успеху честным путем;
- добросовестность;
- сплоченность;
- уважение чужого мнения;
- ответственность за свои слова и поступки;
- понимание, терпимость и принятие многообразия.

Педагог совместно с учащимися может составить свод правил толерантности, соблюдение которых позволит противостоять агрессии и нетерпимости в учебном пространстве. При качественной организации толерантной среды учащиеся быстро осознают, что от них вовсе не требуется ради приобщения к общенациональной идентичности отказаться от родного языка, исторической памяти, национальной музыки, литературы, кухни и т. д.

Технологии второго типа направлены на усиление в содержании образования эксплицитного и имплицитного поликультурных компонентов. Первый (эксплицитный) компонент подразумевает преподавание дисциплин, демонстрирующих многообразие современного мира, утверждающих необходимость поиска компромисса и принятия культурных различий сограждан. Это могут быть дисциплины гражданско-ориентированной направленности, религиозной грамотности, основ поликультурного воспитания, культурно-специфические предметы, посвященные изучению истории и актуальному состоянию отдельных этносов или территорий.

Имплицитный принцип интеграции акцентирует общечеловеческие ценности в содержании дисциплин общеобразовательной программы, предполагает систематическое и глубокое ознакомление с ценностями различных культур на материале литературы, музыки, научного творчества разных этносов и государств.

Сосредоточение на культурных и нравственных вопросах не исключает обсуждения острых проблем общества и человека (например, влияния этнокультурных стереотипов на жизнь людей, проблем сверстников в родной стране и за ее пределами, влияния глобализации на жизнь учащихся и их семей, положения детей и подростков в зонах военных конфликтов и странах третьего мира).

В качестве примера технологии интегрирования поликультурного компонента в процесс обучения мы составили базовый алгоритм деятельности педагога в поликультурной среде, содержательное наполнение которого может варьироваться в зависимости от поставленных целей и условий (например, возраста учащихся), но базовые блоки будут сохранять направленность на усиление поликультурности образования.

Шаги алгоритма выглядят следующим образом:

1) перед тем как начать работу в новой группе, педагог изучает информацию о составе учащихся – представителей разных культур;

2) педагог включает в содержание своей дисциплины этнокультурные и социальные характеристики класса: особенности исторического развития их народов; информацию о выдающихся деятелях, ученых – соплеменниках школьников или студентов, которых ему предстоит обучать; проблемы данной социокультурной общности (например, трудности пути развития, пережитые катастрофы, вынужденные миграции, военные конфликты). На данном этапе нужно установить связи традиций, норм, мировоззрения представителей данной культуры с их социальным поведением. Побуждая учащихся высказываться по интересной для них теме, следует избегать позиции «представитель данной общности отвечает за всех своих соплеменников»;

3) педагог дает задание практико-направленного исследовательского плана. Это может быть проектная работа, выполняемая учащимися – представителями дистанцированных друг от друга культур или обладающими разным жизненным опытом. Проект содержит теоретический компонент подготовки (сообщение новых знаний на уроке, их закрепление и обобщение, самостоятельное чтение специальной литературы), практический компонент (уроки-практикумы, уроки-беседы, экскурсии) и исследовательское задание с элементами общественной деятельности (например, волонтерская работа в местном сообществе, в ходе проведения кото-

рой обучающиеся исследуют влияние этнонациональной идентичности на жизнь сообщества). Исследовательский компонент предполагает посещение минимум одного мероприятия культурной направленности в школе или местном сообществе и написание реферата, в котором представлены результаты наблюдений. Исследование может включать интервью с представителями местного сообщества, отражающее индивидуальные и семейные ценности в данной этнокультуре, ведение дневника саморефлексии, отражающего изменения в этнокультурных стереотипах и установках учащихся;

4) педагог обсуждает с учащимися работу над проектом, консультирует, оказывает поддержку ученикам, работающим индивидуально. Групповое обсуждение процесса исследований в рамках проектов должно проходить в группе, где представители этнокультурного меньшинства или особенной точки зрения присутствуют в количестве более одного человека. Это даст возможность выступающим ощущать поддержку и чувство психологической безопасности при высказывании своего мнения;

5) до начала обсуждения проблемных тем педагог создает атмосферу психологического комфорта и взаимного доверия среди учеников. Участники обсуждения не должны опасаться психологического наказания за высказывание своего мнения. Для создания благоприятного климата следует заранее договориться о правилах проведения дискуссий на основе взаимоуважения, признания и равенства мнений каждого. Правила могут быть визуализированы и размещены в классе или аудитории.

6) помимо результатов исследования педагог просит отметить итоги совместной работы участников проекта (изменение их представлений о людях в других этнокультурах, отказ от имевшихся стереотипов, появившиеся общие интересы или совместные открытия);

7) в процессе обсуждения проблемных ситуаций педагог может воспользоваться контрастивным методом. Суть его заключается в том, что в мини-группе, состоящей из равного количества представителей противоположных взглядов, участники дискуссии могут задать друг другу любые вопросы, уточнить мнение друг друга и высказать свое мнение, не подвергаясь критике или осуждению со стороны других участников;

8) учащимся предлагается анализ исторических и современных конфликтных ситуаций. Конфликт разбивается участниками обсуждения на его составляющие, и ситуация моделируется заново с последующим поиском во время ролевой игры разрешения конфликта и обсуждением возможного применения найденного варианта на практике (в семье, школе, местном сообществе);

9) на заключительной стадии проектной работы результаты исследований учащихся, полученные на примере семьи, местного сообщества, поселка или города, где они учатся, переносятся «с локального на глобальное», т. е. обсуждается использование аналогичных решений в более крупных масштабах.

Третий тип предлагаемых нами технологий направлен на трансформацию личности обучающихся – коррекцию их поведения и ценностных установок. Педагог должен понимать, что происходит при личном взаимодействии представителей разных культур, особенно если это первый для них опыт межкультурного контакта. При соприкосновении разных этнокультурных, социально-культурных, национальных идентичностей, согласно модели Дж. Хэлмса, личность проходит следующие стадии: страх; отрицание различий или бегство от них; осознание различий и после этого либо их принятие и далее – поиск общего, либо отказ от диалога, следствием чего может стать приписывание «другому» негативных характеристик, стремление отгородиться от него [4].

Задача педагога – помочь учащимся преодолеть этот трудный путь, справиться с неуверенностью и тревожностью в ситуации межкультурного взаимодействия. Эффективными методиками и формами работы в данном случае являются тренинги, при проведении которых педагог ставит перед собой две основные задачи: познакомить учащихся с межкультурными различиями в межличностных отношениях, что требует проигрывания ситуаций, основанных на социокультурных различиях; осуществить перенос полученных знаний на новые ситуации. Весьма продуктивными являются и игры-симуляторы, знакомящие учащихся с примерами межкультурного взаимодействия и предлагающие выбор стратегии поведения для успешной коммуникации [3].

Полезными для осознания культурно-национальной идентичности и развития навыков межкультурного взаимодействия являются виртуальные семинары и участие в коммуникативных международных интернет-проектах, цель которых – осознание личностью своей национальной идентичности и развитие космополитического взгляда на мир. Такой вид работы, как участие в учебном проекте на основе интернет-коммуникаций, обладает некоторыми принципиальными методологическими преимуществами:

- равным доступом к информации всех сторон; равным правом на выражение идей, мнений; равными возможностями для диалога культур (в отличие, например, от международной программы или курса, где одна сторона учит другую);

- отсутствием жестких условий проведения эксперимента, возможностью реагировать на изменения в графике работы;
- открытостью для продолжения проекта, поскольку в процессе работы могут возникнуть новые задачи и теоретико-практические проблемы, решение которых возможно на стадии «follow-up» текущего задания или в процессе выполнения нового проекта;
- глубокой интеграцией знаний, умений и навыков, мотивационных и ценностных установок, предполагающих актуализацию своей национально-культурной идентичности и знания особенностей культуры зарубежных сверстников.

На начальном этапе работы учащиеся и педагоги рассказывают друг другу о себе. Педагоги предлагают «мотиваторы» – тексты, содержащие актуальные в международном масштабе темы, видеоролики, рекомендуют литературу. Учащиеся в мини-группах (или в парах) выбирают тему, интересную для них и отражающую локальные и глобальные проблемы. Далее они обосновывают выбор темы перед зарубежными сверстниками и выясняют, насколько данная тема интересна с точки зрения партнеров по проекту. В группах в родном коллективе они составляют карту видения данной проблемы, обсуждают ее международный аспект совместно с педагогом, одновременно фиксируя выявляющиеся культурные стереотипы. На данном этапе целесообразно начать ведение индивидуальных дневников и групповых журналов, позволяющих фиксировать улучшение представлений о своей и чужой стране, появление интереса к другой культуре, изменения в коммуникативном и социальном планах своих стереотипных представлений о зарубежных сверстниках, их образе жизни, интересах, ценностях и проблемах. Далее учащиеся под руководством педагога составляют опросники для зарубежных ровесников, совместно анализируют ответы и синтезируют социокультурное понимание проблемы в виде итогового задания – реферата, презентации, эссе. В заключение работы совместно с педагогом анализируются итоги проекта. Формами оценивания могут быть эссе, отчеты, презентации, открытые интервью, анкетирование учащимися друг друга. В качестве показателей оценки работы учащихся выступают их коммуникабельность, активность в соответствии с индивидуальными возможностями; необходимая и достаточная глубина проникновения в проблему; привлечение знаний из других областей; умение аргументировать свои заключения, выводы; эстетика оформления результатов проведенного проекта. В табл. 2 представлены примерные критерии оценки, согласно которым педагог может оценить изменения в социально-личностных качествах учащихся.

Таблица 2

Критерии оценки изменения социально-личностных качеств учащихся в результате проведения коммуникативного международного интернет-проекта

Критерии оценки	Уровень сформированности		
	Базовый	Средний	Высокий
1	2	3	4
Осознание своей идентичности	Знание истории своей страны, особенностей национальной культуры; интерес к другим культурам и странам; умение интересно рассказать зарубежным сверстникам о своей стране	Понимание влияния этнокультуры на социокультурное поведение личности; умение вести диалог об особенностях своей и чужой страны с учетом современных глобализационных процессов; осознание своих этнокультурных стереотипов; толерантная, неагрессивная реакция на стереотипы о себе и своей стране	Непротиворечивое сознание себя гражданином многокультурной страны и гражданином мира: умение увидеть связь локального и глобального в общечеловеческих проблемах и их возможных решениях; умение вести диалог, применяя знания об этнокультурной идентичности, своей и чужой культурах, механизмах формирования стереотипов, с учетом реалий глобального мира
Готовность к межкультурному диалогу	Общение на форуме носит отстраненный характер, участник нацелен на успешную сдачу итогового задания, хорошую оценку; мысль о возможности и личной встрече с зарубежными сверстниками вызывает страх, дискомфорт	В процессе участия в проекте проявляются эмпатия, заинтересованность в социальных проблемах зарубежных сверстников; мысль о возможности поездки за рубеж и личной встрече с представителями иной культуры служит стимулом к работе	В процессе общения устанавливаются личные связи, переписка с участниками форума продолжается после окончания проекта
Способность динамично общаться в режиме форума; активность	Общение в режиме форума происходило вяло и нерегулярно, требует вмешательства и стимулирования со стороны преподавателя	Общение в режиме форума происходило динамично, однако тема развития не имела; требуется участие	Общение в режиме форума происходило динамично, ответы на вопрос поступали регулярно, углубляя содержание обсуж-

1	2	3	4
	подавателя	преподавателя в целях модерирования обсуждения	дения; вмешательства преподавателя не требовалось
Развитие критического мышления (улучшение способности обобщать, анализировать)	Анализ анкет, опросников, работ и ответов участников форума представляет собой статистический отчет с минимальными выводами	Анализ представляет собой обобщение мнений с выходом на обобщение уровня понимания проблемы в мире	Участники подготовили проблемный анализ с выходом на общественно-значимые предложения и идеи

Критерии, отражающие уровень осознания учащимися или студентами своей этнокультурной и национальной принадлежности и их готовность к межкультурному диалогу, могут меняться в зависимости от наполнения проектного задания, поскольку любое погружение в межкультурное взаимодействие, пусть и в конкретной, реальной жизненной ситуации, всегда многоаспектно.

Таким образом, педагогу, работающему в разнородной среде, необходимо выстраивать свое поведение с учетом явных и скрытых особенностей учащихся; применять поликультурные образовательные технологии, направленные на повышение толерантности в учебном пространстве; включать эксплицитные и имплицитные поликультурные компоненты в содержание занятий; стимулировать позитивную гуманистическую трансформацию личности каждого учащегося.

Взаимодействие студентов с учащимися в период педагогической практики должно происходить с опорой на базовый алгоритм деятельности педагога в поликультурной среде, позволяющий развивать исследовательские компетенции студентов и преобразовывать усвоенные ими теоретические знания в практические навыки формирования общенациональной идентичности при непротиворечивом толерантном восприятии представителей разных социокультурных групп.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. В. А. Бениным*

Литература

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 гг.». 708 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/>.
2. Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха возрождения?.. Стратегия инновационного развития российского образования: монография. Москва: Логос, 2014. 140 с.

3. Плужник И. А. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов в процессе профессиональной подготовки. Москва: ИНИОН РАН, 2003. 215 с.
4. Helms J. E. Racial identity and racial constructs. In E. J. Trickett, R. Watts & D. Birman (Eds.). Human diversity: Perspectives on people in context. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1994. P. 285–311.
5. Howard G. R. We can't teach what we don't know: white teachers, multicultural schools. 2nd edition. Published by Teachers College Press, New York, 2006. 172 p.
6. Noddings N. Educating citizens for global awareness. New York: Teachers College Columbia University, 2005. 161 p.
7. Rethinking multicultural education: Teaching for racial and cultural justice/edited by Wayne Au. – 1st ed. USA, Wisconsin: A Rethinking Schools Publication. 2009. 385 p.

References

1. Gosudarstvennaja programma Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovanija na 2013–2020 gg.». [State program of the Russian Federation «Development of Education» for 2013–2020]. 708 p. Available at: <http://минобрнауки.рф/>. (In Russian)
2. Zagvyazinsky V. I. Nastupit li jepoha vrozozhdenija?.. [Will there be a renaissance?]. Strategija innovacionnogo razvitija rossijskogo obrazovanija. [The strategy of innovative development of the Russian education]. Moscow: Publishing House Logos, 2014. 140 p. (In Russian)
3. Pluzhnik I. L. Formirovanie mezhsul'turnoj kommunikativnoj kompetencii studentov v processe professional'noj podgotovki. [Building intercultural communicative competence of students in the process of education]. Moscow: Institut nauchnoj informacii po obshhestvennym naukam Rossijskoj Akademii nauk. [Institute of Scientific Information on Social Sciences of the Russian Academy of Sciences]. 2003. 215 p. (In Russian)
4. Helms J. E. Racial identity and racial constructs. In E. J. Trickett, R. Watts & D. Birman (Eds.). Human diversity: Perspectives on people in context. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1994. P. 285–311. (Translated from English)
5. Howard G. R. We can't teach what we don't know: white teachers, multicultural schools. 2nd edition. Published by Teachers College Press, New York, 2006. 172 p. (Translated from English)
6. Noddings N. Educating citizens for global awareness. New York: Teachers College Columbia University, 2005. 161 p. (Translated from English)
7. Rethinking multicultural education: Teaching for racial and cultural justice/edited by Wayne Au. – 1st ed. USA, Wisconsin: A Rethinking Schools Publication. 2009. 385 p. (Translated from English)

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 37.02

Снигирева Татьяна Александровна

доктор педагогических наук, профессор кафедры медбиофизики, информатики и экономики Ижевской государственной медицинской академии, Ижевск (РФ).

E-mail: snigt@mail.ru

Гришанова Ирина Алексеевна

доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики филиала Глазовского государственного педагогического института им. В. Г. Короленко, Ижевск (РФ).

E-mail: fgipi@udm.net

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ СТРУКТУРЫ ЗНАНИЙ ОБУЧАЕМЫХ

Аннотация. Цель статьи – описание авторской методики формирования структуры знаний учащихся на примере изучения медицинской и биологической физики в Ижевской государственной медицинской академии.

Методы, использованные в работе: комплексный подход, включающий метод групповых экспертных оценок (ГЭО), разработанный В. С. Черепановым, таксономический и тезаурусный подходы при создании таксономической модели структуры знаний.

Результаты. Подробно рассмотрены алгоритм, этапы и процедуры формирования структуры знаний обучаемых; создана модель данного процесса; показана технология отбора содержания учебного материала с учетом фиксированного времени, отпущенного на изучение конкретной дисциплины.

Научная новизна и практическая значимость. Достоинство предлагаемой методики и модели формирования структуры знаний учащихся заключается в их универсальности: при определенной адаптации они могут быть использованы при обучении любой дисциплине независимо от ее специфики и от вида образовательного учреждения. Соблюдение всех этапов представленной технологии отбора содержания учебного материала на основе экспертной оценки будет способствовать значительному повышению качества обучения, позволит разработать унифицированную методику, объединяющую различные точки зрения преподавателей, учителей на формирование знаний обучаемых.

Ключевые слова: структура знаний, модель формирования структуры знаний, технология отбора содержания материала при формировании структуры знаний обучаемых на фиксированное учебное время.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-10-108-120

Snegiryova Tatyana A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Medical Biophysics, Computer Science and Economics, Izhevsk State Medical Academy, Izhevsk (RF).

E-mail: snigt@mail.ru

Grishanova Irina A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Chair of Pedagogy, Branch of Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko, Izhevsk (RF).

E-mail: fgppi@udm.net

METHODS OF FORMING THE STRUCTURE OF KNOWLEDGE

Abstract. *The aim of the study is to describe the method of forming the structure of knowledge of students on the basis of an integrated approach (expert, taxonomy and thesaurus) and the presentation of the results of its use in the study of medical and biological physics at the Izhevsk State Medical Academy.*

Methods. *The methods used in the work involve: an integrated approach that includes group expert method, developed by V. S. Cherepanov; taxonomy and thesaurus approach when creating a model of taxonomic structure of knowledge, as well as models of the formation of the knowledge structure.*

Results. *The algorithm, stages and procedures of knowledge structure formation of trainees are considered in detail; the model of the given process is created; the technology of content selection of a teaching material due to the fixed time that has been released on studying of concrete discipline is shown.*

Scientific novelty and practical significance. *Advantage of the proposed method and model of students' knowledge structure formation consists in their flexibility: at certain adaptation they can be used while training to any discipline apart of its specificity and educational institution. Observance of all stages of the presented technology of content selection of a teaching material on the basis of an expert estimation will promote substantial increase of quality of training; make it possible to develop the unified method uniting the various points of view of teachers on knowledge formation of trainees.*

Keywords: *knowledge structure, a model of the structure of knowledge, technology selection of the content of the material during the formation of the knowledge structure of students training for a fixed time.*

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-10-108-120

Методика формирования структуры знаний – это дидактически обоснованный процесс обучения, опирающийся на применение совокупности соответствующих методов, в ходе которого учащиеся овладевают системой понятий, категорий, явлений, характеризующих определенный учебный материал.

