

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

№ 3(33) Журнал теоретических и прикладных исследований Июнь, 2005

**ОБРАЗОВАНИЕ В УРАЛЬСКОМ РЕГИОНЕ:  
НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ И ИННОВАЦИЙ:  
материалы региональной интернет-конференции  
(пленарное заседание) .....3**

- Приветственное слово председателя Уральского отделения Российской академии образования действительного члена РАО Г. М. Романцева ..... 4
- Романцев Г. М.** Основные направления развития педагогической науки и образования в деятельности уральского отделения РАО ..... 5
- Ткаченко Е. В.** Начальное, среднее и высшее профессиональное образование России: возможности сохранения и развития ..... 12
- Загвязинский В. И.** Глобальные проблемы развития российского образования ..... 21
- Зеер Э. Ф.** Компетентностный подход к образованию ..... 27
- Калугина Т. Г.** Актуальные проблемы профильного обучения и организации ЕГЭ в средней школе ..... 40
- Белкин А. С.** Ответы на вопросы ..... 44
- Резолюция конференции «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» ..... 48

**ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ .....51**

- Будатова О. Г.** Синтез рационального и эмоционального в обучении школьников ..... 51
- Захарова И. Г.** Школьное образование в эпоху информатизации ..... 63
- Куприна Н. Г.** Эколого-эстетический подход в современном образовании ..... 70
- Халемский Г. А.** Педагогическое творчество в условиях школы-лаборатории как управляемый процесс ..... 78
- Ардуванова Ф. Ф., Штейнберг В. Э.** Дидактическая модель трансформации представления геометрических объектов ..... 85

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ .....90**

- Рындак В. Г., Ганаева Е. А.** Формирование маркетинговой подготовленности руководителей образовательных учреждений ..... 90

<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....</b>	<b>104</b>
<b>Зеер Э. Ф., Русанова Ю. Л.</b> Психологическая оценка персонала: теория и практика .....	104
<b>Ротманова Н. В.</b> Некоторые особенности интегральной индивидуальности студентов с различными группами крови.....	112
<b>ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>	<b>119</b>
<b>Плотникова Е. В.</b> Социокультурное программирование воли индивида: обращение к имени .....	119
<b>АНКЕТА ЖУРНАЛА .....</b>	<b>125</b>
<b>НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ.....</b>	<b>136</b>
<b>ПОЗДРАВЛЕНИЯ.....</b>	<b>139</b>
<b>АВТОРЫ .....</b>	<b>142</b>

**Главный редактор**

В. И. Загвязинский

**Редакционная коллегия:**

Б. А. Вяткин, С. Е. Матушкин, Г. М. Романцев,  
Э. Ф. Зеер, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров

**Редакционно-издательская группа:**

Научный редактор В. А. Федоров;  
ответственный редактор А. М. Вайнштейн;  
компьютерная верстка ОКМ УД РГППУ

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

© Уральское отделение РАО, 2005

© Российский государственный  
профессионально-педагогический  
университет, 2005

**ОБРАЗОВАНИЕ В УРАЛЬСКОМ РЕГИОНЕ:  
НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ И  
ИННОВАЦИЙ**

**Материалы региональной  
интернет-конференции  
(пленарное заседание)**



**Екатеринбург 2005**

**ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО  
ПРЕДСЕДАТЕЛЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ  
АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОГО ЧЛЕНА  
РАО Г. М. РОМАНЦЕВА**

*Уважаемые коллеги!*

Сегодня мы присутствуем на значимом и важном для Уральского отделения РАО событии – открытии третьей региональной конференции «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций», которая одновременно является первой интернет-конференцией УрО РАО.

Проведение ежегодной конференции Уральского отделения РАО в форме интернет-конференции выполняет целый ряд важных задач:

1. Перевод традиционных форм научной деятельности на новую информационно-коммуникационную основу.

2. Формирование у научного сообщества УрО РАО опыта использования современных информационных технологий в своей деятельности.

3. Расширение круга общения и научного взаимодействия ученых УрО РАО, предоставление возможности участия в научных дискуссиях на своем рабочем месте без затрат на переезды.

4. И четвертая задача – это задача в своем роде обучающая, связанная с перестройкой восприятия учеными новой практики научного общения, обучения умению не просто общаться в интернете, а использовать его возможности для организации широких дискуссий по актуальным темам и, что самое важное, для оперативного обмена информацией о научных достижениях ученых, находящихся в разных географических точках Уральского региона.

В процессе подготовки нашей конференции мы столкнулись с целым рядом проблем, которые тормозят процесс привнесения современных информационных технологий в научно-педагогическую деятельность.

Основная проблема – слабая техническая оснащенность системы образования и науки.

Следующий пласт проблем связан с консервативностью ученых и практиков образования в отношении к поиску научной информации и организации научного общения. Приоритет отдается традиционным, устоявшимся формам, а новые информационно-коммуникационные формы остаются без должного развития. Это приводит к тому, что, например, в бизнесе, политике, журналистике такие формы, как форумы и интернет-конференции, становятся неотъемлемым атрибутом профессиональной деятельности, в то время как в научно-педагогических исследованиях и в системе образования такие формы все еще считаются инновационными.

Начиная интернет-конференцию, мы прекрасно осознаем, что нам предстоит сложный путь поиска и ошибок. Но этот путь – путь развития и движения вперед, наши удачи и ошибки приведут к формированию оптимальных вариантов использования интернет-технологий в научно-педагогических исследованиях на уровне Уральского региона.

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РАО

Г. М. Романцев

Деятельность Уральского отделения РАО направлена на координацию процессов научных исследований и их внедрение в образовательную деятельность. Безусловно, педагогическая наука неотделима от образования, однако их не следует и чрезмерно смешивать. В их разделении – ключ к полноценному развитию. Педагогическая наука должна изучать фундаментальные и прикладные закономерности обучения и воспитания человека и определять методологические и методические пути их внедрения в практику. Развитие образования как системы направлено на совершенствование педагогических процессов, их отдельных компонентов, методов, форм, технологий педагогической деятельности в соответствии с изменяющимся заказом государства, общества, личности.

В силу этого в своей деятельности мы разделяем процессы развития педагогической науки и развития системы образования. Все это порождает многообразие тем научных исследований и образующихся научных школ. Формируется три типа научных школ и направлений исследовательской деятельности. Это научные школы и направления педагогики, педагогической психологии, педагогической культурологии; отраслевые образовательные научные школы и направления; научные школы и направления регионализации образования.

### **Научные школы и направления педагогики, педагогической психологии, педагогической культурологии, частных методик**

Среди таких школ в УрО РАО в первую очередь следует назвать *педагогическую методологическую научную школу* академика В. И. Загвязинского, занимающуюся разработкой современных подходов к методологии педагогического исследования. Под руководством В. И. Загвязинского систематически проводятся научные семинары, практикумы, обучающие курсы по методологии исследования, методам и технологиям исследовательской работы. Изданы и подготовлены к изданию целый ряд научно-методических пособий, в том числе пособие «Методология и методы психолого-педагогических исследований» (авторы В. И. Загвязинский и Р. Атаханов, М., 2002).

*Психологической научной школой* является школа психологии профессионального образования члена-корреспондента РАО Э. Ф. Зеера и д-ра психол. наук, профессора Н. С. Глуханюк, исследующая проблемы профессионального становления специалиста в профессиональном образовании. Приоритетными направлениями исследований, реализуемыми в данной научной школе, являются: теоретико-методологические основы психологии профессионального об-

разования; определение пролегоменов профессионального становления человека, ключевых конструкторов модернизации профессионального образования: базовых компетентностей, ключевых компетенций, метапрофессиональных качеств; разработка эффективных развивающих технологий профессионального развития человека. По итогам исследований издан целый ряд учебных пособий.

*Научной школой педагогической культурологии* УрО РАО руководит д-р пед. наук В. А. Бенин. Школа исследует педагогику в новом философско-культурном освещении – как самостоятельно существующую в обществе культуру педагогов – тех людей, которые являются ее создателями и носителями.

Среди *научных школ и направлений развития частных методик* преподавания предметов ведущей является научная школа методики преподавания физики, возглавляемая академиком РАО А. В. Усовой. Приоритетным направлением исследований данной научной школы является обобщение основных теоретических и экспериментальных результатов по апробации различных компонентов новой системы естественно-научного образования. Творческим коллективом продолжена разработка содержания и методики проведения интегративных конференций и семинаров, подтвердивших положительное влияние концепции совершенствования естественно-научного образования на усвоение учащимися физических и химических понятий, формирование у них графических и экспериментальных умений, развитие познавательных интересов.

Научная школа развития методики преподавания литературы развивается в рамках научно-исследовательского института УрО РАО «Словесник» под руководством д-ра филол. наук Н. А. Лейдермана. Школа рассматривает фундаментальные и прикладные вопросы преподавания литературы в системе школа–вуз.

Еще одной активно развивающейся научной школой является школа коррекционной педагогики, возглавляемая д-ром пед. наук О. Л. Алексеевым. Одним из важных направлений исследований данной школы является развитие лечебной педагогики в системе специального образования.

Наряду с научными школами, развивающими фундаментальные теоретические и прикладные отрасли педагогики, психологии и других смежных наук, в деятельности УрО РАО формируются *инновационные направления развития науки*, отражающие процессы модернизации образования. Среди них: инструментальная дидактика (д-р пед. наук В. Э. Штейнберг); качественная технология формирования и диагностики структуры знаний обучаемых (д-р пед. наук В. С. Черепанов); мониторинг качества образования на основе анализа итогов ЕГЭ, организация эксперимента по структуре и содержанию общего среднего полного образования (профильное обучение) (д-р пед. наук Т. Г. Калугина) и др.

## Отраслевые образовательные научные школы и направления

Деятельность данного вида научных школ и направлений направлена как на теоретическое обоснование процессов развития существующих отраслей образования, так и на выявление научно-методических предпосылок и оснований формирования новых.

К фундаментальным научным школам развития отраслей образования относится *научная школа профессионально-педагогического образования* (руководитель член-корреспондент РАО Г. М. Романцев). Одним из приоритетных направлений исследований нашей научной школы является формирование базовых концептуальных положений модели модернизации профессионально-педагогического образования, определение условий, факторов, противоречий и проблем развития ППО и основных направлений его модернизации: структурно-содержательная реформа; усовершенствование организации учебно-воспитательного процесса и образовательных технологий в учреждениях ППО, обеспечение и развитие качества подготовки специалистов; приведение организационно-экономических механизмов функционирования учреждений ППО в соответствие с изменяющимися социально-экономическими условиями; демократизация управления системой ППО; обновление кадрового обеспечения системы ППО; развитие социальной поддержки студентов и выпускников системы ППО; разработка научного и научно-методического сопровождения модернизации ППО; развитие международного сотрудничества по проблемам ППО.

Говоря о научном обосновании новых отраслей профессионального образования, необходимо отметить такие важнейшие направления научных исследований, как развитие ремесленного профессионального образования (академик РАО Г. М. Романцев), дизайн-образования (академик РАО Е. В. Ткаченко).

Среди важнейших направлений исследований выделим следующие:

- обеспечение непрерывности образования (д-р пед. наук В. Г. Рындяк, д-р пед. наук Л. Б. Соколова, д-р пед. наук А. В. Хуторской, д-р пед. наук А. В. Богуславский, д-р пед. наук В. В. Князева, д-р пед. наук Н. В. Ипполитова, Г. В. Михайлова);

- информатизация профессионального образования на всех уровнях (д-р пед. наук А. С. Казаринов, д-р физ.-мат. наук В. А. Журавлев, д-р пед. наук Л. И. Долинер, д-р физ.-мат. наук Е. К. Хеннер, д-р пед. наук Т. Г. Калугина, канд. пед. наук А. И. Федоров, канд. пед. наук С. В. Гурьев);

- управление качеством общего и профессионального образования (д-р пед. наук Н. Н. Тулькибаева, д-р пед. наук Н. Н. Булынский, д-р пед. наук О. А. Назарова, д-р пед. наук В. А. Беликов, д-р тех. наук В. А. Иванов);

- проектирование и реализация инновационных технологий образования (д-р пед. наук Г. Н. Сериков, д-р пед. наук Ф. Ш. Терегулов, д-р филос. наук В. Ф. Романов, д-р пед. наук В. И. Кондрух, канд. пед. наук С. В. Ахмерова, канд. пед. наук В. В. Садырин, канд. пед. наук Н. В. Бородина).

### Научные школы и направления регионализации образования

Исследовательские процессы в данных научных школах отражают процессы регионализации образования на Урале. На сегодняшний день уже сформировались и активно развиваются три направления развития исследовательских процессов: экологическое образование, этнопедагогика, социально-педагогические и социально-экономические аспекты регионализации образования.

Научное направление экологического образования представлено в УрО РАО двумя научными школами: собственно *экологического образования* и научной школой *ноосферного образования*.

В процессе развития уральской *школы экологического образования* выделились вполне самостоятельные направления исследований, среди которых экологическая педагогика – в Уральском государственном педагогическом университете (д-р пед. наук Л. В. Моисеева), экологизация естественно-научного образования – в Тюменском государственном университете (д-р пед. наук В. А. Игнатова), Российском государственном профессионально-педагогическом университете (академик РАО Е. В. Ткаченко), валеологическое и эколого-экономическое образование – в Челябинском государственном педагогическом университете (д-р пед. наук З. И. Тюмасева, д-р пед. наук В. В. Латышин, д-р пед. наук А. Ф. Аменд), социально-экологическое образование в Уральском государственном университете им. А. М. Горького (канд. пед. наук Е. А. Амирова), в Волжской государственной инженерно-педагогической академии (д-р пед. наук К. А. Романова), Пермском государственном педагогическом университете (д-р пед. наук В. В. Мисенжников), Башкирском государственном педагогическом университете (д-р пед. наук С. Г. Гильмиярова) и др. Таким образом, в Уральском регионе ведутся научные исследования в области экологической педагогики, имеющие большое значение для развития системы образования на современном этапе, обеспечивающие соответствие содержания образования формирующейся новой научной картине мира, в которой экология играет интегрирующую роль, объединяя традиционно разделенные естественно-научные и гуманитарные подсистемы.

Научная *школа ноосферного образования* (д-р пед. наук Г. П. Сикорская) развивает научные идеи В. И. Вернадского об активной эволюции и неизбежности перехода биосферы в ноосферу, благодаря развитию коллективного разума, научной мысли планетарного характера; идеи Н. Н. Моисеева об экологическом императиве и коэволюции общества и природы; теории А. Швейцера об универсальной этике и космической педагогике К. Н. Вентцеля. На данной философско-методологической основе разрабатывается теоретическая модель школы ноосферного образования с учетом региональных особенностей образовательного пространства Урала. На основе предложенной теоретической модели разрабатываются педагогические системы для разного типа образовательных учреждений.

*Этнопедагогическое направление исследований* связано с изучением культурного наследия различных этнических групп и их научно-педагогичес-



ким обобщением (д-р пед. наук В. И. Прокопенко, д-р психол. наук В. Ю. Хотинец, д-р филос. наук Р. А. Вафеев, д-р фил. наук О. Б. Акимова, канд. фил. наук В. С. Третьякова).

Социально-педагогические и социально-экономические аспекты регионализации образования представлены научными проблемами:

- координация развития системы профессионального образования с потребностями экономики и тенденциями развития рынка труда (д-р пед. наук В. А. Федоров, д-р пед. наук Н. О. Вербицкая, д-р экон. наук В. А. Антропов, канд. экон. наук М. Э. Матафонов);

- социальная активность образования в условиях рыночной экономики (д-р филос. наук Г. Ф. Куцев, д-р филос. наук С. А. Гильманов).

Описанные выше процессы развития педагогической науки и образования в Уральском регионе идут активным ходом. Координацию этих процессов взяло на себя Уральское отделение РАО, в деятельности которого формируются современные научные структуры, интегрирующие научные исследования и педагогическую практику.

Важную миссию поддержки научных исследований и научных школ выполняет ежегодная премия Уральского отделения РАО, отмечающая самые различные работы, внесшие вклад в развитие регионального образования. Издаваемый УрО РАО журнал «Образование и наука», является информационно-координирующим центром, вокруг которого концентрируются научные школы, развиваются научные дискуссии ученых Уральского региона.

Вместе с тем огромное количество научных проблем нуждается в своем решении и ждет своих исследователей. Мы надеемся, что наша конференция станет новым этапом научного развития педагогики и образования в Уральском регионе.

### Ответы на вопросы

– Как Вы относитесь к предложению министра образования Фурсенко определять рейтинг вуза по заработной плате выпускников, а не по уровню квалификации преподавателей?

– Если это так, то мы переживаем период, когда главным становится состязательность в декларировании проблем. Неважно каких, лишь бы заявить о проблеме. В конечном счете, это приведет к абсурду.

– Какова судьба педагогического образования в нашей стране в связи с укрупнением вузов и возможным иерархическим построением системы ВПО?

– О судьбе говорить рано, так как все эти преобразования еще в проектном варианте и неизвестно, какая часть из них станет реальностью.

– Проводятся ли в нашем регионе научные исследования по профильному обучению с учетом особенностей Урала в рамках развития НРК общего образования, подготовки студентов педагогических вузов и колледжей к его реализации? Востребованы ли таковые? Кто и где концентрирует такие данные?

– Таких исследований в настоящее время я не знаю. Скорее всего, их пока не проводится, потому что сама по себе проблема профильности еще очень спорна и не всеми принимается и понимается адекватно. Региональный компонент профильности еще не сформулирован как научная проблема, но научный актив УрО РАО готов к решению такой проблемы.

– Что означает для образовательного пространства Урала подписание договора между УГТУ-УПИ и УрГУ о создании мегавуза?

– Это означает, что 2 вуза хотят объединить свои усилия в деле подготовки кадров высшей квалификации на Урале. Таким образом, объединенный вуз станет более конкурентоспособным при предполагаемом выборе национальных университетов. Больше ничего ни о принципах, ни о сути объединения мы не знаем.

– По каким критериям, на Ваш взгляд, можно оценивать качество общего и профессионального образования?

– Для общего и профессионального образования базовыми критериями являются: интеллектуальное развитие; функциональная грамотность; знаниевый компонент.

Критерии качества образования – это система, которая должна находиться в постоянной динамике и изменениях. Дополнительные показатели должны устанавливаться в соответствии с ближайшими перспективами развития общества, экономики, государства, подвергаться широкому обсуждению и приниматься на краткосрочную перспективу.

– В чем и как, на Ваш взгляд, изменится педагогическое образование? И что, на Ваш взгляд, будет плюсом, а что минусом в возможном объединении педагогических вузов в регионе?

– Полагаю, что педагогическое образование будет изменяться под влиянием Болонского процесса. Изменится функциональная деятельность студентов, которая будет связана с развитием их субъектности, т. е. они будут обладать большей свободой выбора содержания образования. В целом же функциональная деятельность студентов должна моделировать их будущее профессиональное поведение.

– Почему экологическое образование Вы отнесли к одному из направлений регионализации образования? Ведь это глобальная проблема.

– Безусловно, экологическое образование это глобальная проблема, но именно это направление научных исследований в полной мере может и должно отражать особенности конкретного региона. Тем более что в деятельности Уральского отделения РАО направление экологического образования получило свое развитие в новом направлении исследований – ноосферное образование. Поэтому мы полагаем, что экологическое образование помимо глобальности несет на себе еще и важную функцию региональности.

– *Как Вы относитесь к проблеме создания в России региональных университетов, исследовательских университетов? Какова их роль в развитии образования в рамках страны в целом и отдельного региона в частности?*

– Для ответа на Ваш вопрос надо знать о принципах, целях, задачах и путях создания подобных университетов. Мы этого не знаем. Но главное, что с нами этого никто и не пытается обсуждать. Поэтому априори отношусь отрицательно.

– *Какие из Программ развития региональных или муниципальных образовательных систем, разработанных в УрО РАО, практически реализованы и какова их эффективность?*

– Я могу очень долго перечислять, какие региональные и муниципальные программы разработаны в рамках деятельности УрО РАО и десяти его научно-образовательных центров. Описание их эффективности займет все время, отведенное на конференцию. Важным результатом я считаю возрастание роли науки в деятельности органов управления образованием, все большее обращение к УрО РАО за консультациями, экспертизами, программами обучения кадров. Это означает реальную интеграцию образования и науки в Уральском регионе.

– *Вы полагаете, что можно совершенствовать педагогическое образование в условиях, когда отсутствуют его концепция, которую до сих пор не приняли?*

– Конечно, без концептуальных оснований и выстроенной системы управления о целенаправленном развитии речи быть не может. Но тем не менее имеет место объективный ход развития под влиянием достижений науки.

– *Сегодня в условиях социально разнородного российского общества идет много дискуссий об объединяющем начале для россиян. Что, на Ваш взгляд, может сегодня стать таким «скрепом»?*

– На мой взгляд, таким «скрепом» может стать образование – как сфера, объединяющая интересы общества, государства и личности. Другое дело, чтобы стать таким, как Вы говорите, «скрепом», образование должно отвечать целому ряду требований: быть связанным с наукой, соответствовать уровню развития экономики, быть ориентированным на потребности развития личности.

## **НАЧАЛЬНОЕ, СРЕДНЕЕ И ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РОССИИ: ВОЗМОЖНОСТИ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ**

**Е. В. Ткаченко**

Принятые в последние месяцы правительством России стратегические решения в области образования нуждаются в глубоком политическом, социальном, экономическом и собственно образовательном осмыслении и обсуждении.

В связи с этим остановимся на основных положениях, которые являются системообразующими и на фоне которых идет модернизация системы профессионального образования.

**Первое.** В настоящее время у 90% предприятий России сменилась форма собственности, они стали негосударственными. На них задействовано уже 3/4 работающего населения. И это должно отразиться в планировании дальнейшей работы образовательных учреждений.

На сегодняшний день в стране сложилась деформированная структура подготовки кадров. В конце советского периода и сегодня продолжает осуществляться следующая подготовка: высшее, среднее и начальное профессиональное образование готовят специалистов в соотношении 1:1:1. В то время как востребованность в кадрах такая: на сто инженеров требуется 70 техников и 500 рабочих. (Это выявлено в крупном социологическом исследовании, проведенном Институтом развития профессионального образования в 2000–2003 гг. на крупных предприятиях многих регионов страны [1]). И сегодня это реальная структура занятости в экономике России [1; 2; 3; 4].

Такое деформированное производство кадров приводит к тому, что до 90% вакансий на современном рынке труда – это вакансии рабочих и менее 20% приходится на специалистов с высшим и средним профессиональным образованием. Как следствие, в больших масштабах службы занятости России готовят рабочие кадры из инженеров и техников. В массовом же порядке идет использование иностранных рабочих [1; 2; 3].

**Второе.** Неуправляемость процессов, идущих в начальном, среднем и высшем образовании.

Действительно, сегодня в России около 600 государственных вузов, более 500 негосударственных и 2000 их филиалов и представительств. Итого – более трех тысяч! (Напомню, что в СССР было 900 вузов, в России 1992 г. – 500 вузов, и все государственные).

Если в 1991 г. в вузах России училось 2,3 млн, то в России сейчас – 5,1 млн студентов.

Мы планировали, что к 2010 г. число выпускников школ сравняется с числом мест в вузах. Но это уже произошло. В 2003 г. из 1,3 млн выпускни-

ков школ 1,2 млн поступили в вузы. В 2004 г. число абитуриентов, поступивших в высшие учебные заведения, на 200 тыс. превысило количество выпускников средних школ [5].

Сегодня около 40% россиян рассматривают высшее образование как «способ социализации, а не этап в профессиональной карьере. Отчасти это связано с репутацией лучших учебных заведений и тотально бюджетным финансированием» [5].

Нельзя возражать против того, что у нас так широко распространяется высшее образование, если оно высокого качества. Растет потенциал нации. Но в условиях ограниченности бюджетных средств, когда надо считать деньги, необходимо видеть: а) что наши усилия и средства уходят на подготовку кадров по невостребованным профессиям; б) в результате многие молодые специалисты уезжают из России; в) мы готовим, таким образом, специалистов высокой квалификации для зарубежья, ничего не требуя за это в качестве компенсации.

**Третье.** Система начального профессионального образования (НПО), где готовятся рабочие кадры, в настоящее время находится в особо сложном состоянии. 52% рабочих кадров являются практически невостребованными, ибо работают после окончания УНПО не по специальности. В НПО России также сложилась деформированная структура кадровой подготовки. Стране необходимы сварщики, токари, слесари, а УНПО выпускают парикмахеров, бухгалтеров, которых иногда в десятки раз больше, чем необходимо. В этом случае речь также должна идти не только о деформированности подготовки, но и о нецелевом использовании скудных бюджетных средств.

**Четвертое.** Кто сегодня необходим работодателю? Кого и как готовить – на 90% диктует работодатель. Государство как собственник определяет теперь только 10% подготовки. Социологические исследования показали (недавно вышла работа ИРПО с Союзом работодателей России «Социальное партнерство. Что ждет работодатель?» [1]), что работодателю на 95% необходимы рабочие кадры 4–6 разрядов, имеющие обязательное среднее образование, способность к овладению смежными профессиями, обладающие гибкостью и динамичностью, владеющие компьютером, иногда иностранными языками и т. д. Таким образом, требования работодателя вышли далеко за пределы возможностей одного уровня образования (в данном случае – начального профессионального).

Вспомним, в связи с этим, что еще в 1995 г. Минобразования давало разрешение на реализацию среднего профессионального образования на базе начального, а иногда, как исключение, высшего на базе среднего профессионального образования. Потому что уже тогда мы предвидели, что новый работодатель потребует другого качества подготовки, что аттестацию и аккредитацию образовательных учреждений следует проводить не только по их типологии, как написано в Законе РФ «Об образовании», а и по программам подго-

товки в них. Конечно, при условии, что образовательные учреждения способны готовить кадры соответствующего качества.

Действительно, масштабные социологические исследования последних лет показали, что сегодня работодатель – хозяин заводов и предприятий – на рабочие должности более чем на 70% берет не выпускников учреждений профтехобразования, а выпускников колледжей и техникумов. На вопрос «почему» работодатель отвечает, что эти выпускники более образованны, более обучаемы, более дисциплинированы, им можно доверить дорогое оборудование и т. д.

Как показали исследования, в том числе и проведенные общественной организацией «Деловая Россия» (с десятками работодателей более чем в тридцати городах России), работодатели отмечают низкий уровень квалификации инженерно-педагогических работников в системе НПО России.

Действительно, только 88% преподавателей-предметников УНПО России имеют высшее образование (в СССР – 98%). А среди мастеров производственного обучения – этой ключевой фигуры при подготовке рабочих в системе НПО – только 18–20% имеют высшее образование (общее высшее, а не специальное), почти 35% мастеров производственного обучения имеют тот же (и даже ниже) рабочий разряд, с которым выпускаются из УНПО рабочие. В результате, как уже отмечалось, 70% выпускников системы НПО России имеют только третий, т. е. низкий рабочий разряд.

В создавшихся условиях необходим комплекс научно-обоснованных решений. Однако действия Правительства не только не эффективны, но и опасны для образования страны вследствие непросчитанности последствий поспешно принимаемых решений [6, 7].

Для того чтобы повысить качество профессионального образования, необходимо провести реструктуризацию начального и среднего профессионального образования, перейти к двухуровневому высшему образованию, создать условия для инновационного развития образовательного учреждения, провести интеграцию образовательной, научной и практической деятельности в учебных заведениях. Это основные направления в области качества профессионального образования.

Если говорить об экономической стратегии, то здесь обозначено требование уменьшения нагрузки на федеральный бюджет с расширением услуг в области платного образования – это во-первых. Во-вторых, передача образовательных учреждений на региональный и местный бюджеты с преобразованием учреждений образования в организации, что влечет за собой цепь последовательных сложностей. Наконец, намечено разгосударствление учреждений образования и науки.

В свое время, 10–12 лет назад, нам уже приходилось заниматься этими же вопросами внутри Правительства и организовывать сопротивление приватизации образовательных учреждений. Тогда был введен мораторий на их

приватизацию до 1998 г., который впоследствии был продлен. Была исключена из планов действий Правительства на 1992–94 гг. ваучеризация образования. Тем самым мы не допустили «МММ» в образовании, эту очень опасную тенденцию. Наконец, были возвращены на федеральный бюджет учреждения начального профессионального образования.

Почему же эти вопросы возникают снова и снова?

В последние годы многое меняется, меняется неизбежно, мы уже не в России 1990-х, тем более не в Советском Союзе. Современный работодатель представляет уже негосударственный сектор экономики.

Система начального профессионального образования приходит в тупик: требования нового работодателя превышают ее возможности. Не берет работодатель выпускников из системы НПО именно из-за низкого квалификационного разряда и низкого уровня образования.

Мы пытались принять необходимые меры, предвидя данные процессы. В 1995 г. на базе профессиональных лицеев было начато создание интегрированных программ межуровневого профессионального образования (начального и среднего), т. е. в рамках однопрофильной подготовки было введено обучение по сопряженным учебным планам. Сегодня ситуация такова, что на уровне законов и нормативно-правового обеспечения это направление осталось незащищенным, хотя делать это совершенно необходимо.

Какие же действия еще необходимо предпринимать в обновляющихся условиях? Только те, у которых просчитаны последствия и без тотальных, типовых для всех случаев решений.

Например, сейчас идет процесс передачи учреждений профессионального образования на региональный (а в ряде регионов и на муниципальный) уровень. Если это будет не обвальное, а поэтапное – то возможны вполне приемлемые формы. Имеется позитивный опыт в Москве, Ярославской, Кемеровской областях, где учреждения НПО сохранены. С другой стороны, в ряде регионов руководители заявляют, что УНПО не их дело и пусть ими занимаются работодатели. Т. е. налицо противоположные позиции, и от этого в стране никуда не уйти! В связи с этим необходимо только последовательное развитие, необходимо обобщать, использовать, внедрять лучший опыт, имеющийся в регионах. Например, Москва – богатый субъект, имеющий учреждения НПО последние 10 лет на местном бюджете. Для сохранения системы начального профессионального образования правительство Москвы приняло достаточно радикальные решения:

1. Провести полную реструктуризацию учреждений профессионального образования. 198 училищ, лицеев, колледжей, преобразованы в 63 Центра непрерывного образования, где прослеживается непрерывность образования от начального профессионального до первого высшего (бакалавриата).

2. Создать вуз – Московскую инженерно-педагогическую академию по подготовке специализированных кадров, профессионалов-педагогов для сис-

темы начального профессионального образования. Это будет четвертый специализированный вуз в стране (аналогичные есть в Екатеринбурге, Нижнем Новгороде, Санкт-Петербурге).

3. Создать Центр дополнительного образования и воспитания на договорной основе.

4. Создать Центр оценки качества подготовки кадров. Предусмотрено финансовое и кадровое обеспечение этого крупного решения в рамках не только Москвы.

Таким образом, Москва проводит глубокую реорганизацию на фоне сложных и противоречивых процессов, идущих в системе образования страны; ведет независимую политику, делом доказывая реальные направления развития.

К уже отмеченным недостаткам, которые имеются в документах федерального правительства, можно добавить ряд других. В частности, главной опасностью является надвигающийся «новый передел собственности». И это главная причина очередной перестройки: управление собственностью – а не управление образованием. В основе процесса лежит передел того, чем обладают образование и наука, но главное – сам процесс не сопровождается научным обеспечением, анализом, не имеет прогноза, защиты от негативных последствий. Все это опасно даже по параметрам рыночной экономики, а потому не имеет будущего.

### Литература

1. Смирнов И. П., Ткаченко Е. В. Социальное партнерство: что ждет работодатель? Итоги пилотного Всероссийского социологического исследования. – М., 2004. – 32 с.
2. Смирнов И. П., Поляков В. А., Ткаченко Е. В. Новые принципы организации начального профессионального образования. Переход к открытой системе в условиях рынка труда. – М., 2004. – 32 с.
3. Ткаченко Е. В. О проблемах взаимодействия профессионально-педагогического и начального профессионального образования // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2003. № 3 (21). – С. 35–48.
4. Ткаченко Е. В., Сафонова Е. Г., Панина Л. П., Фишукова О. Ф. Социальное партнерство учреждений профессионального образования. Теория, практика, механизмы реализации. – Екатеринбург: Изд-во РАН, 2003. – 330 с.
5. Чичкина С. И. Российское образование нуждается в инновациях. Итоги V Всероссийского педсовета // Обучение и культура. – 2004. – № 30. С. 6–7.
6. Днепров Э. Д., Ткаченко Е. В., Шадриков В. Д. На зурабовские грабли // Россия. – 2005. – 10–16 февр.
7. Ткаченко Е. В. Улица ждет подростков // Независимая газета. – 2005. – 25 марта.



### Ответы на вопросы

– Чем объясняется «непрерывный реформизм» отечественного образования в последние 20 лет?

– Непрерывный реформизм отечественного образования в последние 20 лет можно объяснить следующими причинами: 1) сменой государственного строя в начале 90-х гг. прошлого века 2) сменой форм собственности в середине 90-х прошлого века. С первой причиной связана разработка и принятие новых законов об образовании 1992–96 гг., в которых произошла даже смена целеполагания в образовании. Смена форм собственности (сегодня 90% предприятий в России принадлежат частнику) привела к резкому изменению требований к качеству образования. Поэтому структура подготовки кадров в нашей стране по всей вертикали – от начального профессионального до высшего профессионального образования – до сих пор деформирована и не соответствует требованиям времени. В этом основные причины продолжающихся процессов в рамках реформы и модернизации всей вертикали Российского образования. Во многом они востребованы и неизбежны. «Негатив» Вашего вопроса («непрерывный реформизм») связан с механизмами реализации реформы образования, которые часто поспешны, непродуманны и реализуются без опоры на необходимое научное обеспечение. Это можно отнести к объявленному в январе 2000 г. 12-летнему образованию, ЕГЭ, двухуровневому высшему образованию и т. д.

– Какова судьба педагогического образования в нашей стране, особенно педагогических училищ и колледжей, имеющих прекрасные традиции практической подготовки учителя для начальной школы? Будет ли этот опыт сохранен и востребован модернизированной системой образования?

– Педагогические училища и колледжи в нашей стране действительно имеют прекрасные традиции. Добавлю, что именно выпускники этих учреждений в наибольшей степени, по сравнению с другими, работают по специальности. Полагаю, что этот опыт должен развиваться в рамках модернизации системы образования. Например: в доктрине российского образования говорится, что система дошкольного образования должна быть укомплектована специалистами с высшим педагогическим образованием. Это возможно осуществить в рамках бакалавриата в педагогических колледжах. С другой стороны, сегодня активно обсуждается модернизация дошкольного образования. В частности, в декабрьском решении коллегии министерства образования и науки говорится о введении предшкольного обучения с пяти лет. Если не спорить о терминах (обучение или развитие с пяти лет), то это большая работа в рамках привычного нам дошкольного образования и воспитания, в которое может гармонично войти и предшкольное развитие детей с пятилетнего возраста. Даже этих двух обстоятельств достаточно для того, чтобы с оптимизмом смотреть на перспективы педучилищ и педколледжей.

– Что произойдет с Высшим педагогическим образованием России в связи с подписанием Болонского соглашения? Не потеряем ли мы накопленный позитивный опыт в педвузах, хотя многое хочется и изменить?

– Считаю, что вхождение в Болонский процесс возможно только при условии сохранения вековых традиций российского образования. Другими словами, можно вести подготовку в рамках бакалавриата и магистратуры, но без их разрыва по уровням образования. Их осуществление возможно в рамках трехуровневого высшего образования: бакалавриат – специалитет – магистратура. Например, для вузов инженерного и медицинского профилей без специалитета просто не обойтись. Наконец, Болонский процесс не соответствует традициям подготовки кадров высшей квалификации в России: кандидатов и докторов наук. Отказ от таких традиций в угоду западным стандартам нецелесообразен и опасен.

– Тема Вашего доклада заявлена как профессиональное образование всех уровней (начальное, среднее, высшее), однако речь идет лишь о подготовке кадров для промышленности. Имеются ли подобные исследования, прогнозы для специальностей среднего профессионального образования гуманитарных профилей – в частности педагогического образования?

– Я прошу Вас еще раз обратиться к содержанию доклада. В нем речь идет о подготовке кадров не только для промышленности, но прежде всего о профессиональных образовательных учреждениях, в частности профессионально-педагогических, инженерно-педагогических, которые готовят кадры для учреждений начального профессионального образования и профильных школ. В свою очередь учреждения начального и среднего профессионального образования готовят рабочие кадры для промышленности. Что касается педагогического образования, то его будущее будет связано прежде всего с реорганизацией дошкольного образования, начальной и средней школы. Очевидно, будет развиваться подготовка в рамках бакалавриата в педагогических колледжах.

– В Челябинской области 2-й год идет эксперимент по профильному обучению. Что это дает системе образования области, это благо или «головная боль»? Почему область так активна в участии в экспериментах? Это желание как-то выделиться или это средство развития образования? Каково Ваше отношение к профильному обучению сейчас, после 2-х лет эксперимента?

– Все зависит от целей, задач и культуры подготовки эксперимента. Если в Вашей области эксперимент проведен в последовательности: 1) диагностика исходного состояния; 2) проектирование; 3) реализация проекта; 4) диагностика результатов; 5) рефлексия – то можно быть уверенным, что это не «головная боль», а благо. Разработка и реализация различных направлений профильного обучения с учетом особенностей региона не только полезна, но и необходима. Участие в творческом эксперименте, в котором заинтересованы его участники – это реальное средство развития образования. Что касается непосред-

венно Вашего эксперимента, то прежде чем высказать о нем мнение, необходимо с ним познакомиться.

*– Является ли ЕГЭ единственно возможной формой аттестации? Если нет – что будет еще?*

– ЕГЭ категорически не может быть единственной формой аттестации, хотя плюсы ЕГЭ известны. Главный из них – безальтернативность сравнения знаний. Однако если ЕГЭ использовать в качестве императива, то будет гораздо больше вреда, чем пользы.

Основные опасности тотального ЕГЭ:

1. Потеря талантливых детей, которые не способны выдержать ЕГЭ по не зависящим от них причинам (отсутствие учителей, условий обучения, например в сельских школах и т. п.).

2. Есть равенство условий при входе в вуз, но их нет на выходе из российских школ.

3. Переход на тестовые оценки знаний приведет к изменению методики и методологии школьного образования – и в этом главная опасность уже не только для школы, но и для российского общества. Ибо через 5–10 лет дети будут отучены от системного освоения материала. Переход на кнопочную оценку знаний приведет к потере вековых традиций российской школы и приблизит ее к посредственным зарубежным образцам.

*– На расширенном заседании факультета повышения квалификации ИРПО была обсуждена Ваша статья. Все заведующие кафедрами получили текст статьи и участвовали в ее заочном обсуждении. Просили бы Вас ответить более подробно на следующие вопросы:*

1. Можно ли сделать вывод о том, что на современном этапе осуществляется переход от управления учреждениями образования к поиску механизма управления образовательными программами?

2. Вы пишете о том, что качество обучения в государственных УНПО не соответствует возросшим требованиям частных работодателей. А может ли 100%-но государственная система НПО реализовать требования 90%-ного частного заказчика?

– По первому вопросу такой вывод пока сделать нельзя. Однако обозначенное Вами направление может и должно быть предметом изучения и планирования. По второму вопросу – государственная система НПО не может и не сможет реализовать требования частного сектора экономики, если работодатель не будет привлечен к участию в подготовке кадров.

*– Отмеченный В. В. Путиным перекос в пользу высшего образования говорит о гипертрофированном интересе к нему в обществе и в руководящих*

инстанциях или, прежде всего, о «дыре» в среднем профессиональном образовании? И какую тогда следует вести политику: ставить палки в колеса вузам (что сейчас и происходит) или конструктивно подойти к повышению качества и престижа среднего профессионального образования?

– Я не вижу причин говорить о «дыре» в среднем профессиональном образовании. Другое дело, что на сегодня в стране сложилась деформированная структура подготовки кадров. На одного инженера готовится один техник и один рабочий. А требуется на 100 инженеров 70 техников и 500 рабочих. На рынке труда до 80–90% вакансий – это рабочие вакансии. В результате службы занятости в массовом порядке переподготавливают инженеров и техников в рабочих. Что касается вузов, на сегодня их вместе с представительствами и филиалами более 3000. Половина из них негосударственные, и качество подготовки именно в этих учреждениях требует самого пристального внимания.

– Не кажется ли Вам, что массовый переход профессионального образования на рельсы компетентностного подхода нивелирует его личностную ориентацию, чрезвычайно важную для самореализации и самовыражения личности?

– Мне кажется, что самореализация и самовыражение личности гораздо важнее компетентностного подхода. Его целесообразность и необходимость будет оправданна только при сохранении личностной ориентации в профессиональном образовании.

– Проводятся ли специальные научные исследования по проблеме повышения престижа рабочих профессий?

– Проблемы повышения престижа рабочих профессий изучаются в институте развития профессионального образования Минобрнауки РФ, (директор – член-корр. РАО И. П. Смирнов).

– Известны ли Вам регионы или города, где в течение ряда лет проводится мониторинг качества образования школьников?

– Мониторинг качества образования школьников ведется в Москве, Самарской, Челябинской, Ярославской и в вашей Тюменской области.

– Как Вы относитесь к созданию единой системы сертификации всех уровней образования, к созданию единого образовательного пространства с преемственностью стандартов НПО, СПО, ВПО? Чтобы стандарты не только корреспондировались, но имели зону роста.

– Созданием единого образовательного пространства с преемственностью стандартов НПО, СПО, ВПО я занимался более 10 лет назад в Министерстве. К сожалению, тогда это не получилось. Надеюсь, что это состоится в ближайшие годы. Это важнейшее направление развития образования.

## ГЛОБАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**В. И. Загвязинский**

Эпоха глобализации, перехода от индустриальной культуры к постиндустриальной выявила нерешенные и принесла новые проблемы в развитии отечественного образования. Часть из них, связанная с обеспечением готовности человека жить и творить в быстро изменяющемся мире, используя современные информационные средства и технологии, вписываясь в систему межкультурных связей открытого мира, в котором должны быть обеспечены доступность и непрерывность образования достаточно высокого качества, носят глобальный характер, хотя решать их можно только с учетом специфики национальных традиций и условий развития России.

Другая часть проблем коренится в особенностях развития страны, связана с трудностями перестроечного и постперестроечного периода, со стратегическими установками реальной образовательной политики.

*Подробно размышления автора о стратегии развития российского образования и воплощающей ее образовательной политике государства изложены в статье «Образовательная политика и образовательная стратегия», опубликованной в прошлом номере журнала (Образование и наука. – 2005. – № 2; <http://oin.urora.ru/index.php?mode=&exmod=zagvyazinsky>), в которой обосновывается несоответствие декларируемой и реальной образовательной политики, проявляющейся в фактической подмене гуманистической парадигмы образования рыночно-конъюнктурной моделью.*

### Вопросы и ответы

– Так что же такое глобализм, плохо это или хорошо?

– Глобализм – теснейшая взаимосвязь и взаимопроникновение всех стран, народов, континентов, которые решают общие проблемы сохранения и развития жизни, цивилизации и культуры. Нельзя сказать – хорошо это или плохо. Это данность – решать сложные вопросы экологии, охраны здоровья, борьбы с бедностью, образования гораздо эффективнее вместе, общими усилиями. В то же время необходимо сохранить культуру, самобытность, традиции каждого народа и каждой страны. Если это утрачивается, если идет вразрез с интересами любой страны, тогда это плохо.

В образовании также есть глобальные проблемы: всеобщего образования, обеспечения социальной мобильности, качества образования и другие.

В России есть внутренние глобальные проблемы, они отражают общие или являются сквозными для России. Например: перегрузка учащихся, кадровый кризис в образовании, дефицит финансирования, провозглашенный, но

не реализованный приоритет воспитания, несбалансированность объема подготовки специалистов по уровням образования (специалистов с ВПО выпускается в три раза больше, чем специалистов-рабочих) и др.

*– Есть ли в России общественно-педагогическое движение? Если оно существует, то способно ли влиять на образовательную политику государства? Возможна ли реальная помощь со стороны известных в стране ученых в его развитии?*

– Образовательное сообщество безусловно есть. Хотя оно пока достаточно слабо проявляет себя. Влиять на образовательную политику безусловно нужно, тем более что наша образовательная политика сегодня во многом идет вразрез со стратегическими целями и ценностями, принятыми и в России, и во всем мире. Однако авторы реформ стараются готовить их тайно, келейно, устраняя протестное влияние общественности. Необходимо активнее защищать от разрушения рубежи, достигнутые в отечественном образовании.

*– Каковы приоритеты подготовки (профессиональной и постпрофессиональной) педагогов к решению глобальных проблем российского образования?*

– Приоритеты по своему содержанию во многом совпадают с основными направлениями развития образования, задачами достижения его высокого качества, личностной ориентацией и мобильности. К этому добавляются задачи развития творческих способностей и профессиональной компетентности студентов и педагогов, особенно их «инновационного чутья» и методологической грамотности. Но главное – привлечь в педагогическую сферу талантливую молодежь, что практически очень трудно при существующей нищенской системе оплаты и низкого социального статуса педагога.

*– Ясно, что новое российское образование будет либеральнее и рыночнее прежнего. Но сохранит ли оно при этом свою глубину и интеллектуальность. В чем гарантии этой сохранности?*

– При проведении любых реформ нужно всегда различать цель и средства. То, что Вы именуете глубиной и интеллектуальностью, – это цель, нужно прибавить сюда гуманистическую ориентацию, задачи развития человека, соответствие запросам общества. А вписывание в рыночную экономику, продолжительность образования, его организация и технология – это средства. Образование не должно развиваться в структуре рынка, рыночные критерии не могут играть решающую роль в определении содержания и сущности образования. Вот почему нынешние реформы вредны и несостоятельны, они подчиняют образование рынку, утрачивают гуманистические ценности и ведут к распаду образования.

– Мне показалось, что Вы против ЕГЭ. Вы считаете, что по их результатам невозможно определить уровень развития, творчества? А мне видится еще и то, что при этом страдают базовые знания по дисциплинам, не выбранным для такого рода аттестации. Ведь аттестат не играет роли при поступлении (кроме золотых медалистов). Школьники готовятся целенаправленно только по ряду предметов, не придавая остальным значения. Эту тему можно было бы продолжить, но как с этой точки зрения видится решение проблемы общего образования?

– Я не против ЕГЭ. Просто нужно осознать, что может диагностировать ЕГЭ в его нынешнем виде. Он диагностирует конкретные знания и типовые умения и в очень небольшой степени способность к творчеству. При этом многие считают, что он показывает качество образования. Между тем он, в лучшем случае, отражает качество знаний. Качество образования включает еще степень развития, воспитанность, социальную адаптируемость и здоровье. Поэтому ЕГЭ не может быть единственным способом оценки образования.

– Как Вы относитесь к системе репетиторства? Многие считают, что это сегодня один из основных способов помощи ученику при поступлении в вуз.

– В принципе – отрицательно. Однако при существующем порядке оно востребованно и необходимо. По существу при урезании обязательного объема общего образования оно неизбежно будет расширяться. Приходится идти на его легализацию, чтобы хотя бы часть средств за репетиторство шла для улучшения самого образования.

– С полной серьезностью мы относимся к Вашему предупреждению о том, что в России образование не только переживает глубокий кризис, но и находится в катастрофическом положении, неуклонно приближаясь к критическому порогу, за которым следует полный коллапс с необратимым разрушением системы. Какой Вы видите выход из данного положения?

– Нужно привлечь к управлению образованием профессионалов, приостановить непродуманные решения и сосредоточиться на государственном подходе к решению назревших проблем: прежде всего содержания образования в основной школе, реального приоритета задач воспитания и развития личности, преодоления кадрового кризиса, оздоровления учащихся и педагогов, достойного финансирования образования. Государство по примеру всех цивилизованных стран не должно бросать образование в рыночную стихию, а постепенно вводить рыночные механизмы для улучшения ситуации в образовании не только и не столько путем расширения его «платности», сколько путем предоставления льгот и созданием благоприятного инвестиционного климата для притока средств.

– Меня интересует вопрос: как Вы относитесь к тому, что школа в связи с новой формой финансирования переходит на платные услуги? Считаете ли Вы, что это один из выходов из кризисной ситуации в условиях рыночной экономики?

– Расширение платных услуг за счет сокращения бесплатных преступно и недальновидно. Этот резерв можно использовать, либо признав несостоятельность и бесперспективность нашей экономической политики, либо как дополнительный резерв для улучшения кадрового состава педагогов и расширения номенклатуры услуг. Особенно опасен этот подход в дошкольном и дополнительном образовании, а также в начальном профессиональном образовании, где большая часть воспитанников и их семей остро нуждается в социальной защите.

– Какое место, на Ваш взгляд, будет отведено учреждениям дополнительного образования детей в системе общего образования после завершения реформирования?

– Реформирование образования никогда не завершится. Наверное, Вы имеете в виду нынешний этап реформ. Боюсь прогнозировать, но если не удастся затормозить многие непродуманные меры, то положение дополнительного образования очень осложнится, оно во многом может стать элитным, а значительная часть наиболее нуждающихся в нем детей и подростков окажется за его бортом. Остается надеяться, что инициаторы нынешних реформ чему-то научатся, и у них появится желание слушать своих оппонентов.

– Говоря о проблемах глобализации культуры в сфере образования, мы постоянно обращаемся к рационально-интеллектуальному компоненту этой культуры, выпуская главное: человека. Надо ли искать новые стратегии образования, когда проблема «очеловечивания» образования давно известна?

– С началом перестройки проблема «очеловечивания» была провозглашена центральной в образовании. Другое дело, что наш гуманизм, развивающие и «человекотворящие» цели во многом так и остались лозунгами. Теперь отказываются даже от лозунгов. Гуманистическая парадигма образования заменяется рыночно-экономической (мы бы назвали ее «рыночно-разрушительной»). Тем не менее человекоориентированные цели образования должны остаться, без них образование утрачивает свою душу, свой смысл и превращается в сферу услуг, наряду с парикмахерскими и банями.

– Каково Ваше отношение к институту аспирантуры и докторантуры? Есть ли будущее у этих форм послевузовского образования?

– Если Россия хочет иметь будущее, то сокращение аспирантуры и ликвидация докторантуры недопустимы. Другое дело, что надо оценивать эффективность подготовки, состоятельность и востребованность подготавливаемых



научно-педагогических кадров. В сфере образования это во многом связано с уровнем методологической и социально-психологической подготовки руководителей аспирантов и соискателей.

– Как, на Ваш взгляд, должно строиться высшее образование в регионах: должны быть немногочисленные, но крупные вузы или лучше, когда больше разных вузов, пусть не крупных.

– Я думаю, что крупные вузы, обладающие большим кадровым и научно-техническим потенциалом, более развитой инфраструктурой способны подготовить более квалифицированных специалистов. Однако если небольшой вуз обладает уникальной специализацией, кадрами, имеет полезные традиции, его полезно сохранить. При всех условиях нельзя кампанейски, игнорируя желание коллектива (а не руководителей), решать вопрос о механическом объединении вузов.

– Одной из задач развития образования на современном этапе является информатизация образования. Какую роль Вы отводите данному процессу? Каково ее место в педагогике? И как Вы относитесь к исследованиям в области общей педагогики на основе использования информационных технологий?

– Информатизация – одна из главных черт нашей эпохи, к ней нельзя относиться иначе как положительно. Нужно только учитывать, что она не может эффективно решать некоторые проблемы живого человеческого общения: диалога, поиска творческих решений. Педагогические исследования должны ответить на вопросы: как ввести в информационные системы элементы развивающего обучения, эвристики, комбинаторного и креативного мышления; как улучшить управление образованием, сделать глубоким и оперативным управление и мониторинг образовательной системы и т. д.