Основой формирования структуры знаний в нашем исследовании является *комплексный подход*, который включает:

- разработку таксономической модели структуры знаний обучающихся (таксономическая составляющая);
- построение учебного тезауруса дисциплины или ее раздела (тезаурусная составляющая);
- использование принципов и методов педагогической квалиметрии, позволяющих составлять учебно-методические материалы, учитывая не только требования ФГОС, но и опыт ведущих специалистов – учителей, преподавателей и т. д. (экспертная, или квалиметрическая, составляющая).

Эффективность методики формирования знаний достигается при соблюдении следующих условий:

- изучение содержания дисциплины, усвоение обучающимися понятий и терминов возможно лишь тогда, когда учебный материал излагается доступно, ясно, образно и обоснованно;
- информационное наполнение курса систематизировано, логически выстроено и структурировано;
- преподавание не ограничивается передачей информации, а ориентировано на формирование знаний-убеждений;
- освоение теоретических знаний сочетается с синхронным решением практических задач.

Центральные задачи преподавателя как организатора учебного процесса:

- спровоцировать и поддерживать у обучаемых необходимую положительную мотивацию учения;
- предоставить им нужную информацию или объяснить, как они ее могут сами получить;
- скоординировать деятельность обучаемых по переработке информации в личностное знание для последующего его использования в учебной и практической деятельности.

Приведем описание методики формирования структуры знаний.

В высшей школе традиционно различают четыре основные формы освоения знаний – лекция, практическое занятие (семинар), лабораторная работа и самостоятельная работа студентов.

Согласно В. И. Загвязинскому, педагог, читающий лекцию, несет живое знание, обладающее ценностями, смыслами, а не просто информацию; он выступает и как ученый, добывающий это знание, и как оратор, его пропагандирующий, и как воспитатель, чувствующий аудиторию и стимулирующий развитие личности [3, с. 146]. Современные средства информации и массовых коммуникаций не могут заменить «живую» лекцию, которая в современных условиях должна стать еще более гибкой, дифференцированной, учитывать и особенности изучаемой научной дисциплины, и специфику аудитории, и психологические закономерности познания, и возможные варианты переработки услышанного.

Основными функциями лекции являются:

- информационная: она дает сжатое изложение основных научных фактов, которые становятся базой для последующего анализа, рассуждения и рефлексии;
- мотивационная: лекционный материал должен служить стартовой площадкой познания и поиска, доказывать объективную значимость изучаемого, раскрывать его субъективный смысл;
- организационно-ориентационная: обязанность преподавателя – сориентировать учащихся в выборе литературы и других источников информации, дать советы по организации самостоятельной работы;
- профессионально-воспитательная: чтение лекции должно предусматривать утверждение профессионального призвания, формирование профессиональной этики, развитие специальных профессионально значимых способностей;
- методологическая: лекция должна демонстрировать образцы научных методов объяснения, анализа, интерпретации, прогноза;
- оценочная и развивающая: содержание лекции и логика ее построения должны быть направлены на формирование мыслительных умений и оценок;
- воспитательная: в лекции следует учитывать и аспекты разностороннего воспитания студентов.

На практике педагогам не всегда удается в должной мере реализовать все указанные функции [3, с. 148].

Продолжением лекционных форм обучения являются практические занятия, или семинары, нацеленные на более глубокое осмысление и изучение теоретических проблем, а также отработку навыков применения абстрактных знаний. Практическое занятие дает возможность обучаемому проверить, уточнить, систематизировать абстрактные знания, научиться свободно оперировать терминологией, точно и доказательно выражать свои мысли на языке конкретной науки, анализировать факты.

Семинар призван укреплять интерес к науке и научным исследованиям, научить связывать научно-теоретические положения с практической деятельностью [3, с. 160].

Практическое занятие выполняет следующие функции:

- обобщающую и систематизирующую (расширение, закрепление и углубление знаний, умений, навыков, способов их получения и применения);
- развивающую (формирование умений убеждать, обосновывать, отстаивать свою точку зрения);
- организационно-ориентационную (более глубокое знакомство с проблематикой изучаемой науки, устранение пробелов в знаниях);
- мотивационную (стимулирование познавательных потребностей обучаемых);
- оценочную (контроль за содержательностью и систематичностью самостоятельной работы обучаемых).

Чтобы семинар или практическое занятие проходили на высоком уровне и с максимальным эффектом, они должны быть хорошо подготовлены не только преподавателем, но и студентами [3, с. 160].

Сейчас в вузовском образовании все больше внимания уделяется самостоятельной работе учащихся, так как именно она формирует готовность к самообразованию, создает базу непрерывного образования, возможность постоянно повышать свою квалификацию. Самостоятельная работа – это деятельность студентов по усвоению знаний и умений, которая протекает без непосредственного руководства преподавателя, хотя и направляется и контролируется им. Самостоятельную работу подразделяют на аудиторную (на лекциях и в процессе проведения практических занятий) и внеаудиторную (вне учебных занятий). Из-за отсутствия навыков самостоятельной работы значительная часть первокурсников учится ниже своих возможностей, поэтому готовить будущих студентов к такой деятельности следует еще в школе, а перед преподавателем каждой учебной дисциплины в вузе ставится задача, максимально используя особенности предмета, помочь студентам наиболее рационально планировать, организовать и осуществлять собственное обучение.

Согласно классификации В. И. Орлова, методы, обеспечивающие формирование знаний, подразделяются на несколько групп.

1. Методы формирования знаний на основе перцептивной информации, предоставляемой различными объектами и воспринимаемой отдельными органами (через зрение, слух, вкус, обоняние, осязание и др.) или одновременно разными анализаторами, а также самостоятельно извлекаемой обучаемыми из соответствующих источников такой информации. Перцептивные методы обеспечивают чувственное познание сенсор-

ных свойств объектов (формы, размера, цвета, вкуса, запаха, консистенции и др.). К ним относятся, например, показ (предъявление) преподавателем изучаемых предметов, процессов, явлений или их изображений для визуальной пробы; создание акустического явления; демонстрация предмета, вещества для разносторонней пробы; рассматривание студентами объекта, микрокопирование, пробы на слух; учебно-сенсорное наблюдение; сенсорный информационно-поисковый метод и др.

2. Вербальные (словесные) методы, например: рассказ преподавателя, письменное описание, устное изложение с одновременными записями на классной доске; слушание либо чтение аудиторией или одновременные слушание и чтение текста; информационно-поисковый словесный метод. Методы этой группы применяются на лекциях, практических занятиях, семинарах, при проведении консультаций и т. п.

3. Комбинированные методы, формирующие знания на основе перцептивно-логической информации, например: демонстрация преподавателем объектов, сопровождающаяся устными пояснениями; наглядное пояснение; показ учебного фильма; учебное наблюдение, осуществляемое студентами; постановка эксперимента; экспериментальный информационно-поисковый метод [5]. Данные методы используются во время лабораторных занятий, на факультативных занятиях, в самостоятельной работе и т. п.

Учитывая, что методы второй и третьей группы (вербальные и комбинированные) используются наиболее часто в образовательном процессе, мы разработали таксономическую модель формирования структуры знаний (рис. 1).

Виды формируемых знаний указываются на основании классификатора знаний по любой учебной дисциплине, для составления которого можно использовать, например, классификатор знаний В. С. Аванесова; для определения уровня усвоения – модели, предложенные В. П. Беспалько, М. Н. Скаткиным, Б. Блумом или другими авторами (от 3 до 6 уровней усвоения учебного материала). Количество видов формируемых знаний и выбор уровня их усвоения, устанавливаемых с помощью метода групповых экспертных оценок, зависит от требований ФГОС, содержания и специфики преподавания учебной дисциплины, категории обучаемых и их подготовки в образовательном учреждении [6].

Представленная на рис. 1 таксономическая модель универсальна – на ее основе может быть разработана модель структуры знаний для любой учебной дисциплины [7].

В качестве примера приведем описание формирования структуры знаний по медицинской и биологической физике студентов 1-го курса Ижевской государственной медицинской академии (табл. 1).

В нашем примере использована модель Б. Блума, которая содержит три уровня усвоения дескрипторов, представленных в дисциплине: 1-й –

«знание»; 2-й – «понимание»; 3-й – «применение». На лекции происходит формирование всех указанных в табл. 1 видов знаний (1–10) на 1–2-м уровнях. Одним из эффективных способов обучения на лекциях является представление содержания материала в виде таблиц. Это позволяет сократить время на объяснение нового материала и самостоятельную работу студентов, оказывает им помощь в решении задач любого типа.

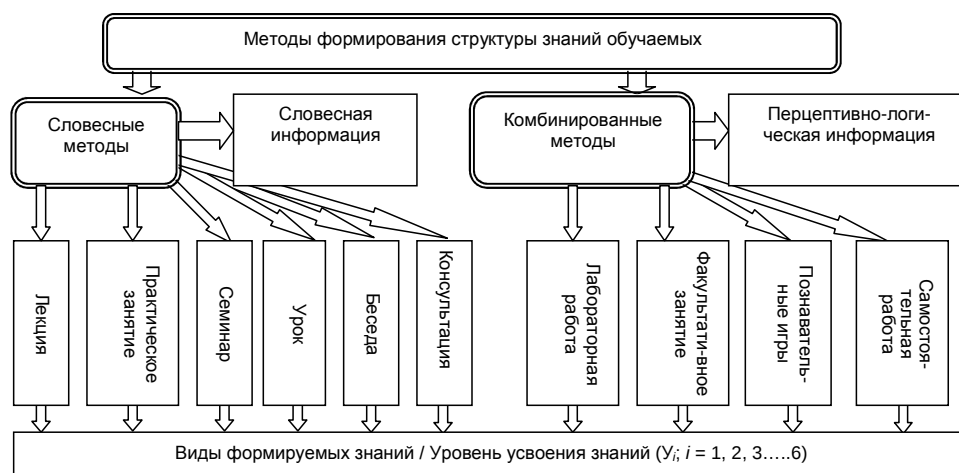


Рис. 1. Модель формирования структуры знаний обучаемых

Таблица 1

Структура знаний по медицинской и биологической физике

Виды знаний		Классы дескрипторов	Уровень усвоения дескрипторов
1	Фактуальные (ФП)	Понятия	1–3
2	Сравнительные (СР)	Свойства и явления	1–3
3	Классификационные (КЛ)	Классификации	1–3
4	Системные (СФ)	Формулы	1–3
5	Системные (СЗ)	Законы	1–3
6	Алгоритмические (АГ)	Графические объекты	1–3
7	Ассоциативные (АМ)	Модели	1, 2
8	Технологические ^{ТМ}	Методы	1, 2
9	Технологические (ТФ)	Физиопроцедуры	1, 2
10	Технологические (ТП)	Приборы	1–3

На практических занятиях знания присваиваются студентами в основном на 1-м и 2-м уровнях, но при решении задач, требующих применения системных (формулы, законы) и алгоритмических (графические объекты) знаний, учащиеся должны перейти на 3-й уровень («применение»).

Во время лабораторных работ, кроме знаний 1–7, осваиваются технологические знания (методы и приборы) на 1–3-м уровнях.

Самостоятельная работа студентов формирует все виды знаний на 1-м и 2-м уровнях усвоения, кроме системных (формулы, законы) и алгоритмических знаний (графические объекты), которые необходимо усваивать на 1–3-м уровнях [1, 2].

К моменту диагностики у студентов должны быть сформированы следующие виды знаний:

- фактуальные (знание физической терминологии, определений, фактов, событий, имена ученых и т. п.);
- сравнительные, или сопоставительные (знание физических свойств и явлений);
- классификационные (знания оснований, принципов классификаций в конкретном разделе физики);
- ассоциативные (умение выделять сходные черты предметов, использовать физические понятия и принципы при создании моделей);
- причинно-следственные (знание причинно-следственных отношений);
- алгоритмические (умение строить графики, диаграммы, схемы);
- системные (знание формул, уравнений, законов, теорем, правил, гипотез физики);
- математические – прикладной аспект (умение решать физические задачи);
- технологические (знания физических методов, применяемых в медицине, знание основ физиопроцедур, принципов работы медицинской аппаратуры).

В табл. 2 представлены основные этапы формирования структуры знаний обучаемых, в которых только обозначены виды знаний и соответствующие им уровни усвоения.

Таблица 2

Основные этапы формирования структуры знаний обучаемых

Этапы формирования знаний	Виды формируемых знаний	Уровень усвоения
Лекция	1–10	1–2
Практическое занятие (семинар)	1–3, 7–10	1–2
	4–6	1–3
Лабораторная работа	1, 2, 4–6	1–2
	8, 10	1–3
Самостоятельная работа	1–3	1–2
	4–6	1–3
	7–10	1

Однако фиксированное учебное время курса, семестра, раздела учебной дисциплины, лекции, практического занятия (семинара) или урока предполагает отбор конкретного содержания материала. Предлагаемый нами алгоритм технологии отбора содержания учебного материала включает структурные блоки, схематично изображенные на рис. 2.

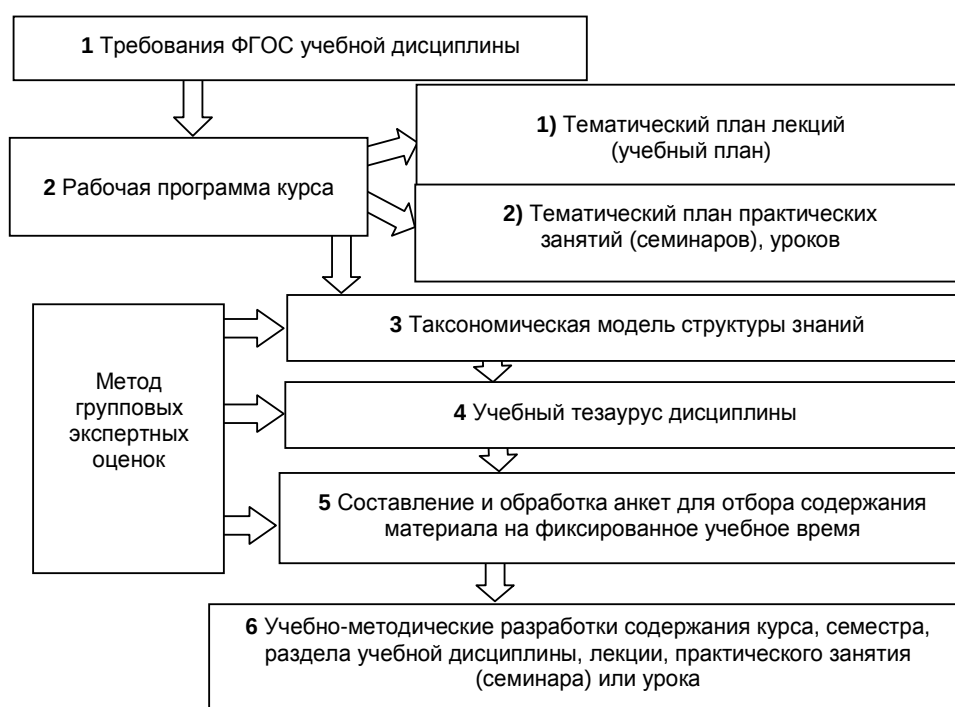


Рис. 2. Алгоритм технологии отбора содержания материала для формирования структуры знаний обучающихся с учетом фиксированного учебного времени

Технология отбора содержания материала состоит из нескольких этапов.

I. Подготовительный этап

1. Разработка рабочей программы курса.

Рабочая программа разрабатывается в зависимости от типа образовательного учреждения (школа, гимназия, лицей, институт, академия и т. д.), категории обучающихся (учащиеся, абитуриенты, студенты и др.) с учетом требований ФГОС и специфики дисциплины. На ее основе составляются:

- 1) тематический план лекций (учебный план);
- 2) тематический план практических занятий (уроков).

2. Формирование рабочей, технической и экспертной групп.

Этот этап предполагает составление анкет для оценки компетентности кандидатов в эксперты, а также определение оптимальной численности экспертной группы. Подробное описание метода групповых экспертных оценок приведено в работе В. С. Черепанова [8].

II. Отбор и структурирование формируемых знаний обучаемых (с помощью метода ГЭО)

1. Разработка таксономической модели структуры знаний.

Создание модели включает отбор видов знаний, выделение класса дескрипторов учебной дисциплины, определение уровня усвоения этих дескрипторов. Подробное описание разработки таксономической модели структуры знаний приведено в предыдущей работе одного из авторов данной статьи [6].

2. Построение информационно-семантической структуры (учебно-го тезауруса дисциплины).

Отбор учебного тезауруса дисциплины (информационно-семантической структуры) осуществляется на основании таксономической модели структуры знаний по методике, разработанной А. А. Мирошниченко [4]. Тезаурус содержит понятия всех уровней иерархии, что позволяет использовать его для формирования и диагностики структуры знаний обучаемых.

III. Составление и обработка анкет для отбора содержания материала на фиксированное учебное время

1. Составление анкеты для отбора содержания материала с учетом фиксированного учебного времени.

2. Обработка анкет для отбора содержания материала с учетом фиксированного учебного времени.

При обработке анкет используются следующие формулы:

1) определение частоты применения отобранных дескрипторов на всех уровнях усвоения

$$v_i = m_i / (m - 1), \quad (1)$$

где m – общее количество дескрипторов на данном уровне усвоения;

m_i – общее число использования i -го дескриптора на данном уровне усвоения;

2) расчет весовых коэффициентов дескрипторов (коэффициентов их значимости)

$$V_i^* = v_i S_i / S, \quad (2)$$

где $S_i = \sum_{k=1}^p k_k \cdot S_{ik}$, $S = \sum_{i=1}^n S_i$; S_{ik} – число экспертов, рекомендовавших изучение i -го дескриптора на k -ом уровне усвоения;
 k_k ($k_I = 0,1$; $k_{II} = 0,2$; $k_{III} = 0,3$) – коэффициенты значимости уровней усвоения, определяются экспертным методом.

При проведении данных расчетов должно выполняться условие нормирования в каждой группе дескрипторов $\sum_{i=1}^n V_i^* = 1$.

Экспертам предлагаются анкеты с целью определения отбора содержания материала для формирования структуры знаний студентов на семинарских занятиях. Если эксперт считает целесообразным изучение данного дескриптора в теме, то присваивает ему соответствующий уровень сложности, если нет – присваивает ему нулевое значение.

3. Разработка учебно-методических материалов содержания курса, семестра, раздела учебной дисциплины, лекции, практического занятия (семинара) или урока.

Данные, полученные после обработки анкет, становятся базой для разработки учебно-методических материалов, объем которых соответствует фиксированному учебному времени.

Соблюдение всех перечисленных этапов технологии отбора содержания учебного материала способствует повышению качества обучения, позволяет разработать унифицированную методику, объединяющую различные подходы преподавателей к формированию знаний учащихся.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. А. Ф. Закировой*

Литература

1. Гришанова И. А. Методические указания по организации самостоятельной работы и варианты контрольных заданий по логопедии: учебно-методическое пособие. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2013. 40 с.
2. Гришанова И. А. Практикум по логопедии: учебно-метод. пособие. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2014. 40 с.

3. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2001. 192 с.
4. Мирошниченко А. А. Профессионально ориентированные структуры учебных элементов. Глазов: ГГПИ, 1999. 62 с.
5. Орлов В. И. Система методов обучения // Проблемы теории и методики обучения. 2005. № 9. С. 55–61.
6. Снигирева Т. А. Основы качественной технологии диагностики структуры знаний обучаемых / под ред. В. С. Черепанова. Москва; Ижевск: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; Экспертиза, 2006. 128 с.
7. Снигирева Т. А., Гришанова И. А. Применение комплексного подхода при оценке качества структуры знаний обучающихся // Фундаментальные исследования. 2014. № 11 (ч. 6). С. 1382–1385.
8. Черепанов В. С. Основы педагогической экспертизы: учебное пособие. Ижевск: Ижевский государственный технический университет, 2006. 124 с.

References

1. Grishanova I. A. Metodicheskie ukazaniya po organizacii samostojatel'noj raboty i varianty kontrol'nyh zadaniy po logopedii. [Methodical instructions on the organizations of independent work and options of control tasks for logopedics]. Izhevsk: Udmurtskij gosudarstvennyj universitet. [Udmurt State University]. 2013. 40 p. (In Russian)
2. Grishanova I. A. Praktikum on logopedics. [Praktikum po logopedii]. Izhevsk: Udmurtskij gosudarstvennyj universitet. [Udmurt State University]. 2014. 31 p. (In Russian)
3. Zagvyazinsky V. I. Teorija obuchenija: Sovremennaja interpretacija. [Training theory: A modern interpretation]. Moscow: Publishing House Akademiya. [Academy]. 2001. 192 p. (In Russian)
4. Miroshnichenko A. A. Professional'no orientirovannye struktury uchebnyh jelementov. [Professionally oriented structures of educational element]. Glazov: Glazovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut im. V. G. Korolenko. [Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko]. 1999. 62 p. (In Russian)
5. Orlov V. I. Sistema metodov obuchenija. [The system of teaching methods]. *Problemy teorii i metodiki obuchenija. [Problems of Theory and Methodology of Teaching]*. 2005. № 9. P. 55–61. (In Russian)
6. Snigireva T. A. Osnovy kvalitativnoj tehnologii diagnostiki struktury znaniy obuchaemyh. [Basics of Qualitative diagnostic technology structure of knowledge of trainees]. Ed. by V. S. Cherepanov. Moscow; Izhevsk: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov; Jekspertiza. [Research Centre of the Quality Training Issues; Examination]. 2006. 128 p. (In Russian)

7. Snigireva T. A., Grishanova I. A. Primenenie kompleksnogo podhoda pri ocenke kachestva struktury znaniy obuchajushhihsja. [An integrated approach to assessing the quality of the knowledge structure of students]. *Fundamental'nye issledovanija. [Fundamental Research]*. 2014. № 11. Part 6. P. 1382–1385. (In Russian)

8. Cherepanov V. S. Osnovy pedagogicheskoy jekspertizy. [Fundamentals of educational expertise]. Izhevsk: Izhevskij gosudarstvennyj tehničeskij universitet. [Izhevsk State Technical University]. 2006. 124 p. (In Russian)

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378.147

Петухова-Левицкая Маргарита Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, Тула (РФ).

E-mail: margolev-tula@yandex.ru

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ГОРОДСКОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ПЛОЩАДКИ «ПРИКЛАДНАЯ МУЗЫКА»

Аннотация. Цель работы – показать одно из возможных инновационных решений проблемы формирования у субъектов образовательного процесса ценностного отношения к здоровью и готовности к деятельности по сохранению и укреплению здоровья средствами прикладной музыки.

Методы и методики. На основе проблемно-ориентированного междисциплинарного подхода с использованием развивающих, проектных образовательных технологий, технологий прикладной музыки у субъектов образовательного процесса были сформированы отдельные компоненты заявленной готовности и ценностное отношение к здоровью как целостное личностное образование.

Результаты исследования. Описан опыт экспериментальной площадки, на базе которой были реализованы основные положения психолого-педагогической концепции здоровьесозидания средствами прикладной музыки. Представлена технология личностного роста учащихся, применение которой создает благоприятные условия для развития их потенциала. Апробация предлагаемой автором здоровьесозидательной инновации продемонстрировала ее эффективность и устойчивую позитивную динамику в обретении школьниками компетенций в области отношения к здоровью и его сохранения.

Научная новизна работы заключается во введении в содержание образования новой дидактической единицы – компонента «Прикладная музыка», который помогает каждому участнику образовательного процесса обрести активную позицию в отношении своего здоровья и спроектировать индивидуальную стратегию здорового образа жизни.

Практическое значение. Материалы публикации могут служить основой для оптимизации структуры содержания образования – создания новой сквозной линии обучения, обеспечивающей формирование готовности к де-

тельности по сохранению и укреплению здоровья посредством прикладной музыки. Необходимость такой сквозной линии связана с тенденцией ухудшения состояния здоровья учащихся и недостаточно разработанными технологиями здоровьесбережения.

Ключевые слова: субъекты образовательного процесса, здоровьесозидание, формирование готовности к здоровьесозидающей деятельности, инновационная площадка.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-10-121-134

Petukhova-Levitskaya Margarita I.

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogics, Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy, Tula (RF).

E-mail: margolev-tula@yandex.ru

BY THE WORK EXPERIENCE OF THE INNOVATIVE PLATFORM «APPLIED MUSIC»

Abstract. *The aim of the investigation is to open the content of innovative approach to a solution of the problem of formation of the valuable attitude towards health and readiness for activities for health preservation and promotion by means of applied music with subjects of educational process.*

Methods. *Separate components of the declared readiness and the valuable attitude towards health as complete personal education are designed on the basis of problem-oriented interdisciplinary approach using the evaluative, project educational technologies, technologies of applied music. Empirical methods involve*

Results. *Experience of an experimental platform is described: fundamental principles of the psychology and pedagogical concept of health creation are realized by means of applied music. The technology of personal growth of pupils which application creates favorable conditions for development of their potential is presented. Approbation of the health creating innovation offered by the author showed its efficiency and steady positive dynamics in acquisition of some competences in the area of attitude towards health and its preservations by students.*

Scientific novelty. *The author introduces a new didactic unit into educational process – the «Applied Music» component which allows each participant of educational process to form an active position concerning the health and to project an individual strategy of a healthy lifestyle.*

Practical significance. *Research materials can serve as a basis for optimization of the content of education structure – for the creation of a new throughline of training providing formation of readiness for health preservation and promotion activities with means of applied music. The necessity of this throughline is connected with a health state deterioration tendency of the students and insufficiently developed technologies of health protection.*

Keywords: subjects of educational process, health creation, formation of readiness for health creating activity, innovative platform.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-10-121-134

Состояние здоровья подрастающего поколения – важный показатель благополучия общества и государства, не только отражающий настоящую ситуацию, но и являющийся прогнозом на будущее. Политическая стабильность и безопасность страны, ее трудовые ресурсы и экономическое состояние находятся в тесной причинно-следственной связи с тем, каков суммарный потенциал здоровья детей, подростков, молодежи. В связи с этим весьма актуально внедрение в образовательный процесс технологий, обеспечивающих сохранение и приращение здоровья его участников.

Одним из оснований обновления современного отечественного образования является компетентностный подход, который предполагает, что основным результатом образования должна стать не только система знаний, умений и навыков, но и набор ключевых компетенций, в основе которых лежит культура самоопределения, т. е. способность и готовность личности определять себя, самореализовываться, саморазвиваться. С точки зрения нашего исследования особый интерес представляет компетенция личностного самосовершенствования, которая, по мнению А. В. Хуторского, относится к перечню ключевых компетенций и проявляется во владении способами физического, нравственного, эмоционального развития, заботе о здоровье, его сохранении и формировании.

Как свидетельствуют многочисленные современные психолого-педагогические исследования, состояние здоровья подрастающего поколения России сегодня вызывает тревогу. Согласно результатам статистических исследований, озвученным на 2-м Международном конгрессе «Здоровье, обучение, воспитание детей и молодежи в XXI веке», 60% учащихся в РФ имеют разного рода патологии, 60% детей отнесены к категории «нервные дети», у 64,8% старшеклассников зафиксированы пограничные нервно-психические расстройства (М. М. Безруких, Н. К. Смирнов, В. Р. Кучма). К этим расстройствам относятся асоциальное поведение, курение, употребление алкоголя, психоактивных веществ, рискованные формы сексуального поведения, компьютерозависимость. По данным Комитета по охране здоровья Государственной думы, за один только год до 8 тыс. подростков заканчивают жизнь самоубийством [12].

К сожалению, традиционный образовательный процесс не всегда способствует воспитанию человека в духе ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих и не создает необходимые

условия для реализации личностного потенциала школьников в отношении своего здоровья, более того, в силу ряда причин (информационной нагрузки, невротических страхов, связанных со школой и др.), оказывает негативное воздействие на всех участников этого процесса [11].

Феномен «здоровье» с позиции компетентностного подхода рассматривается как способность к самосохранению, саморазвитию и самосовершенствованию (В. А. Лищук, Е. В. Мосткова) [9]. Любая способность (и компетенция как способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта) формируется в процессе специальной подготовки и предполагает готовность к осуществлению определенного вида деятельности.

В целях формирования у участников образовательного процесса ценностного отношения к здоровью и готовности к деятельности по его сохранению мы предлагаем объединить и систематизировать результаты разнообразных исследований в рамках единого прикладного психолого-педагогического знания. Таким знанием, по нашему мнению, могут выступать уникальные технологии оздоровления звуком и музыкой. Данные технологии складывались на протяжении всей истории человечества в разных национальных культурах и использовались как комплексные, интегративные методы профилактики различного рода заболеваний; а также для оздоровления человеческого организма на физическом и психологическом уровне, обеспечивая сохранение всех аспектов здоровья человека [10]. На наш взгляд, этот опыт требует серьезного творческо-критического осмысления при решении современных проблем российского образования.

В ранее опубликованных работах, раскрывая прикладное значение музыки для здоровья и жизнедеятельности человека, мы предложили ввести в научный оборот в качестве рабочего понятие «прикладная музыка» и рассматривать его как новую категорию, означающую единое комплексное универсальное знание прикладного характера, включающее все многообразие музыкальных и звуковых технологий и отражающее специфику их применения в отношении здоровья и здорового образа жизни [10].

В 2007 г. на базе МОУ СОШ № 15 г. Тулы была организована городская инновационная площадка «Прикладная музыка», которая послужила базой для проведения экспериментальной работы по реализации основных положений психолого-педагогической концепции здоровьесозидания средствами прикладной музыки. Эксперимент, в котором принимали участие учащиеся 1–3-х классов и педагоги (всего 399 человек), осуществлялся с 2007 по 2012 гг.

Для достижения общей цели был обозначен ряд ключевых специфических задач:

- изучение и анализ состояния педагогической практики по формированию готовности к деятельности по сохранению здоровья, в том числе с помощью музыкально-звуковых технологий;
- обоснование психолого-педагогической концепции формирования у участников образовательного процесса готовности к здоровьесозидающей деятельности средствами музыки и звука, включающей теоретико-методологические основания и концептуальную модель формирования заявленной готовности;
- выявление психолого-педагогических условий эффективной реализации заявленной модели;
- определение психолого-педагогического диагностического инструментария для измерения уровня заявленной готовности и организации соответствующего мониторинга.

Исследование включало несколько направлений деятельности.

Теоретическое: разработка психолого-педагогической концепции формирования готовности к здоровьесозидающей деятельности средствами музыкально-звуковых технологий; создание модели формирования такой готовности; выявление условий, способствующих эффективной реализации предложенной модели; подбор диагностического инструментария для определения результатов применения модели.

Эмпирическое: мониторинг здоровьесозидающей деятельности всех участников проекта; апробация модели формирования готовности к здоровьесозидающей деятельности; проверка эффективности психолого-педагогических условий реализации предложенной модели.

Научно-методическое: разработка и апробация комплексно-целевой программы «Прикладная музыка» для студентов, учителей музыки, психологов, педагогов дополнительного образования, классных руководителей; подготовка комплекта дидактических и методических материалов для реализации программы; распространение опыта через систему курсов повышения квалификации, мастер-классы, проблемные семинары для учителей музыки и педагогов дополнительного образования; проведение научно-практической конференции «Музыка и здоровье».

В качестве дидактической единицы в процессе реализации проекта в содержание образования был введен компонент «Прикладная музыка». Цель одноименной комплексно-целевой программы – формирование каждого из компонентов заявленной готовности и готовности в целом как интегрального личностного образования. Программа содержит основной объем необходимых знаний по сохранению и укреплению здоровья средствами звука и музыки.

Инструментом реализации психолого-педагогической концепции здоровьесозидания стал комплекс музыкально-звуковых технологий, в который вошли:

- практическое (инструментальное, вокальное) музицирование;
- тонирование (оздоровление звуками собственного голоса);
- осознанное слушание;
- пластическое интонирование (музицирование через жест);
- музыкальные игры;
- технология музыкальных проектов (коллективных, индивидуальных, для педагогов, учащихся и их родителей).

Практическое музицирование. Общеизвестно, что наилучший способ лечения и оздоровления – это не просто прослушивание музыки, а само ее воспроизведение, т. е. активная форма: игра на музыкальных инструментах, пение, движение под музыку, музыкальные игры, пластическое интонирование. Специальную программу для помощи детям с проблемами здоровья создал выдающийся немецкий композитор Карл Орф. Как отмечают специалисты, различные психологические и эмоциональные состояния ребенка спонтанно и легко выражаются в музыке с помощью голоса или инструмента [5]. Музыкально-творческая деятельность в процессе практического музицирования выполняет следующие функции:

- коммуникативную, позволяющую расширить круг общения, узнать правила и формы сотрудничества, уважительного отношения к партнерам, умения вести диалог;
- социально-адаптационную, обеспечивающую ребенку умение решать реальные жизненные проблемы, становиться активным членом общества;
- психотерапевтическую, создающую комфортные отношения в коллективе, где нет постоянного оценивания и не имеют значения неудачи в школе, но есть возможность творчески проявить себя, тем самым повысив самооценку [3].

В ходе нашего эксперимента технология практического музицирования применялась, главным образом, во внеклассной работе: при освоении программ дополнительного образования (в кружках обучения игре на фортепиано, синтезаторе; в вокальной студии «Театр песни») и в процессе деятельности музыкальных коллективов (детских – «Нотка», «Экспрессия», вокального ансамбля педагогов «Вдохновение»).

Технология тонирования – оздоровление звуками собственного голоса [1], которое у разных авторов называется по-разному: вокалотерапия – С. В. Шушарджан, звуковибрационный метод – Э. И. Гоникман. Голос человека – замечательное средство исцеления, одно из наиболее дос-

тупных звуковых лекарств. Даже отдельно произнесенный звук может произвести массаж мышечных тканей [13]. С помощью голоса можно значительно улучшить качество жизни. Упражнения по гармонизации и стимуляции голосом легко выполнять в повседневной жизни, они не требуют специальных музыкальных знаний. Технология тонирования в ходе экспериментальной работы использовалась в качестве динамических пауз на занятиях в коллективах дополнительного образования и в группах продленного дня.

Музыкальная игра. Известно, что игровая деятельность – важнейшая сторона жизни ребенка, она является средством, помогающим установить контакт с детьми и понять особенности их мышления. Игра также способствует развитию коммуникативных навыков и может рассматриваться как основа для построения психотерапевтических отношений [4]. Игра и музыка оказывают друг на друга взаимообогащающее влияние: музыкальные образы делают игру ярче и интереснее, а игра, в свою очередь, способствует полноценному восприятию музыкальных произведений, образный строй которых еще не имеет достаточной опоры в прошлом опыте детей [6, 7]. Благодаря музыкальной игре обогащается опыт эмоциональных переживаний ребенка.

Музыкальные игры несли основную нагрузку при реализации практического блока программы «Прикладная музыка» и активно применялись как на дополнительных занятиях, так и на уроках музыки.

Пластическое интонирование (пластическое музицирование, по Р. Блаво) – это оздоровление с помощью движения, очень древняя и эффективная психотехника, которая помогает не только при заболеваниях опорно-двигательной системы, позвоночника, но и освобождает от мышечных зажимов, энергетических блоков, помогает выбросу эмоционального и энергетического негатива [14, 15].

Данную технологию мы относим к разновидности музыкальной игры и, как и другие игры, она часто использовалась нами на занятиях.

Осознанное слушание музыкальных произведений и звуков камертона в целях гармонизации организма и коррекции физического и психоэмоционального состояния – одна из основ музыкальной терапии [2]. Оздоровительный эффект достигается, когда музыка оказывает расслабляющее, освежающее, стимулирующее или же усыпляющее воздействие. Прослушивание производилось и на уроках музыки, и на дополнительных занятиях.

Технология музыкальных проектов полифункциональна и интегрирует здравотворческий потенциал различных видов музыкальной деятельности и музыкально-звуковых технологий. Во многих современных пси-

холого-педагогических исследованиях показано, что технологии обучения оказывают наиболее плодотворное развивающее влияние на личность учащегося в том случае, если он сам принимает участие в их конструировании.

В ходе эксперимента проектирование было задействовано при организации внеклассной работы. Подготовка и презентация общешкольных музыкальных проектов (Дня музыки, научно-практической конференции школьников и студентов «Музыка и здоровье», проектов «Зажги свою звезду», «Хор – классная команда» и др.) стали традицией школы.

Программа «Прикладная музыка» в своем теоретическом блоке способствовала:

- углублению знаний участников образовательного процесса о здоровье, его составляющих, законах сохранения здоровья;
- пониманию механизмов воздействия звука и музыки на человеческий организм и др.;
- формированию у педагогов и учащихся ценностных ориентаций на здоровье;
- потребности деятельностно-практического участия в формировании здорового образа жизни.

На практических занятиях педагоги и учащиеся овладевали умениями коррекции психоэмоциональных состояний, саморазвития творческих способностей и коммуникативных качеств, навыками поддерживать в порядке свою физическую и творческую форму и др.

Для школьников проводились специальные классные часы с соответствующей тематикой, а для педагогов была организована работа творческих семинаров и мастер-классов. Приобретенные практические умения дети и учителя закрепляли, совместно работая на уроках, во время музыкальных динамических пауз, на занятиях в группах продленного дня, при подготовке и проведении различных мероприятий, а также на занятиях семейного клуба «Здравствуйте!». Эффективному усвоению знаний и практических умений способствовала работа в творческих коллективах: для учащихся – в кружках обучения игре на фортепиано и на синтезаторе; в вокальной студии «Театр песни», ансамбле «Экспрессия»; для педагогов – в вокальном ансамбле «Вдохновение».