– Какой из подходов Вы считаете наиболее перспективным: введение элементов креативной педагогики в образовательный процесс или организация образования полностью на креативной основе?

– Опыт абсолютизации исследовательского подхода уже был в истории педагогики и оказался неудачным. В любом обучении, неизбежно сжатом во времени и ограниченном возрастными и индивидуальными особенностями обучаемых, остаются значительные элементы репродукции. В «компьютерном обучении» они играют особо важную роль, и их эффективность значительно повышается, этот резерв надо использовать. Делать обучение полностью креативным – невозможно и неразумно.

– В последние годы для образовательных учреждений различного типа характерно резкое повышение интенсивности учебного процесса. Резко обострилась проблема сохранения здоровья учащихся. Возможно ли, по Вашему мне-

нию, в настоящее время кардинально решить эту проблему? Каковы способы решения этой проблемы?

– Частичный выход найден в начальном образовании, в котором вернулись к четырехлетнему сроку обучения, и в профильном обучении в старших классах за счет значительного сокращения непрофильных дисциплин. В основном образовании эта проблема остается очень острой. Выход может быть найден в сокращении предметного подхода, увеличении удельного веса интегративных дисциплин и в переходе на компетентностный принцип в оценке результатов образования.

– Является ли, на Ваш взгляд, отсутствие должного внимания к художественно-эстетической стороне воспитательного процесса показателем кризиса современной системы образования? Или духовное, эстетическое, художественное развитие личности должно снова (как в XIX в.) выйти в область семейного (в нынешних условиях стихийного) воспитания?

Почему даже на уровне образовательной стратегии в нашей стране духовный пласт художественной культуры остается невостребованным?

– Духовный «пласт» в нашем образовании, видимо, отражает духовный потенциал составителей стандартов и программ. Конечно, духовное и научно-логическое должны быть паритетны, и неправильно отдавать эту сферу на откуп ни религии, ни семье, ни кому-то иному, хотя все они могут и должны внести значительную лепту в умножение духовности.

– Известно, что педагогические кадры школ укомплектованы педагогами «старой закалки», носителями ценностей и моральных норм доперестроечной эпохи (к этим педагогам отношу и себя). Но сегодня школу посещают дети, являющиеся носителями совершенно иных ценностей, привитых им родителями. Это становится особенно заметно на уроках литературы, МХК и др. Молодые специалисты-педагоги достаточно успешно приспосабливаются к новым условиям, но в школах их немного. Как помочь педагогам (любого возраста), чтобы облегчить им адаптацию в изменившихся условиях?

– Во-первых, я не согласен, что все педагоги старшего поколения несут традиционные подходы, но проблема привлечения молодежи действительно очень острая. Сейчас в Тюменской области вводится новая система оплаты труда педагога, в которой стаж не влияет на размер заработной платы. Это может помочь в увеличении зарплаты молодых педагогов и привлечении их в школу.

– Хотелось бы узнать Ваше мнение об объединении тюменских университетов. На каком уровне может оказаться «Западно-Сибирский Национальный Университет» (ЗАСНУ)?

– Вопрос очень сложный. В Тюмени два университета – очень разных по своим традициям, потенциалу, сферам деятельности. Оба имеют и достижения

и проблемы. Механически объединить их нецелесообразно, разумнее укреплять связи, создавать общую инфраструктуру, и если удастся сблизиться, то может возникнуть вопрос об объединении.

*– Не утрачивает ли своего прогностического смысла педагогическое проектирование развития образовательных систем и процессов в условиях современной революционизированной образовательной политики нашего государства.*

– Думаю, что значение научно обоснованного проектирования в противовес волюнтаристским решениям только возрастает. Человек тем и отличается от животных, что он проектирует свое будущее, видит перспективы и намечает пути к нему. Проект или программа не заменяет, а дополняет только калькуляцию или финансовые обоснования.

*– Можно ли считать глобальной проблемой то, что большинство детей не хотят учиться (учатся из-за страха, послушности, ради вознаграждения, но без интереса)?*

– Проблема эта не сугубо российская. В России она начала обостряться с середины 1960-х гг., когда стало усиленно разрабатываться проблема воспитания познавательных интересов. Важно выявить причины падения интереса. Чаще всего они разные и к тому же комплексные: это и неинтересное, догматическое обучение, система «голых требований», отсутствие жизненных перспектив, низкая культура семейного и социального окружения, это и преобладание прагматических, утилитарных ценностей. Используйте социологические и психологические методики изучения интересов, их иерархию, и только после этого можно намечать меры стимулирования и развития познавательных интересов.

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ

**Э. Ф. Зеер**

В материалах модернизации образования провозглашается компетентностный подход как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования. Ссылаясь на мировую образовательную практику, авторы стратегии модернизации утверждают, что понятие «ключевые компетентности» выступает в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия, так как обладает интегративной природой, объединяет знание, навыковую и интеллектуальную составляющие образования. При этом подчеркивается, что в понятии компетентностного подхода заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»). Цель компетентностного подхода – обеспечение качества образования.

Анализ опубликованных материалов по проблеме модернизации показывает, что в качестве основных единиц обновления содержания образования рассматриваются *компетентности* и *компетенции*.

В отечественной педагогике и психологии определение и состав этих единиц обновления профессионального образования содержатся в работах В. И. Байденко, И. А. Зимней, Г. И. Ибрагимова, В. А. Кальней, А. М. Новикова, М. В. Пожарской, С. Е. Шишова, А. В. Хуторского и др.

Компетентностный подход отчетливо обозначен в трудах отечественных психологов В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, В. Д. Шадрикова, П. М. Эрдниева, И. С. Якиманской. Ориентация на освоение обобщенных знаний, умений и способов деятельности была ведущей в их работах. При этом следует отметить, что в их развивающих моделях обучения были представлены также содержание учебных материалов и технологий формирования этих обобщенных единиц обучения. Обобщая исследования по данной проблеме, И. А. Зимняя выделила три этапа в развитии компетентностного подхода.

Первый подход (1960–1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетентность / компетенция.

Второй этап (1970–1990 гг.) характеризуется использованием категорий компетентность / компетенция в теории и практике обучения в основном родному языку, а также в сфере управления и менеджмента. Зарубежные и отечественные исследователи для разных видов деятельности выделяют различные компетентности / компетенции. Так, Дж. Равен выделил 37 компетентностей, востребованных в современном обществе.

Третий этап (1990–2001 гг.) утверждения компетентностного подхода характеризуется активным использованием категории компетентность / компетенция в образовании. В материалах ЮНЕСКО приводится круг компетенций, которые рассматриваются как желаемый результат образования. В 1996 г. Совет Европы вводит понятие «ключевые компетенции», которые должны способствовать сохранению демократического общества, мультилингвизма, соответствовать новым требованиям рынка труда и экономическим преобразованиям [3].

А. В. Хуторской отмечает, что введение понятия «компетенция» в практику обучения позволит решить типичную для российской школы проблему, когда учащиеся, овладев набором теоретических знаний, испытывают значительные трудности в их реализации при решении конкретных задач или проблемных ситуаций. Образовательная компетенция предполагает не усвоение учащимися отдельных знаний и умений, а овладение ими комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления определена соответствующая совокупность образовательных компонентов. Особенность педагогических целей по развитию компетенций состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности

обучаемого, т. е. его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта [7].

Обобщение исследований, проводимых в Западной Европе по проблеме ключевых конструкторов, показывает, что общепринятого их определения нет. К ним относят ключевые квалификации (Германия), базовые навыки (Дания), ключевые навыки (Великобритания). Анализ предлагаемых структур и перечень этих конструкторов показывает, что одни из них относятся к компетентности – широкой общеобразовательной, политической и метакультурной осведомленности, другие – обозначают способности в области выполнения широкого спектра обобщенных действий – компетенций, третьи – характеризуют социально-профессиональные качества обучаемых и работников. Таким образом, все многообразие новых интегративных единиц образования можно свести в три группы: компетентности, компетенции, учебно-познавательные и социально-профессиональные качества (или мета-качества) [5].

Представляется, что реализация компетентностного подхода с опорой на международный опыт при игнорировании достижений отечественной педагогики и психологии, неоправданна. Следует также иметь в виду, что при научном обосновании интегральных конструкторов образования зарубежные ученые опирались на работы П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, С. А. Рубинштейна.

Обобщение собственных поисковых исследований позволило нам определиться с основными, смыслообразующими понятиями модернизации образования.

*Компетентностный подход* – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые метаобразовательные конструкторы: компетентности, компетенции и метакачества.

*Компетентности* – это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений.

Компетентности теоретического уровня обобщения отражают внутренние связи и отношения предметов и явлений действительности, их конкретизация выражается в понятиях, законах, принципах.

Эмпирические компетентности отражают внешние свойства предметов и явлений. Они имеют прикладной, действенный характер. Конкретизация этого уровня обобщения состоит в словах-терминах, символах, знаках, процессуальных знаниях, иллюстрациях, примерах.

В самом общем виде компетентности можно определить как целостную и систематизированную совокупность обобщенных знаний.

Универсальные компетентности широкого спектра (радиуса) использования называют ключевыми. Они включают основы современного научного знания, принципы и закономерности множества предметов и явлений действи-

тельности. По нашему мнению, более правильно называть их *базовыми компетентностями*, тем самым подчеркивая их первичность по отношению к другим метаобразовательным конструктам: компетенциям и мета-качествам. Базовые компетентности многофункциональны, надпредметны и междисциплинарны. Они многомерны, так как включают познавательные, операционально-технологические, эмоционально-волевые и мотивационные компоненты.

Авторы стратегии модернизации содержания общего образования, основываясь на зарубежном опыте, приводят следующие базовые компетентности:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность) [6].

Для системы профессионального образования актуальными являются политехническая, организационно-экономическая, информационно-коммуникационная компетентности.

Таким образом, к базовым компетентностям следует отнести комплекс универсальных знаний, отличающихся широким уровнем обобщения. Эти интегральные знания включают общенаучные и общепрофессиональные категории, понятия, законы, принципы и закономерности функционирования науки, техники и общества.

К *базовым компетентностям* относятся:

- общенаучные – понятия, основные законы природы, общества и деятельности человека;
- социально-экономические основы экономики и организационного поведения;
- гражданско-правовые;
- информационно-коммуникационные;
- политехнические естественно-научные основы техники и технологий, принципы функционирования автоматизированных производств, системы контроля и управления ими;
- общепрофессиональные – присущие группе профессий.

*Компетенции* – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Ядром компетенции являются деятельностные способности – совокупность способов действий. Операционально-технологический компонент определяет сущность компетенций. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач.

Компетенции широкого спектра использования, обладающие определенной универсальностью, получили название ключевых. *Ключевые компетенции* определяют реализацию специальных компетентностей и конкретных компетенций. Одни и те же ключевые компетенции обеспечивают продуктивность различных видов деятельности. Компетенция не может быть изолирована от конкретных условий ее реализации.

Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций, формированию которых придается важное значение в подготовке молодежи:

- политические и социальные компетенции – способность взять на себя ответственность, совместно выработать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопереживания личных интересов с потребностями предприятия и общества, участие в функционировании демократических институтов;

- межкультурные компетенции – способствующие положительным взаимоотношениям людей разных национальностей, культур и религий, пониманию и уважению друг друга;

- коммуникативная компетенция – определяющая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Internet;

- социально-информационная компетенция – характеризующая владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ;

- персональная компетенция – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию [1].

Этот перечень ключевых компетенций не является исчерпывающим. Он приведен для того, чтобы обогатить понятие компетенция. На примере коммуникативной компетенции видно: чтобы научиться общению нужно общаться, чтобы пользоваться компьютером необходимо выполнять определенные действия на нем, чтобы обучиться английскому языку нужно обеспечить языковую коммуникацию.

Анализ различных подходов и толкований смыслообразующих конструктов компетентностного подхода привел нас к мысли о необходимости еще одного конструкта обновления образования: учебно-познавательных и социально-профессиональных качеств – экстрафункциональных качеств, определяющих продуктивность учебной, учебно-профессиональной и социально-профессиональной деятельности. *Мета-качества* – это способности, качества, свойства личности, обуславливающие, определяющие продуктивность широкого круга учебно-познавательной, социальной и профессиональной деятельности человека.

Какие же это способности, качества и свойства личности? В современном постиндустриальном обществе существенно изменились социально-профессиональные функции работников; оказались востребованными такие качества, как обучаемость, организованность, самостоятельность, коммуникативность, саморегуляция, ответственность, практический интеллект, надежность, способность к планированию, самоконтроль и др.

При определении структуры мета-качеств следует определиться с концептуальными положениями психологии личности.

В отечественной психологии личность рассматривается как открытая целеустремленная динамическая система, характеризующаяся многомерностью и иерархичностью. В ней Б. Ф. Ломов выделяет три основные функциональные подсистемы:

- когнитивную, которая включает познавательные процессы: восприятие, память, мышление, воображение;
- регулятивную, включающую эмоционально-волевые процессы и обеспечивающую способность субъекта к саморегуляции деятельности, самоконтролю к воздействию на поведение других людей;
- коммуникативную, которая реализуется в общении и взаимодействии с другими людьми [4].

Интегративной характеристикой деятельной личности являются способности – индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей. Различают общие и специальные способности. Д. Н. Завалишина вслед за Б. М. Тепловым связывает общие способности со способами выполнения ведущих форм человеческой деятельности, а специальные – с отдельными видами деятельности [2].

Обобщая эти два положения, можно выделить две группы мета-качеств:

- широкого радиуса функционирования, востребованные при выполнении многообразных видов учебно-познавательных и социально-профессиональных деятельностей. К ним следует отнести познавательные, регуляторные и коммуникативные качества;
- узкого радиуса действия – метапрофессиональные качества, необходимые при выполнении групп профессий: человек – человек, человек – техника, человек – природа и др.



К первой группе качеств относятся наблюдательность, аттенционные, имажинитивные, мнемические, мыслительные качества, работоспособность, надежность, ответственность, организованность, самостоятельность, социально-профессиональная мобильность и др.

Вторая группа метапрофессиональных качеств разнесена по группам профессий. Так, для группы социономических профессий типа «человек – человек» актуальны такие качества, как эмпатия, рефлексивность, толерантность, аттрактивность, ассертивность, коммуникабельность, социальный интеллект и др.

Из характеристики конструкторов следует их тесная взаимосвязь. Все они включают знания, умения и навыки, а также мотивационные и эмоционально-волевые компоненты. Схематически их взаимосвязь изображена на рисунке.



Взаимосвязь ведущих конструкторов компетентностного подхода

Определение структуры и состава компетентностей, компетенций и мета-качеств, проектирование на их основе государственных образовательных стандартов общего, начального, среднего и высшего образования, конструирование базисных учебных планов, определение технологий формирования новых конструкторов образования, разработки мониторинга образовательного процесса и развития обучаемых.

Метапрофессиональные образования становятся психологическим ориентиром при конструировании диагностического инструментария профессионального отбора оптантов, определения профессиональной пригодности специалистов, аттестации персонала.

Целевая ориентация профессионального образования на конечный результат обусловила необходимость проектирования стандартов профессий. Смыслообразующими единицами профессиональных стандартов могут и должны стать ключевые конструкты образования. Формирование этих конструктов у обучаемых (студентов) будет способствовать усилению фундаментальной подготовки специалистов. Важное место в реализации компетентностного подхода принадлежит технологии саморегулируемого обучения и развивающим технологиям образования.

К ним относятся:

- когнитивно ориентированные технологии: диалогические методы обучения, семинары-дискуссии, проблемное обучение, когнитивное инструктирование, когнитивные карты, инструментально-логический тренинг, тренинг рефлексии и др.;

- деятельностно ориентированные технологии: методы проектов и направляющих текстов, контекстное обучение, организационно-деятельностные игры, комплексные (дидактические) задания, технологические карты, имитационно-игровое моделирование технологических процессов и др.;

- личностно ориентированные технологии: интерактивные и имитационные игры, тренинги развития, развивающая психодиагностика и др.

Обобщая вышеизложенное, следует подчеркнуть, что компетентностный подход является важным условием обеспечения непрерывного образования, а смыслообразующие его конструкты выступают как конкретные цели общего и профессионального образования.

В заключение представляется оправданным сформулировать некоторые вопросы, являющиеся дискуссионными в рамках обсуждаемой проблемы.

Не противоречит ли компетентностный подход принципу научности в образовании?

Не приведет ли ориентация содержания образования на формирование компетентностей к обеднению системы научных знаний по учебным предметам и дисциплинам?

Возможно ли формирование компетенций у школьников?

Компетенции не могут быть изолированы от конкретных условий их реализации. Какие учебно-технологические центры потребуются в образовательных учреждениях для реализации компетентностного подхода?

Возможно ли в образовательном процессе развивать мета-качества обучаемых?

Какие технологии образования могут быть использованы при формировании ключевых конструктов: компетентностей, компетенций и мета-качеств?

Оправдано ли на практике заменить традиционные способы оценки учебных достижений обучаемых мониторингом профессионально-образовательного процесса и развития личности?

### Литература

1. Государственные и образовательные стандарты в системе общего образования. Теория и практика / Под ред. В. С. Леднева, Н. Д. Никандрова, М. В. Рыжакова. – М., 2002.
2. Завалишина Д. Н. Психологическая структура деятельности // Развитие и диагностика способностей. – М., 1991.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
4. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
5. Оценка качества профессионального образования / Под ред. В. И. Байденко, Дж. ван Занворта. – М., 2001.
6. Управление школой // Учительская газета. 2001. № 32.
7. Хуторский А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5.

### Ответы на вопросы

*– Предусматривают ли стандарты ВПО третьего поколения профессиональную подготовку студентов не на знаниевом подходе, а на компетентностном? Готовы ли наши преподаватели к такому переходу и что для этого нужно сделать?*

– Для того чтобы разработать стандарты ВПО третьего поколения, необходимы стандарты профессий, которые включают новые единицы (конструкты) профессионального образования: базовые компетентности, ключевые компетенции и метапрофессиональные качества. На их основе разрабатываются государственные образовательные стандарты. Отсутствие стандартов в профессии затруднит разработку государственных образовательных стандартов третьего поколения. Федеральное Министерство образования планирует разработку стандартов на основе компетентностного подхода. Проблема может быть решена при наличии стандартов профессии.

*– Два вопроса (или две темы для обсуждения):*

*1. Профессиональная компетентность подразумевает опыт успешной деятельности, а во время получения высшего образования студент лишь в течение очень небольшого срока реализует себя на практике. Правомерно ли говорить о компетентности выпускника при сегодняшней системе вузовской подготовки? Возможно, стоит вручать дипломы всем студентам только после какого-то срока непосредственной профессиональной деятельности, как в медицинском институте.*

*2. Один из сложных моментов – это способы оценки учебных достижений согласно компетентностному подходу. На сегодня, пожалуй, в нашей ву-*

зовской системе лишь один вариант диагностики уровня профессиональной подготовки студентов так или иначе соответствует – госэкзамены и защита ВКР. В силу того что компетентность – интегративное, объемное качество, его сложно отследить и оценить по привычной системе. Какие варианты здесь возможны?

– Вы совершенно справедливо считаете, что формирование профессиональной компетентности предполагает опыт, а в вузе его формирование крайне затруднительно. В полном объеме компетентностный подход возможен при переходе на двухуровневую систему профессионального образования: бакалавриат и магистратуру. При этом магистратура реализуется после двух-трехлетнего перерыва на основе накопленного профессионального опыта.

– Реализация компетентностного подхода предполагает оценку сформированности базовых компетентностей, ключевых компетенций и метапрофессиональных качеств в процессе мониторинга профессионально-образовательного процесса и профессионального развития обучаемых. При этом возможна и рейтинговая оценка профессиональной подготовленности выпускников профессиональной школы.

– Согласны ли Вы с утверждением, что введение понятия компетенция в практику обучения позволит решить типичную для российской школы проблему, когда учащиеся, овладев набором теоретических знаний, испытывают значительные трудности в их реализации при решении конкретных задач или проблемных ситуаций?

– Полностью согласен с Вашим утверждением, что введение в образовательную практику компетенций позволит решить проблему деятельностно ориентированного образования, позволит преодолеть слабую подготовку выпускников образовательных учреждений к реализации себя на практике, в профессии. К сожалению, наши выпускники много знают, но мало чего умеют. Компетентностный подход позволит решить проблему практико-ориентированной подготовки выпускников школ и профессиональных образовательных учреждений.

– За долгую историю своего развития педагогика научилась измерять знания, отчасти умения и навыки. А как можно «измерить» компетентность? И сколько лет понадобится на выработку нормальных способов ее измерения?

– Знания и отчасти умения, навыки измеряются при помощи тестов достижений. Вне всякого сомнения компетентности можно так же «измерять» при помощи тестов достижений, называемых в педагогике дидактическими тестами. Компетенции же тоже можно измерять (диагностировать) при помощи тестов достижений. Разработка таких тестов ведется в НИИ психологии РАО под руководством доктора психологических наук В. Г. Шмелева.

– Хотелось бы узнать Ваше мнение по проблеме сокращения и упразднения ставок психологов в школах. Оправданно ли это?

– Сокращение и упразднение ставок практических психологов в общеобразовательной школе, конечно же, не оправданно, возможный выход – создание районных центров психологической помощи и коррекции для реабилитации школьников, испытывающих трудности в семейной и школьной жизни.

– Как Вы относитесь к введению в образовательный процесс профессионального образования различных практик, в том числе предполагающих дальнейшее распределение выпускников, обучающихся на бюджетных местах, и отработку средств, затраченных государством на их обучение?

– Введение в профессионально-образовательный процесс различных практик считаю оправданным, так как формирование компетенций возможно только в контексте профессионально-ориентированной деятельности. Распределение выпускников, обучающихся на бюджетной основе с отработкой затраченных государственных средств, считаю также оправданным.

– Как повысить мотивацию к обучению гимназистов элитных школ?

– Думаю, у учащихся гимназий достаточно высокая мотивация учения. Повышение мотивации возможно при условии зачисления выпускников гимназий в вузы на основе аттестатов зрелости, но только тех гимназий, которые имеют соответствующую лицензию.

– Деятельностный подход в освоении компетенций предполагает не только достаточно точную технологию формирования этих компетенций, но и разработку технологии их оценивания. Считаете ли Вы, что оценка компетенции должна осуществляться другими, необразовательными структурами?

– Оценка компетенции может осуществляться на основе специально разработанных тестов достижений. Проведение этой процедуры – информационно-образовательными структурами других организаций: институтами развития регионального образования или районными отделами оценки качества образования.

– В чем ограничения и преимущества средового подхода в образовании по отношению к компетентностному?

– К сожалению, достоинство средового подхода в образовании, мне не известно. Думаю, что компетентностный подход с его ориентацией на формирование обобщенных единиц образования «компетентностей и компетенций», имеющих деятельностно ориентированный характер, положительно коррелирует со средовым подходом.

– Поскольку критерии компетентности в наше время значительно изменились, успевают ли за ними наука и, тем более, практика. Не считаете ли Вы, что наука должна опережать обоснования компетентности?

– Компетентности, как новые конструкты образования обладают широким радиусом использования, обязательно имеют опережающий характер и вполне соответствуют новым требованиям опережающего образования.

– Полностью согласны с Вами в том, что без хороших профессиональных стандартов невозможно выйти на образовательные стандарты. Но кто будет делать стандарты? На наш взгляд, здесь надо решать проблему социального партнерства. И не просто двусторонние связи с работодателями, но необходимый механизм социального партнерства.

Что Вы скажете о разработке модульных программ обучения на основе разработки функциональных модулей, т. е. результатов обучения? Работодателям меньше всего нужны «лишние» знания. Им необходимо получить компетентного, умеющего хорошо выполнять функции, работника, в том числе владеющего и базовыми компетенциями.

– Полностью согласен, что без стандартов профессии (профессиональных стандартов) невозможна разработка государственных образовательных стандартов. Разработка профессиональных стандартов, планировалась Министерством труда. В настоящее время этой проблемой никто не занимается. Думаю, что профессиональные стандарты, разработанные в сотрудничестве с работодателем, могли бы проектировать научно-методические советы учебно-методических объединений, конечно, на основе социального партнерства с работодателями.

К сожалению, отсутствуют алгоритмы и структура профессиональных стандартов. Кафедра психологии профессионального развития РГППУ в настоящее время разрабатывает «матрицу профессиональных стандартов». Приглашаем к сотрудничеству. Реализация компетентного подхода предполагает разработку модульных программ обучения. К сожалению, мне не известны такого рода исследования.

– Как Вы считаете, самостоятельность, ответственность и инициативность относятся к базовым компетентностям (компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности) или к качествам личности (мета-качествам)?

– Считаю, что самостоятельность, ответственность, инициативность относятся к учебно-познавательным качествам школьников и метапрофессиональным качествам выпускников профессиональной школы.

– У нас возникает следующий вопрос: в чем же отличие компетентности от сформированной личностной способности, проявляющейся в творческой

деятельности (владение знанием и умением применить его в нестандартной ситуации)?

– Компетентности как знания, имеющие широкий уровень обобщения, конечно, влияют на продуктивность частично-поисковой и творческой деятельности. Но отождествлять их со способностями вряд ли возможно.

– Меня очень интересуют проблемы развития компетенции в высшем образовании.

– Развитие компетенции вне контекста квазипрофессиональной и профессиональной деятельности представляется затруднительным. Решение этой проблемы возможно в процессе учебно-профессиональных практик и специально организованных практикумов. Актуальной проблемой является поиск принципиально новых деятельностно ориентируемых технологий формирования компетенции.

– Компетентностный подход в непрерывном образовании обеспечивается, на наш взгляд, при условии овладения компетенциями руководителем образовательного учреждения. Имеет смысл в связи с этим говорить об эмоционально-ценностном отношении к формированию ключевых компетенций самих руководителей, затем школьников. Считаете ли Вы компетенции руководителя и ученика идентичными?