Эффективность работы инновационной площадки обеспечивалась сотрудничеством с социальными партнерами, среди которых Академия традиционной медицины и НИИ традиционной медицины и музыкальной терапии (Санкт-Петербург), Международный центр гуманной педагогики (Москва), Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого (ТГПУ).

Студенты факультета искусств, социальных и гуманитарных наук, а также факультета психологии ТГПУ изучая курс «Музыкальная психология и музыкальная терапия» и во время прохождения педагогической практики имели возможность не только ознакомиться с использованием музыкально-звуковых здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе как на уроках, так и во внеклассной работе, но и принять участие в творческих проектах инновационной площадки «Прикладная музыка», таких как «Неделя Моцарта», «Профессия – композитор», «Гармония», «Соломенное лето», «Визитка» и др. Будущие педагоги неоднократно выступали в роли членов жюри различных творческих мероприятий («Зажги свою звезду», «Соло», «Орфей», «Хор – классная команда»). Традицией стало и ежегодное совместное проведение городской научно-практической конференции среди школьников и студентов «Музыка и здоровье».

Работа по сохранению и укреплению здоровья участников образовательного процесса средствами прикладной музыки в школах, где были организованы экспериментальные группы, не ограничивалась начальными классами. В орбиту эксперимента через внеклассную работу (музыкальные проекты, деятельность музыкальных творческих коллективов, участие в научно-практической конференции) были вовлечены все учащиеся с 1-го по 11-й класс. Это способствовало созданию единого арт-терапевтического образовательного пространства. Все участники проекта не только приобретали необходимые знания, осваивали инновационную теорию и технологию работы, но также учились рефлексии, самопознанию и, по существу, наряду с обучением проходили личную терапию.

По итогам реализации проекта был проведен контрольный диагностический срез, цель которого заключалась в определении уровня готовности учащихся к деятельности по сохранению здоровья при помощи музыки.

Как отмечалось нами ранее [8, 9, 10], готовность к подобной деятельности мы определяем как сложное, динамически развивающееся, целостное личностное образование, которое проявляется в единстве когнитивного, ценностно-потребностного, эмоционально-волевого, деятельностно-практического компонентов. Данные компоненты одновременно являются критериями заявленной готовности и составляют основу для определения ее уровня: адаптивного, репродуктивного, творческого.

Результаты, полученные по итогам диагностики на констатирующем этапе эксперимента, отражены в табл. 1 и 2.

На контрольном этапе экспериментальной работы также проводились диагностика и сравнительный анализ уровней сформированности как каждого из компонентов готовности к здоровьесозидающей деятельности, так и уровня закрепления этой компетенции в целом, по совокупности компонентов (табл. 3, 4).

Таблица 1

Анализ состояния готовности учащихся к здоровьесозидающей деятельности средствами прикладной музыки

Школа	1-й класс, чел.	Уровни сформированности компонентов готовности											
		Когнитивный			Ценностно-потребностный			Эмоционально-волевой			Деятельностно-практический		
		низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
№ 15	68	21	28	19	17	36	15	15	31	22	30	26	12
№ 14	51	18	21	12	13	25	13	11	24	16	23	21	7
№ 36	47	14	21	12	11	24	12	9	21	17	19	18	10

Таблица 2

Анализ состояния общего уровня готовности к здоровьесозидающей деятельности средствами прикладной музыки

Школа	1-й класс, чел.	Уровни сформированности готовности (по совокупности компонентов), %		
		Низкий	Средний	Высокий
№ 15	68	31	44	25
№ 14	51	32	45	23
№ 36	47	28	45	27

Таблица 3

Анализ состояния готовности учащихся к здоровьесозидающей деятельности средствами прикладной музыки

Школа	3-й класс, чел.	Уровни сформированности компонентов готовности											
		Когнитивный			Ценностно-потребностный			Эмоционально-волевой			Деятельностно-практический		
		низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
№ 15	71	10	36	25	7	38	26	12	34	25	16	36	19
№ 14	49	8	28	13	1	25	23	7	27	15	11	26	12
№ 36	42	4	24	14	2	20	20	6	19	17	9	20	13

Таблица 4

Анализ состояния общего уровня готовности к здоровьесозидающей деятельности средствами прикладной музыки

Школа	3-й класс, чел.	Уровни сформированности готовности (по совокупности компонентов), %		
		Низкий	Средний	Высокий
№ 15	71	16	51	33
№ 14	49	14	54	32
№ 36	42	13	49	38

Контрольный этап экспериментальной работы выявил наличие качественных и количественных различий в результатах, продемонстрированных учащимися экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах: число школьников с низким уровнем готовности уменьшилось в два раза, на 7% увеличилось количество детей со средним уровнем и на 9% – с высоким уровнем готовности (см. табл. 3, 4).

Сравнительный анализ данных на основе математической обработки содержательных характеристик устных ответов, письменных работ и творческих проектов учащихся показал установление прочных связей между основными компонентами формируемой готовности у школьников. Опираясь на осознанную мотивацию, учащиеся получили глубокие теоретические знания о специфике и способах оздоровления и повышения резервов своего здоровья с помощью музыкально-звуковых технологий; обогатили собственный опыт комплексом практических умений здравотворчества.

При сопоставлении данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента обнаружена устойчивая позитивная динамика каждого компонента исследуемой готовности и заметное повышение общего уровня готовности от адаптивного к конструктивному, а от него – к творческому уровню.

Результаты эксперимента дают основания утверждать, что музыкально-звуковые технологии обеспечивают участникам образовательного процесса условия для познания самих себя, приобретения умений выстраивать индивидуальную траекторию здоровьесозидания, находить конструктивные способы преодоления трудностей и конфликтов, принимать на себя ответственность за качество своего здоровья, а в конечном счете – за качество жизни, что сегодня является актуальной составляющей современного образования.

Таким образом, технологию оздоровления участников образовательного процесса средствами музыки правомерно отнести к образователь-

ным инновациям. Эта технология может использоваться в рамках образовательной программы, элективного курса и как система методов спонтанного творчества, интегрированных с другими психолого-педагогическими технологиями.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. В. А. Романовым*

Литература

1. Голдмен Д. Целительные звуки. Москва: София, 2009. 224 с.
2. Декер-Фойгт Г.-Г. Введение в музыкотерапию. С.-Петербург: Питер, 2003. 208 с.
3. Копытин А. И. Системная арт-терапия. С.-Петербург: Питер. 2001. 224 с.
4. Кэмпбелл Д. Эффект Моцарта. Минск: Попурри, 2010. 307 с.
5. Морено Дж. Дж. Включи свою внутреннюю музыку. Музыкальная терапия и психодрама. Москва: Когито-Центр, 2009. 143 с.
6. Петрушин В. И. Музыкальная психология: пособие для учащихся и студентов средних и высших учебных заведений. Москва: Академический проект, 2009. 399 с.
7. Петрушин В. И. Психология музыкального восприятия // Музыкальная психология и психотерапия. 2007. № 2. С. 27–35.
8. Петухова-Левицкая М. И. Модель как средство эффективного использования возможностей прикладной музыки при формировании у младших школьников готовности к здоровьесозидающей деятельности // Фундаментальные исследования [Электрон. ресурс]. 2014. № 12, ч. 7. Режим доступа: www.science-education.ru/117-13809.
9. Петухова М. И. Проблема здоровьесозидания субъектов образовательного процесса и возможности ее решения средствами прикладной музыки // Современные проблемы науки и образования: журнал РАЕ [Электрон. ресурс]. 2011 г. № 6. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/rules/>.
10. Петухова М. И. Теоретико-методологические основания системы здоровьесозидающих музыкально-звуковых технологий // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. Вып. 1, ч. 2. Тула: ТулГУ, 2012. С. 320–329.
11. Романов В. А. Научные подходы к организации здоровьесохраняющего обучения и воспитания специалиста физической культуры // Современные проблемы науки и образования [Электрон. ресурс]. 2014. № 3. Режим доступа: www.science-education.ru/117-13809.
12. Силуянова И. В. Духовно-нравственное и физическое здоровье: параметры взаимозависимости [Электрон. ресурс] Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/38067.php>.
13. Levin T. A note about Harmonic Music. Harmonic Arts, 1984. 168 p.
14. McCellan R. The Healing Forces of Music: History, Theory and Practice. Amity House, 1988. 280 p.
15. Syeiner R. The Inner Nature of Music and the Experience of Ton. Anthroposophic, 1983. 222 p.

References

1. Goldman D. Celitel'nye zvuki. [Healing sounds]. Moscow: Publishing House Sofia, 2009. 224 p. (In Russian)
2. Decker-Voigt G.-G. Vvedenie v muzykoterapiju. [Introduction to music therapy]. S.-Petersburg: Publishing House Piter. [Peter]. 2003. 208 p. (In Russian)
3. Kopytin A. I. Sistemnaja art-terapija. [Systemic art therapy]. S.-Petersburg: Publishing House Piter. [Peter]. 2001. 224 p. (In Russian)
4. Campbell D. Jeffekt Mocarta. [Mozart Effect]. Minsk: Publishing House Potpourri, 2010. 307 p. (In Russian)
5. Moreno J. J. Vkljuchi svoju vnutrennjuju muzyku. [Turn your inner music]. Muzykal'naja terapija i psihodrama. [Music therapy and psychodrama]. Moscow: Publishing House Kogito-Centr. [Cogito Center]. 2009. 143 p. (In Russian)
6. Petrushin V. I. Muzykal'naja psihologija. [Music psychology]. Moscow: Akademicheskij proekt. [Academic project]. 2009. 399 p. (In Russian)
7. Petrushin V. I. Psihologija muzykal'nogo vosprijatija. [Psychology of musical perception]. *Muzykal'naja psihologija i psihoterapija. [Music Psychology and Psychotherapy]*. 2007. № 2. P. 27–35. (In Russian)
8. Petukhova-Levitskaya M. I. Model' kak sredstvo jeffektivnogo ispol'zovanija vozmozhnostej prikladnoj muzyki pri formirovanii u mladshih shkol'nikov gotovnosti k zdorov'esozidajushhej dejatel'nosti. [Model as a means of effective use of applied music in the formation of the younger students ready for health-building activities]. *Fundamental'nye issledovaniya. [Journal of Basic Research]*. 2014. № 12. Part 7. Available at: www.science-education.ru/117-13809. (In Russian)
9. Petukhova M. I. Problema zdorov'esozidaniya sub'ektov obrazovatel'nogo processa i vozmozhnosti ee resheniya sredstvami prikladnoj muzyki. [Health-building problem of educational process and the possibility of its solution by means of applied music]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya: zhurnal RAE. [Modern Problems of Science and Education. Journal of the Russian Academy of Natural Sciences]*. 2011. № 6. Available at: <http://www.science-education.ru/rules/>. (In Russian)
10. Petukhova M. I. Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya sistemy zdorov'esozidajushhih muzykal'no-zvukovyh tehnologij. [Theoretical and methodological foundations of health-building musical and sound technology]. *Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. [Proceedings of Tula State University]. Gumanitarnye nauki. [Humanities]*. Issue 1. Part 2. Tula: Tul'skij gosudarstvennyj universitet. [Tula State University]. 2012. P. 320–329. (In Russian)
11. Romanov V. A. Nauchnye podhody k organizacii zdorov'esohranjajushhego obuchenija i vospitanija specialista fizicheskoj kul'tury. [Scientific approaches to health-preserving training and education experts of physical training]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. [Modern Problems of Science and Education.]*. 2014. № 3. Available at: www.science-education.ru/117-13809. (In Russian)
12. Siluyanova I. V. Duhovno-nravstvennoe i fizicheskoe zdorov'e: parametry vzaimozavisimosti. [Spiritual, moral and physical health: the interde-

pendence of the parameters]. Available at: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/38067.php>. (In Russian)

13. Levin T. A note about Harmonic Music. Harmonic Arts, 1984. 168 p. (Translated from English)

14. McCellan R. The Healing Forces of Music: History, Theory and Practice. Amity House, 1988. 280 p. (Translated from English)

15. Syeiner R. The Inner Nature of Music and the Experience of Ton. Anthroposophic, 1983. 222 p. (Translated from English)

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 378:011.895

Загоруля Татьяна Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента Уральского государственного экономического университета, Екатеринбург (РФ).

E-mail: tatbor.07@mail.ru

АКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК НОСИТЕЛЕЙ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Цель статьи – рассмотреть возможности эмпирического выявления свойств личности студентов как носителей инновационной культуры. К таким свойствам относятся инновационная восприимчивость, ассертивность (англ. assert – утверждать, отстаивать), самостоятельность в принятии решений, инициативность, ответственность.

Методика и методы. В соответствии с целью и задачами исследования были использованы эмпирические методы: педагогическое проектирование модели, наблюдение, констатирующий и формирующий эксперименты, тестирование, анкетный опрос, беседа, качественный анализ эмпирических данных; а также блок взаимодополняющих методик: «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» (по К. Томасу), «Ассертивное поведение», «Лидер. Качества лидера», «Ведущая репрезентативная система».

Научная новизна и результаты. Обоснован выбор психолого-педагогического инструментария для диагностики уровня развития инновационной культуры студентов вуза. Установлено, что учащиеся, успешно реализующие свой потенциал при организации личной жизни и в образовательной деятельности, выстраивающие отношения с окружающими на основе совокупности осознаваемых целей, ценностных ориентаций в ассертивном поведении, открыты к инновациям, происходящим в социуме и в мире. Использование инновационных технологий в учебном процессе, особенно творческих проектов, решения кейсов, проведения дебатов, имитационных и ролевых игр, создает условия для развития ассертивного поведения, необходимого для успешной интеграции студентов в образовательную среду вуза, приобретения ими конкурентоспособности в социуме. На основе убедительных результатов эмпирического исследования, проведенного в разных высших учебных заведениях г. Екатеринбурга, сделан вывод о наличии у студентов значительного потенциала для формирования инновационной культуры, в частности различных

ведущих репрезентативных систем, позволяющих выработать навыки ведения конструктивного диалога.

Практическая значимость. Показаны адекватные методики и инструментарий диагностики уровня актуализации личности студентов как носителей инновационной культуры. Сформулированы рекомендации для студентов, преподавателей и менеджеров образования по развитию качеств, соответствующих высокому уровню инновационной культуры. Дальнейшее исследование предполагает разработку программы актуализации личности субъектов в образовательном процессе и ее апробацию в системе высшей школы.

Ключевые слова: инновационная культура, личность, личность носителя инновационной культуры, актуализация личности в образовании, ассертивность, лидерство, эмпирические методы исследования.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-10-135-146

Zagorulya Tatyana B.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Management, The Ural State Economic University, Yekaterinburg (RF).

E-mail: tatbor.07@mail.ru

ACTUALIZATION OF THE PERSON OF STUDENTS AS BEARERS OF INNOVATION CULTURE IN HIGHER EDUCATION: EMPIRICAL STUDIES

Abstract. *The aim* of the study is to consider the problem of empirical research aimed at identifying the personality traits of students as bearers of innovation culture: innovative susceptibility, assertiveness, autonomy in decision-making, initiative and responsibility.

Methods. In accordance with the object and purpose of the empirical research, empirical methods are used: instructional design model, observation, notes and forming experiments, testing, questionnaire, interview, qualitative analysis of empirical data; block of complementary techniques: «Research of features of response to conflict» (by K. Thomas), «Assertiveness», «Leader. Qualities of a Leader», «Leading representative system».

Scientific novelty and results. Scientific novelty consists in the justification of psycho-pedagogical tools for diagnosing the level of development of the innovation culture of students of high school. It is found that students who successfully realizing the potential strength and ability to organize their own life, educational activities and communication on the basis of aggregate conscious goals, values in assertiveness, are outer-directed to innovation taking place in society and in the world. The use of innovative technologies in the educational process, especially creative projects, the decision of cases, holding debates, simulations and role-pla-

ying games creates conditions for the development of assertive behavior required in the process of successful adaptation and integration of students in the educational environment of the university, the acquisition of competitiveness in the society. It is concluded that the presence of the students' considerable potential for the development of an innovation culture, in particular the leading representative of different systems, allowing to develop communication skills and engage in constructive dialogue.

Practical significance. Appropriate methods and appropriate tools for diagnosing the level of actualization of the person of students as bearers of an innovative culture are presented. Recommendations for students, teachers and managers of education on development of the qualities corresponding to the high level of innovative culture are formulated. Further research involves the development of the Programme of updating the individual subjects in the educational process and its implementation in higher education.

Keywords: innovative culture, personality, the personality of the innovation culture, actualization of personality in education, assertiveness, leadership, empirical research methods.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-10-135-146

В современном российском обществе образование рассматривается как важнейший общественный ресурс и как возможность удовлетворения индивидуальных потребностей и осуществления основных прав человека (что закреплено Конституцией РФ). Система образования развивается сегодня под воздействием социального заказа на раскрытие социальных адаптивных и креативных задатков человека любого возраста через освоение различного рода знаний, в том числе профессиональных, в целях наиболее полной самореализации индивида в общественной и личной жизни. В инновационном обществе образование становится фактором становления личности как носителя инновационной культуры. Подтверждение этому есть и в Государственной программе развития образования РФ на 2013–2020 гг. [1], где подчеркивается необходимость создания условий для обеспечения конкурентоспособности выпускника учебной организации на основе целенаправленного формирования его инновационной культуры.

Вслед за В. И. Долговой мы понимаем инновационную культуру как особый вид культуры и как элемент, присутствующий в каждом виде культуры, – это некая область пересечения различных видов культур (организационной, правовой, политической, профессиональной, личностной и т. д.), отражающая их поступательное развитие и прогрессивные тенденции [2].

Инновационная культура определяет жизнедеятельность общества в целом и отдельного человека в частности. К основным ее чертам и проявлениям в социуме относятся:

- применение инноваций в разных сферах жизни и деятельности человека – в науке, технике, производстве и в образовании;
- концепция и система непрерывного образования, развивающая человеческий капитал на всех возрастных этапах;
- система оценки качества образования на основе принципов открытости, объективности, общественно-профессионального участия;
- эффективная система социализации и самореализации молодежи;
- выстраивание межличностных отношений в социуме на основе толерантности и достижения консенсуса, принятия других такими, какие они есть.

На уровне личности инновационная культура выражается в адаптивности, культуровосприимчивости, толерантности, свободе и ответственности, креативности, открытости к новому, самоактуализации, асертивности, умении принимать нестандартные решения, активной жизненной позиции, рефлексии.

Необходимыми условиями освоения инновационной культуры студентами являются:

- открытость российской системы образования;
- педагогический потенциал вуза;
- синергетический подход к образованию;
- готовность личности к восприятию инноваций;
- изменение содержания и технологий образования.

Для достижения поставленной цели мы обратились к технологии эффективных коммуникаций – нейролингвистическому программированию (НЛП). Создатели этой коммуникационной технологии Джон Гриндер и Ричард Бендлер, используя экспертную систему и экологический подход к мышлению Грегори Бейтсона, изучили систему работы выдающихся «сверхкоммуникаторов» Вирджинии Сатир в психотерапии и Милтона Эриксона в гипнозе, а затем синтезировали их коммуникативные приемы в социокультурную технику НЛП.

Наше эмпирическое исследование, направленное на актуализацию личности студентов вузов как носителей инновационной культуры, продолжалось длительный период (2008–2015 гг.) и выполнялось на базе различных высших учебных заведений г. Екатеринбурга: Европейско-Азиатского института управления и предпринимательства, Уральского технического института связи и информатики (филиала СибГУТИ), Уральского го-

сударственного экономического университета и Уральского государственного горного университета. В работе приняли участие 506 студентов и аспирантов в возрасте 16–26 лет и 44 преподавателя Уральского государственного экономического университета.

При проведении диагностики уровней развития инновационной культуры был использован блок взаимодополняющих методик. Рассмотрим каждую из них для демонстрации их совокупной ценности в решении исследуемой проблемы.

Тест «Ведущая репрезентативная система». У каждого человека есть своя ведущая репрезентативная система [7, с. 659–662], с помощью которой он получает наибольшее количество информации, ориентируется в окружающем мире, проявляет свое отношение к происходящему в мыслях, словах, чувствах, поступках. Коммуникации проходят успешно, если коммуниканты могут согласовать свои репрезентативные системы, вести общение на «одном языке». Знание ведущей репрезентативной системы студентов позволяет преподавателю прибегать к различным инновационным педагогическим технологиям в образовательном процессе. Для студентов-визуалистов действенной будет презентация на лекции, для кинестетиков – опорные конспекты, для аудиалистов – грамотная, правильная речь говорящего, для учащихся «дигитального типа» интерес будет представлять все, что требует систематизации и анализа.

А студенты, определяя собственную ведущую репрезентативную систему – личный преимущественный способ получения информации из внешнего мира, учатся обнаруживать такую систему у других, что в дальнейшем помогает им адекватно адаптировать свой стиль общения, чтобы транслируемая ими информация воспринималась должным образом и процесс коммуникации проходил успешно. Данная методика служит базой для развития адаптивности, культуровосприимчивости, толерантности, рефлексии.

В тестировании «Ведущая репрезентативная система» участвовала контрольная группа (КГ) студентов Уральского государственного экономического университета (УрГЭУ), состоящая из 18 мужчин и 48 женщин – всего 66 человек в возрасте 17–20 лет; и экспериментальная группа (ЭГ) учащихся того же вуза: 30 мужчин и 46 женщин – всего 76 человек схожего возраста. Результаты тестирования, представленные в табл. 1, дают возможность выбрать оптимальные формы работы по актуализации инновационной культуры с учетом доминирования того или иного типа репрезентативной системы студентов.

Определив ведущую репрезентативную систему у студентов, мы сочли необходимым выявить особенности реагирования студентов в той или иной конфликтной ситуации, поскольку умение вести себя правильно при

столкновении противоположных интересов или взглядов – важный показатель инновационной культуры.

Таблица 1

Результаты тестирования «Ведущая репрезентативная система», %

Тип репрезентативной системы	КГ		ЭГ	
	юноши	девушки	юноши	девушки
Визуалисты	11	29	17	26
Кинестетики	11	27	17	30
Аудиалисты	22	10	10	7
Дигитальный тип	56	34	56	37

Тест «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» (методика К. Томаса). Долгое время разрешение конфликта понималось как попытка его элиминировать (лат. *eliminare* – удалять, исключать). В настоящее время в психологии утверждается необходимость умения управлять конфликтной ситуацией, поскольку она может иметь не только негативные, разрушительные, но и созидательные, позитивные последствия. Тест К. Томаса выявляет характерные для людей продуктивные или деструктивные формы поведения в конфликтных ситуациях, что влияет на такие качества личности, как самостоятельность в принятии решений, ответственность, толерантность. Носители инновационной культуры должны уметь использовать конфликт в созидательных целях.

Согласно методике К. Томаса, поведение человека, участвующего в конфликте, определяется двумя основными факторами: уровнем настойчивости, т. е. тем, насколько ему важно добиться определенного результата; и потребностью в установлении или сохранении нормальных отношений с другой стороной, вовлеченной в конфликт. Чаще всего набор стратегий поведения в конфликте представляют в виде схемы, одна ось которой отражает уровень настойчивости, вторая – заботу об отношениях. Рассматриваются следующие стратегии поведения в конфликте: конфронтация – прямое столкновение и использование силовых методов разрешения конфликта; соперничество – стремление одержать победу над соперником; сглаживание – уход от борьбы, попытка представить ситуацию так, как будто конфликта нет вовсе; приспособление – признание поражения ради сохранения отношений; компромисс – обмен уступками для достижения приемлемого соглашения; сотрудничество – совместная работа сторон для обоюдного удовлетворения интересов [5, с. 69–77].

Считается, что компромисс – лучшая стратегия поведения в конфликте. В действительности это не так. Компромисс чаще всего достигается с помощью позиционных взаимных уступок. Каким бы привлекательным ни ка-

залось сотрудничество как стратегия управления конфликтом, но и эта форма поведения не универсальна, так как для ее реализации также необходима добрая воля обеих сторон, вовлеченных в конфликт. Требуется оценка ситуации для выбора правильной стратегии управления конфликтом. Для освоения навыков смены стратегии поведения в конфликте каждому человеку следует представлять, каков его предпочтительный стиль.

Проведение теста позволило выявить типичные способы реагирования студентов на конфликтные ситуации: студентов, склонных к соперничеству или сотрудничеству в группе, команде; стремящихся к компромиссам; избегающих конфликтов; старающихся обострить их; а также пытающихся оценить степень адаптации каждого члена коллектива к совместной деятельности, включая инновационную.

КГ была представлена 18 мужчинами и 48 женщинами, ЭГ – 30 мужчинами и 46 женщинами. Все студенты УрГЭУ в возрасте 17–20 лет. Оказалось, что в КГ 58% девушек и 33% юношей, а в ЭГ – 70% девушек и 46% юношей способны к компромиссам в конфликтных ситуациях (табл. 2). Мы это квалифицируем как благоприятный фактор, способствующий успешному проведению мероприятий, направленных на развитие инновационной культуры студентов.

Таблица 2

Результаты тестирования «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» (методика К. Томаса), %

Стиль поведения в конфликтной ситуации	КГ		ЭГ	
	юноши	девушки	юноши	девушки
Сглаживание	11	14	7	11
Компромисс	33	58	46	70
Конфронтация	11	6	10	4
Соперничество	17	8	7	4
Приспособление	17	8	20	7
Сотрудничество	11	6	10	4

Следующим этапом работы стало выяснение стиля поведения студентов в повседневной жизни.

Анкета «Ассертивное поведение». Новое для отечественных исследований понятие «ассертивность» означает устойчивую социально-психологическую характеристику личности, которую можно обозначить как уверенность в себе, и процесс самоутверждения, включающий стратегию уверенного (ассертивного) поведения. Для нашего исследования оценка свойств ассертивности у студентов как носителей инновационной культуры очень важна, поскольку на этой основе могут быть скорректированы

некоторые аспекты агрессивности личности. Формирование достойных способов самоактуализации и самореализации тесно связано с представлениями о свободе и достоинстве личности в демократическом обществе. Данная методика устанавливает, какое поведение преобладает у человека – либо агрессивное, либо ассертивное, а также наличие у респондента таких качеств, как самостоятельность в принятии решений, ответственность, креативность, инициативность.

Анкета «Ассертивное поведение» была разработана нами в двух вариантах на основе 10 правил ассертивного поведения, сформулированных Мануэлем Смитом [6]. Студентам УрГЭУ в КГ, состоящей из 17 юношей и 50 девушек, предлагались лишь основные вопросы-утверждения, а в ЭГ, включающей 24 юношей и 44 девушки, к ним добавлялись формулировки деструктивного предубеждения. Как мы и предполагали, дополнения типа, верное ли решение принимает человек, не сталкиваются ли его права с правами других людей и т. п., стали причиной сомнений в ЭГ при выборе правильного варианта поведения в той или иной ситуации. В КГ же ассертивное поведение оказалось выражено более ярко, решение принималось без колебаний. В общем виде ответы распределились следующим образом:

- люди имеют право оценивать свое поведение: 100% юношей и 98% девушки в КГ; 79% и 78% соответственно в ЭГ;
- имеют право ошибаться и отвечать за свои ошибки: 88% юношей и 90% девушек в КГ; 88% и 84% соответственно в ЭГ;
- имеют право изменить свое мнение: 70% юношей и 86% девушек в КГ; 63% и 68% соответственно в ЭГ.

Психолого-педагогическая работа по формированию навыков ассертивного поведения студентов актуальна в образовательном пространстве вуза. Она должна ориентировать учащихся на осознание себя среди других, понимание своих личностных возможностей, повышение уровня доверия к себе, т. е. на оправданную уверенность в своем поведении.

Учитывая, что некоторые студенты УрГЭУ – будущие управленцы, мы провели опрос по поводу предпочтительных качеств лидера.

Опрос «Лидер. Качества лидера». Лидерство подразумевает умение интеграции групповой деятельности, способность объединения и направления действий всего коллектива. Истинное лидерство опирается на последователей, а не на подчиненных. Отношения «лидер – последователь» строятся на побуждении и воодушевлении, поэтому их основу должны составлять такие личностные характеристики лидера, как доверие, авторитет, высокий уровень квалификации, готовность поддерживать коллектив. Однако в конечном счете важнее не то, что представляет собой лидер как личность, а то, что он делает и как себя ведет. Одним из условий эф-

фективного воздействия является принятие людьми требований лидера без явного проявления власти с его стороны.

Студентам и в ЭГ (73 чел.), и КГ (69 чел.) предложили ответить на вопросы, какими качествами должен обладать современный руководитель-лидер и есть ли у них подобные качества, а также попросили привести примеры персон, на которых следует равняться.

Среди наиболее важных лидерских характеристик респонденты обеих групп назвали харизму, интеллект, ответственность, умение вести за собой. На следующий вопрос были получены довольно самокритичные ответы студентов: какие-то качества у них имеются, а какие-то надо развивать. Наиболее часто студенты отмечали у себя ответственность, активность, интеллект, целеустремленность, харизматичность, креативность, стремление к новому. К качествам, которые хотелось бы развить, причислялись уверенность в себе, преодоление страха перед коллективом, твердость характера. Образцами для подражания указывались и исторические личности (Юлий Цезарь, Петр I, Екатерина II), и полководцы (А. В. Суворов, М. И. Кутузов, Наполеон), и современные руководители компаний и корпораций (Стив Джобс, Ли Якокка, М. В. Федоров). Примечательно, что иногда студенты в качестве примеров, на которые они равняются, называли родственников, близких людей – отца, брата, тетю, занимающихся бизнесом в нашем городе и в области. Результаты опроса представлены в табл. 3.

Таблица 3

Опрос «Лидер. Качества лидера»

Вопрос	ЭГ	КГ
Качества руководителя-лидера (по частоте упоминания)	Харизма, ответственность, целеустремленность, широта взглядов, интеллект, умение вести за собой, мудрость, работоспособность, красноречие, дисциплинированность, честность, решительность	Гибкость, харизма, интеллект, ответственность, дальновидность, решительность, способность рисковать, креативность, коммуникабельность, амбициозность, умение вести за собой
Пример руководителя-лидера (по частоте упоминания)	Брюс Ли, Петр I, И. В. Сталин, В. И. Ленин, Теодор Рузвельт, В. В. Путин, Соитиро Хонда, Стив Джобс, М. В. Федоров, Юлий Цезарь, Генри Форд, Екатерина II, П. С. Нахимов, П. Н. Мамонов, Билл Гейтс, Александр Невский, Маргарет Тэтчер, Ли Су Ман, А. В. Суворов	Роберт и Йонас аф Йокник, М. И. Кутузов, В. В. Путин, Наполеон, Стив Джобс, А. В. Суворов, Петр I, Ли Якокка, И. В. Сталин, Джон Рокфеллер, Александр Македонский, Карлос Гон, Генри Форд, П. В. Дуров, Маргарет Тэтчер, Ли-Куан-Ю, М. В. Федоров

Исходя из результатов применения описанных методик, на констатирующем этапе мы сформулировали следующие выводы и рекомендации:

- на основе данных тестирования «Ведущая репрезентативная система» можно выбирать предпочтительные формы работы преподавателей со студентами и отрабатывать приемы развития у учащихся умений самостоятельного определения основной репрезентативной системы у окружающих для достижения взаимопонимания в коммуникационном процессе, навыки выстраивания конструктивного диалога. Для этого преподаватели должны быть ориентированы на диалоговые формы обучения и на разнообразные формы представления информации во время занятий (активно использовать мультимедийное сопровождение лекций, методики «Шесть шляп мышления», мозгового штурма, SWOT-анализа и др.);

- тест «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» продемонстрировал, как студенты реагируют на конфликтные ситуации: склонны они к соперничеству или сотрудничеству, стремятся ли к компромиссам, избегают конфликтов или стараются обострить их. Как выяснилось, у учащихся доминирует стремление к компромиссу в конфликтной ситуации, что дает возможность и преподавателям, и студентам реализовывать креативные проекты в ходе обучения (например, «Компания моей мечты», «Мир невербалики» и др.);

- анкетирование «Ассертивное поведение» показало неоднозначность проявлений такого поведения студентов. Развитие ассертивных свойств способствует самоутверждению, жизнестойкости, успешной адаптации в социуме, конкурентоспособности, поэтому оно должно стать актуальным направлением воспитательной работы в вузе;

- опрос «Качества лидера» обозначил предпочтения учащихся в выборе лидерских характеристик. Безусловно, у студентов следует развивать лидерские качества. Для тех, кто считает свои лидерские качества слабыми, следует разработать специальные упражнения, рекомендовать посещение тренингов, способствующих развитию данных качеств на базе педагогической фасилитации в концепции К. Роджерса [8].

Посредством тренингов с учетом диагностических данных можно формировать навыки самоактуализации, самоорганизации, саморегуляции, саморазвития и самореализации, совершенствовать самодисциплину и стимулировать проявления активной жизненной позиции.

Общее заключение, которое вытекает из анализа результатов эмпирического исследования, сводится к тому, что у студентов имеется потенциал для развития инновационной культуры: у них присутствуют мотивация к инновациям, желание научиться принимать нестандартные ре-

шения в различных ситуациях, представления о социальной ответственности, инициативность.

Наше дальнейшее исследование предполагает разработку программы актуализации личности субъектов в образовательном процессе и ее апробацию в системе высшей школы.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. М. Н. Дудиной*

Литература

1. Государственная программа развития образования на 2013–2020 гг., утвержденная Правительством РФ // Информационно-правовой сайт «Гарант» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.garant.ru/news/> (дата обращения: 20 мая 2014 г.).
2. Долгова В. И. Акмеологическая сущность инновационной культуры кадров государственной службы // Вестник Челябинского университета. Серия 5: Педагогика. Психология [Электрон. ресурс]. 1999. № 1. С. 65–71. Режим доступа: http://www.lib.csu.ru/elbibl/vestn_arh.shtml (дата обращения: 14 июля 2014 г.).
3. Дудина М. Н., Загоруля Т. Б. Андрагогика и педагогика: проблемы преемственности и взаимосвязи. Екатеринбург: УрГУ, 2008. 244 с.
4. Загоруля Т. Б. Педагогическое проектирование модели актуализации личности студентов как носителей инновационной культуры в высшем образовании. Екатеринбург: УГГУ, 2015. 205 с.
5. Психологические тесты. В 2 т. Москва: Владос, 2005. Т. 2. 247 с.
6. Смит М. Дж. Тренинг уверенности в себе. Москва: Речь. Серия: Психологический тренинг [Электрон. ресурс]. Режим доступа: www.orator.biz/library/books/traning_uverennosti_v_sebe/ (дата обращения: 23 января 2015 г.).
7. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 736 с.
8. Rogers C. R. Freedom to learn for the 80s. Columbus, OH: Merrill. 1982. 308 p.

References

1. Gosudarstvennaja programma razvitija obrazovanija na 2013–2020 gg., utverzhdannaja Pravitel'stvom RF. [State program of education development for 2013–2020, approved by the Government of the Russian Federation]. Informacionno-pravovoj sajt «Garant». [Legal Information web-site «Garant»]. Available at: <http://www.garant.ru/news/>. (In Russian)
2. Dolgova V. I. Akmeologicheskaja sushhnost' innovacionnoj kul'tury kadrov gosudarstvennoj sluzhby. [Acmeological essence of the innovation culture of civil service personnel]. *Vestnik Cheljabinskogo universiteta. Serija 5: Pedagogika. Psihologija. [Bulletin of the Chelyabinsk University. Series 5: Pedagogy. Psychology]*. 1999. № 1. P. 65–71. Available at: http://www.lib.csu.ru/elbibl/vestn_arh.shtml. (In Russian)
3. Dudina M. N., Zagorulya T. B. Andragogika i pedagogika: problemy preemstvennosti i vzaimosvjazi. [Andragogy and pedagogy: problems of continuity

and relationships]. Yekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj universitet. [Ural State University]. 2008. 244 p. (In Russian)

4. Zagorulya T. B. Pedagogicheskoe proektirovanie modeli aktualizacii lichnosti studentov kak nositelej innovacionnoj kul'tury v vysshem obrazovanii. [Instructional design model of actualization of the individual students as bearers of the culture of innovation in higher education]. Yekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj gornyj universitet. [The Ural State Mining University]. 2015. 205 p. (In Russian)

5. Psihologicheskie testy. [Psychological tests]. Moscow: Publishing House Vldos, 2005. Vol. 2. 247 p. (In Russian)

6. Smith M. J. Trening uverenosti v sebe. [Training confidence]. Moscow: Publishing House Rech'. [Speech]. Serija: Psihologicheskij trening. [Series: Psychological training]. Available at: www.orator.biz/library/books/traning_uverenosti_v_sebe/. (In Russian)

7. Stolyarenko L. D. Osnovy psihologii. [Principles of psychology]. Rostov-on-Don: Publishing House Feniks. [Phoenix]. 1997. 736 p. (In Russian)

8. Rogers C. R. Freedom to learn for the 80s. Columbus, OH: Merril. 1982. 308 p. (Translated from English)

УДК 378

Молокова Ольга Александровна

кандидат биологических наук, доцент кафедры конфликтологии и безопасности жизнедеятельности Евразийского лингвистического института – филиала Московского государственного лингвистического университета, Иркутск (РФ).

E-mail: omolokova@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Аннотация. *Цель.* В статье излагается вариант решения одной из проблем психолого-педагогического сопровождения студентов на начальном этапе их адаптации к обучению в вузе. Такое сопровождение в обязательном порядке включает диагностику психологического состояния учащихся, которая в традиционном виде требует значительных затрат сил и времени как преподавателей, так и первокурсников. Продемонстрирована возможность устранения этого недостатка.