– Вы абсолютно правы, считаю, что прежде чем реализовывать компетентностный подход в системе непрерывного образования, необходимо обеспечить формирование ключевых компетенций у руководителей и педагогов образовательных учреждений. Компетенции же руководителя и ученика считаю изоморфными.

– В чем отличие компетентности от компетенции?

– **Компетентности** – это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений. В самом общем виде можно компетентности определить как целостную и систематизированную совокупность обобщенных знаний. **Компетенции** – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Ядром компетенции являются деятельностные способности – совокупность способов действий. Операционально-технологический компонент определяет сущность компетенции.

– Мы занимаемся разработкой модульных программ обучения, основанных на компетенциях, в рамках европейского проекта. У нас есть интересные наработки в этой области, в частности, мы делаем модульную программу

обучения официантов для взрослого населения (непрерывное образование). Но трудности возникают с разработкой регионального компонента ОС базового уровня на основе модульного подхода. Интересно было бы поработать над профессиональными стандартами.

– Нас также интересуют профессиональные стандарты. Над разработкой профессиональных стандартов работников малого бизнеса (ремесленников-предпринимателей) мы в настоящее время работаем. Приглашаем к сотрудничеству.

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ЕГЭ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

**Т. Г. Калугина**

К числу важнейших задач модернизации школьного образования следует отнести задачу разностороннего развития детей, их творческих способностей, умений и навыков, самообразования, формирования у молодежи готовности и адаптации к меняющимся социальным условиям жизни общества. Решение этих задач невозможно без индивидуализации и дифференциации содержания школьного образования. Особенно это актуально на старшей ступени обучения.

Именно поэтому на старшей ступени общеобразовательной школы предусматривается профильное обучение. Оно предполагает, как известно, создание системы специализированной подготовки, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся с учетом реальных потребностей рынка труда, отработки профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования.

В соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 09.06.03 № 334 уже 3 года в школах 10 регионов страны проходит эксперимент по отработке содержания и организационных форм осуществления предпрофильного (9-й класс) и профильного (10–11-й класс) обучения. Идет этот эксперимент и в 204-х школах Челябинской области. Спектр выбора профилей образования в школах области таков:

- физико-математический – 19,6%,
- естественно-научный – 11,0%,
- естественно-математический – 9,0%,
- гуманитарный – 13,1%,
- социально-экономический – 5,0%,
- общеобразовательный (универсальный) – 35,3%.

Более 6% школ имеют общеобразовательные классы с профильными группами.

С какими проблемами столкнулись организаторы эксперимента в области и в целом по России?



1. Сокращение инвариантного компонента учебного плана нарушает единство системы образования, введение элективных курсов еще более усугубляет эту ситуацию. Базовая подготовка учащихся сокращается. При профильном гуманитарном образовании количество часов, например математики, уменьшилось в 2 раза. А сдавать этот предмет по материалам и в форме ЕГЭ выпускникам приходится как обучающимся в профильных, так и непрофильных классах. Следовательно, нужна дифференциация и КИМов, что сегодня составляет проблему и с методологической, и с методической, и с дидактической точек зрения. Из профилей гуманитарного цикла исключены в качестве самостоятельных учебных предметов физика, химия, биология. Они заменены курсом естествознания (3 ч в неделю), который также не обеспечен учебно-методическим комплексом. Такой подход может привести к разрушению фундаментализма знаний, к формированию размытого сознания и, как следствие, к отсутствию общемировоззренческой системы взглядов на мир, общество, природу.

2. Введение зачетно-модульной системы практически невозможно из-за отсутствия технологии разработки учебных модулей и методики соответствующего учебного процесса, ориентированного на учителя-практика. Данная система входит в противоречие с требованиями системности и полноты содержания образования. Модули и балловая (рейтинговая) оценка усвоения учебного материала часто строятся на основе субъективного фактора (позиции преподавателя). Возрастают трудозатраты преподавателя при той же зарплате.

3. Несформированность будущих профессиональных интересов у учащихся 9–10-х классов. Общеизвестно, что состав учащихся старшей ступени обучения по этому признаку крайне неоднороден. Одни четко определились с выбором профессиональной деятельности, другие сомневаются, третьи совсем не знают, на чем остановить свой выбор. Утверждение авторов концепции о том, что в 15 лет учащиеся школы профессионально самоопределены, преувеличено. Чаще оно сводится к общему стремлению продолжить образование в вузе. Практически отсутствует ориентация учащихся на обучение в профессиональных лицеях, в системе СПО. Это создает перекос в распределении потока выпускников по другим уровням образования, создает ажиотаж, искусственный рост конкурса при поступлении в вуз. После зачисления все непоступившие устремляются в СПО по остаточному принципу, а почему бы сразу не соразмерить уровень своей подготовки, возможности здоровья, семейного бюджета и т. д. Кроме того, нельзя профсамоопределение заменить профориентацией, которая практически ушла сегодня из школы.

4. Еще одна проблема – кадры для профильной школы. Учитель профильной школы должен обеспечивать:

- вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса, проектирование индивидуальных образовательных траекторий;
- профильное (в школе) и профессиональное (по окончании школы) самоопределение старшеклассников;

- формирование способностей и компетентностей, необходимых для продолжения образования в соответствующей сфере профессионального образования.

Новые требования к учителю диктуют необходимость дальнейшей модернизации системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Для реализации данной задачи нужна опережающая разработка стандартов высшего профессионального педагогического образования третьего поколения, введение необходимых специализаций и магистерских программ с учетом потребностей профильного обучения.

Вместе с тем в ближайшие несколько лет преподавание в профильной школе будет осуществляться ныне действующими педагогическими кадрами. В этой связи при переходе на профильное обучение необходимо учителям, изъявившим желание работать в профильной школе, пройти повышение квалификации или профессиональную переподготовку (с получением соответствующего свидетельства).

Но это вряд ли изменит ситуацию. Концепцией профилизации предусматривается подготовка магистров педагогических наук для преподавания профильных курсов. Основная масса учителей действительно сейчас не готова к такой деятельности. Недостаточна их подготовка по предмету. Что же касается философских знаний, то они очень слабые. Но магистры будут еще не скоро. Скорее всего, три недельных часа курса естествознания разделят между собой учителя физики, химии и биологии: по одному часу в неделю каждый будет излагать свой предмет. С точки зрения дидактики один час в неделю – это профанация обучения. Мы сомневаемся в том, что спешная подготовка учителей естествознания из учителей физики, химии и биологии в институтах повышения квалификации (с получением сертификата о втором высшем образовании) даст положительный результат.

В связи с этим можно констатировать, что кадровое обеспечение модернизации образования на стадии профилизации старшей школы отсутствует.

Именно поэтому при подготовке педагогических кадров профильной школы нельзя говорить только о повышении квалификации – нужны новая модель педагогического образования и профессиональная переподготовка действующих учителей. Представляется, что в перспективе к преподаванию в старшей профильной школе должны привлекаться лишь учителя, получившие степень магистра (в отличие от достаточного для начальной и основной школы бакалавриата – четырехлетнего педагогического образования).

Преподавание на столь высоком уровне требует притока в вузы на педагогические специальности талантливой молодежи. ЕГЭ пока не способствует дифференциации между талантливой и знающей молодежью. И потому в педагогические вузы могут прийти со свидетельством ЕГЭ знающие выпускники, но по своим личностным, мировоззренческим, физическим характеристикам абсолютно профессионально непригодные.

Не менее важной и проблемной в связи с профилизацией школы является задача оценивания усвоения образовательных программ и внедрение новой системы государственной аттестации выпускников 9-х классов, а значит, и выпускников 11-х классов. Как уже было отмечено, нет дифференциации КИМов по профильному и непрофильному обучению. С учетом сокращения количества часов инвариантной части учебного плана это является прямым нарушением конституционных прав детей. Портфель образовательных достижений (портфолио), который активно внедряется при аттестации выпускников 9-х классов, одиннадцатиклассникам практически не нужен. Он не востребован при поступлении в вуз на направления и специальности, где прием осуществляется только по результатам ЕГЭ. Там действует жесткий рейтинг баллов. И больше ничего.

Но даже не беря во внимание профильное обучение и несмотря на все большее признание такого инструмента аттестации, как ЕГЭ, остается много проблем в его методике и процедуре ведения.

1. Школа как социальный институт решает всегда двуединую задачу: дать образование ребенку и развить в нем личность. Задача первого типа легко поддается стандартизации, регламентации, контролю. Задача второго типа не поддается никакому стандарту, хотя и может контролироваться. Процессы, лежащие в основе этих задач, принципиально различны. Задачи образования решаются в процессе информирования, задачи развития личности – в процессе воспитания. Отсюда проблема, связанная со статистическим характером тестового балла и судьбоносностью оценки по ЕГЭ. Однократность ЕГЭ существенно снижает его надежность и вызывает стресс и у детей, и у родителей. ЕГЭ, на наш взгляд, должен быть действительно итогом, но систематического мониторингового отслеживания уровня подготовленности учащихся на всех ступенях обучения, и представлять собой накопительную итоговую образовательную оценку. Это исключит натаскивание, репетиторство, тревожность и т. д.

2. Передача ЕГЭ в абитуриентском цикле. Ее нужно допустить не только для тех, кто окончил школу год и более назад, но и для выпускников нынешнего года при определенных условиях. Одноразовая схема выдачи свидетельств ЕГЭ на один год провоцирует правонарушения.

3. Структура и содержание ЕГЭ. Основным рабочим инструментом ЕГЭ являются КИМы. Их много, и они разнообразны по сложности и специфике заложенного в них учебного материала. И они несовершенны. Это очевидно. В КИМах, на наш взгляд, должны быть заложены количественные результаты: уровень овладения выпускником ГОСом (знания, умения, навыки), уровень владения стандартным и творческим компонентами программы (особая претензия вузов), полнота КИМов (соответствие ГОСу), надежность КИМов (избыточный запас вопросов для дублирования наиболее важных тем), разноуровневость КИМов (для слабо, средне, хорошо и очень хорошо подготовленных выпускников), валидность КИМов (способность измерять то, для диагностики чего он составлен).

Все вышеназванные проблемы – это лишь часть тех проблем, которые могли бы составить научную базу исследований для УрО РАО. Неслучайно Министерство образования и науки Российской Федерации совместно с РАО предполагают развивать и поддерживать научные школы, занимающиеся этими вопросами, и предполагают предусмотреть проведение исследований в данном направлении.

### Ответы на вопросы

– Проводятся ли в нашем регионе научные исследования по профильному обучению с учетом особенностей Урала?

– По Уралу информации о проведении таких исследований нет. В Челябинской области подобные исследования ведутся в институте дополнительного профессионального образования педагогических работников (С. Г. Молчанов) и в Магнитогорском государственном университете (Н. Г. Корнешук).

– ЕГЭ ни в какой мере **не учитывает психологическое состояние**. При том что выпускники школ страдают такими заболеваниями, как ВСД, артериальная гипертензия и гипертония. И если в живой беседе искусство педагога **позволяет** разрядить ситуацию, создавать необходимый микроклимат, подходить к беседе индивидуально, с учетом особенностей каждого школьника, то **как же эта проблема может решаться при аттестации в форме ЕГЭ?**

– Психологической составляющей в процедуре ЕГЭ действительно нет. В связи с этим на региональном уровне нами разработано психологическое сопровождение ЕГЭ. Готовы поделиться.

– В вуз на одну и ту же специальность поступают учащиеся с гуманитарного и математического профилей. При обучении высшей математике в вузе одни не могут усвоить предмет высшей школы, а другие с частью программы уже знакомы: у тех и других пропадает интерес к обучению. Как у Вас решается эта проблема?

– Это одно из противоречий, которое реально существует сегодня между общим и профессиональным образованием. Его реализацию, как мы отметили в докладе, нужно начинать с дифференциации КИМов по ЕГЭ. В этом случае вузы вынуждены будут пересматривать программу с учетом знаний студентов.

### А. С. БЕЛКИН: ОТВЕТЫ НА ВОПРОСЫ

– В чем, по Вашему мнению, заключаются аксиологические цели воспитания в высшей школе?

– Если говорить о воспитательном процессе, то он ориентирован в основном на профессиональную компетентность подготовки специалистов. Но не

секрет, что большинство выпускников, например педагогического вуза, не планируют работу в образовательных учреждениях. Примерно такая же картина в вузах других профилей. Дело в том, что сейчас на первый план выходит ценность самого образования. Но, к сожалению, ценность представляет не сам процесс образования, не достижение образованности, а получение диплома об образовании. Этим можно объяснить, что в нашей стране не так уж много истинно образованных людей, но огромное количество «образованцев».

*– Почему научно-педагогические инновации чаще всего остаются невостребованными в школе?*

– Научно-педагогические инновации действительно остаются очень часто невостребованными по двум причинам. Во-первых, мешает терминологический барьер, когда за научными понятиями педагоги-практики не видят реального педагогического смысла, но это барьер преодолимый. Во-вторых, педагоги настолько «заморожены» всякими стандартами и прочими нормативными требованиями, что им просто некогда серьезно вникать в суть предлагаемых инноваций.

И есть третья, главная, причина. Она заключается в том, что научно-педагогические разработки не всегда отражают реальные потребности практики, а практические работники школ не всегда видят в предлагаемых инновациях действительно что-то новое и, самое главное, адаптированное к их повседневной практике.

*– 1. Каково, по Вашему мнению, значение данных социометрии в современной теории коллектива?*

*2. Какие Вы видите наиболее перспективные направления развития педагогики высшей школы?*

– 1. Без социометрии любые педагогические теории трудно считать обоснованными, если они не подтверждены определенной системой количественных характеристик. Без социометрии педагогическая теория близорука. Но одна социометрия без педагогической теории бескровна. Только их разумный союз дает педагогической теории количественную и качественную достоверность.

2. В ответ на Ваш второй вопрос могу сообщить следующее.

Во-первых, будущее высшей школы в настоящих условиях покрыто довольно густым «мраком неизвестности». Подозреваю, что даже господин Фурсенко вряд ли членораздельно ответит на этот вопрос.

Во-вторых, опираясь на свой полувековой опыт, твердо верю, что система образования (в том числе и высшего) в России сохранит свою способность к самоорганизации и противостоянию всяким «новациям».

В-третьих, несомненно, процесс коммерциализации образования будет продолжаться; произойдет укрупнение вузов; усилится роль государственного

заказа на подготовку специалистов определенных отраслей экономики; преподавание в вузах и далее будет ориентироваться на компетентностный подход, на внедрение современных информационных технологий. Особое внимание будет уделено мониторингу качества образовательного процесса.

*– Хотелось бы услышать Ваше мнение по поводу разведения понятий «значение» и «смысл» педагогических инноваций.*

– Если взять данные термины с точки зрения дефиниций, то их развести очень просто. «Смысл» отвечает на вопрос «что это такое?», а «значение» на вопрос «для чего и какова роль?». С научно-педагогической точки зрения Вы задали очень интересный вопрос. Его можно сформулировать так. Всякий ли смысл педагогических инноваций имеет научное, педагогическое, практическое значение? Беда в том, что некоторые «инновации» не имеют серьезного значения, а смысл их нередко заключен в «изобретении» того, что уже давно изобретено. И наоборот, некоторые педагогические инновации могли бы иметь большое значение, если бы их смысл имел гуманистическую, прогрессивную научно-педагогическую и практическую значимость.

*– Не считаете ли Вы, что нашему правительству не хватает политической воли и решительности в вопросе защиты прав детей в соответствии с Конвенцией о правах ребенка?*

– Что касается политической воли правительства, то это самая большая проблема нашей власти. Она отсутствует не только в защите прав Детства. Трудно назвать ту сферу нашей жизни, где бы она проявилась достаточно отчетливо. За исключением защиты прав чиновников. Поэтому ответить на этот вопрос мне очень трудно.

*– Какова корреляция компетентности современного педагога и его заработной платы?*

– Говорить о корреляции заработной платы учителя и уровнем его компетентности можно только в каком-нибудь анекдоте. Это – во-первых.

Во-вторых, до настоящего времени отсутствует достаточно надежные диагностики уровней компетентностей учителей. Оплата их труда по категориям в настоящее время напоминает выдачу социальных пособий по бедности, причем определение этих категорий носит настолько примитивный и архаичный характер, что принимать их всерьез вряд ли возможно. Очень надеюсь, что дальнейший процесс разрушения нашего школьного образования заставит наконец правительство всерьез решать проблемы, обозначенные в Вашем вопросе.

– *Сегодня в условиях социально разнородного российского общества идет много дискуссий об объединяющем начале для единства среди россиян. Что, на Ваш взгляд, может сегодня стать таким «скрепом»?*

– Ваш вопрос очень непростой и очень интересный. Ответ у меня однозначный. Только одна сфера общественной жизни обладает удивительной устойчивостью, способностью к самоорганизации и остается той экологической нишей, в которой каждый член общества чувствует себя в значительной мере защищенным. Это сфера образования. Не дай Бог, если и в эту сферу усилиями близоруких лидеров внесут социальное неравенство, дух наживы и отказ от вечных общечеловеческих ценностей. Защита обществом образования есть защита самого общества.

– *Не несет ли педагогическая наука ответственность за внедрение всех инноваций в педагогическую практику?*

– Мне кажется, что педагогическая наука не отвечает за внедрение инноваций. Ее задача помочь педагогической практике осмыслить то новое и прогрессивное, что зародилось в ее недрах, поддержать лучшие гуманистические традиции и донести до сознания практиков образования те преимущества, которые дает им использование ими же предложенных инноваций. Мне кажется, что инновации «внедрять» недопустимо. Их можно и нужно пропагандировать, увлекать ими, доказывать их необходимость. Это и есть союз науки и практики.

– *Как, на Ваш взгляд, соотносятся ценности педагогических инноваций с ценностями новой экономической политики?*

– К сожалению, ценности педагогических инноваций, по моему мнению, никак не коррелируют с «ценностями» новой экономической политики. Ценностные педагогические инновации я знаю, но ценности новой экономической политики пока не разглядел.

– *Как Вы оцениваете вклад образовательных инноваций конца 80-х – начала 90-х годов прошлого века в педагогическую теорию и практику?*

– Мой полувековой опыт подсказывает, что инновации в педагогике появляются тогда, когда массовая школа начинает ощущать своего рода технологический кризис. Его суть заключена в том, что общество требует от образования таких результатов, которые соответствовали текущим и прогнозированным потребностям, а школа не в состоянии адекватно эти потребности удовлетворять. И еще один психологический момент. В школе всегда существуют такие члены коллектива, которые «устают» от рутинности, застойности существующих технологий и которые не хотят мириться как с собственными шаблонами, так и трафаретами в деятельности своих коллег. В этом чувствуется стихийное сопротивление профессиональной деформации специалиста. Добавлю, что в нашем образовании были, есть и будут творческие личности с девизом: «Бороться, искать, найти и не сдаваться».

## РЕЗОЛЮЦИЯ КОНФЕРЕНЦИИ «ОБРАЗОВАНИЕ В УРАЛЬСКОМ РЕГИОНЕ: НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ И ИННОВАЦИЙ»

1. Информационные и интернет-технологии становятся неотъемлемой частью жизни общества и профессиональной деятельности. Применение интернет-технологий в организации научных мероприятий позволяет повысить эффективность научных дискуссий, расширить круг участников научных конференций. Интернет-конференции и тематические интернет-семинары должны стать одной из приоритетных форм организации научных мероприятий УрО РАО.

В процессе организации использования интернет-технологий в научной деятельности УрО РАО необходимо повышать статус электронных публикаций в педагогике и образовании. Для этого необходима регистрация интернет-конференций как официальных электронных изданий.

2. Приоритетными проблемами развития образования в Уральском регионе являются общие для всех российских регионов вопросы, связанные с процессами модернизации образования и изменения его нормативно-правовой базы. Среди важнейших проблем участники конференции выделяют следующие:

- профилизация общего среднего образования;
- введение Единого государственного экзамена;
- стратегия развития профессионального образования России в связи с изменениями в законодательстве и политике и с вступлением России в Боннский процесс;
- развитие педагогического образования России;
- поиск новых механизмов управления образовательными учреждениями в рыночных условиях;
- разработка образовательных стандартов на основе компетентного подхода;
- ценностно-смысловое понимание инновационной деятельности в образовании;

Названные проблемы должны найти отражение в научной и научно-образовательной деятельности УрО РАО.

3. Тематические секции конференции соответствовали отраслевой научной структуре УрО РАО. Представленные на конференцию и обсуждаемые участниками материалы внутри секций сгруппированы в **научные проблемы и направления исследований**:



**Секция I. Философия, теория и история педагогики и образования на Урале**

Научные проблемы и направления исследований:

- теоретические вопросы развития педагогической науки;
- проблемы модернизации образования.

**Секция II. Развитие профессионального образования на Урале**

Научные проблемы и направления исследований:

- проблема координации развития системы профессионального образования с потребностями рынка труда;
- инновационные методы, формы и технологии профессионального образования;
- проблема профессионально-личностного развития будущих специалистов в условиях профессионального образования;
- инновационные подходы к деятельности преподавателя профессиональной школы.

**Секция III. Проблемы и пути развития общего среднего, дошкольного и дополнительного образования в Уральском регионе**

Научные проблемы и направления исследований:

- стратегические пути развития региональных образовательных систем Урала;
- инновационные методы и формы обучения и воспитания детей;
- организация системы повышения квалификации педагогов;
- историко-педагогические исследования образования на Урале.

**Секция IV. Здоровьесбережение, экологическое и ноосферное образование**

Научные проблемы и направления исследований:

- теоретические основы здоровьесбережения в образовании;
- инновационные технологии здоровьесбережения в образовании;
- ноосферное и экологическое образование в Уральском регионе;
- физическая культура в развитии и здоровьесбережении человека в образовании;
- инновационные технологии коррекционной педагогики;
- теория и практика спортивного воспитания.

**Секция V. Экономика, управление и прогнозирование в системе образования в Уральском регионе**

Научные проблемы и направления исследований:

- общие проблемы экономики образования;
- проблемы координации рынка труда и системы профессионального образования.

**Секция VI. Образование и культура на Урале**

Научные проблемы и направления исследований:

- культурологические аспекты образования;
- вопросы этнокультурного образования.

**Секция VII. Информационные технологии в образовании**

Научные проблемы и направления исследований:

- общие вопросы информатизации образования;
- прикладные аспекты информатизации образования.

Данные научные проблемы (направления исследований) в разрабатываемой комплексной программе НИР УрО РАО на 2006–2010 гг. станут основой для формирования научных подпрограмм и тем в общей структуре.

4. В формировании новой комплексной программы НИР УрО РАО на 2006–2010 гг. необходимо обеспечение интеграции образовательных направлений и направлений развития педагогической науки с целью выработки механизмов взаимодействия образования и науки, формирования научно-исследовательских коллективов, объединяющих ученых-исследователей и практиков образования.

# ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.025.3  
ББК Ч 421.22

## СИНТЕЗ РАЦИОНАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ

О. Г. Булатова

*Ключевые слова:* культура; рационализм; эмоциональность; процесс обучения; синтез рационального и эмоционального.

*Резюме:* Статья посвящена проблеме синтеза рациональных и эмоциональных элементов в обучении школьников. Анализируется состояние современного образования. Раскрывается механизм синтеза.

Творческий поиск путей перехода от техногенной цивилизации XX века к антропогенной цивилизации будущего приводит к изменению ценностных ориентиров во всех сферах жизнедеятельности мирового сообщества: политике, экономике, науке, культуре, образовании. Характеризуя ситуацию в образовании как парадигмальный кризис, ученые называют различные пути выхода из него, связанные с новой формацией образования.

Так, П. Г. Щедровицкий считает, что, пройдя три педагогические формации (катехизическую (наставленческую), эпистемологическую (знаниевую) и инструментально-технологическую), человечество находится на этапе построения четвертой, «которая могла бы конструктивно объединить нормы, знания и средства, то есть выступила бы в *синтетической функции* по отношению к уже имеющимся педагогикам» [17, с. 47]. А. П. Валицкая рассматривает в качестве новой парадигмы образования *культуротворческую* с ее принципиально иной доминантой содержания (культура), пониманием человека как находящегося в процессе становления целостного существа [3]. Сторонники *глобально-исторических* идей говорят об ориентации на становление общепланетарного мышления, освоения общечеловеческих ценностей и развитие ментальности XXI века [6; 14]. Х. Г. Тхагапсоев формирующуюся парадигму образования определяет как «*проективно-эстетическую*». Проективность понимается как онтологическое качество культуры, актуализируемое постиндустриальной фазой цивилизационного развития. Речь идет прежде всего о незапрограммированности культурно-исторического процесса и вероятностном харак-

тере социальных перспектив, что превращает человека в основной фактор саморазвития общества. Как парадигмальный аспект образования проективность означает учет переходного характера и высокой динамичности переживаемой фазы развития; вариативность образования. Эстетический компонент ученый связывает с логикой развития культуры в современных условиях, когда предметно-вещный мир стал средой реального обитания индивида и в этом контексте нарастает стремление человека гармонизировать и гуманизировать предметную среду, «переосвоить» ее эстетически. Идеалом такого типа образования выступает образование в человеке целостного мира культуры в его гармонической организации [16].

При всех различиях в определении новых контуров и содержания образования речь идет о смене основного смыслового знака образования «рационализм» на знак «культура», то есть об образовании, которое не будет «зунновским», рационально-просвещенческим. Просвещенческая парадигма образования, сформировавшаяся в эпоху индустриальной культуры, рассматривает обучение как процесс с четко фиксируемыми результатами. При этом опыт творческой деятельности и эмоционально-оценочных отношений вытесняется из центра внимания педагога. Признаки этой парадигмы проявляются также в узкопредметной дифференциации знания и культуры, в параллельном (без органической связи и единства) существовании естественно-научной и гуманитарно-культурной форм знания; в том, что из трех видов духовной предметности (знания, ценности и проекта – М. С. Каган) только первый находит должное отражение в процессе образования; в разрыве эмоционального и рационального.