Методы и методики исследования. Для выявления параметров адаптации учащихся к обучению в высшей школе использовались методики определения личностного дифференциала, психологической удовлетворенности в различных жизненных сферах и модифицированная методика Складина, описание которой можно найти в трудах К. Роджерса. Отношение студентов к исследованию выяснялось в ходе анонимного анкетирования.

Результаты. Анализ результатов анкетирования показал, что, несмотря на положительное отношение к психологическим исследованиям большинства респондентов, существует явное или скрытое нежелание некоторой их части участвовать в опросах и тестировании, обусловленное среди прочего трудоемкостью и продолжительностью этих процедур. Представлена альтернатива утомительным измерениям показателей адаптации учащихся к обучению в вузе – экспресс-диагностики, сокращающие время мониторинга и позволяющие сделать его интересным для студентов.

При сопоставлении данных, полученных при помощи методики «Личностный дифференциал» и методики Склэйна, выяснено, что они на вербальном и невербальном уровнях исследуют одно и то же явление: соотношение «Я»-реального и «Я»-идеального личности. Однако если создание вербализованных формулировок отношения человека к тому, какой он есть, и к тому, каким он хочет быть, может вызывать затруднения у испытуемого, то невербальная диагностика, обращенная к подсознанию, не только более проста, но и более точно отражает психологическое состояние человека.

Научная новизна. Предложена модификация методики Склэйна, соответствующей основам личностно-центрированного подхода к психолого-педагогическому сопровождению и расширяющей ее возможности за счет скорости и необременительности оценки эмоционального состояния личности.

Практическая значимость. Своевременное выявление трудностей, которые испытывают студенты, приступая к обучению в вузе, помогает совершенствованию учебного процесса. Эффективность и достоинство применения невербальной экспресс-диагностики заключается и в том, что она создает условия для включения в исследование студента как субъекта этой деятельности и позволяет непосредственно после ее проведения обсудить с учащимся полученные результаты.

Ключевые слова: адаптация к обучению в вузе, психолого-педагогическое сопровождение студентов, экспресс-диагностика, личностно-центрированный подход, «Я»-реальное, «Я»-идеальное.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-10-146-156

Molokova Olga A.

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of Conflictology and Life Safety, Euro-Asian Linguistic Institute, Branch of Moscow State Linguistic University, Irkutsk (RF).

E-mail: omolokova@mail.ru

PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF STUDENTS ADAPTATION TO UNIVERSITY STUDIES

Abstract. *Aim.* The solution version of one of problems of psychology and pedagogical escort of students at the initial stage of their adaptation to training in

higher education institution is stated in the study. Such maintenance obligatory includes diagnostics of a psychological state of pupils that in a traditional state demands considerable expenses by as teachers' and first-year students' forces and time. Possibility of elimination of this shortcoming is presented.

Methods. The methods involve the modified Sklyayn's technique which description is presented in K. Rogers's works; the technique of the personal differential definition; the technique of definition of the psychological satisfaction in various vital spheres. Students' relation to the research was found out during anonymous poll.

Results. It is shown that, despite the positive relation to psychological researches from the majority of respondents, there is a problem of the obvious or latent unwillingness of some first-year students to participate in surveys and test work caused by work content and its duration. The alternative to tiresome measurements of indicators of adaptation of pupils to training in higher education institution is presented – the express diagnostics reduce time of monitoring and allow teachers to get students interested.

Comparison of the results received at use of Sklyayn's technique and a technique «Personal differential» shows that they investigate the same phenomenon at nonverbal and verbal levels: correlation of persons' «real self» and «ideal self». However, if creation of verbal formulations of the person relation to what he/she is, and to what he/she wants to be, can cause difficulties by the examinee, the nonverbal diagnostics turned to subconsciousness, is not only simpler, but also reflects a psychological state of the person more precisely.

Scientific novelty. Modification of the technique by Sklyayn is proposed; it corresponds to bases of the personal aligned approach to psychology and pedagogical maintenance, the opportunity expanding it at the expense of speed and assessment non-complication of an emotional condition of the personality.

Practical significance. Timely detection of difficulties which are experienced by students, starting training in higher education institution, helps improve educational process. Efficiency and advantage of application of nonverbal express diagnostics consists in designing conditions for inclusion in research of the student as the subject of this activity, and offers the possibility to discuss the received results with the pupil immediately following the work.

Keywords: adaptation to training at university, psychological and educational support of students, express diagnostics, person-centered approach, «real self» and «ideal self».

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-10-146-156

Психолого-педагогическое сопровождение учащихся априори включает диагностику их психологического состояния. Особенно важно своевременно отслеживать нежелательные психологические процессы и оказывать необходимую педагогическую поддержку учащимся в период их адаптации

к обучению в новой ситуации или среде, что в полной мере относится к студентам 1-го курса – вчерашним школьникам. Сложность процесса адаптации и его неоднозначность в первый год получения образования в вузе требуют внимания к изменениям, происходящим с молодыми людьми, а следовательно, неоднократных замеров различных параметров адаптированности. Однако если такой критерий, как успешность учебно-профессиональной деятельности на начальном этапе, может быть оценен по результатам текущей и промежуточной аттестаций, то определение других критериев адаптации первокурсников достаточно проблематично из-за существенных затрат времени для сбора данных и их обработки.

В Евразийском лингвистическом институте – филиале Московского государственного лингвистического университета (МГЛУ ЕАЛИ, Иркутск) психолого-педагогическое сопровождение на младших курсах осуществляется коллективом лаборатории социально-психологических проблем образования. Изучение адаптации и организация сопровождения с применением психологических, педагогических и психофизиологических методов носят комплексный характер. Кроме аспектов общей учебной адаптации, ведется работа по психогигиеническому и социально-психологическому направлениям, включая адаптацию в поликультурном пространстве вуза, а также с учетом специфики института – адаптацию к обучению иностранным языкам [5, 6].

Психолого-педагогическое сопровождение означает пролонгированное присутствие в жизни студента, а не разовое мероприятие, поэтому оно предусматривает регулярный мониторинг динамики адаптационных процессов, качество которого зависит среди прочего и от отношения первокурсников к его проведению, которое, как выяснилось в ходе нашего исследования, нельзя назвать однозначным.

В 2012/13 и 2013/14 уч. гг. в ЕАЛИ на условиях анонимности было проведено анкетирование студентов 1-го курса по поводу отношения к регулярным психологическим замерам показателей их адаптации в учебном учреждении. В сентябре 2012 г. в опросе приняли участие 159 человек, в сентябре 2013 г. – 122. Обобщенные результаты анкетирования приведены в табл. 1.

Анализ анкет показал, что, несмотря на превалирование положительного отношения к психологическим исследованиям большинства респондентов, существуют проблемы в их организации, связанные, в частности, с «усталостью» обучающихся от частого и подробного тестирования, независимо от того, в какой форме – компьютерной или «бумажной» – оно производится. Даже при понимании важности прохождения таких процедур для себя лично студент может не пожелать участвовать

в них. Число открытых отказов относительно невелико, но превышение критических показателей по шкале «ложные ответы» при использовании отдельных методик также может быть связано не только со стремлением показать себя в максимально выгодном свете [2, с. 385], но и со скрытым нежеланием тратить значительное время на тестирование: «У многих людей психологические тесты вызывают антипатию из-за того, что им приходится долго отвечать на огромное количество вопросов или раскладывать уйму карточек» [4, с. 55]. И, безусловно, студент должен чувствовать отдачу от той немалой работы, которую он осуществляет, в частности пользу для организации учебной деятельности, выстраивания отношений с другими студентами и преподавателями. Полученная информация может быть использована и для рекомендации участия в развивающих психологических тренингах, и при построении индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, т. е. при реализации самых разных направлений сопровождения. Только тогда можно рассчитывать на ответственное и заинтересованное отношение диагностируемых.

Таблица 1

Отношение студентов 1-го курса к психологическому исследованию адаптации к обучению в вузе, % от числа опрошенных

Общие формулировки ответов	2012/13 уч. г.	2013/14 уч. г.
Нравится участвовать в психологическом исследовании, так как оно позволяет лучше узнать себя и увидеть скрытые проблемы	21	17
Нравится участвовать в исследовании, но не хочется отвечать на большое число однотипных вопросов: это неинтересно	13	14
Нравится участвовать в исследовании, но при условии, что его результаты будут обсуждаться и позволят разрешить индивидуальные проблемы	23	21
Отношение к психологическому исследованию положительное, но оно не должно отнимать слишком много времени	25	28
Отношение к психологическому исследованию как к социальной необходимости	2	1
Участвую в исследовании для того, чтобы не обидеть преподавателя, из-за уважения к исследователю, но ничего полезного или интересного для себя в нем не нахожу	8	12
Психологическое исследование только для тех, кто сам приходит к психологу, желая решить какую-либо личную проблему	8	5
Отказались участвовать в исследовании	–	2

Проблему чрезмерного времени, которое тратится на различные виды мониторинга, можно решить с помощью экспресс-диагностик. Эти процедуры не обременительны для испытуемых и в то же время достаточно информативны: они позволяют на начальном этапе обучения прогнозировать трудности адаптации и определить студентов, потенциально нуждающихся в помощи.

Организация сопровождения студентов на этапе адаптации к обучению в вузе, с нашей точки зрения, может опираться на личностно-центрированный подход [10]. В гуманистической психологии причинно-следственные отношения при адаптации описываются схемой «конфликт – фрустрация – акты приспособления». Считается, что внутриличностные конфликты, возникающие в процессе жизнедеятельности, необходимы человеку для его полноценного развития. По мнению К. Роджерса, внутренний конфликт связан с рассогласованием поведения индивида, его чувств, вызванных реальным «Я», и его представлений об идеальном «Я». Люди сознательно или бессознательно стремятся сохранить согласованность (бесконфликтное состояние) между разными образами себя и конгруэнтность образа «Я» и опыта, т. е. пытаются совместить то, что они чувствуют, с тем, как они себя видят [9, с. 212]. Усилия личности, преодолевающей конфликт идеального и реального образов «Я», могут быть направлены на защитный процесс или на реальное изменение себя и своего поведения, т. е. на конструктивную адаптацию [7, с. 348]. При этом достижение личностью идеального «Я» не означает успокоения и прекращения активности относительно самореализации [14], так как человек способен создавать новый образ «Я»-идеального. Исходя из этого, расхождение между реальным «Я» и идеальным «Я» есть показатель актуальной адаптации: чем меньше расхождение, тем лучше приспособленность.

Таким образом, задача диагностики динамики адаптационных процессов состоит в определении (измерении) соотношения между «Я»-реальным и «Я»-идеальным личности. Для ее решения мы использовали методику «Личностный дифференциал» (ЛД), которая базируется на технике семантической сортировки Ч. Осгуда. Обучающийся должен был заполнить два бланка, оценивая «Я»-реальное и «Я»-идеальное [13, с. 20–21]. Кроме того, мы обратились к методике Склэйна, также нацеленной на выявление соотношения «Я»-реального и «Я»-идеального личности, но на невербальном уровне. Суть данной методики описана К. Роджерсом: «Тесно связанными с изучением «Я» являются проблемы самоуважения, степени схожести между тем «Я», какой «Я» есть, и тем «Я», каким бы хотел быть» [12, с.17]. Склэйн предлагает остроумные абстрактные способы измерения этих сложных феноменологических переменных: нужны две

плексигласовые дорожки, одну из которых человек должен представить собой, какой он есть, другую – каким бы он хотел быть, и разместить их в соответствии с этими представлениями. Испытуемый может пристраивать дорожки друг к другу концами, перекрывать их в различных конфигурациях, накладывать одну на другую. Расположение дорожек отражает индивидуальное восприятие взаимосвязи «Я» настоящего с «Я»-идеальным [12, с. 218].

Непосредственно авторское описание данной методики оказалось для нас, к сожалению, недоступно, как и примеры ее использования в отечественной психологии, но и из достаточно полного описания К. Роджерса ее сущность выглядит вполне ясно. Методика проста в применении и требует не более двух-трех минут на инструктирование. Однако основное ее достоинство – обращение к подсознанию человека, которое «может быть – и часто является – мудрее, чем его сознание» [11, с. 242] По К. Роджерсу, «на целостное организмическое чувствование ситуации можно полагаться больше, чем на ее логическое осмысление» [11, с. 64].

Сопоставление результатов, полученных при использовании методики Склэйна, и данных, выявленных с помощью методики «Личностный дифференциал» (количество испытуемых – 200 студентов 1-го и 2-го курсов МГЛУ ЕАЛИ), позволяет говорить о следующих тенденциях: при совпадении положения дорожек (одна полностью накладывается на другую) наблюдается минимальная разница между интегральными значениями ЛД «Я»-идеальное и «Я»-реальное. Когда дорожка «Я»-идеальное даже не соприкасается с дорожкой «Я»-реальное, эта разница выражена в большей мере. По мере возрастания площади совпадения дорожек разница между значениями интегральных показателей ЛД уменьшается (табл. 2).

Таблица 2

Сравнение показателей соотношения образов «Я»-реальное и «Я»-идеальное, полученных на основе методики Склэйна и методики «Личностный дифференциал»

Положение дорожек «Я»-реальное и «Я»-идеальное (методика Склэйна)	Число испытуемых, показавших данный результат	Среднее значение интегральной разницы по данным ЛД, баллы*
Не совпадает	40	22,5
Совпадает частично	102	14,9
Совпадает	58	8,7

* Баллы по интегральным значениям ЛД (суммировались показатели «оценка», «сила» и «активность») для «Я»-идеального и «Я»-реального сначала вычислялись по стандартной методике, затем определялась разница «Я»-идеального и «Я»-реального. Среднее значение вычислялось для каждой из трех групп, определенных по методике Склэйна.

Обе методики предназначены для измерения одного и того же психологического явления. Однако в полученных результатах обнаружены различия. При выявлении АД у 7% испытуемых наблюдалось превышение интегрального показателя «Я»-реальное над показателем «Я»-идеальное, что может означать трудности в создании вербализованных формулировок отношения человека к тому, какой он есть, и тому, каким он хочет быть. При применении методики Складина подобного не наблюдалось.

Согласно методике Складина, первоначально мы использовали только дорожки из поликарбоната белого цвета, затем, в соответствии с неполным набором цветов методики М. Люшера, стали применять синие, зеленые, красные, желтые (основные цвета), фиолетовые, коричневые, черные и серые (вспомогательные цвета) дорожки [4, с. 23]. Испытуемым предлагалось выбрать произвольно цвет дорожек в зависимости от их представлений о том, какие они есть сегодня и какими хотели бы быть в будущем. То есть мы, стремясь сделать исследование более информативным и повысить апелляцию к невербальным – перцептивным и моторным – способностям [8, с. 10], а тем самым и доверие к основанному не только на мышлении выбору испытуемого, попытались соединить идею Складина с проективной экспресс-диагностикой эмоционального состояния личности. Ее отличие от вербальных методик в том, что диагностируемый не должен ориентироваться на какие-либо социальные нормы и правила, а должен опираться лишь на свои внутренние ощущения. Выбор цветов демонстрирует степень эмоциональной удовлетворенности на данном этапе, что является важным показателем адаптированности индивида. Сравнение цветовых предпочтений респондентов с данными, полученными при использовании методики И. А. Красильникова «Психологическая удовлетворенность в различных жизненных сферах» [3], показало, что при высоком и среднем уровне удовлетворенности респондента он выбирает преимущественно основные цвета, а при низком – вспомогательные (большой частью черный и серый).

Таким образом, при незначительном увеличении времени исследования, можно получить информацию не только о соотношении «Я»-реального и «Я»-идеального личности как показателя ее психологической адаптированности, но и определить эмоциональное состояние учащегося.

Описанный способ сравнения образов «Я» не только соответствует сущности личностно-центрированного подхода, основанного на доверии к испытуемому и использовании всех его органических механизмов для того, «чтобы как можно правильнее чувствовать ситуацию внутри и вне его» [12, с. 242], но и позволяет часто, относительно быстро и занимательно для студентов определять их психологическое состояние. Такой экс-

пресс-метод диагностики на начальном этапе обучения в вузе – один из способов решения проблемы организации сопровождения студентов первых курсов. В отличие от традиционной психологической диагностики, обычно требующей длительных процедур и продолжительной обработки их результатов, этот метод почти сразу дает повод для диалога, возможность для непосредственного контакта с человеком, позволяющего «не превратить живую личность в бездушного “подопытного”» [1, с. 65]. К тому же экспресс-диагностики эффективны для оценивания различных критериев адаптированности субъектов образовательного процесса, просты в использовании и не обременительны для испытуемых.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. О. Л. Подлиняевым*

Литература

1. Братченко С. А. Диагностика личностно-развивающего потенциала: методическое пособие для школьных психологов. Псков: Псковский областной институт повышения квалификации работников образования, 1997. 68 с.
2. Бурлачук А. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. С.-Петербург: Питер-Ком, 1999. 528 с.
3. Красильников И. А. Внутриличностный конфликт и психологическая адаптация. Саратов: Саратовский университет, 2007. 110 с.
4. Люшер М. Цвет вашего характера. Москва: Рипол-Классик, 1997. 240 с.
5. Молокова О. А., Ушева Т. Ф. Психолого-педагогическое сопровождение студентов на этапе адаптации к обучению в лингвистическом вузе // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 2. С. 101–107.
6. Молокова О. А., Булнаева А. Ф., Каминская И. В., Никулина Т. И., Погодаева М. В. Учебная и социально-психологическая адаптация студентов лингвистического университета // Проблемы образовательной и социально-психологической адаптации молодежи в г. Иркутске: материалы научно-практической конференции, Иркутск, 19 ноября 2010 г. Иркутск: ИГЛУ, 2010. С. 51–57.
7. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация. Москва: Эксмо, 2010. 368 с.
8. Общая психодиагностика / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. Москва: Московский университет, 1987. 304 с.
9. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования. Москва: Аспект-Пресс, 2000. 607 с.
10. Подлиняев О. Л., Молокова О. А. Личностно-центрированный подход как основа сопровождения студентов на этапе адаптации к обучению в вузе // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. С. 153–159.
11. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва: Прогресс-Универс, 1994. 480 с.

12. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии (30-е–60-е годы XX века) / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. Москва: Московский университет, 1986. С. 200–230.

13. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Институт психотерапии, 2002. 490 с.

14. Argyle M. The Psychology of Interpersonal Behaviour. London, 1978. 384 p.

References

1. Bratchenko S. L. Diagnostika lichnostno-razvivayushchego potentciala. [Diagnostics of personal-developmental potential]. Pskov: Pskovskij oblastnoj institut povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya. [Pskov regional institute of professional development of educational staff]. 1997. 68 p. (In Russian)

2. Burlachuk L. F., Morozov S. M. Slovar-spravochnik po psikhodiagnostike. [Dictionary reference on psychodiagnosis]. St.-Petersburg: Publishing House Piter-Kom, 1999. 528 p. (In Russian)

3. Krasilnikov I. A. Vnutrilichnostnyi konflikt i psikhologicheskaya adaptatsiya. [Intrapersonal approach and psychological adaptation]. Saratov: Saratovskij universitet. [Saratov University]. 2007. 110 p. (In Russian)

4. Ljusher M. Tsvet vashego kharaktera. [Colour of your character]. Moscow: Publishing House Ripol-Klassik, 1997. 240 p. (In Russian)

5. Molokova O. A., Usheva T. F. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie studentov na jetape adaptacii k obucheniju v lingvisticheskom vuze. [Psychological and educational support of students during adaptation to training in linguistic university]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. [Siberian Pedagogical Journal]*. 2013. № 2. P. 101–107. (In Russian)

6. Molokova O. A., Bulnaeva A. F., Kaminskaya I. V., Nikulina T. I., Pogodaeva M. B. Uchebnaja i social'no-psihologicheskaja adaptacija studentov lingvisticheskogo universiteta. [Educational and psychosocial adaptation of students in linguistic university]. *Materialy nauchno-prakticheskoi konferencii «Problemy obrazovatelnoj i soctialno-psihologicheskoi adaptacii molodezhi v Irkutske»*. [Materials of a theoretical and practical conference «Problems of Educational and Psychosocial Adaptation of Young People in Irkutsk»]. Irkutsk: Irkutskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet. [Irkutsk State Linguistic University]. 2010. P. 51–57. (In Russian)

7. Nalchadzhian A. A. Psikhologicheskaya adaptatsiya. [Psychological adaptation]. Moscow: Publishing House Jeksmo, 2010. 368 p. (In Russian)

8. Bodalev A. A., Stolin V. V. Obshchaya psikhodiagnostika. [General psychological diagnosis]. Moscow: Moskovskij universitet. [Moscow University]. 1987. 304 p. (In Russian)

9. Pervin L., John O. Psihologiya lichnosti: teoriya i issledovaniya [Psychology of personality: theory and research]. Moscow: Publishing House Aspekt-Press, 2000. 607 p. (In Russian)

10. Podlinyaev O. L., Molokova O. A. Lichnostno-centrirovannyj podhod kak osnova soprovozhdenija studentov na jetape adaptacii k obucheniju v vuze. [Per-

son-centered approach as basis of supporting students at the stage of adaptation to training in institute of higher education]. *Teoriya i praktika obshchego razvitiya. [Theory and Practice of General Development]*. 2013. № 11. P. 153–159. (In Russian)

11. Rogers K. *Vzgliad na psikhoterapiyu. [A Therapist view of psyhoterapy]*. Moscow: Publishing House Progress-Univers, 1994. 480 p. (In Russian)

12. Rogers K. *K nauke o lichnosti. [Toward a Science of the Person]*. Ed. by P. Ja. Gal'perin, A. N. Zhdan. Moscow: Moskovskij universitet. [Moscow University]. 1986. P. 200–230. (In Russian)

13. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. M. *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i mal'kh grup. [Social-pedagogical diagnostics of person development in small groups]*. Moscow: Institut psihoterapii. [Institute of Psychotherapeutics]. 2002. 490 p. (In Russian)

14. Argyle M. *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. London, 1978. 384 p. (Translated from English)

СОДЕРЖАНИЕ 2015

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

Гапонцев В. А., Гапонцева М. Г. Естественнонаучное образование: соотношение научного и религиозного знания в свете принципа симметрии: Ч. 1. Содержание принципа симметрии 4; 4

Гапонцев В. А., Гапонцева М. Г. Естественнонаучное образование: соотношение научного и религиозного знания в свете принципа симметрии. Ч. 2. Примеры отбора содержания общего естественнонаучного курса на основе принципа симметрии 6; 4

Горб В. Г. Методологические неопределенности нового профессионального стандарта учителя и способы их преодоления 2; 4

Загвязинский В. И. О связи методологии и технологии в педагогическом исследовании 5; 4

Загвязинский В. И. О социальной значимости и востребованности педагогических исследований 8; 4

Закирова А. Ф. Методологический аппарат научного исследования в аспекте концептуализации педагогического знания 10; 4

Иванов С. А. Новые горизонты экологического образования: от ноосферного мировоззрения к ноосферной этике 3; 29

Сериков В. В. Педагогическое исследование: в поисках путей повышения качества 7; 4

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Борисенков В. П. Качество образования и проблемы подготовки педагогических кадров 3; 4

Лобанов В. В. Образовательное событие как педагогическая категория 1; 33

Леутина А. А. Социальное и педагогическое прогнозирование в процессе социализации детей 1; 43

Леутина А. А. Рефлексия социальных норм как условие успешной социализации детей с высоким креативным потенциалом 5; 26

Лурье А. И. Почему выпускники педагогических вузов становятся менеджерами? 7; 24

Ревякина В. И. Аксиологические проблемы культуры и образования современной молодежи 5; 15

Романцев Г. М., Шкабара И. Е. Индивидуальное и коллективное: взгляд сквозь призму становления национальной гражданской идентичности 9; 4

Фролов А. А. Сущность общего образования 3; 18

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Волков В. Н. Развитие государственно-общественного управления образованием через профессионально-общественную оценку инновационной деятельности 6; 39

Денисов А. Р., Степанова М. М. Разработка системы индикаторов уровня интернационализации вуза 9; 15

Дремина М. А., Горбунова Г. А., Копнов В. А. Влияние корпоративной культуры вуза на адаптацию компетенций выпускников 5; 39

Искрин Н. С., Чичканова Т. А. Менеджмент в образовании: системный подход 1; 7

Новокрещенова Н. А. Системы оценки удовлетворенности персонала в национальных исследовательских вузах России 5; 57

Федоров В. А., Степанов А. В., Степанова Т. М. Компонированные педагогические коллективы-кластеры как условие совершенствования учебно-методической работы кафедры 9; 36

Шеметова Н. К. Маркетинговая стратегия высшего учебного заведения: формирование и оценка эффективности реализации 1; 21

Romanov V. A., Kormakova V. N., Musaelian E. N. Training system of future specialists: quality control (Романов В. А., Кормакова В. Н., Мусаелян Е. Н. Система подготовки будущих специалистов: управление качеством) 7; 44

ЭКОНОМИКА И ОБРАЗОВАНИЕ

Гилева К. В., Солоусова К. В., Сафронова О. Л. Роль образовательных комплексов в реализации партнерской модели формирования национальной системы квалификаций 4; 22

Спирина Н. А. Мультисенсорный брендинг как инструмент формирования положительного образа высшего учебного заведения 4; 37

КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

Жуйкова О. В., Шихова О. Ф., Шихов Ю. А. Профессионально-ориентированная траектория инженерно-графической подготовки 3; 46

Емельянова И. Н. Формирование и оценка качества профессионального образования в контексте компетентностной модели обучения 1; 56

Исаева Т. А. Модель организации практики будущих педагогов профессионального обучения: квалиметрический аспект 8; 50

Кон Е. А., Фрейман В. И., Южаков А. А. Разработка подходов к формализованному описанию контролепригодной компонентной структуры дисциплинарной компетенции 4; 52

Сафонцев С. А., Сафонцева Н. Ю. Стандартизация ситуаций неопределенности учебных модулей 7; 62

Шашкина М. Б., Аёшина Е. А. Оценивание профессиональных компетенций студентов – будущих учителей математики 9; 51

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Гнатышина Е. А., Гердт Н. А. Модель формирования профессионально-творческого потенциала студентов творческих профессий 2; 18

Гуцу Е. Г., Деменева Н. Н. Реализация проекта «Клинические базы практик» в подготовке студентов по профилю «Психология и педагогика начального образования» 10; 51

Дорожкин Е. М., Чапаев Н. К. Проблемы высшего образования (статья-рецензия на книгу С. С. Набойченко «История высшей школы Свердловской области» 2; 27

Жукова Н. М., Кубрушко П. Ф., Шингарева М. В. Механизм проектирования компетентностно-ориентированных задач по учебным дисциплинам и условия его реализации в вузах 1; 68

Емельянова И. Н., Теплякова О. А. Процедура построения практико-ориентированной модели подготовки выпускника университета 8; 20

Колмакова Л. А. Совершенствование учебно-познавательной деятельности учащихся профессиональной образовательной организации на основе технологии визуализации учебной информации 6; 50

Копнов В. А., Соколова А. В. Введение новой компетенции «мастер производственного обучения» в национальный чемпионат рабочих профессий WorldSkills 7; 75

Кресс Ханнелоре, Есенина Е. Ю. «Старая дама в очень современном интернациональном платье» (немецкая дуальная система профессионального образования и обучения в Германии и в мире) 8; 34

Кузьмин А. М., Сазонов И. Ю., Тарасевич И. В. Интерес к будущей профессиональной деятельности как категория педагогики 4; 69

Листвин А. А. Среднее профессиональное образование: проблемы содержания и реализации 3; 62

Марочкин С. Ю., Шуневич М. И. Проблемы преподавания и изучения корпоративного управления в юридических вузах в контексте международной магистерской программы двойных дипломов «Европейское и международное право» 2; 41

Росновская Л. В. Аксиологический компонент профессиональной подготовки (на примере бакалавров в области конструирования изделий легкой промышленности) 9; 68

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Бойко А. Д. Возможности диагностики диспозиций защитного и со-
владающего поведения в образовательной среде 8; 65

Воробьева И. В., Кружкова О. В. Модель профилактики и предуп-
реждения вандального поведения при деформациях и деструкциях цен-
ностной сферы молодежи 3; 71

Железовская Г. И., Абрамова Н. В., Гудкова Е. Н. Креативное
коммуникативное поведение как средство творческой самореализации
личности обучающегося 4; 79

Зеер Э. Ф., Попова О. С. Психологическое сопровождение индиви-
дуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной
школе 4; 88

Кружкова О. В., Воробьева И. В. Аксиологические основания го-
товности молодежи мегаполиса к образовательным инновациям 7; 90

Кузнецов Д. В. Психолого-педагогическая фасилитация как необ-
ходимое условие для успешного самоопределения старшеклассников 9; 120

Малахова О. А. Диагностика эмоционально-волевой саморегуляции
младшего школьника в условиях вокально-хоровой деятельности 6; 89

Павлов Ю. Г. Индивидуальные особенности в продуктивности ра-
бочей памяти: эффект «перегрузки» 10; 20

Сапего Е. И. Влияние типа организационной культуры образова-
тельного учреждения на уровень профессиональной деформации педаго-
гов 10; 38

Сергеева Т. Б. Личностная и профессиональная мобильность: про-
блема сопряженности 8; 81

Стариков П. А., Порхачева Е. П., Лыкова С. Н. Комплекс эмоцио-
нальных переживаний, соответствующих проявлениям вдохновения 7; 105

Сыманюк Э. Э., Девятковская И. В. Непрерывное образование как
ресурс преодоления психологических барьеров в процессе профессио-
нального развития личности 1; 80

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Гурьянова М. П., Штылева А. В., Лебедь О. А., Андрианова Р. А.,
Сепьянен Т. П.** Преодоление разрыва между социально-педагогической
практикой и законом 9; 134

Калачинская Е. В. Толерантность студентов регионального вуза:
оценка состояния и методы развития 5; 72

Мягков А. Ю., Григорьева М. В., Журавлева И. В., Журавлева С. А.
Производственная практика глазами студентов технического вуза (по ма-
териалам социологического исследования) 4; 100

Ручкин А. В. Дисфункции наградных институтов современной России в сфере образования и науки 3; 106

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Гаджиева И. Ш. Осведомленность о нормативно-правовой основе миграции, как условие адаптации мигрантов к новой социальной среде и принятия их коренными жителями 1; 93

Гурьянова М. П., Штылева А. В., Лебедь О. А., Сеппянен Т. П., Крапивина А. А. Формирование социальной компетентности подростков в разновозрастных объединениях гуманистической направленности 5; 87

Рябинина Е. В. Медиация в работе педагога высшей школы 2; 52

Ходько А. Ф. Педагогическое сопровождение формирования нравственного сознания студентов 6; 143

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Котлярова И. О. Готовность преподавателей университета к использованию современных образовательных технологий 1; 103

Осколова Т. А. Методика практико-ориентированной исследовательской деятельности студентов в период педагогической практики: стратегии формирования национальной идентичности обучающихся в поликультурной среде 10; 94

Пак Н. И., Дорошенко Е. Г., Хегай А. Б. Учебные дорожные карты как средство личностно ориентированного обучения 8; 97

Чепракова Е. М., Фролов А. А. Педагогическая технология адаптации учащихся к предметному образованию в основной школе 6; 21

Царапкина Ю. М. Использование кейс-технологий при обучении студентов 3; 120

Arkhipova Elena I., Jones Holly, Krasavina Yulia V. Esp team teaching at technical universities: experience and perspectives 5; 150

Glukhova I. V. (Глухова И. В.) Techniques and factors contributing to developing critical thinking skills (Приемы и факторы развития навыков критического мышления) 1; 114

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

Дмитриева Е. А. Из опыта обучения сетевому взаимодействию педагогов и студентов педагогического вуза 6; 77

Ле-ван Т. Н. Сетевое взаимодействие образовательных организаций по вопросам формирования у обучающихся культуры здоровья: теоретико-методологический аспект профессиональной подготовки педагогических кадров 9; 83

Силкина Н. В., Ваганова Н. О. Особенности образовательной среды в сетевом взаимодействии образовательной организации с производством 6; 63

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Баринов Э. Ф., Басий Р. В., Шатова О. П. Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов на медико-биологических кафедрах медицинского университета с использованием дистанционной обучающей технологии 7; 119

Бороненко Т. А., Федотова В. С. Направления подготовки будущих педагогов к использованию дистанционных образовательных технологий в профессиональной деятельности (праксиологический аспект деятельности подхода) 3; 87

Захарова И. Г. Подготовка будущих педагогов и особенности современного контекста образования 5; 105

Зерчанинова Т. Е., Новгородцева О. В. Информационная открытость муниципальной системы образования: опыт социального аудита 2; 62

Иванова Е. О. Электронный учебник – предметная информационно-образовательная среда самостоятельной работы учащихся 5; 118

Макотрова Г. В. Творческое саморазвитие школьников при работе с текстом в информационно-коммуникационной образовательной среде 8; 112

Острижня С. Г. Педагогическая технология на основе информационно-коммуникативных карт: опыт разработки и применения на уроках истории 1; 123

Панишева Е. В. Педагогическая модель применения современных ИКТ в профессиональном образовании будущих инженеров 9; 107

Шурыгин В. Ю., Краснова Л. А. Организация самостоятельной работы студентов при изучении физики на основе использования элементов дистанционного обучения в LMS MOODLE 8; 125

СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Галкина В. А. Технология формирования самоконтроля у младших школьников с легкой умственной отсталостью в процессе обучения 2; 104

Майоркина И. В. Средства спортивного ориентирования в работе с младшими школьниками с задержкой психического развития 7; 152

Suleymanov F. Individually adapted curriculum for inclusive education (Индивидуально адаптированный куррикулум для инклюзивного образования) 10; 80

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бабинова Н. В., Воронина А. В. Теоретико-методологические аспекты формирования предпосылок к учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста 5; 166

Тагильцева Н. Г., Шавов Ф. Д. Суггестопедия в формировании музыкального опыта дошкольников 2; 94

Усольцева И. В. Ценности и цели игры в оценке воспитателей детского сада 8; 140

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Вахитова Г. Х. Формирование профессиональной компетентности педагога дошкольного образования в системе дополнительного образования 2; 74

Матвеева Т. В., Машкова Н. В., Сафина О. Г., Ткачева О. Н. Проблемы профессионально-общественной аккредитации программ дополнительного профессионального образования и перспективы ее внедрения 1; 137

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

Буханова Н. В., Кузьмин К. В., Петрова А. Е., Чемезов С. А. Стандарты качества дистанционного образования в высшей школе: сравнительный анализ Канады и России 7; 135

Грахов В. П., Кислякова Ю. Г. Из опыта зарубежной стажировки студентов инженерно-строительного факультета ИжГТУ в Техническом университете г. Брно 2; 86

Красильникова Н. В. Интернационализация высшего образования в Европе: опыт Болонского университета 8; 163

Потемкина Т. В., Пуденко Т. И. Независимая оценка качества образования: общественная экспертиза в зарубежной и российской практике 10; 64

Толстогузов С. Н. Опыт профориентационной работы за рубежом 1; 151

Яковлева Э. Н., Красилова И. Е. Из опыта сертификации педагогов в зарубежных странах 9; 147

Fedorova M. Global practices of students' research (Международный опыт научной деятельности студентов) 8; 175

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Игнатов С. Б. Комплекс методических средств формирования эколого-правовой компетентности у студентов вуза в процессе естественно-научного образования 6; 129

Снигирева Т. А., Гришанова И. А. Методика формирования структуры знаний обучаемых 10; 108

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

Акимова О. Б., Табаченко Т. С. Современная государственная языковая политика 9; 161

Бенин В. А., Уразметов Т. З. Теория и практика деятельности эксперта-религиоведа 6; 101

Володина Е. Н. Метаязык как педагогический феномен и его роль в языковом развитии личности в школе 4; 114

Закирова А. Ф., Семенова Л. А. Формирование российской национальной идентичности студентов вуза: герменевтический подход 7; 165

Chuiikova E. S. (Чуйкова Э. С.) Designing academic writing course in russia: focus on content (Отбор содержания обучения академическому письму в России) 9; 171

Osiyanova Olga M. Innovation in teaching the culture of verbal communication in 2; 117

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Казначеев С. В., Страхова И. Б., Лопатина О. В. Физическая культура и ее роль в воспитании студентов нефизкультурного вуза 3; 156

Петухова-Левицкая М. И. Из опыта работы городской инновационной площадки «Прикладная музыка» 10; 121

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Дашкевич Л. А. Становление высшего образования на Урале: поиски власти и гражданского общества 4; 131

ДИСКУССИИ

Беляева М. А. Почему научно-исследовательская работа преподавателя вуза – это «хромая лошадь» современной науки? 3; 130

Мурзина И. Я. Культурология: институциональный кризис или время стратегических решений 2; 127

Первушин В. Н. От явлений и законов природы к принципам симметрии начальных данных (опыт взаимоотношения естествознания и богословия) 5; 129

Яркова Е. Н. Образование и культура (к проблеме поиска принципа сообразности образования) 6; 116

Dr Jon Talbot. Recognising Non-formal and Informal learning: modernising Russian higher education or irrelevant? 4; 142

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

Lourie L. I., Lurye M. L. Lyceum education in contemporary Russia (Формирование лицейского образования в современной России) 3; 144

КОНСУЛЬТАЦИИ

Загоруля Т. Б. Актуализация личности студентов как носителей инновационной культуры в высшем образовании: опыт эмпирического исследования 10; 135

Колгатин С. Н. Нужно ли преподавать теорию относительности в курсе общей физики 4; 158

Машарова Т. В., Маринина Н. И. Технология критического мышления как эффективное средство развития языковой компетентности будущих менеджеров 7; 181

Молокова О. А. Психологическая диагностика адаптации студентов к обучению в вузе 10; 146