Само современное состояние культурного сознания и понимание образования как способа вхождения человека в целостное бытие культуры, постижение и осуществление индивидом родовых и видовых смыслов жизни, как обретение внутренней формы самого человека вступает в противоречие со сциентистским, технократическим характером образования, актуализируя проблемы перехода от сугубо рационального, репродуктивно-информационного, узкопредметного – к творческому, культурно-личностному, к межпредметной интеграции, синтетическим формам знания и метапредметам, которые сочетают в себе содержание и методы как научно-рационального, так и гуманитарного характера.

Отличие новой парадигмы образования от просветительской заключается в том, что:

- целью школы является «вращивание» человека, способного к культурному созиданию, продуктивному диалогу с природой, социумом, культурой;
- в качестве ценностей образования выступают «живое знание», которое неразрывно связано с культурным опытом и практико-преобразовательной деятельностью, личностные смыслы учения и жизни, индивидуальные способности человека, его личностный рост;

- внутренний опыт ученика рассматривается как контекст учения (поощряются интуиция, фантазии, выражение чувств, накопленные вне школы жизненные впечатления).

Основным условием жизнедеятельности личности продуктивного типа выступает наличие в ее сознании *целостной картины мира и человека* в нем. Поэтому установка на преимущественное развитие логического мышления или эмоциональное освоение-переживание культуры трансформируется в направлении *целостного миропонимания*, что предполагает:

- синтез рационального и эмоционального в учебном процессе;
- построение учебных дисциплин, воссоздающих целостный культурный текст в логике развития человеческого знания вообще и конкретного предмета в частности в соответствии с возрастными особенностями ученика;
- направленность содержания учебных курсов на извлечение гуманистического и конкретно-исторического смыслов знаний с точки зрения их ценности для людей, роли в развитии культуры, значения в индивидуальной судьбе;
- ориентацию ученика на самостоятельность в добывании и систематизации знаний, воссоздание причинно-следственных связей явлений и вещей; преобразование знаний с помощью методов понимания и сотворчества.

Анализ философских, педагогических, психологических исследований показал, что как представители гуманитарного, так и представители естественно-научного знания признают, что «чувственное и рациональное – не две ступени в познании, а два момента, пронизывающих его во всех формах и на всех ступенях развития [7]. Теоретическое доказательство возможности и необходимости преодоления разрыва между эмоциональными и рациональными аспектами жизнедеятельности человека, отделением знания от переживания содержится в работах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Б. Г. Ананьева [2, 5, 11, 15] и определяется:

- обусловленностью мышления интересами и потребностями человека и отсюда – связью динамики мыслительного процесса и эмоционального самочувствия мыслящего субъекта;
- способностью человека мыслить не только понятиями, но и образами, которые являются семантическим образованием, обозначающим предмет.

К этим положениям можно добавить другие, которые характеризуют непосредственно особенности процесса обучения: полимотивированный характер учения; свободный и независимый характер активности ученика; влияние чувственной отзывчивости личности на эффективность процесса передачи и усвоения разных видов человеческого опыта и др.

По нашему мнению, именно синтез рационального и эмоционального в учебном процессе выступает в качестве такой интегративной содержательной и структурной основы взаимодействия с учениками, которая позволяет моделировать ситуацию творчества и расширять для субъектов педагогического процесса возможность охватить мир в его целостности, обрести личностный

смысла знаний, ведет к развитию системы ценностей. Именно синтез, а не механическое соединение эмоционального и рационального в результате «отщипывания» от них по полезному куску, то есть поиск оптимального соотношения логико-гносеологических и эмоционально-образных элементов применительно к конкретной предметной области, теме и ученикам позволяет педагогике подняться до уровня искусства, в чем педагогу помогают художественные (драматургические, режиссерские, артистические) качества.

В каждом школьном возрасте у учеников есть особенности умственных свойств, эмоционально-волевой сферы и мотивов, которые опосредуют возможность и объективную необходимость синтеза. В младшем школьном возрасте к таким особенностям относятся глубокая потребность в эмоциональном отношении к окружающей действительности; произвольность, легкая переключаемость внимания, его связь с тем, что конкретно, наглядно, затрагивает образно-эмоциональную сферу. Импульсивность детей, свежесть и подвижность их восприятия придают занятиям стремительность, обуславливают их насыщенность различными видами деятельности, приводят педагогов к очевидной необходимости при разработке занятий ориентироваться на синтез рационально-логического характера деятельности – с чувствованием и художественно-эстетическим переживанием. Такие психологические особенности младших школьников, как вера в истинность всего, чему учат, податливость внушению, пытливое любопытство, с одной стороны, облегчают для педагога возможность не только логического, но и эмоционального воздействия на ученика, но с другой стороны, делают очень напряженной его деятельность по созданию совместно с учениками яркого, выразительного учебного пространства с обязательными элементами игры и перевоплощения, многократно повышая ответственность педагога за содержание и средства приобщения ребенка к культуре.

В среднем школьном возрасте, несмотря на еще заметные достоинства детской восприимчивости (любопытство и свежесть восприятия, быстроту реакций и привыкания), добиться подлинной поглощенности ученика тем, что происходит на уроке, становится гораздо труднее. В связи с тем что школьников средних классов «одно лишь усвоение знаний не может ни полностью удовлетворять, ни каждый раз увлекать» [10, с. 49], особенно важно обеспечить такую организацию деятельности учащихся, которая позволит школьникам не сосредоточиваться только на логическом анализе и рассуждениях, будет сочетаться с самопознанием и рефлексией. Опорами здесь могут явиться расположенность учеников к импровизациям, ролевой игре, живость воображения, широта склонностей, потребность в самостоятельности.

Своеобразие возраста старшеклассников связано с совмещением черт «мыслительного» и «художественного» типов. В психологическом облике учеников старших классов диалектически сочетаются готовность к рассуждениям, активность анализирующей мысли, интерес к теоретическим построениям

и особая эмоциональность, впечатлительность, обострение нравственной чувствительности. Это также актуализирует возможности выстраивания «художественно-педагогического» учебного пространства, необходимость педагогической драматургии (по В. А. Кан-Калику, создание «воспитательно-сюжетной обстановки») уже на стадии планирования учебно-воспитательного процесса [9].

Таким образом, определенный возраст школьников не является ограничителем для синтеза, но придает своеобразие процессу его проектирования и организации в контексте постановки целей образования на той или иной ступени разработки его содержания и методов. Например, сосредоточение внимания на такой художественной роли педагога, как артист, позволяет заметить, что в младшем школьном возрасте он носит более игровой характер, акцентируя выразительность внешних проявлений артистичности, яркость игровых моментов взаимодействия. По мере приближения к старшему школьному возрасту артистизм педагога становится более разноплановым, проявляется в умении тонко и изобретательно выражать глубинное содержание образования, значений и смыслов, подтекстов, происходит как бы переход внешнего артистизма во внутренний, хотя это деление во многом условно.

К сожалению, практика показывает, что если в начальной школе, где учебные предметы содержат первоначальные представления о природе, обществе, человеке и имеют характер интегративных курсов, осознается необходимость синтеза рационального и эмоционального, то в среднем и старшем звеньях задача усвоения школьниками научных понятий заслоняет все остальные и решается без всестороннего учета факторов, влияющих на этот процесс. При этом ученики часто оказываются в плену у научного теоретизма, их личный опыт по взаимодействию с окружающим миром игнорируется. Игровые ситуации, создающие условия для свободного преобразования учеником учебного материала, разнопланового его применения, считаются избыточными, не обязательными. Кроме этого, не учитывается, что и в среднем, и в старшем звене школы есть разные дети. Одни ощущают себя комфортно в академической, когнитивной среде образования – это дети с развитым интеллектом, хорошей памятью, сильной мотивацией учебной деятельности – другие (в силу многих обстоятельств – в диапазоне от типа мышления до особенностей темперамента) чувствуют себя лучше в «личностной среде», более обращенной к эмоционально-образной стороне учебного процесса. Поэтому даже в когнитивной модели у хорошего учителя всегда присутствует взаимодействие рационального и эмоционального. Это позволяет системе обучения быть гибкой, вариативной, увеличивать возможность творчества детей и педагогов.

Несмотря на то что теоретическое понятие должно быть усвоено детьми в строгом соответствии с системой определяющих его признаков, интериоризация понятия не должна сводиться к усвоению школьниками логической схемы основных признаков понятия, как бы хорошо построена и задана для усвоения она ни была. В ходе усвоения научного понятия ученик должен иметь

возможность выразить и обсудить с учителем и сверстниками свою индивидуальную логику работы над содержанием понятия и свои трудности по его усвоению, опираясь при этом на личный опыт и имеющиеся знания и чувства. Одна из главных задач учителя при этом – тщательно отбирать и структурировать те единицы опыта, которые входят в содержание научного понятия и позволяют ему становиться присвоенным учеником [4].

Тип учебного предмета, его отнесенность к группе «смысло-ориентированных» (литература, все предметы искусства), «позиционно-ориентированных» (история, иностранный язык, юриспруденция и др.) или «структурно-ориентированных» (математика, физика, химия, география, биология), в соответствии с классификацией Н. А. Алексеева [1], также не ограничивает возможности синтеза, а «задает» преимущественную ориентацию при проектировании и реализации педагогического замысла взаимодействия с учениками, актуализируя особо либо роль драматурга (в «структурно-ориентированных» предметах), либо роль режиссера (в «позиционно-ориентированных» предметах), либо все три эти роли и особенно роль артиста (в «смысло-ориентированных» предметах). При этом роли не только сменяют друг друга, но сосуществуют, взаимовлияя и взаимообогащаясь.

Хотя в целом каждая группа предметов обладает специфическими возможностями для проявления синтеза рационального и эмоционального, у «позиционно-ориентированных» и особенно у «смысло-ориентированных» предметов в этом отношении несколько больший потенциал. Это связано с тем, что при смысло-ориентированном способе организации обучения создаются условия для вчувствования, переживания, то есть условия, системообразующим фактором для которых выступает механизм персонализации («я–в–мире»), ведущим методом организации учебной деятельности выступает эмоционально-личностный поиск смыслов. Вхождение субъекта учения в «позиционно-ориентированные» предметы предполагает определенную долю субъективности, пристрастности. Здесь присутствует многозначность позиций, неоднозначность трактовок. Ведущий метод – коммуникативно-диалоговый и моделирующий поиск инструментальных ориентиров к имитируемой деятельности. Возможности художественной организации учебного пространства, привлечение средств искусства и для появления сопереживания, и для личностного самовыражения, и для яркого представления разных позиций трудно переоценить.

Предметы, освоение которых строится на «структурно-ориентированной» основе, предполагают однозначность и строгость оценок, дают возможность задать некий схематизм организации обучения, связанный с аксиоматикой, операции с типичными алгоритмами. Однако и при этом, казалось бы, беспристрастном, «объективном» способе работы с учебным предметом необходимо создание условий для развертывания логики, рефлексии отражения по типу «мир-во-мне», для организации поиска «нового» знания, для искусного отбора учебного материала. Даже сугубо научную информацию надо суметь сделать



достоянием ученика. А это значит – взволновать, увлечь учащихся теми или иными идеями, искусно подвести к определенным выводам. Содержание задач, способы и приемы их презентации, способность учителя ярко выражать свое отношение к изучаемому и всему, что происходит вокруг, предпочтение определенных методов работы, стиль общения с учениками, темпоритм урока, эмоциональные реакции на поведение учеников, степень свободы и импровизации на уроке, красота решений и поиска, радость успеха на любом уроке и вне его открывают простор для реализации синтеза. Красота урока может состоять из бесконечно малых нюансов: сочетания необходимости с преодолением ее, логики с фантазией, определенности и четкости с разнообразием скрытого, подразумеваемого за высказанным, богатства ассоциаций, неожиданного сближения удаленных, казалось бы, никак не связанных на первый взгляд явлений, теорий, понятий; красоты обретения неочевидной истины.

Стремление к синтезу рационального и эмоционального в учебном процессе отнюдь не означает его упрощения и облегчения для ученика. Забота о том, чтобы ученику было интересно, не должна являться для педагога определяющей в выборе содержания и формы урока. Интересно должно быть ровно настолько, насколько это помогает понять, в чем разница, например, между испарением и кипением, кислотой и щелочью. Интерес – не самоцель. Дело не в том, что на уроке обязательно должны быть «песни и пляски», а в том, чтобы они, если уж используются, были к месту, органично вплетались в содержание урока, *способствовали решению учебных задач*, позволяли не только устанавливать значения чего бы то ни было, но извлекать и переживать *личностные и жизненные смыслы до анализа значений*. Под личностным смыслом мы, вслед за А. Н. Леонтевым, понимаем тот психологический компонент объектов и явлений действительности, в котором явлен для субъекта жизненный смысл этого объекта или явления, определено место в системе отношений субъекта с миром. Личностный смысл – это значение для человека действия, поведения, его самого [12, с. 193].

Решение проблемы синтеза связано с организацией *взаимосвязи между дискретным и симультанным типами мышления школьника* (с помощью логического мышления осуществляется ряд последовательных операций, а образное мышление обладает способностью к одномоментному воспроизведению и оценке объекта), то есть с *различной организацией контекстуальной связи между словами и образами*, что приводит к созданию либо однозначного контекста, либо многозначного, когда отдельные свойства образов вступают во взаимодействие друг с другом сразу в нескольких «смысловых плоскостях».

Обращение в учебном процессе к логико-вербальному мышлению позволяет вычленивать из всех взаимодействий какое-то одно, наиболее существенное. Таким образом, формируется модель мира, которую можно анализировать и достаточно точно выражать в словах или других условных знаках. При этом за рамками этой модели остается все, что в нее не вписывается, что не может

быть логически организовано и представлено в дискретном виде. Задачей же обращения к образному мышлению является отражение всех существующих взаимосвязей, всего богатства окружающего мира, которое плохо поддается жесткому структурированию, так что его трудно без существенных потерь передать с помощью обычного языка. Здесь оказывается незаменимым язык искусства, которое, по мнению А. Н. Леонтьева, является единственной деятельностью, отвечающей задаче открытия, выражения и коммуникации личностного смысла действительности, реальности [13, с. 239].

В основе любого творчества, в том числе творчества на уроке, лежат *дополняющие отношения* между двумя типами мышления.

А. Эйнштейн полагал, что та пространственно-временная структура мироздания, которая мыслилась ему в его физических теориях, стимулировалась какими-то организационными силами, исходившими часто непосредственно из музыки Моцарта. Мелодические нюансы концерта Моцарта создавали у него представление о смещении и кривизне линий гравитационного поля. Это еще раз подтверждает мысль о том, что последствия общения человека с миром образов, с искусством выходят далеко за рамки развития специфически художественных способностей. Оно развивает *«всеобщую, универсальную человеческую способность*, которая, будучи развитой, реализуется в любой сфере человеческой деятельности и познания – и в науке, и в политике, и в быту, и в непосредственном труде» [8, с. 33].

Синтез рационального и эмоционального в обучении школьников, возможность и необходимость которого связана с объективными предпосылками единства мышления и эмоций в психической жизни индивида и непосредственно с закономерностями процесса обучения, представляет собой *целостность этического, дидактического и эстетического компонентов в нем, проникнутую внутренним единством смысла* – направленностью на развитие и совершенствование человека. *Механизм синтеза* заключается в том, что гармоническое соединение логико-гносеологических и художественно-образных элементов, придавая процессу обучения эстетический характер, выполняет функцию настройки сознания ученика на восприятие содержания обучения, служит импульсом для пробуждения напряженности и стройности мыслей, появления новых ассоциаций, формулирования выводов и закономерностей. Смысловое содержание урока в эстетизированном виде получает как бы облегченный доступ в глубины сознания и подсознания, позволяя не «протаскивать» знание в интеллект, а помогать ему там родиться, стимулируя деятельность фантазии, показывая мир как бы впервые, в новых ракурсах и отношениях, связывая воедино живое представление и анализ, чувство и мысль, истину и красоту. Динамика смысловых процессов, происходящая под воздействием такого процесса обучения на личность ученика, связана с совершением работы сознания, которая несводима лишь к познавательному или эмоциональному отражению, а заключается во внутренних трансформациях. Это ведет к пере-

созданию действительности, появлению сверхинформации и личностных смыслов.

**Условием для появления синтеза** выступает отношение к учебному процессу как:

- к гибкому многоуровневому пространству, части которого обращены к разным компонентам ментального опыта ученика (в содержании и структуре урока представлены аналитико-логическая, визуальная, интуитивная, практическая и др. линии работы с учебным материалом);

- к художественно-педагогическому произведению, в котором есть завязка, кульминация, развязка, а также виды психологических средств, служащих для воплощения смыслов в структуре художественных произведений: метафорика, семантика, символика, архитектоника и другие; все участники своей активностью продолжают создание этого произведения, являясь в нем одновременно авторами, читателями-зрителями и героями-персонажами;

- тексту в контексте, когда учебный материал рассматривается на широком фоне культуры, в социальном и личностном контексте, предполагающем выход за пределы частных методик и рассмотрение предметных дисциплин как феномена культуры; ценности и нормы элементов содержания образования предлагаются для осмысления учащимся в тесной связи с ценностями этики, философии, искусств;

- области расширения содержания и структуры потребностей школьников (при ориентации не только на увеличение объема и качественное развитие познавательной потребности, но и на социогенные, творческие потребности учеников).

Процедура способа проектирования урока заключается в своеобразном сочетании, с одной стороны, педагогического расчета, напряженной работы мысли, перебора множества вариантов решения, с другой стороны, педагогического вдохновения, творческого самочувствия, которое характеризуется приливом душевных и физических сил. Своеобразие этого сочетания индивидуально, вариативно и определяется тем, что не всегда на первом месте оказываются логические ходы. На определенном этапе подготовки к уроку может возникнуть наложение логически воспринятой информации и эмоциональных переживаний. На этом «перекрестке» и возникнет оформленное представление о предстоящем уроке. К определяющим условиям построения урока относятся ведущие и второстепенные цели процесса обучения, возможности учебного материала, личностные особенности учеников, уровень их подготовки. К дополнительным – психофизиологические особенности личности педагога, социально-нравственный и культурный уровень его личности, профессиональная направленность личности; время, отведенное на изучение той или иной темы; наличие необходимых инструментальных средств. Проектирование и реализация процесса обучения, синтезирующего рациональное и эмоциональное, осуществляются посредством разработки и воплощения художественного замысла взаи-

модействия с учениками, выдвижения и решения педагогом художественно-педагогических задач как проблем, которые требуют разрешения как с традиционно педагогической, так и с художественной стороны, вычлняются в соответствии с психологической структурой деятельности педагога и связаны с воплощением им трех художественных ролей: драматурга, режиссера, артиста. Разработка замысла урока направлена на достижение взаимосвязи высокой культуры дидактической инструментовки (применение дифференцированных дидактических средств, адекватных цели и предмету учебного общения) и высокой культуры отношений в обучении, которые позволят создать условия для формирования у ученика ценностной отношенческой позиции, избираемой осознанно и определяющей характер его поведения во взаимодействии с миром.

Например, при подготовке к уроку в 10-м классе в преддверии 60-летия Победы у учителя года Тюменской области (2005 г.), математика А. А. Кугаевского (тобольская гимназии им Н. Д. Лицмана) возникла идея показать учащимся, насколько важную роль играли математические расчеты в приближении Победы. Эта идея воплотилась в уроке математики на тему «Нахождение наименьшего и наибольшего значений функции на отрезке», трансформированном в заседание штаба по подготовке партизанских действий, на котором необходимо обсудить и произвести очень важные для ведения партизанских действий расчеты. Для реализации этого замысла были распределены роли участников партизанских действий и разработаны задачи, предполагающие нравственный выбор при определении правильности и целесообразности используемых методов решения.

Большие возможности для появления на уроке со-участия и со-творения открывает организация обучения с использованием не-специфически педагогических форм (урок-концерт, урок-спектакль, урок-репетиция).

Так, О. Б. Ковшина, учитель истории тюменской школы № 40, выстроила урок, посвященный проблемам реформации, в контрастном сочетании двух цветов – черного и белого, что позволило эмоционально передать смысл исторических изменений и реформации. Урок в 7-м классе был построен как небольшой спектакль, на котором ребята отвечали на вопросы, обосновывали свое мнение, одевая черную или белую маски (в зависимости от позиции, которую занимают); вырезали и наклеивали фразы, характеризующие средневековую католическую церковь, на черную и белую бумагу. Контрастная маска стала символом урока, позволяя лучше осознать смысл противоположностей: черного – белого, хорошего – плохого, прежнего – нового.

Построение урока как «педагогического действия», спектакля с распределением ролей, постепенным развитием сценария (наличие «экспозиции», «завязки», «кульминации», «интриги» в драматургии урока как средств увеличения потенциала «поля напряжения» на уроке), чередованием моментов напряженности и разрядки, включением в содержание и форму урока возможностей не-

скольких верных ответов на один вопрос, нескольких вариантов решения одной ситуации или проблемы, активизировали мыслительные и эмоциональные проявления участников процесса, ставя их в ситуацию выбора. Драматургия позволяла раздвинуть рамки урока, облечь в образную эмоциональную форму научные факты, изнутри их почувствовать, развить коммуникабельность, эстетическую отзывчивость, выразительность речи.

Учитель литературы тюменской школы № 72 Тюмени, учитель года Тюменской области 2003 г. М. М. Чуйкова проводит *уроки-репетиции*, форма которых «подсмотрена» ею в театре. Урок-репетиция избавляет педагога от необходимости говорить декларативные вещи и вовлекать ребят в заинтересованную работу с текстом. Вот как проводится урок-репетиция по рассказу Чехова «Толстый и тонкий». Режиссер (учитель) назначает помощника (помрежа), который читает произведение, думает, как познакомить с ним одноклассников, предлагает свое видение постановки, распределяет роли. Все это заранее согласуется с режиссером. А на уроке начинается сама репетиция. Учитель-режиссер обращает особое внимание ребят на декорации, которые тоже должны быть «говорящими» и нести какую-то идею. В «Толстом и тонком» дети играют на столах. Толстый – выше, он обедает. Когда появляется тонкий, толстый спускается к нему сверху вниз. То есть декорации «просвечивают» положение героев по отношению друг к другу. Самое главное – объяснить «актерам», что от них требуется. Перед детьми не ставится задача точно воспроизвести текст, им нужно передать смысл. Это гораздо сложнее. «Зрители», которым не досталось ролей, тем не менее активно участвуют в постановке: подсказывают «актерам», что говорить, как себя вести, оценивают. Детям кажется, что они репетируют, а на самом деле постигают глубину и многозначность художественного текста и жизни, «примеряют» сюжет на себя, соотносят со своим жизненным опытом.

Механизм реализации процесса обучения состоит в том, что:

- на *этапе анализа* необходимо осознать логико-познавательную и художественно-педагогическую идеи урока как мысленное представление желаемого результата и способов преобразования действительности рациональными и эмоциональными средствами; направленность урока, которая будет отражать общественные цели образования и определять детали творческого процесса обучения;

- на *этапе прогнозирования* – поставить педагогическую сверхзадачу и смоделировать учебный процесс с помощью логики и эмоциональной идентификации, эмпатии, педагогической рефлексии, интуиции;

- на *этапе проектирования* – перевести педагогическую сверхзадачу в конкретные задачи, соотнести содержание деятельности учащихся с их потребностями и интересами, личностно-деловыми качествами педагога; отобрать формы и методы педагогического процесса в их оптимальном сочетании в соответствии с рациональной структурой урока и его композиционным решением, гармонией его компонентов;

- *на этапе планирования* – осмыслить части урока в структуре целого, продумать внутренние связки – эмоционально-логические переходы от одной части урока к другой в стремлении к целостности и завершенности замысла; отобрать приемы воздействия не только на интеллектуальную, но и на мотивационно-потребностную и эмоционально-волевую сферы учащихся;

- *на этапе осуществления* – включить учащихся в ситуацию учебного общения, стимулировать интерес к учению путем создания ситуаций, позволяющих проживать процесс образования, с помощью различных вербальных и невербальных способов, приемов драматургии для развития познавательных процессов, чувств, воли учеников;

- *на этапе диагностики* – разработать диагностическую концепцию и психолого-практический инструментарий, позволяющий оценивать эффективность достижения поставленных целей в единстве их рациональных и эмоциональных аспектов.

Таким образом, синтез рационального и эмоционального в учебном процессе позволяет реализовать право каждого ученика увидеть учебный материал с разных сторон и выбрать тот путь его освоения и присвоения, который опосредуется индивидуальными личностными особенностями и внутренним опытом. Поэтому, определяя приемы и средства обучения, педагог должен ориентироваться на необходимость:

- целостности познания учебного материала через открытие новых граней рационального смысла и эмоционального отражения;

- ориентации уже на этапе проектирования учебного занятия на создание образа, воплощающего не только рациональное, но чувственное ее содержание;

- развития не только интеллектуальных качеств, но нравственно-эстетических эмоций и чувств учащихся.

### Литература

1. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. – Тюмень: Изд-во ТОГИРРО, 1996.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – СПб., 2001.
3. Валицкая А. П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 12–18.
4. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / Под ред. И. С. Якиманской. – М., 1989.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М., 1996.
6. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированной образовательной концепции). – М., 1997.
7. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994.

8. Ильенков Э. В. О специфике искусства // Вопросы эстетики. – М., 1960. – Вып. 4.
9. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. – Грозный: Чеч.-Ингуш. книж. изд-во, 1976.
10. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. – М.: Педагогика, 1971.
11. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М., 1971.
12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения в 2-х тт. – М., 1983. – Т. 2.
13. Леонтьев А. Н. Некоторые проблемы психологии искусства // Избранные психологические произведения в 2-х тт. – М., 1983. – Т. 2.
14. Розов Н. С. Философия гуманитарного образования. – М., 1993.
15. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии. – СПб., 2003.
16. Тхагапсоев Х. Г. О новой парадигме образования // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 103–110.
17. Щедровицкий П. Г. Пространство свободы // Народное образование. – 1997. – № 1. – С. 46–51.