Паскалова А. Н., Долгополова И. В. Программа развития гимназии как условие обеспечения нового качества образования: проектный подход 2; 142

Скворцова С. В. Основы обучения креативной деятельности (на примере педагогики Великобритании) 2; 155

Эльяш Н. Н. Модель контекстного обучения при выполнении практикума по общетехническим дисциплинам 1; 166

CONTENTS 2015

METHODOLOGY PROBLEMS

Gapontsev V. L., Gapontseva M. G. Natural-Science Education: Scientific and Religious Knowledge Correlation in the View of a Symmetry Principle. Part 1. The Content of a Symmetry Principle 4; 4

Gapontsev V. L., Gapontseva M. G. Natural-Science Education: Scientific and Religious Knowledge Correlation in the View of a Symmetry Principle. Ch. II. Examples of Religious Content Selection in General Natural Science Courses Based on the Principle of Symmetry 6; 4

Gorb V. G. Methodological Uncertainties of a New Professional Teacher's Standard and Proposals for its Improvement 2; 4

Zagvyazinsky V. I. Concerning Correlation between Methodology and Technology in Pedagogical Research 5; 4

Zagvyazinsky V. I. Concerning the Social Importance and a Demand of Pedagogical Researches 8; 4

Zakirova A. F. The Methodological Unit of Scientific Research in Terms of Conceptualisation of Pedagogical Knowledge 10; 4

Ivanov S. A. New Horizons of Environmental Education: From the Noospheric Worldview to the Noospheric Ethics 3; 29

Serikov V. V. Pedagogical Research: In Search for Means of Quality Improvement 7; 4

GENERAL EDUCATION

Borisenkov V. P. Education Quality and Issues of Pedagogical Staff Training 3; 4

Lobanov V. V. Educational Event as the Pedagogical Category 1; 33

Leutina A. L. Social and pedagogical forecasting in the process of children's socialization 1; 43

Leutina A. L. Reflection of the Social Standards as a Condition of a Successful Socialization of the Children with a High Creative Potential 5; 26

Lourie L. I. Why Graduates of Pedagogical Institutes Become Managers? 7; 24

Revyakina V. I. Axiology Problems of the Culture and Education of Youth nowadays 5; 15

Romanntsev G. M., Shkabara I. E. Individual and Collective: The Sight through the Prism of Formation of National Civil Identity 9; 4

Frolov A. A. The Essence of General Education 3; 18

MANAGEMENT OF EDUCATION

Volkov V. N. The Development of State and Public Management of Education through Professional Assessment of Innovative Activity 6; 39

Denisov A. R., Stepanova M. M. Development of the Level Indices System of University Internationalization 9; 15

Dremina M. A., Gorbunova G. A., Kopnov V. A. Influence of University Corporate Culture on «Adornment» of Graduates' Competences 5; 39

Iskrin N. S., Chichkanova T. A. The Systematic Approach to Management in Education 1; 7

Novokreshchenova N. A. Staff Satisfaction Estimation Systems in Russian National Research Universities 5; 57

Fedorov V. A., Stepanov A. V., Stepanova T. M. Composite Pedagogical Staff-Clusters as a Condition of Department Educational and Methodical Work Development 9; 36

Shemetova N. K. Marketing strategy of the university: formation and its effectiveness evaluation realization 1; 21

Romanov V. A., Kormakova V. N., Musaelian E. N. Training system of future specialists: quality control 7; 44

ECONOMY AND EDUCATION

Gileva K. V., Safronova O. L., Solousova K. V. The Role of Educational Complexes in the Implementation of the Partnership Model Formation of the National Qualifications Framework 4; 22

Spirina N. A. Multi-Sensory Branding as a Tool for the Formation of a Positive Image of the Higher Education Institution 4; 37

QUALIMETRIC APPROACH IN EDUCATION

Zhuykova O. V., Shikhova O. F., Shikhov Yu. A. Professionally Oriented Course of Engineering-Graphical Training 3; 46

Emelyanova I. N. Professional Education Quality Development and Its Assessment in Competence-Based Model of Learning 1; 56

Isaeva T. A. The Model of Externship Organization for Future Teachers: Qualimetric Approach 8; 50

Kon E. L., Freyman V. I., Yuzhakov A. A. Approaches Development to Formalized Description of the Disciplinary Competence of Testable Component Structure 4; 52

Safontsev S. A., Safontseva N. Yu. Standardization of Uncertainty Situations in Training Modules 7; 62

Shashkina M. B., Ayoshina E. A. Assessment of Students' Professional Competencies – the Future Teachers of Mathematics 9; 51

VOCATIONAL EDUCATION

Gnatyshina E. A., Gerdt N. A. The Model of formation of Professional and Creative Potential of Students of Creative Professions 2; 18

Gutsu E. G., Demeneva N. N. Implementation of the Project «Clinical Bases of Internship» while Preparing Students with a Specialty in «Psychology and Pedagogy of Primary Education» 10; 51

Dorozhkin E. M., Chapaev N. K. Issues of Higher Education (Article-Book Review «History of Higher School in Sverdlovsk Region» by S. S. Nabojchenko) 2; 27

Zhukova N. M., Kubrushko P. F., Shingareva M. V. Mechanism for designing competence-oriented tasks in various academic subjects and requirements for its implementation in higher educational establishments 1; 68

Emelyanova I. N., Teplyakova O. A. Procedure of Building the University Graduate Training Practice-Oriented Model 8; 20

Kolmakova L. A. Improvement of Educational Cognitive Activity Students in the Professional Educational Organization on the Basis of Visualization Technology of Educational Information 6; 50

Kopnov V. A., Sokolova A. V. Introduction of New Skill «In-Service Trainer» in WorldSkills Russia 7; 75

Kress H., Esenina E. Y. «Old Woman in Very Modern International Dress» (German Dual System of VET in Germany and in the World) 8; 34

Kuzmin A. M., Sazonov I. Yu., Tarasevich I. V. Interest to Future Professional Activity as Category of Pedagogics 4; 69

Listvin A. A. Secondary Vocational Education: Content and Implementation Issues 3; 62

Marochkin S. Yu., Shunevich M. I. Some Issues of Teaching and Learning of Corporate Governance in Law Institutions and Universities in the Context of the International Master's Double Degree Program «European and International Law» 2; 41

Rosnovskaya L. V. Axiological Component of Vocational Training (The Example of Bachelor Programs in the Field of the Garment Industry Products Design) 9; 68

PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Boyko A. D. Disposition Diagnostic Means of Defensive and Coping Behavior in the Educational Environment 8; 65

Vorobyeva I. V., Kruzhkova O. V. The Model of Prevention of Vandal Behavior Provided by the Deformations and Destructions of Valuable Sphere of Youth 3; 71

Zhelezovskaya G. I., Abramova N. V., Gudkova Ye. N. Creative Communicative Behavior as a Means of Creative Self-Realization of the Individual 4; 79

Zeer E. F., Popova O. S. Psychological Guiding of Students' Individual Educational Trajectories in Vocational School 4; 88

Kruzhkova O. V., Vorobyeva I. V. Educational Innovations: Axiological Bases of Megalopolis Youth's Readiness 7; 90

Kuznetsov D. V. Psychological and Pedagogical Facilitation as a Necessary Condition of Successful Self-Determination of Higher School Students 9; 120

Malakhova O. A. Diagnosis of Emotional and Volitional Self-Regulation of Primary School Aged Pupils' in Terms of the Vocal and Choral Activities 6; 89

Pavlov Yu. G. Individual Differences in Working Memory Performance: "Overload" Effect 10; 20

Sapego Ye. I. Organizational Culture Type Influence of Educational Institution on Teachers Professional Deformation Level 10; 38

Sergeeva T. B. Personal and Professional Mobility: The Conjugacy Problem 8; 81

Starikov P. A., Porkhacheva E. P., Lykova S. N. The Complex of Emotional Experiences, Relevant Manifestations of Inspiration 7; 105

Symanyuk E. E., Deviatovskaja I. V. Life-long education as a resource to overcome the psychological barriers in the process of professional development of the individual 1; 80

SOCIAL PEDAGOGY

Guriyanova M. P., Shtilyeva L. V., Lebed O. L., Andrianova R. A., Seppyanen T. P. Overcoming the Disconnection Between Socio-Pedagogical Practice and Law 9; 134

Kalachinskaya E. V. Tolerance of Regional High School Students: Assessment and Development Methods 5; 72

Myagkov A. Yu., Grigorieva M. V., Zhuravleva I. V., Zhuravleva S. L. Work Experience Internship Through the Eyes of Technical University Students (on the Materials of Sociological Research) 4; 100

Ruchkin A. V. Dysfunction of Modern Russian Institutes of State Awards in the Sphere of Education and Science 3; 106

SOCIAL PEDAGOGY

Gadzhieva I. Sh. Actual Knowledge of a Standard and Legal Basis of Migration as a Condition of Migrants' Successful Adaptation to the New Social Environment and Their Adoption by Aboriginal Inhabitants 1; 93

Krapivina L. A. Social Competence Formation among Teenagers from Humanist Trend Multiple-Aged Groups 5; 87

Ryabinina Ye. V. Mediation in the Work of Higher School Teacher 2; 52

Hodko A. F. Pedagogical Support of Formation of Moral Awareness of Students 6; 143

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Kotlyarova I. O. University Teachers' Readiness to Apply the Modern Educational Technologies 1; 103

Oskolova T. L. Methodology of Practice-Oriented Research Activities of Students during Pedagogical Internship: Building National Identity in Multicultural Environment 10; 94

Pak N. I., Doroshenko Ye. G., Khegai L. B. Educational Roadmaps as a Means of Student-Centered Education 8; 97

Cheprakova E. M., Frolov A. A. Pedagogical Technology Aimed at Students' Adaptation to Discipline-Based Education in Secondary Schools 6; 21

Tsarapkina J. M. The Use of Case-Technologies in Teaching Students 3; 120

Arkhipova E. I., Jones Holly, Krasavina Yu. V. ESP Team Teaching at Technical Universities: Experience and Perspectives 5; 150

Glukhova I. V. Techniques and Factors Contributing to Developing Critical Thinking Skills 1; 114

NET INTERACTION IN EDUCATION

Dmitrieva E. A. Concerning the Networking Interaction Experience of Teachers and Students of Pedagogical University 6; 77

Le-van T. N. Network Cooperation of Educational Organizations for Building a Culture of Healthy and Safe Lifestyle: Theoretical-Methodological Aspect of Vocational Staff Training 9; 83

Silkina N. V., Vaganova N. O. Special Features of the Educational Environment through the Net Interaction of Education and Production 6; 63

INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Barinov E. F., Basiy R. V., Shatova O. P. Organization of Students' Self-Guided Work in Biomedical Departments of Medical University Using Distant Learning Technology 7; 119

Boronenko T. A., Fedotova V. S. Directions of Preparation of Future Teachers to the Use of Distance Learning Technologies in Professional Activity (Praxiological Aspect of the Activity Approach) 3; 87

Zakharova I. G. Teacher Education and Features of the Contemporary Educational Context 5; 105

Zerchaninova T. E., Novgorodtseva O. V. Information Openness of the Municipal System of Education: the Experience of Social Audit 2; 26

Ivanova E. O. Electronic Textbook – Subject Information-Educational Environment of Independent Work of Students 5; 118

Makotrova G. V. Work with a Digital Environment Text as a Means of Creative Students' Self-Development 8; 112

Ostrizhnyaya S. G. Pedagogical Technology on the Basis of Informative-Communicative Maps: Experience of Development and Use at the Lessons of History 1; 123

Panisheva Y. V. Pedagogical Model of Modern ICT Application in Professional Education of Future Engineers 9; 107

Shurygin V. Yu., Krasnova L. A. Organization of Students' Independent Work in Studying Physics Based on Distance Learning Technology in LMS MOODLE 8; 125

SPECIAL CORRECTIONAL TRAINING

Galkina V. A. Self-Control forming Technology for Primary School Children with Mild Mental Retardation in Learning Process 2; 104

Mayorkina I. V. Means of Orienteering in Education of Junior Schoolchildren with Intellectual Disability 7; 152

Suleymanov F. A. Individually Adapted Curriculum for Inclusive Education 10; 80

PRESCHOOL EDUCATION

Babinova N. V., Voronina L. V. Theoretical-Methodological Aspects of Backgrounds to Educational Activity Formation of Preschool Aged Children 5; 166

Tagiltseva N. T., Shavov F. D. Suggestopedia as the Method of the Music Experience Formation of Pre-School Children 2; 94

Usoltseva I. V. Value Judgments on Meaning and Aims of Using Games Given by Preschool Teachers 8; 140

FURTHER EDUCATION

Vakhitova G. H. The formation of Professional Competence of the Teacher of Preschool Education in the System of Additional Education 2; 74

Matveeva T. V., Mashkova N. V., Tkacheva O. N., Safina O. G. The Problems of Professional Public Accreditation of Additional Professional Education Programs and the Prospects of its Implementation 1; 37

EDUCATION ABROAD

Buhanova N. V., Kuz'min K. V., Petrova L. E., Chemezov S. A. Quality Standards for Distance Learning in Higher Education: A Comparative Analysis of Canadian and Russian Practices 7; 135

Grahov V. P., Kislyakova Yu. G. By the Experience of Foreign Internship Among Russian Students' of Civil Engineering Department of IZHSTU at Brno University of Technology 2; 86

Krasilnikova N. V. Internationalisation of Higher Education in Europe: By Experience of Bologna University 8; 163

Potemkina T. V., Pudenko T. I. Independent Evaluation of the Quality of Education: Social Expertise in Foreign and Russian Practice 10; 64

Tolstoguzov S. N. Career Guidance Experience Abroad 1; 51

Yakovleva E. N., Krasilova I. Y. From the Experience of Teacher Certification in Foreign Countries 9; 147

Fedorova M. A. Global Practices of Students' Research 8; 175

TEACHING METHODS

Ignatov S. B. Complex of Methodical Means of Formation of Ecological and Legal Competence of University Students in the Process of Natural Sciences Education 6; 129

Snegiryova T. A., Grishanova I. A. Methods of Forming the Structure of Knowledge 10; 108

THE HUMANITIES IN EDUCATION

Akimova O. B., Tabachenko T. S. Modern State Language Policy 9; 161

Benin V. L., Urazmetov T. Z. Religious Scholars: Theory and Practice Activities 6; 101

Volodina Ye. N. Metalanguage as Pedagogical Phenomenon and Its Role in Language Development of Personality at School 4; 114

Zakirova A. F., Semenova L. A. Formation of Russian National Identity of High School Students: Hermeneutical Approach 7; 165

Chuikova E. S. Designing Academic Writing Course in Russia: Focus on Content 9; 171

Osiyanova O. M. Innovation in Teaching the Culture of Verbal Communication in Competency-Based Professional Education 2; 117

HEALTH SAVING TECHNOLOGIES

Kaznacheyev S. V., Strakhova I. B., Lopatina O. V. Physical Culture and Its Role in Training the Students of Non-Sports Higher Educational Institutions 3; 156

Petukhova-Levitskaya M. I. By the Work Experience of the Innovative Platform «Applied Music» 10; 121

HISTORY OF EDUCATION

Dashkevich L. A. The Development of Higher Education in the Urals: the Search of Authorities and Civil Society 4; 131

DISCUSSIONS

Belyaeva M. A. Why Scientific Research of a Lecturer Is the «Lame Horse» of Modern Science? 3; 130

Murzina I. Ya. Cultural Studies: Institutional Crisis or the Time of Strategic Decisions 2; 127

Pervushin V. N. From Phenomena and Laws of Nature to Initial Data Symmetry Principles (Experience of Relationship of Natural Science and Theology) 5; 129

Yarkova E. N. Education and Culture (Concerning the Problem in Search the Principle of Education Adequacy) 6; 116

Dr Jon Talbot. Recognising Non-formal and Informal Learning: Modernizing Russian Higher Education or Irrelevant? 4; 142

PEDAGOGIC OPINION JOURNALISM

Lourie L. I., Lurye M. L. Lyceum Education in Contemporary Russia 3; 144

CONSULTATIONS

Zagorulya T. B. Actualization of the Person of Students as Bearers of Innovation Culture in Higher Education: Empirical Studies 10; 135

Kolgatin S. N. Is it Necessary to Teach the Theory of Relativity in General Physics Course? 4; 158

Masharova T. V., Marinina N. I. Critical Thinking Technology as Effective Means of Development of Future Managers' Language Competence 7; 181

Molokova O. A. Psychological Diagnostics of Students Adaptation to University Studies 10; 146

Paskhalova L. N., Dolgoplova I. V. The Program of Development of the School as a Condition of Providing New Quality of Education: The Project Approach 2; 142

Skvortsova S. V. The Fundamentals of Teaching Creativity (Based on the Example of Great Britain) 2; 155

Jel'jash N. N. Contextual Training Model under the Practical Course of General Technical Disciplines 1; 166

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Журнал «Образование и наука» является научным периодическим печатным изданием, публикующим наиболее значимые научные труды и результаты научных исследований ученых Уральского региона и России, и распространяется на всей территории РФ.

В журнале размещаются материалы по актуальным проблемам педагогики и психологии, информация 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 текст статьи с **аннотацией** и **ключевыми словами** на русском и английском языках; 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). Правила оформления статьи представлены на сайте www.edscience.ru в разделе «Авторам».

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, библиографических описаний 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.edscience.ru**](http://www.edscience.ru)

ПОДПИСНОЙ АБОНЕМЕНТ
для оформления подписки на журнал
«Образование и наука»
в почтовых отделениях РФ

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

Подписной индекс
20462 по каталогу агентства «Роспечать»

Ф.СП-1	Министерство связи РФ											
	АБОНЕМЕНТ на	газету журнал										
	20462											
	«Образование и наука»											
	(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, имя, отчество)										
		Тел. bcl										
	ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА											
		на газету журнал										
	20462											
	ПВ	ме-сто										
	«Образование и наука»											
	(наименование издания)											
	Стоимость	подписки переадресовки										
	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, имя, отчество)										
		Тел.										

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

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

2. Текст статьи должен включать следующие обязательные элементы:

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

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

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

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

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

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

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

8. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора на русском и английском языках, **Аннотация** и **ключевые слова** на русском и английском языках, основной текст, список использованной литературы на русском и английском языках.

9. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются отдельным файлом в той программе, в которой выполнена графика.

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

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

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

Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman.
3. Размер шрифта (кегель) – 14.

4. Межстрочный интервал – 1,5.
 5. Межбуквенный интервал – обычный.
 6. Абзацный отступ – стандартный (1,27).
 7. Поля – все по 2 см.
 8. Выравнивание текста по ширине.
 9. Переносы обязательны.
 10. Межсловный пробел – один знак.
 11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.
 12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
 13. Дефис должен отличаться от тире.
 14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
 15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
 16. Не допускаются пробелы между абзацами.
 17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
- Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio **вместе с исходным файлом.**

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.
2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.
3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.
4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.
5. Подробные требования к представляемым работам размещены на сайте журнала **www.edscience.ru**.