УДК 371.64  
ББК Ч 421.27

## ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ИНФОРМАТИЗАЦИИ

**И. Г. Захарова**

*Ключевые слова:* информатизация образования; образовательная среда; электронный учебник; Internet.

*Резюме:* В статье предложены подходы к организации активной познавательной деятельности учащихся в условиях широкого использования в образовательном процессе современных информационных технологий: ресурсов глобальной сети Internet, электронных учебников и мультимедийных энциклопедий.

За последние десятилетия окружающий нас мир очень изменился во многих отношениях благодаря широкому использованию все новых и новых технологий получения информации. Дети XXI века, которым трудно представить жизнь без телевидения, а в материально благополучных семьях – и без компьютера, мобильной связи, дети, отдающие свое предпочтение не книгам, а компьютерным играм, ставят перед педагогами очень сложные задачи. Это поколение «информационных акселератов» [1, с. 3] трудно чем-то удивить. Поэтому все более острым становится вопрос о готовности педагогов, психологов, всей системы образования не просто к информатизации, а к обогащению образовательной среды возможностями информационных технологий, решению с их помощью тех проблем, которые несет информационный бум.

### Что несет Internet – информацию или знание?

Во многих ситуациях достаточно интуитивного понимания таких категорий, как «информация» и «знание». Сложность определения соответствующих терминов заключается в их кажущейся синонимичности, граница между ними многим кажется весьма условной.

Словарь определяет информацию как 1) *сообщение о чем-либо*; 2) *сведения, являющиеся объектом хранения, переработки и передачи* [3]. То есть информация является некоторым исходным материалом, который еще предстоит обработать для принятия решения, постижения окружающего мира и т. п.

Знание же – это *проверенный практикой и удостоверенный логикой результат познания действительности, отраженный в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений и теорий*. И далее, *знания формируются в результате целенаправленного педагогического процесса, самообразования и жизненного опыта* [3].

Таким образом, для формирования знания на основе полученной информации требуется активная познавательная деятельность самого человека – получателя информации.

Ребенку от природы присуще любопытство, он стремится именно к знанию, задавая свои бесконечные *как, что, почему*. Очевидно, что любопытство может приобретать различные формы. Все зависит от того, что является основным мотивом. Так, оно может быть основано на прагматизме, и тогда человек стремится изучить то, что может быть полезно. В другом случае это стремление к самоутверждению, желание знать то, чего не знают другие и т. д.

Любопытство является *необходимым* условием обучения. Успешное освоение знаний приносит удовлетворение, порождая еще большее любопытство. Чем больше человек узнает, тем больше хочет узнать, и тем больше уверен в своей способности к познанию. Однако только одного любопытства для формирования знаний недостаточно.

Первый шаг в удовлетворении любопытства – получение *интересной* информации. Первый шаг в познании – получение *достоверной* информации. Таким образом, успешность обучения – процесса преобразования информации в знания на уровне отдельного человека – зависит от результатов отбора в огромном информационном потоке именно той, как интересной, так и достоверной информации, служащей основой для формирования новых знаний, пересмотра прежних представлений, достижения или углубления понимания.

В наше время информация надвигается на человека практически неконтролируемой лавиной. При этом *больше информации не значит больше знаний*. Объем информации имеет намного меньшее значение, чем принципы ее организации и способы доступа к ней. Именно они определяют возможность ее использования при формировании знаний. Знания – это информация, прошедшая обработку разумом. Получение информации – всего лишь небольшой этап на пути познания. Для получения знаний информацию еще нужно осмыслить



и здесь без должной систематизации не обойтись. Нагляднейший пример – периодическая система элементов Менделеева. Благодаря использованному в ней гениальному принципу организации информации о химических элементах она уже становится способом представления знаний, позволяя глубже понять многие фундаментальные законы естествознания.

Осмысление полученной информации невозможно без серьезных умственных и душевных усилий (и ум, и душа обязаны трудиться!). К сожалению, благодаря именно современным коммуникациям (телевидение, Internet) многие нелепицы легко принимаются на веру миллионами людей. Однако здесь есть один очень существенный момент: если телевидение предлагает нам готовые решения, то Internet оставляет право выбора, предоставляя множество альтернативных источников информации.

Как отмечает известный писатель и культуролог Умберто Эко, *наше общество практически расщепилось на два класса: тех, кто смотрит только телевидение, то есть получает готовые образы и готовое суждение о мире, без права критического отбора получаемой информации, и тех, кто смотрит на экран компьютера [2], имея возможность отбирать информацию. Но одной только возможности недостаточно.*

Если говорить о внешкольном общении с глобальной сетью, то, как показывает практика, большинство детей и подростков видят в Internet, в лучшем случае, только коммуникационную технологию и с помощью электронной почты и чатов восполняют дефицит общения. А всему многообразию электронных ресурсов, имеющих большое культурное значение (полнотекстовые библиотеки, виртуальные музеи, медиа-энциклопедии и др.), дети зачастую предпочитают те же компьютерные игры-«стрелялки», чтение анекдотов и т. п. О каких уж образовательных возможностях Internet тут говорить! Однако в этом нельзя винить Internet, поскольку проблема состоит в том, *какие задачи* поставлены перед ребенком. Часто родители бывают очень довольны и даже горды тем, что ребенок помногу сидит за компьютером, чем он при этом занимается – их не очень-то интересует.

Именно учитель может заинтересовать ученика интересным заданием по поиску информации, помочь ему научиться отделять правду от вымысла, различать форму и содержание, взвешивать мнения из разных источников и делать собственные заключения. Без помощи педагога ребенок не сможет решить эту задачу.

### **Электронные учебники – основа для творчества педагога и ученика**

Современную образовательную среду изменило не только появление Internet (тем более что это пока не самая доступная технология). Гораздо большие потенциальные возможности у широко тиражируемых мультимедийных энциклопедий, электронных учебников, разработанных по многим учебным дисциплинам. Среди электронных учебников нужно выделить те, которые позволяют учащимся не просто получать готовую информацию, но вовлекают их

в проведение виртуальных опытов, развивают исследовательские, творческие способности. Речь идет о моделирующих программах.

Одна из важнейших причин использования моделирующих программ в учебно-воспитательном процессе – это потребность моделирования или визуализации каких-либо динамических процессов, которые трудно или просто невозможно воспроизвести в классе. Такие программы, позволяющие моделировать эксперименты, воображаемые или реальные жизненные ситуации, используются для активизации поисковой деятельности обучаемых и в качестве отдельных программных средств, и в составе электронных учебников по физике, химии, биологии. В моделирующих программах может широко использоваться интерактивная графика, дающая возможность не только наблюдать особенности изучаемого процесса, но и исследовать эффекты влияния меняющихся параметров на получаемые результаты, «поворачивая» с помощью мышки рукоятки приборов, «смешивая» растворы и т. д. Например, в электронном учебнике «Открытая физика» изучение теоретического материала, решение задач поддерживается работой с моделирующими программами, которые не только дают ученику целостное представление об изучаемом процессе, но и пробуждают любопытство, позволяют стать настоящим экспериментатором. В учебнике создается особая образовательная среда, в которой помимо математической модели, позволяющей изучить влияние всех числовых параметров «в числах», можно увидеть происходящие изменения и на графиках, и в видеоизображении физического процесса. К сожалению, пока круг широко тиражируемых моделирующих программ, предназначенных для общеобразовательных учебных заведений, в основном ограничивается разработками по физике, химии, биологии, астрономии. Все эти программы очень качественные, но ориентированы на изучение отдельных тем конкретных дисциплин. Они не позволяют целостно изучить какое-то природное явление с учетом различных факторов. Интересным направлением компьютерного моделирования является работа с программой, совмещенная с *реальной* предметной деятельностью (раскрой материалов, дизайн, сборка устройств и т. п.). В этих программах предлагается привлекательная среда для индивидуального и коллективного творчества, результаты которого можно воплотить в жизнь.

Однако как бы ни был объем и информативен электронный учебник, его трудно использовать в «готовом» виде». Именно из-за своей информационной избыточности он (учебник) чаще всего только основа для творчества – как педагога, так и ученика. Электронный учебник – это не просто последовательность сменяющих друг друга картинок, текстов, анимаций. Это *система* тесно переплетенных информационных блоков. Их выстраивание в цепочку для представления на экране во многом зависит от автора учебника. Наиболее серьезный недостаток установленных связей состоит в том, что сама последовательность изложения может быть приемлемой для одного ученика и совершенно не подходить для другого. Интересы и уровень развития детей различ-

ны. Оптимальным было бы разработать индивидуальную последовательность обучения, максимально эффективную для конкретного ученика – с учетом того, что ему уже известно и что требуется усвоить. То есть опять возникает задача для педагога: планирование для используемого электронного учебника хотя бы нескольких образовательных траекторий с учетом разных возможностей учащихся. Тем более это важно при работе с электронными энциклопедиями.

### **Электронная библиотека – основа современной образовательной среды школы**

В истории образования было несколько революционных преобразований, связанных с изменением технологической основы образовательного процесса. Наиболее важные и принципиальные из них связаны с переходом от устного диалога учителя и ученика времен Сократа к образовательным формам, которые включили чтение и письмо, а также с появлением образовательной структуры, объединившей *организованных* педагогов и учащихся – в противоположность независимым учителям, контактировавшим с независимыми учениками в произвольном режиме.

Появление библиотек дало новый толчок к развитию образования, которое получило новое качество, поскольку интеллектуальные ресурсы были не просто собраны, но и организованы в специальные, способствующие их развитию и сохранению структуры, благоприятствующие не только обучению, но и творчеству.

В последние десятилетия изменение технологической основы образовательного процесса определяется широким использованием информационных технологий (ИТ). Появились новые формы представления информации, когда уже не сухие тексты, а непосредственная, «живая» мультимедийная информация передается с помощью телекоммуникационных средств, записывается на компакт-диски. Internet в сочетании с электронными каталогами библиотек обеспечивает доступ к гигантским собраниям информации, которая открыта вне зависимости от расстояния и времени.

На смену обычной школьной библиотеке приходит электронная библиотека-*медиа*тека. Однако она должна предлагать учащимся не только мультимедийные электронные учебники, но и наглядно структурированные методические материалы для работы с ними. Если рабочие места в такой библиотеке имеют выход в Internet, то, конечно, требуется и методическое сопровождение, облегчающее педагогам и учащимся поиск в сети, формирование собственных образовательных ресурсов на основе найденных в библиотеке источников (web-страницы, компьютерные презентации, рефераты, отчеты по выполненным проектам и др.). Поэтому для эффективной работы библиотеки очень важно подготовить (возможно, в форме вспомогательных web-страниц) специальные разработки, содержащие обзорные и методические материалы, списки наиболее ценных источников информации (Internet-ссылок) по данной предметной области. Безусловно, полезно привлечение не только учителей, но и са-

мих учащихся к подготовке таких Internet-страниц. Для этой работы требуется определенная подготовка в области создания web-страниц.

В Тюменской области решению проблемы помогает то, что педагоги получают необходимые знания на базе Тюменского регионального центра интернет-образования, где прошли подготовку уже более 7000 слушателей (педагогов, школьных психологов, руководителей). Для учащихся такое обучение может быть реализовано, например, в курсе информатики при изучении технологий Internet. Технологии, которые выбираются для создания библиотеки новой формы, должны быть достаточно универсальными и позволяющими легко изменять и расширять всю систему, постоянно совершенствуя возможности работы с информацией для педагогов и учащихся.

### Заключение

Задачи, сформулированные в данной статье, успешно решаются во многих школах Тюменской области. Например, в МОУ № 88 Тюмени сформирована полноценная медиатека. Педагогами и учащимися (под руководством учителей) разработаны сотни компьютерных презентаций для большинства предметов, учителями проделана огромная работа по подготовке методического сопровождения электронных учебников. Педагогами постоянно внедряются все новые и новые компьютерные моделирующие программы, позволяющие активизировать творчество учащихся – от программы, поддерживающей эксперименты с помощью электронного микроскопа, – до моделирующей программы ландшафтного дизайна (на ее основе дети строят реальные проекты благоустройства школьной территории). Многие школы города планомерно формируют информационную образовательную среду на основе современного программного комплекса Net-школа. Перечень можно продолжить, но, думается, будет более полезно познакомиться с опытом информатизации непосредственно из статей педагогов и руководителей образования.

Ситуация, сложившаяся в области информатизации образования, говорит о том, что необходимо изучать опыт педагогов, сформировав банк педагогического опыта. Это позволит обобщить и научно осмыслить полученные результаты, а затем и распространять достижения в организации образовательного процесса.

В чем особая привлекательность современных информационных технологий? Наверное, в первую очередь в том, что не требуется многолетней дополнительной подготовки для их эффективного использования. Эти технологии открывают самые широкие возможности и тем, кого интересует принцип работы компьютеров, и тем, кто хочет разрабатывать свои собственные программы, и, наконец, тому подавляющему большинству, которое ищет в информационных технологиях дополнительные средства для решения своих профессиональных задач.

В то же время нельзя не замечать множества отрицательных моментов в том, что касается деятельности на основе этих технологий. Информационные

технологии, расширяя наши возможности, в то же время и сужают, и стандартизируют многие наши представления. Нельзя сказать, что предоставление доступа к большим объемам информации делает человека более информированным без каких-либо дополнительных усилий, тем более нельзя говорить о его большей образованности и культуре.

Эффективность любых технологий зависит от того, как мы их используем. В свое время от кино, телевидения, разнообразных технических средств обучения ожидали значительного влияния на систему образования, но опыт показал, что все зависит не столько от *средств*, сколько от *способов* и *форм* применения этих технологий. В образовании результаты зависят не столько от взаимодействия обучаемого и компьютера, сколько от *взаимодействия учащихся и педагога, учащихся между собой*. И если информационные технологии будут делать более эффективным именно это взаимодействие, то только тогда можно будет говорить об их влиянии на систему образования.

Прекрасные возможности в этом плане дает совместная деятельность по формированию образовательной среды на основе ИТ. Эта среда только складывается, ее содержательное наполнение зависит, в основном, от личной инициативы учителей. Но именно поэтому создаются очень благоприятные условия для сотрудничества учителя и ученика, поскольку учащиеся с большим желанием реализуют, по меньшей мере, техническую сторону подобных проектов. При этом даже самые отъявленные «технари» неизбежно проникаются содержательной стороной выполняемого задания, учатся работать в коллективе. Это очень наглядно продемонстрировали творческие работы, представленные на проводящемся в Тюмени конкурсе web-проектов, посвященном в этом году 60-летию Победы. И если на первых таких конкурсах учащиеся делали акцент на технической стороне своих личных достижений, то к настоящему времени произошел явный перелом: представляя свои проекты, дети рассказывают о работе всей авторской группы, о содержательном наполнении, увязывая основные идеи своей работы со средствами воплощения – современными информационными технологиями.

Чем больше будет вкладываться в образовательную среду (и педагогами, и учащимися), тем меньше останется формального отношения (изложение материала «от и до», проверка выученного «от и до»), повысится мотивация педагогов к творчеству, а учащихся – к самостоятельной познавательной деятельности.

Знание и использование педагогами всего спектра возможностей ИТ, их деятельное участие в формировании информационной образовательной среды, в том числе и на основе авторских электронных образовательных ресурсов, – вот что, в конечном счете, будет способствовать предоставлению новых возможностей для образования, ставящего своей целью личностное и социально ориентированное развитие учащихся.

### Литература

1. Асмолов А. Г. Образование России в эпоху коммуникаций: от культуры полезности – к культуре достоинства // Российская школа и Интернет: Сборник пленарных докладов Всероссийской научно-практической конференции. – СПб., 2001.
2. От Интернета к Гуттенбергу: текст и гипертекст: Отрывки из лекции Умберто Эко в МГУ // Интернет. – 1998. – № 6–7. – С. 91–92.
3. Служба тематических толковых словарей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.glossary.ru>.

УДК 371.036  
ББК Ч 421.355

## ЭКОЛОГО-ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Н. Г. Куприна

*Ключевые слова:* экологическая эстетика; экологическая красота; экологическая культура личности; эстетическое воспитание.

*Резюме:* В статье освещается проблема экологического воспитания как проблема формирования нового социального идеала личности, находящейся в гармонии с окружающей социоприродной средой. В качестве оптимальной рассматривается эколого-эстетическая концепция воспитания личности, в рамках которой осуществляется взаимодействие естественно-научного и гуманитарного компонентов культуры в решении экологических проблем общества. Синтез естественно-научных и духовно-практических способов освоения действительности в экоэстетике способствует формированию эстетического опыта личности сообразно эколого-гуманистическим ценностям, воспитанию нравственных чувств через специфические механизмы эмоционального переживания мировоззренческих ценностей.

Понятие «экология» стремительно вошло в жизнь современного человека и охватило все сферы его бытия. Угроза экологической катастрофы, которая вплотную встала перед человечеством, ускорила процессы осмысления экологической проблемы как глобальной, связанной со сложным комплексом социальных, культурных, природных явлений. Ученые и философы XX века единодушны в выводе, что причиной и следствием глобального экологического кризиса на планете является духовный кризис цивилизации. Духовная составляющая осознается в качестве основы современной экологической науки. На современном этапе развития цивилизации экологическая культура личности предстает как социальное явление, как образ жизни человека, соответствующий новой нравственности и отвечающий новым идеологическим установкам.

Активно формируется новая модель образования, ориентирующаяся на идеи устойчивого развития общества, согласованного с развитием природы.

Выход экологической науки на орбиту морали, культуры и идеологии актуализирует разработку проблемы взаимодействия естественно-научного и гуманитарного компонентов культуры в решении экологических проблем общества. Процесс формирования личностной позиции по отношению к окружающему миру, становления ценностных ориентиров, установок, правил поведения, сообразных экологическим идеям, может быть эффективен только в опоре на человекотворческий потенциал духовно-практических способов освоения действительности. Мир науки нуждается в дополнении человеческими ценностями и смыслами, как и гуманитарный мир нуждается в осмысленном выстраивании системы мироотношения. Без взаимодействия естественно-научного и гуманитарного компонентов невозможно гармоничное развитие личности в единстве истины, добра и красоты.

Плодотворными в решении проблемы гармонизации эмоционально-чувственной и абстрактно-рациональной информации являются идеи экологической эстетики – нового направления педагогической науки (Н. А. Кормин, А. Ж. Овчинникова, Л. П. Печко, А. К. Шульженко). Экологическая эстетика, зародившаяся в начале 90-х гг. XX века, исследует эстетико-экологическое сознание в качестве одной из форм культурного сознания общества и личности. Представители этого направления акцентируют особую роль искусства в формировании нравственно-эстетического отношения человека к природе, поскольку основу такого отношения составляет восприимчивость к красоте и выразительности окружающего мира, личностно-смысловая интерпретация его ценности. Путь целостного осознания жизни в искусстве исследуется в данной концепции как созвучный идеям экологического воспитания. По выводам исследователя в области экоэстетики Л. П. Печко, «центральной осью культурно-экологического отношения человека к природе, миру выступает нравственно-эстетическое осознание и переживание своего чувственно-эмоционального единства, общности с миром природы, как и с миром человеческой культуры [2]. Таким образом, экоэстетика обобщает в своем содержании новые нормы нравственности, которые позволяют человеку не противопоставлять себя и природу как две отдельные сущности, но владеть сложным искусством диалога, сотворчества и единения с ней.

Экологическая эстетика воплощает философию гармонии между человеком и природой и основывается на следующих позициях:

- эстетические ценности природной и социальной среды носят синтетический характер: они неотделимы от моральных, экономических, политических, научных, социальных ценностей;
- восприятие прекрасного в природе трактуется как общественно важная функция, поскольку противостоит односторонности и бесцеремонности

в использовании природы, способствует организации достойной человека и необходимой для его полноценного существования среды;

- гармония и красота природы выявляют суть человеческой этики как системы гармонически связанных противоположностей, как единства человека и мира;

- эколого-эстетическое сознание исследуется как одна из форм культурного сознания общества и личности, обобщает в своем содержании новые нормы нравственности, которые позволяют человеку не противопоставлять себя и природу как две отдельные сущности, но владеть сложным искусством диалога, сотворчества и единения с ней;

- акцентируется особая роль искусства в формировании нравственно-эстетических основ личности через восприимчивость к красоте и выразительности окружающего мира, личностно-смысловую интерпретацию его ценности, гармонизацию взаимоотношений с ним человека. Путь целостного осознания жизни в искусстве исследуется в данной концепции как созвучный идеям экологического воспитания личности.

Выводы экоэстетики находятся в русле основных тенденций экологической науки, объединяющей на современном этапе разнообразные сферы исследования (наряду с биоэкологией – социальную, техническую, медицинскую экологию, экологию человека, экологию детства, экологию культуры, экологическую этику, экологическую психологию окружающей среды, поведенческую экологию, экологическую психологию, экологическую психопедагогику и др.) Природа, Социум и Культура сегодня понимаются как единая экосистема, в которой сохранение природы является средством сохранения цивилизации и человека как вида. В свою очередь гармонизация взаимоотношений человека с обществом и с самим собой выступает как фактор, обеспечивающий и гармонизацию его отношений с природой. Опыт позитивного поведения в двух взаимосвязанных системах: «человек – человек» и «человек – природа», осознается условием становления «человека экологического».

Трактовка понятия «экологическая культура личности» в определении ведущих ученых современности вбирает в себя широкий спектр компонентов, охватывает различные сферы деятельности человека. Экологическая культура личности предстает на современном этапе как часть общей культуры человека, как личностное качество, которое характеризуется эколого-гуманистическими мировоззренческими установками, является внутренним регулятором в ответственных отношениях человека с природой, людьми, самим собой как частью природы и направляет эти отношения к гармонии, согласию и взаимной адаптации, проявляясь в жизнеспасающей деятельности в разных сферах бытия: в природоохранной деятельности, политике, экономике, науке, культуре, образовании, межличностных отношениях и т. д. Соответственно экологическое воспитание – формирование гармоничных и ответственных отношений человека с природной, социальной и культурной средой на основе субъектив-



ного принятия им экологических знаний, идей и эколого-гуманистических императивов с целью их деятельностного воплощения в бытийной сфере и в образе своей жизни.

В такой трактовке задачи экологического и эстетического воспитания личности оказываются взаимосвязанными и взаимопересекающимися. Обращение к искусству открывает путь познания окружающего мира через чувственное, образное его восприятие, через эмоциональное видение, т. е. естественным образом позволяет соотнести образовательно-воспитательный процесс с целостной жизнедеятельностью личности. Идея совпадения важнейших сущностных характеристик экологической и эстетической культуры личности лежит в основе концепции эколого-эстетического воспитания, стратегической целью которого является гармонизация отношений человека с окружающим миром.

Суть эстетического восприятия – в чувственно-образном постижении окружающего мира, в переживании внутренней связи с ним (*aisthetikos* по-гречески – чувствующий, чувственный). Чувственный облик предметов и явлений выступает в эстетическом сознании как выражение родственного человеку содержания, как «говорящее, выразительное бытие» [1]. Выразительные проявления окружающего мира накапливаются в чувственном опыте человека, в его сенсорной памяти в виде образов – картин жизненных ситуаций, образов поведения и общения, образов предметов и явлений. Эстетическое постижение мира – это процесс присвоения личностью его образов-смыслов, выстраивания с их помощью своего «я», «индивидуация как вбирание мира в себя» (по выражению К. Юнга).

С позиции социального заказа общества на формирование человека нового типа – «человека экологического», способного жить в согласии и гармонии с самим собой и с окружающим миром людей и природы, – акцентируются следующие сущностные характеристики эстетической культуры: способность к эмпатии, глубоким переживаниям красоты и выразительности окружающего мира; переживание сопричастности природе, родства с ней; потребность в творческом самовыражении, в созидательной деятельности в мире людей и природы по законам меры, красоты и гармонии; способность к целостному постижению образов-смыслов мира, присвоение их личностью, выстраивание с их помощью образа собственного «я».

Таким образом, эстетическое воспитание в контексте формирования экологической культуры личности представляется как процесс саморазвития и самоопределения человека через специфические механизмы чувственно-образного восприятия целостности, красоты, выразительности окружающего мира и эстетического переживания мировоззренческих эколого-гуманистических ценностей, результатом чего является формирование личностно пережитой картины мира и деятельность в нем в соответствии с законами меры и гармонии.

В эколого-эстетическом воспитании личности каждый вид искусства обладает своими уникальными возможностями. На современном этапе становления эколого-эстетического подхода наиболее востребованными оказались те виды искусства, которые обладают наибольшими возможностями зрительной визуализации явлений окружающего мира или их описания: изобразительное, ландшафтное искусство, кинематограф, литература. Опора на эти виды искусства развивает способности личности к восприятию прекрасного, к переживанию красоты наблюдаемых явлений окружающего мира.

В наименьшей степени исследована музыка с точки зрения ее участия в экологическом воспитании личности, поскольку музыка напрямую обращена к эмоциональной сфере человека и опирается на образы действительности не явно, по сравнению с другими видами искусства, но специфически опосредованно. Между тем именно музыка, «в чистом виде» представляющая художественный тип мышления, выступает благодатной областью исследования механизмов эмоционального переживания мировоззренческих, этических ценностей, принятия их личностью в свой внутренний мир, формирования целостной, личностно пережитой картины мира. Актуальность обращения к музыке в аспекте экологической проблематики связана и с возможностями осуществления целостного подхода в реализации экологических идей в педагогическом процессе – как идей гармонизации взаимоотношений личности с окружающим миром в целом: с природой, людьми, самим собой как частью природы. Исследование педагогического потенциала музыки в рамках эколого-эстетического подхода к воспитанию личности представляется актуальным и своевременным.

Особенно велико значение музыкально-эстетического компонента в период детства, что обусловлено особенностями психики ребенка, необходимостью чувственно-образного переживания явлений действительности для их полноценного освоения. Образы музыкального искусства включены в содержание многих программ экологического воспитания дошкольников и младших школьников (В. И. Ашиков, С. Г. Ашикова, Н. К. Вересова, Н. Н. Кондратьева, С. Н. Николаева, Т. А. Пушкарева, Л. В. Тарасов, Н. А. Рыжова). Однако анализ программ показал отсутствие технологий, грамотно, адекватно и полноценно реализующих потенциал музыкального искусства в экологическом воспитании детей.

Существенным препятствием является традиция преподавания гуманитарных дисциплин, в том числе музыки, аналогично естественно-научным, в опоре на позиции просветительской парадигмы образования: как передачи некоторых знаний, умений и навыков. Традиции просветительского, концертного восприятия музыки привели к преобладанию задач формирования слушательской культуры и доминированию просветительского, искусствоведческого подхода в музыкальном воспитании, что обедняет использование потенциала музыкального искусства в эколого-эстетическом воспитании личности в период детства. Принципы включения детей в музыкальную деятельность как

в действительно игровой и творческий процесс, близкий по своему духу игре, и направленный на решение воспитательных задач, связанных с гармонизацией взаимоотношений личности с окружающим миром, не осмыслены и не раскрыты.

Разработка музыкально-игровых технологий, оптимизирующих процесс эколого-эстетического воспитания детей возможна при обращении к устной традиционной культуре. В устной музыкальной традиции (будь то фольклорное действо или современный джаз) музицирование выступает как специфический способ коммуникации, общения внутри группы участников. Такой подход к музыкально-игровой деятельности превращает ее в смысловой контекст, в котором детьми совместно переживаются нравственные ценности, приобретаются навыки межличностного общения, осваиваются модели гармоничного поведения в окружающей среде с помощью невербальных средств коммуникации. Материалом игр-коммуникаций является разнообразная палитра голосовых интонаций, звучащих жестов, звучаний и шумов окружающих предметов, тембров-красок детских и любых доступных «взрослых» инструментов, жестов, мимики, прикосновений, музыкально-ритмического движения и т. д. Главным «инструментом» в музыкальной игре является сам ребенок: его голос, движения, озвученные выразительными «звучащими жестами» и различными шумовыми инструментами. Музыка при этом является не просто фоном, но носителем определенного «звучащего мироощущения», которое проживается детьми в эмоционально-деятельностном игровом соучастии. Результат игры педагогически направлен на получение детьми удовольствия от обретения живого опыта эмоциональных переживаний, их телесного выражения и гармоничного поведения в игровом взаимодействии с окружающими людьми и художественными образами очеловеченной природы.

Предлагаемая нами педагогическая модель эколого-эстетического воспитания личности средствами музыки в период детства отражает:

- заказ общества на формирование человека нового типа – «человека экологического», способного жить в согласии и гармонии с самим собой и с окружающим миром людей и природы;
- идею моделирования гармоничного поведения ребенка в окружающей среде через эмоционально-деятельностное переживание эколого-гуманистических ценностей в музыкально-игровой деятельности;
- организацию педагогического процесса моделирования гармоничного поведения ребенка в окружающей среде через музыкально-игровую деятельность в период детства;
- содержание педагогического процесса моделирования гармоничного поведения ребенка в виде обогащения его эмоционально-чувственного опыта и практического освоения способов гармоничного поведения в окружающей среде;

• основные критерии и показатели уровней сформированности гармоничного поведения ребенка в окружающей среде.

Процесс формирования гармоничного поведения ребенка в окружающей среде, являющийся важной составляющей целостного процесса эколого-эстетического воспитания, происходит через обогащение его позитивного эмоционально-чувственного опыта и практического освоения моделей гармоничного поведения в процессе образного познания мира в музыкально-игровой деятельности.

Структура педагогического моделирования гармоничного поведения ребенка в окружающей среде в игровом взаимодействии со звучащими образами мира включает следующие логически соотнесенные элементы.

1. Эмоционально-образный контекст развития ребенка, педагогически организованный по принципам целостности, природосообразности, культуросообразности, гуманистической направленности, ценностной ориентации, преемственности, эмоционально-деятельностного освоения эколого-гуманистических ценностей в общении с искусством.

2. Проектирование музыкально-игровой деятельности детей, обогащающей их эмоционально-чувственный опыт и опыт гармоничного поведения в системах: «я», «я – окружающие люди», «я – искусство – природа».

3. Прогнозируемый результат, который ведет к освоению детьми образов-моделей гармоничного поведения в окружающей среде и оформлению в их эмоционально-чувственном опыте личностно значимого ценностного отношения к миру сообразно идеям уникальности, самоценности любого природного объекта, целостности мира, взаимозависимости всех явлений в нем и ответственного отношения человека к себе и ко всему, что его окружает.

Результаты проведенного педагогического эксперимента показали положительную динамику в эколого-эстетическом воспитании личности средствами музыки в период детства по всем выделенным нами критериям.

Применение в воспитательной работе с детьми авторской музыкально-игровой технологии способствовало значительному обогащению у детей эмоционально-образного тезауруса (на материале и фольклорных, и современных художественных произведений для детей). Разработанные нами приемы организации детской музыкально-игровой деятельности способствовали активному переживанию детьми образных смыслов, их лучшему усвоению и трансляции в собственный игровой и повседневный опыт. В жизни детей актуализировались, «ожили» фольклорные образы. Как показал опыт работы, фольклорные песни и игры воспринимаются детьми с большим интересом на фоне собственного игротворчества. Использование приемов народной педагогики в организации музыкальных игр, сочетающих и фольклорные, и современные сюжеты, приводит к психологическому эффекту «узнавания», принятия детьми фольклорных образов в собственное игровое пространство, а вместе с художествен-

ными образами – принятие культуры, нравственных ценностей, мудрости своего народа.

Обращение к музыкально-игровой деятельности как средству регуляции эмоциональных проявлений детей привело к росту уровней сформированности у детей моделей гармоничного невербального поведения. Движение и интонация стали для детей освоенными приемами регуляции собственных эмоциональных состояний, воздействия на окружающих при общении с ними, эмоционального сопереживания одухотворенным образам природы в искусстве. Опыт эмоционального удовлетворения от воплощения в игровых ситуациях образов-моделей гармоничного поведения позволил каждому из детей ощутить свою значимость в детском коллективе, повысить и закрепить свой положительный статус. Особенно возросли результаты по показателю выразительность общения. В процессе игровых воплощений музыкальных образов у детей оптимизировалось двигательное-координационное и интонационно-речевое развитие. Раскованность, свобода, уверенность и адекватность двигательных и интонационных проявлений привела к значительному снижению тревожности, скованности, капризности в поведении детей, к преобладанию уравновешенных форм поведения и эмоционально комфортного самоощущения. Необходимо отметить возросшую культуру тактильных взаимодействий между детьми. Дети стали сознательно использовать тактильные контакты для улаживания конфликтов, проявления эмоционального соучастия не только в игровых, но и в повседневных ситуациях.

Целенаправленное развитие способностей детей к двигательному и интонационному творчеству в разработанной нами музыкально-игровой технологии значительно расширило их возможности в выражении своей нравственной позиции к окружающему миру людей и природы. Музыкальные игры стимулировали желание детей идентифицировать себя с положительными героями художественных произведений и обусловили возможность подобной идентификации в игровой практике. Моторно-двигательные и речевые ощущения, сопровождающие музыкальную игру, создали возможность эмоционально-чувственного вживания в различные состояния природы, дали детям опыт чувственного взаимодействия с «живой», одухотворенной природой, а также возможность переживания ответственности за ее очеловеченные образы. В результате у детей увеличилось желание идентифицировать себя с положительными героями в игре, повысились самооценка, эмоциональная отзывчивость к художественным воплощениям природы, проявление в игровых ситуациях ответственного отношения к очеловеченным образам природы, явленным в искусстве.

Разработанные нами специальные приемы организации игрового музыкального творчества (не связанного с музыкально-образовательной деятельностью и специфическими музыкальными навыками и умениями) расширяют возможности самовыражения детей и обогащают их опыт взаимодействия с окружающим миром. В целом педагогический эксперимент подтвердил, что

выдвинутые нами подходы и методы эмоционально-деятельностного переживания эколого-гуманистических ценностей в музыкально-игровой деятельности, оснащенные специальными приемами, обогащают и расширяют способы образно-игрового воспитательного взаимодействия с детьми, гармонизации их поведения в окружающей среде.

Постановка и решение проблемы эколого-эстетического воспитания личности средствами музыки обусловлена современным пониманием сущности экологической культуры как необходимой составной части общей культуры и корреспондируется с педагогическими исследованиями, направленными на решение проблем экогуманизации педагогического образования. В процессе эколого-эстетического воспитания личности средствами музыки возможна реализация терапевтической, коммуникативной, социокультурной и в целом человекотворческой функций музыкального искусства в процессе гармонизации взаимоотношений личности с окружающим миром, что является важным фактором в становлении экологической культуры как социального явления, как образа жизни человека и общества, соответствующего новой нравственности и отвечающего новым идеологическим установкам.

### Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
2. Печко А. П. Эстетическое освоение природы в процессе формирования личности: Дис. ... докт. филос. наук. – М., 1997.

УДК 37.032 + 371.1  
ББК 74.204

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ЛАБОРАТОРИИ КАК УПРАВЛЯЕМЫЙ ПРОЦЕСС

Г. А. Халемский

*Ключевые слова:* педагогическое творчество, школа-лаборатория, исследовательская деятельность, управленческая деятельность, личностно ориентированный подход, акмеологическая направленность деятельности, здоровьесбережение, методологическая подготовка педагогов, качество образования.

*Резюме:* В статье рассматриваются научно-методическая исследовательская работа педагогов в условиях общеобразовательной школы – школы-лаборатории и управление этим процессом. С позиций акмеологической направленности, гуманизации образовательной системы, личностно-ориентированного подхода представлена здоровьесберегающая деятельность школы. Раскрыт опыт методологической подготовки учителей-исследователей. Показана результативность творческой деятельности педагогического коллектива как важнейшего фактора обеспечения высокого качества образования.

Школа-интернат № 49 Петродворцового района г. Санкт-Петербурга (школа здоровья) уже девятый год работает в режиме научно-методической лаборатории Комитета по образованию Администрации города над единой методической темой исследования «Создание эффективной личностно ориентированной и валеологически обоснованной системы обучения, воспитания, развития, коррекции развития, оздоровления, реабилитации детей с патологией опорно-двигательного аппарата» (с 1999 г. название темы – «Личностно ориентированное валеологическое сопровождение образовательного процесса детей со сколиотической болезнью»).

С 2003 г. коллектив школы в качестве научно-методической лаборатории продолжает исследование в соответствии с утвержденным техническим заданием по проблеме, имеющей преемственность с предыдущими темами: «Создание организационно-педагогических условий по обеспечению сохранения и укрепления физического и психического здоровья, формирования здорового образа жизни детей с ограниченными возможностями здоровья».

В основе работы школы, ее воспитательной системы – акмеологическая направленность деятельности, где базовые идеи и ценности – здоровье, развитие, индивидуальность. Ориентир воспитания – человек, готовый и способный реализовать в жизни свой внутренний потенциал; творчески активный; умеющий заботиться о своем здоровье, ведущий здоровый образ жизни; нравственно самоопределившийся. Указанная работа осуществляется с учетом сочетания интересов учащихся с надличностными основами – гармонии интересов семьи, школы, общества, государства и личностно саморазвивающегося начала.

Школа-интернат № 49 создана для обучения, воспитания, развития детей, больных сколиозом. Но исследовательские интересы коллектива сотрудников школы распространяются и на детей с нарушением осанки, что, как нам представляется, имеет значение для всех образовательных учреждений.

Совершенствование системы обучения, воспитания, развития, лечения детей со сколиотической болезнью и нарушением осанки важно потому, что частота патологий позвоночника, по данным Научно-исследовательского института детской ортопедии им. Г. И. Турнера, неуклонно возрастает. Например, в Санкт-Петербурге нарушения осанки, начальные патологии опорно-двигательного аппарата имеют до 80% детей.

В настоящее время как никогда ранее актуальна потребность в педагоге-творце, обладающем новым типом мышления, способном управлять образовательным процессом и собственной деятельностью. Следовательно, он должен выполнять в учебно-воспитательном процессе управленческие функции.

Необходимость целесообразных, целенаправленных воздействий характеризует и управление, и процесс обучения, воспитания, формирования личности, следовательно, существует определенное сходство этих понятий. Обучение и воспитание человека – это постоянное управление им, приводящее к его развитию. Это в полной мере относится и к педагогу, включенному в инновацион-

ную деятельность. Таким образом, *научно-методическая исследовательская работа становится одной из ведущих в системе образовательной деятельности учителя.*

В настоящее время исследовательская деятельность учителя должна приобретать черты, свойственные профессиональной научной деятельности.

Как показывает наш опыт, в первое время при переходе в режим работы в качестве школы-лаборатории учителя не в полной мере готовы к активному участию в научно-методическом исследовательском творчестве, поскольку не владеют методологией научной деятельности. Научить их этому – задача руководителя методической службы, научного руководителя школы.

Речь идет о серьезной методологической подготовке учителей и воспитателей, включившихся в исследовательскую деятельность. Такая подготовка проводится в рамках постоянно действующей методической учебы. С этой же целью подготовлена «Памятка исследователю».

### Памятка исследователю школы-интерната № 49 Санкт-Петербурга

#### ***Уважаемые коллеги!***

Напоминаю содержание формальных требований к представляемым ежегодно результатам ваших индивидуальных исследований (внутришкольных «выходов»).

Ваша научно-методическая разработка должна начинаться с обязательного изложения того, что составляет суть формальных требований к ней: темы, актуальности, противоречия, проблемы, объекта исследования, предмета исследования, цели, гипотезы, задач исследования (именно в такой последовательности; абзацы начинаются, как правило, с этих слов или словосочетаний).

**Тема.** Формулирование темы исследовательской работы связано с четким представлением о том, чем исследователь собирается заниматься и какие результаты он хочет получить.

Тема индивидуального исследования должна быть связана с темой общешкольного исследования.

Тема вашего исследования должна отражать конкретную педагогическую проблему, которая интересует вас как исследователя и над разрешением которой вы собираетесь работать.

Выбор темы исследования осуществляется после формулирования актуальности, противоречия и проблемы. Здесь мы «говорим» о теме потому, что ее название выносится на титульный лист Вашей работы.

**Актуальность.** В кратком изложении показывается, какие задачи стоят перед практикой обучения, воспитания в аспекте выбранного направления; что сделано предшественниками (в самом общем виде), что осталось нераскрытым, неразработанным, что предстоит сделать.



**Противоречие** – положение, при котором одно исключает другое, несовместимо с ним; несоответствие.

Осознание противоречия в процессе деятельности приводит к появлению потребности в новых знаниях, нахождения того, что позволило бы разрешить его.

Противоречие разрешается с помощью решения вытекающей из него проблемы исследования.

**Проблема** – сложный вопрос, требующий решения (разрешения, изучения, исследования); осознание исследователем невозможности решить трудности (затруднения, препятствия), возникшие в данной ситуации, средствами имеющегося знания и опыта.

Проблема – то, что требуется изменить; это область неизвестного, «белое пятно», «узкое место». Ставя проблему, вы, как исследователь, отвечаете на вопрос «Что мне надо изучить из того, что раньше не было изучено, на что воздействовать?».

Проблема должна найти отражение в теме исследования.

**Объект исследования.** Объект – это то, что в определенной степени противостоит исследователю в его деятельности в процессе решения проблемы. Это та часть практики, с которой вы непосредственно имеете дело.

Объект указывает на реальный фрагмент педагогической системы, исследование которого предполагается в рамках данной работы (учебный, воспитательный, лечебный процесс; организация управления школой; учителя, учащиеся; содержание образования и т. п.).

Определяя объект исследования, нужно дать ответ на вопрос «Что рассматривается?».

**Предмет исследования** – та часть объекта, которая подлежит изучению, преобразованию, научное объяснение которой в ходе исследования предполагается уточнить. В качестве предметов исследования чаще всего выступают какие-либо уточняющие характеристики объекта, взаимосвязи между компонентами педагогической системы, а также их различные свойства (эффективность каких-то предложений или нововведений; какая-то малоизученная специфическая характеристика компонента педагогической системы и др.).

Естественно, что один и тот же объект допускает возможность большого количества различных предметов исследования.

Предмет указывает на тот аспект объекта исследования, относительно которого будет получено новое знание.

**Цель исследования.** Это то, что должно быть достигнуто в итоге работы; то, что надо, желательно осуществить; предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены действия. Образ предвосхищаемого результата приобретает побудительную силу, становится целью, начинает направлять действие, лишь связываясь с определенным мотивом или системой

мотивов (мотивы – как причины, определяющие выбор направленности поведения).

Цель исследования формулируется исходя из проблемы, которую собирается разрешить исследователь.

Цель должна быть проверяемой, контролируемой, а иногда и диагностируемой.

**Гипотеза.** Построение гипотезы – важнейший момент исследования. Гипотеза – это научное предположение, допущение, истинное значение которого неопределенно (истинность которого не очевидна).

Формулируя гипотезу, вы строите предположение о том, каким образом намерены «двигаться» к достижению поставленной цели исследования. Чаще всего гипотеза строится в виде сложноподчиненного предложения: «Если..., то...».

Гипотеза, содержащая предположение о структуре исследуемого объекта, может быть выражена в форме утверждения (повествовательного предложения).

Независимо от формы, *гипотеза должна предусматривать однозначность подтверждения или опровержения.*

Посредством гипотезы исследования вы предсказываете пути и способы достижения цели.

Рабочая гипотеза исследования строится исходя из проблемы, цели и предмета исследования.

**Задачи исследования.** В соответствии с целью и предметом исследования и исходя из рабочей гипотезы определяются задачи исследования.

Задача – то, что требует исполнения.

Задачи выступают как частные цели (подцели) по отношению к общей цели. Формулирование ряда задач (частных целей) дает в своей совокупности представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута. Это ответ на вопрос: «Как я собираюсь достичь поставленной цели?».

Прописав все изложенное выше, вы фактически изложили преамбулу, введение к работе. Далее очень подробно прописывается ход вашего исследования: обосновываются причины, по которым вы предлагаете действовать тем или иным способом, аргументируется ваш подход, даются подробные ответы на вопросы: «Почему выполнена эта работа?», «Что она дает практике обучения, воспитания, развития, лечения учащихся?» Затем вы излагаете основное содержание своей работы, прописав обстоятельно, очень подробно весь процесс исследования («Что я предложил и сделал?», «Зачем?» и «Как?»).

К работе обязательно прилагаются разработанные программы, конспекты уроков, сценарии, варианты контрольных работ, графики, схемы, диаграммы и т. д.

Необходимые аналитические материалы приводятся в основном тексте или в приложениях.

Разбивка материала на части, главы, параграфы, разделы, подразделы – произвольна, на ваше усмотрение.

Затем идет подробное доказательство результативности (эффективности) вашего исследования.

В соответствии с задачами исследования выявляются *параметры*, по которым следует судить об эффективности исследования (педагогической деятельности), после чего в их рамках исследователь намечает *критерии* результативности, а уже исходя из них – конкретные *показатели*, которые можно зафиксировать, т. е. некие количественные данные.

Параметров может быть несколько. Каждый параметр должен включать ряд критериев (хотя бы 2–3). В свою очередь критерий делится на несколько показателей. Таким образом, вы как бы строите иерархическую систему, включающую параметры (параметр), критерии, показатели.

Параметры, критерии, показатели вы задаете (выявляете, определяете, формулируете) сами. Это вы осуществляете в самом начале работы, вслед за определением темы и цели исследования.

**Параметр** связан с сутью исследования, характеризующей процесс или явление в целом (например, состояние здоровья детей).

**Критерии оценки** позволяют определить уровень сформированности параметра (например, улучшение здоровья учащихся: снижение заболеваемости; увеличение уровня физического развития, индекса здоровья).

**Показатели** – фиксируемые, измеряемые характеристики критерия, данные в абсолютном либо относительном выражении (например, повышение динамики здоровья, эффективности диспансеризации, эффективности оздоровления часто болеющих детей). В работе (в основном тексте или в приложениях), как уже было отмечено выше, дается анализ входного, текущего (промежуточного) и итогового контроля по результатам анкетирования, тестирования, диагностических контрольных, «срезовых» работ и т. д., динамики процесса. Этот материал является доказательством результативности (эффективности) исследования.

**Общие требования к работе:** новизна, валеологичность, акмеологичность, практическая значимость, технологичность, воспроизводимость.

**Краткий комментарий к требованию акмеологичности.** Общий методологический принцип акмеологии: принцип развития через разрешение противоречий.

Акмеологическая направленность образовательного процесса заключается в сопровождении целостного развития растущего человека; обучении, воспитании, развитии, лечении детей на диагностической основе; коллективной самодеятельности; целенаправленной работе по развитию творческих задатков учащихся; обеспечении условий для выработки «само-планов»: планов самообразования, самосовершенствования, самоопределения, саморегуляции и самоорганизации; содействии обеспечению продвижения учащегося как индивида,

личности, субъекта деятельности, индивидуальности. Акмеологическая позиция исследователя – ориентировать на успех каждого ученика, поскольку у каждого есть свое «акме» – вершина, расцвет.

Иными словами, требование акмеологичности подразумевает направленность на оптимизацию, эффективность.

Исследовательская работа специалистов школы как управляемый процесс имеет плановую основу, благодаря чему за 1997–2004 гг. было создано 17 научно-методических разработок. Многие из них изданы в Санкт-Петербурге и Москве, в том числе по инициативе Министерства образования Российской Федерации [1; 2; 3; 4; 5]. План работ на 2004–05 уч. г. содержит 78 заявленных тем исследований. Плодотворное участие сотрудников интерната в исследовательской деятельности – доказательство творческой зрелости коллектива и средство его дальнейшего развития.

Целенаправленное управление инновационной деятельностью в условиях школы гарантирует усиление управления образованием в целом и содействует обеспечению высокого и современного качества работы образовательных учреждений, поскольку соответствует объективно актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Участие в работе школы-лаборатории, осуществляющей свою деятельность в режиме развития, означает для учителя возможность удовлетворить свои ранее не реализованные потребности, которые невозможно было выявить и материализовать в условиях работы школы в режиме функционирования.

Работа в инновационном режиме школ-лабораторий существенно расширяет возможности педагога, так как выходит за рамки чисто педагогической системы, поскольку над реализацией общешкольной темы исследования могут работать (и работают) специалисты разных областей знания, что представляет собой уже иную более сложную систему, имеющую не только межпредметный, но и надпредметный, интегративный характер.

Анализ научно-педагогических основ исследовательской деятельности педагогов общеобразовательного учреждения (школы-интерната), работающего в режиме школы-лаборатории, и управления им позволяет сделать вывод о том, что в условиях развивающейся школы творческая инновационная деятельность педагога становится важнейшим фактором повышения профессиональной компетентности и результативности, обеспечения желаемого качества образования. Исследовательская активность педагога является решающим основанием модернизации образования, повышения его качества.

### Литература

1. Коррекция нарушений осанки у школьников. Методические рекомендации / Под. ред. Г. А. Халемского. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000.

2. Петербургская школа – 2000. Адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья к самостоятельной жизнедеятельности. – М.: Управление специального образования Министерства образования РФ, 2000.

3. Петербургская школа – 2000. Научно-методические рекомендации по оздоровлению детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. – М.: Управление специального образования Министерства образования РФ, 2000.

4. Коррекция нарушений осанки у школьников: Методические рекомендации / Науч. ред. Г. А. Халемский. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001.

5. Физическое воспитание детей со сколиозом и нарушением осанки / Под общ. ред. Г. А. Халемского. – 2-е изд. – М.: Изд-во НИЦ ЭНАС, 2002.

УДК 37  
ББК 74 00

## **ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ**

**Ф. Ф. Ардуванова,  
В. Э. Штейнберг**

*Ключевые слова:* инструментальная дидактика; дидактические инструменты; геометрия; трансформер; логико-смысловые модели.

*Резюме:* В статье рассматривается комплексное дидактическое средство «трансформер», предназначенное для поддержки изучения геометрии: приводится графическое изображение «трансформера» и его описание.

Одним из направлений инструментальной дидактики является разработка нетрадиционных дидактических средств, поддерживающих работу механизмов восприятия и отражения знаний, на которые опирается учебная деятельность [1]. Так, в частности, школьный курс геометрии традиционно строится как последовательное изучение геометрических фигур и их свойств, которые могут иметь различные формы представления. Данные формы соответствуют различным уровням абстракции: материальное представление (макет, чертеж), описательное представление (определение, теорема, аксиома) и знаково-символическое представление (формулы, уравнения). При изучении геометрии необходимо наглядно иллюстрировать переход от одной формы представления изучаемого объекта к другой [2]. Однако существующая методическая система геометрической подготовки школьника и учителя математики не располагает наглядными средствами, которые были бы ориентированы на развитие логического мышления и пространственного воображения учащегося, на поддержку построения и чтения изображений геометрических объектов, на выявление связей между их элементами. По данной причине учащиеся испы-

тывают затруднения при оперировании геометрическими образами, при объяснении тех или иных их особенностей. Нередко учителя, слабо владеющие предметом, пренебрегают необходимостью геометрической подготовки учащихся, что, по нашему мнению, имеет технологическую природу [3], а именно:

- отсутствие дидактических средств инструментального типа, поддерживающих выполнение основных учебных действий: ознакомление, восприятие, анализ и синтез, воспроизведение знаний, решение задач и т. д.;

- перегрузка памяти учащихся при вербальном, монологичном изложении учебного материала, соответствующему традиционному составлению и изложению учебного материала;

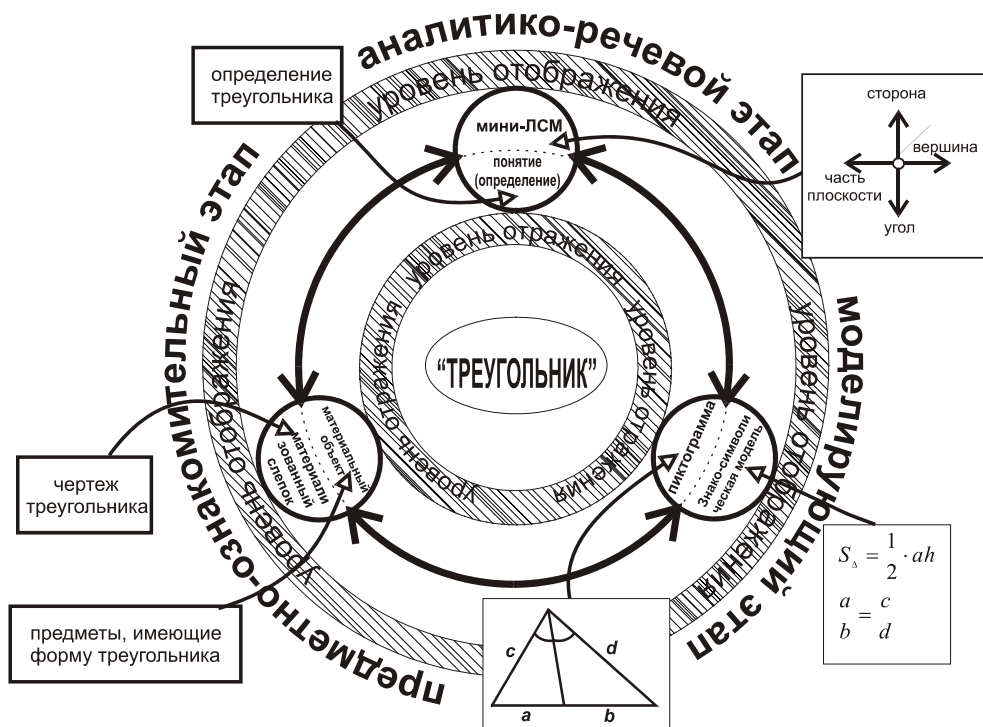
- затруднения в восприятии знаково-символических форм представления знаний (громоздкие формулы, графики, изображения пространственных фигур и т. д.);

- иллюстративный характер традиционной наглядности и сложность включения управляющей информации в нее.

Технологическое совершенствование необходимо для систематизации изложения курса геометрии и повышения его научного уровня, инициирования эмоционально-образного мышления учащихся и организации их самостоятельной творческой деятельности. Потребность в технологическом совершенствовании обучения математике возрастает и в связи с происходящими в стране социально-экономическими изменениями, снижением престижности профессии учителя, государственной политикой в отношении математического образования.

Одним из направлений технологического совершенствования изучения геометрии является разработка специальных дидактических средств – трансформеров, представляющих собой комплексные ориентировочные основы учебных действий, поддерживающие выполнение последних. Структура учебной познавательной деятельности учащегося по отношению к геометрическому объекту и его свойствам может быть представлена в виде трех относительно самостоятельных этапов: предметно-ознакомительный, аналитико-речевой и моделирующий. Комплексную (графическую, понятийную, знаковую) модель представления изучаемого объекта и трансформации его представления в процессе учебной познавательной деятельности условно назовем «трансформером» (см. рисунок). В основе работы «трансформера» лежит комбинированное наглядное отображение процесса построения в сознании учащегося значений и смыслов, заданных ему в виде различных репрезентаций, например: в виде материального объекта, чертежа, текста, формул, символов и др.

Изучение объекта может начинаться или приостанавливаться на любом из трех этапов, что определяется содержанием и текущими условиями учебной деятельности. На каждом из этапов учебной познавательной деятельности оперирование изучаемым объектом проходит от уровня отражения к уровню отображения, от уровня восприятия до уровня понимания, от свернутого вида к развернутому, детализированному.



«Трансформер» – комплексная модель трансформации изучаемого объекта «треугольник»

Например, на предметно-ознакомительном этапе, который, как правило, предваряет другие этапы, учащийся от материального объекта, объекта реальной действительности, переходит к его материализованному слепку. Формируя образ треугольника, шара или параллелепипеда (что также полезно выполнять в дошкольном периоде обучения математики), учитель организует практическую деятельность учащихся с реальными объектами, похожими на треугольник или шар, куб. На аналитико-речевом этапе учащиеся знакомятся с достаточно строгим определением изучаемого понятия (уровень отражения), строят мини-ЛСМ, определяя его характерные детали (уровень отображения). Для треугольника, как геометрической фигуры, можно выделить его составляющие: часть плоскости, три стороны, три вершины, три угла. На моделирующем этапе образ объекта изучения переходит от формы пиктограммы (условного символа) к знаковой и символической форме (уравнению, формуле). Пиктограмма может представлять собой некоторую иллюстрацию, вызывающую прямую ассоциацию с соответствующим свойством объекта и его математическим выражением, формулой. Например, при рассмотрении свойства биссектрисы угла треугольника в качестве пиктограммы будет служить чертеж треугольника с его

выделенными элементами: сторонами и отрезками  $a$ ,  $b$ ,  $c$  и  $d$ , равными углами. Знаково-символическая форма может представлять собой запись свойства треугольника с помощью математических знаков и символов, фиксирующая связи между элементами треугольника:  $\frac{a}{b} = \frac{c}{d}$ .

Трансформация изучаемого объекта может протекать эффективно, в полной и совершенной форме, когда происходят последовательно-параллельные переходы от одного этапа к другому. Это характерно для творческой деятельности, продуцирующей новое знание, и соответствует более углубленному изучению материала. Усеченные формы трансформации, например, в виде механического запоминания воспринятого материала или его сенсорного отпечатка (слепка) характерны для начального периода обучения тем или иным понятиям. Так, в курсе математики начальной школы изучение понятия треугольника останавливается на предметно-ознакомительном этапе.

Наши выводы подтверждаются начальными результатами работы по испытанию моделей представления и трансформации объектов обучения, проводимой с учителями математики на курсах повышения квалификации [4]. Основными этапами опытно-экспериментальной работы являлись: ознакомление педагогов с «трансформером», формирование навыков построения ориентировочных основ по «трансформеру», оценка изменений качества собственной педагогической деятельности. Учителям математики было предложено определить значимость и трудность перехода каждого из этапов предложенной структуры познавательной деятельности учащихся при решении той или иной задачи. При этом предлагались геометрические задачи, представленные в различных формах: словесной, в чертежах и символической. По опросам учителей было выявлено, что почти все педагоги – учителя математики (97,8%) формируют у учащихся представления об изучаемых абстрактных понятиях и закономерностях, опираясь на иллюстрации в виде соответствующих материализованных предметов или их слепков. Наибольшие затруднения учащиеся испытывают при построении чертежа по условию задачи (так утверждают 78,6% учителей математики), при переводе с естественного языка на язык формулы или уравнения (89,8% учителей), при переводе с языка формулы или уравнения на естественный язык (95% учителей). Менее всего опрошенные учителя ставят самостоятельную цель – сформировать у учащихся навыки перехода от моделирующего этапа к предметному, т. е. умение интерпретировать математические понятия в представлениях об окружающем мире (27,7% учителей), что можно объяснить спецификой предмета.

Понимание педагогом механизма учебной познавательной деятельности учащегося в представленной структуре, и, соответственно, построение процесса обучения с использованием дидактических инструментов позволяет снять познавательные затруднения учащихся, повысить эффективность и продуктивность деятельности педагога, перевести профессиональную культуру учителя на технологический уровень. То есть результатом познавательной деятельно-



сти учащегося, выполняемой с использованием «трансформера», является более структурированная и логически упорядоченная система знаний, развитие самостоятельности и творческой активности.

В рамках выполняемого исследования для совершенствования работы с учебными задачами также разработаны концепция конструирования обратных задач по геометрии и модели их представления; модели представления «знаний», поддерживающих теоретическую деятельность, и модели представления «умений», поддерживающих практическую деятельность.

### **Литература**

1. Ардуванова Ф. Ф., Манько Н. Н. Дидактическая моделирующая среда как педагогическая основа повышения роли моделирования и модели в учебной деятельности (тезисы) // Личностно ориентированное профессиональное образование: Материалы IV всерос. научн.-практ. конф. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2004. – Ч. 2. – С. 46–50.

2. Восканян К. В. Разные способы решения геометрических задач как средство развития мышления школьников // *Вопр. психологии.* – 1995. – № 5.

3. Штейнберг В. Э. Технологические основы педагогической профессии: Учебно-методическое пособие. – Уфа: БГПУ: УрО РАО: АПСН, 2002. – 80 с.

4. Штейнберг В. Э., Манько Н. Н. Методологические основы инструментальной дидактики // *Образование и наука. Известия УрО РАО.* – 2005 – № 1 (31), – С. 8–23.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371.1  
ББК 74.204

## ФОРМИРОВАНИЕ МАРКЕТИНГОВОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В. Г. Рындак,  
Е. А. Ганаева

*Ключевые слова:* конкурентоспособность; маркетинговая подготовленность; непрерывное образование; повышение квалификации; руководитель образовательного учреждения.

*Резюме:* В статье показывается возможность формирования маркетинговой подготовленности руководителя образовательного учреждения в процессе непрерывного образования. Процесс обучения руководителей анализируется с позиций синергетики, где «руководитель образовательного учреждения» рассматривается как открытая система, качественно меняющаяся под воздействием внешней среды, в роли которой выступает система повышения квалификации.

Вопросы конкурентоспособности и «имиджевой выстроенности» образовательного учреждения в современном социуме приобретают первостепенное значение. Это обстоятельство требует руководителя, способного обеспечить такой режим функционирования и развития школы [2, с. 8].

В системе непрерывного образования (на факультете повышения квалификации Оренбургского госпедуниверситета) руководителю образовательного учреждения предлагается веер возможностей повышения квалификации, содействующей личностным качественным приращениям.

Во-первых, организация процесса повышения квалификации, содействует «улавливанию» критической точки, «пика неустойчивости».

Во-вторых, продуктивное взаимодействие руководителя образовательного учреждения с субъектами процесса обучения в системе повышения квалификации, предполагающее учет его самоорганизационных признаков, выстраивание процесса обретения новообразований.

Изменение характера общественных отношений, достижений науки и педагогической практики требует включения в систему непрерывного образования следующих позиций теории самоорганизации:

- формирование веера возможностей перехода системы в другое качество через бифуркационные критические точки разрушения старых структур;

- возникновение диссипативных структур (образования более высокой сложности, чем разрушаемые предыдущие, заимствующие энергию из окружающей среды);

- фиксация нелинейности (многовариантность и непредсказуемость перехода системы из одного состояния в другое);

- акцентация самоорганизации (процесса самопроизвольного возникновения в открытых сильно неравновесных системах новых структур, обладающих более высокой сложностью и большей энергией, чем старые) [3, с. 48].

В общепринятом смысле управление рассматривается как целенаправленное воздействие на систему или процесс. При этом результат пропорционален приложенным усилиям: мощное воздействие – больше эффект, т. е. управляющее воздействие определяет желаемый результат. Мы отвергаем метод прямого «волевого» воздействия на открытые неравновесные системы. Эффективное управление, на наш взгляд, просматривается прежде всего в резонансном внешнем воздействии. Правильные внешние влияния «подталкивают» систему на один из собственных путей развития, в которых получают отражение естественные тенденции развития человека, при условии, что носят характер, гармонирующий с внутренними побуждениями человека, усиливают его роль в конкретных ситуациях управления. В связи с этим суть управления заключается, на наш взгляд, не в воздействии извне или изнутри, а в инициировании возможностей системы, во взаимодействии с ней.

Главная проблема видится в том, как управлять, не управляя, как малым резонансным воздействием подтолкнуть систему на один из собственных и благоприятных для субъекта путей развития, как обеспечить самоуправление и самоподдерживаемое развитие, как преодолеть хаос, не преодолевая, а делая его творческим, превращая его в поле, рождающее ядра инноваций.

Для управления системой нужно воздействовать на нее в тот момент, когда она находится в состоянии неустойчивости (вблизи точки бифуркации), причем организовать точечное воздействие, которое может быть чрезвычайно слабым, но, будучи точным, способно приводить к радикальному изменению всей системы.

В процессе формирования маркетинговой подготовленности требуется выявление уровня самоорганизации руководителя образовательного учреждения при его взаимодействии с внешней средой (в данном случае – системой повышения квалификации), имеющем целью содействие переходу на более качественный уровень.

При этом под **маркетинговой подготовленностью** мы понимаем осмысление руководителем образовательного учреждения теоретических позиций маркетинга; наличие практического опыта и мотивации на его приобретение.

Категорию «готовность» мы рассматриваем как интегративную характеристику личности руководителя образовательного учреждения, состоящую из потребностно-мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов. Потребностно-мотивационный компонент включает потребность, внутреннюю

мотивацию руководителя ОУ к осуществлению маркетинговой деятельности. Когнитивный (знаниевый) компонент – знания теории образовательного маркетинга. Деятельностный компонент – это маркетинговые умения руководителей ОУ (умение проводить маркетинговое исследование, планировать маркетинговые стратегии, организовывать маркетинговые коммуникации).

Результатом предложенной деятельности является готовность руководителя образовательного учреждения к осуществлению маркетинговой деятельности на мотивационном (ценностном), содержательном (знания) и технологическом (умения) уровнях.

Мы рассматриваем повышение квалификации руководителя образовательного учреждения как процесс, направленный на достижение, пользуясь языком синергетики, точки бифуркации, и переход его к диссипативному уровню. Аттракторами (новообразованиями) управленца мы считаем «Я-потенциальное», «Я-актуализированное», «Я-перспективное».

«Я-потенциальное» – новообразование руководителя, в котором выражена внешняя мотивация, имеются фрагментарные знания по теории маркетинга, отсутствует опыт ее практической реализации. Эпизодически присутствуя, знание не достигло точки бифуркации (неустойчивости), а значит, не привело к новообразованию руководителя образовательного учреждения.

«Я-актуализированное» – новообразование руководителя, в котором ярко выражено желание реализовать маркетинговую теорию в образовательном учреждении (внутренняя мотивация), знание приобретает системный характер, благодаря чему достигается диссипативный уровень.

«Я-перспективное» – новообразование руководителя, в котором маркетинговое знание переводится в плоскость практической реализации и способствует повышению престижа образовательного учреждения, усиливая его конкурентоспособность.

Мониторинг, посредством различного вида диагностик, позволяет отследить динамику новообразований руководителей в процессе повышения квалификации. Предварительное анкетирование, текущая, межсессионная, итоговая диагностика позволяют своевременно реагировать на запросы слушателей и выстраивать перспективы совместной деятельности [1, с. 102].

При входной диагностике потребности руководителей образовательных учреждений изучаются с учетом их содержания и уровня сформированности (потребности сформированы полностью; сформированы частично; не сформированы). При проведении данной процедуры выявляется неготовность руководителей образовательных учреждений к маркетинговой деятельности. Слушатели отмечают фрагментарную мотивацию, отрывочные знания и отсутствие опыта реализации маркетинговых технологий в практике управленческой деятельности. Между тем понимание того, что маркетинг, как деятельность, учитывающая потребности школьников, необходим учреждению образования, присутствует у большинства руководителей. Самоорганизуясь, система «руко-

водитель образовательного учреждения» целезадачена решением проблемы удовлетворения запросов потребителей, но не обнаруживает «выхода» из создавшейся ситуации, будучи невооруженной маркетинговыми технологиями удовлетворения потребностей. Задача преподавателя заключается в «выращивании» потребностей к маркетинговой деятельности, достижении точки неустойчивости; «незримое» управление (как взаимодействие) и помощь в достижении качественно иного уровня.

Выделим основные пути формирования маркетинговой подготовленности руководителя образовательного учреждения: резонансное возбуждение внутренних потенциалов личности; нелинейная ситуация открытого диалога при оценке принятых решений; равноценность прямой и обратной связи; спонтанное нарастание сложности требований; создание активных и самовозбудимых сред (табл. 1).

Таблица 1

Система формирования маркетинговой подготовленности руководителя образовательного учреждения

Этапы формирования	Содержание деятельности	Методы и формы
Этап флуктуации Цель: Соотнесение имеющихся знаний и умений с предложенной нормой	Фиксирование периода флуктуации, (уточнение уровня достижения маркетинговой деятельности в образовательном учреждении). Сравнение реального с должным (нормой) выводит слушателя в состояние дискомфорта, сомнения в том, какую траекторию предпочесть: не заниматься маркетингом, остаться на прежнем уровне или перейти на более высокий, включая маркетинг в логику образовательного учреждения. Преодоление проблем и проба сил в маркетинговой деятельности. Увеличение амплитуды флуктуаций	Групповое взаимодействие в режиме «слушатель – слушатель»; Полилог в режиме «преподаватель – слушатели»
Этап бифуркации Цель: формирование мотивационного пространства; систематизация знаний маркетинговой теории, творчество в применении маркетинговых умений	Формирование предпочтения в достижении более высокого уровня развития образовательного учреждения (включение маркетинга). Бифуркация фиксируется более четко, руководитель образовательного учреждения «уходит» от неопределенности, конкретизируя алгоритм действий для достижения диссипации	Лекции и семинары, организованные с учетом выясненных предпочтений и затруднений. Консультирование. Лабораторные занятия
Этап диссипации Цель: выяснение динамики новообразований руководителя	Продукты мыследеятельности руководителя образовательного учреждения фиксируют его переход на диссипативный уровень	Собеседование. Экспертиза программ деятельности

«Погружение» в образовательный маркетинг требует от руководителя образовательного учреждения выполнения задания, актуализирующего опыт практической управленческой деятельности и выявляющего проблемные поля в знаниях и умениях слушателя.

Преимущество такого рода заданий заключается в наличии справочного материала по теории образовательного маркетинга, служащего точкой опоры для отсчета управленческого опыта. В процессе группового обсуждения заданий обнаруживается интуитивное использование маркетинга в практике управленческой деятельности; актуализируются знания и умения; отрабатываются алгоритмы применения теории в конкретном образовательном учреждении.

На этапе обсуждения расшатываются стереотипы, проблемизируется тематика лекций, обозначаются доминанты последующего диалога.

Приведем примеры ситуаций для группового взаимодействия.

### **Ситуация 1. Исследование окружающей маркетинговой среды**

Окружающая маркетинговая среда (ОМС):

#### **Макросреда:**

- социально-экономические факторы;
- политические факторы;
- демографические факторы;
- научно-технические факторы;
- социокультурные факторы;
- национальные факторы.

#### **Микросреда:**

*Факторы, менее контролируемые ОУ:*

- поставщики (родители);
- потребители (обучающиеся);
- конкуренты (другие ОУ);
- органы управления (образованием);

*Факторы, более контролируемые ОУ:*

- цели ОУ;
- образовательные технологии;
- организационная структура;
- кадры (персонал).

**Задание. Охарактеризуйте структуру ОМС применительно к Вашему образовательному учреждению. Оцените, насколько имеющиеся в распоряжении образовательные услуги и продукты соответствуют запросам потребителей** (табл. 2)

Таблица 2

Структурная характеристика внешней и внутренней среды образовательного учреждения

Образовательное учреждение	Конкуренты	Среда прямого воздействия (обучающиеся, родители, организации, пользующиеся образовательными услугами ОУ)	Среда косвенного воздействия (демографические, социокультурные, научно-технические, политические факторы)
Анализ своего потенциала	Анализ конкурентов	Анализ непосредственных факторов	Анализ опосредованных факторов
Анализ сильных и слабых сторон		Анализ возможностей и опасностей	
Анализ шансов – рисков			

## Ситуация 2. Сегментация рынка образовательных услуг

Группы потребителей выявляются путем вычленения сегментов целевого (базового) рынка. **Критериями целевого рынка** являются:

- **географические** – тип населенного пункта (численность и плотность населения);
- **социально-экономические** – образование родителей, их профессия, доход;
- **психологические** – склонность к инновациям, групповая мотивация, общественное положение, образ жизни;
- **поведенческие** – доверие к ОУ, приверженность к определенной услуге, интенсивность потребления, отношение к услуге, информированность о ней;
- **ситуационные** – льготы, выгоды, удобства;
- **демографические** – пол, возраст обучающегося (воспитанника), состав его семьи (табл. 3)

Таблица 3

## Матрица сегментации по потребительским группам

Факторы сегментации	1	2	3	4	5
Географические	Город с высокой плотностью населения	Город районного значения	Рабочий поселок	Село	
Ситуационные	Территориальная близость ОУ к потребителю	Гибкая система платы за обучение	Социальные льготы при поступлении и в процессе обучения		
Образование родителей	Среднее	Среднее специальное	Неоконченное высшее	Высшее	
Профессия родителей	Рабочие	Сфера обслуживания	Работники бюджетной сферы	Бизнесмены	С/х рабочие
Доход родителей	Низкий	Средний	Высокий		
Мотивация родителей	Ориентация на обучение основам профессии	Ориентация на углубление образования	Престижность образовательного учреждения		
Мотивация обучающихся	Доверие к ОУ	Положительное отношение к предлагаемым услугам	Полная информированность об услугах учреждения	Престижность профессии	



**Задание: заполните матрицу сегментации по потребительским группам, используя опыт вашего образовательного учреждения. Формируя потребительские группы (сегменты), предложите модификации образовательных услуг каждому сегменту** (табл. 4)

Таблица 4

Матрица сегментации по потребительским группам

Факторы сегментации	Вариант 1	Вариант 2	Вариант 3	Вариант 4	Вариант 5

### Ситуация 3. Маркетинговое планирование

**Маркетинговая стратегия** – это генеральное, стратегическое направление деятельности учреждения, с которым должны увязываться практически все аспекты разрабатываемого плана маркетинга; средства, с помощью которых могут быть достигнуты ранее сформулированные цели маркетинговой деятельности.

**Планирование маркетинговой стратегии** включает следующие шаги:

1) определение маркетинговых целей (выполнение плана по объему услуг, запланированных на учебный год (количество обучающихся в %)); повышение (удержание) рыночной доли; удовлетворенность образовательных потребностей; степень известности, степень действенности рекламы);

2) SWOT-анализ = анализ сильных и слабых сторон ОУ и конкурентов, анализ возможностей и опасностей окружающей среды;

3) содержательное формирование стратегии:

- перечень элементов стратегии (=проблем: тип услуги, качество и т. д.);

- выявление возможных вариантов решения проблем = стратегическая цепочка;

- формирование стратегических альтернатив (вычленение отправного звена, отсеив невыполнимых вариантов, возможности персонала, отсутствие ресурсов и другие ограничения);

4) механизмы оценки, отбора и оптимизации вариантов стратегии:

- выбор состава экспертов;

- критерии единой, согласованной оценки = сравнительные оценки эффективности имеющихся альтернативных цепочек;

- процесс оценивания = выбор оптимального результата.

**Задание. Проанализируйте и охарактеризуйте фактически осуществляемую стратегию вашего образовательного учреждения с позиций логики развития, собственно потенциала учреждения и степени активности в социуме.**

**Составьте матрицу принятия маркетинговых решений для вашего образовательного учреждения и сформируйте 3–4 альтернативных цепочки – варианта стратегии.**

Выявлено, что продуктивное взаимодействие позволяет руководителю образовательного учреждения достичь критической точки и откликнуться на возрастающее внешнее воздействие качественным изменением.

Бифуркация проявляется как внутренний конфликт руководителя между тем, что целесообразно реализовать в образовательном учреждении (маркетинг), и тем, что не обозначено как смысловая доминанта в развитии образовательного учреждения.

Отметим, что такая организация групповой работы позволяет повысить уровень маркетинговой подготовленности слушателей, обнаружить субъектную включенность, диссипативную представленность в процессе взаимодействия.

В процессе взаимодействия преподавателя со слушателем актуализируются теоретические знания, аргументируется целесообразность и необходимость маркетинговой деятельности для учреждения образования. Внутренний конфликт (бифуркация) разрешается в процессе поиска «точки приложения» маркетинга в жизнедеятельности школы. Качество образовательного процесса зависит от состояния ряда переменных, обеспечивающих уровень обучения и воспитания личности. Некоторые из них (подготовка и переподготовка кадров, мотивация их деятельности, инфраструктура учреждений и организаций) напрямую зависят от эффективности маркетинговых мероприятий в школе.

Философия маркетинга, нашедшая свое выражение в принципах (основополагающем – удовлетворении запросов потребителя; вытекающих из основного – сосредоточение ресурсов учреждения на изготовление таких услуг, которые реально необходимы потребителям; доминирование ориентации на долгосрочную перспективу; непрерывность сбора и обработки информации о внешней и внутренней среде учреждения на мультифакторной основе; предпочтение методов активного, формирующего спрос, типа; оптимальное сочетание централизованного и децентрализованного методов управления; преобладание ситуационного управления), в выстраивании отношений с субъектами рыночных отношений (потребителями, поставщиками, конкурентами, общественностью), «содействует» осмыслению существования школы, философии ее выживания через целенаправленную деятельность по «зарабатыванию своего (школы) престижа и положительного имиджа.

Директорам школ предлагается проанализировать деятельность образовательного учреждения с точки зрения проведения маркетинговых исследований, поразмышлять над заполнением листа конкурентоспособности образовательного учреждения, провести анализный срез внешней и внутренней среды. Выполнение такого рода заданий помогает выявить «болевы точки» в реализации маркетинговой деятельности и обозначить вектор «снятия» затруднения.

Приведем примеры заданий для текущей диагностики.

**Задание 1: исходя из объекта исследования, составьте вопросы для анкеты, изучающей состояние дел по конкретной проблеме**

**ТОВАР (УСЛУГА):**

- 1) конкурентоспособность и новизна;
- 2) способы удовлетворения потребителя;
- 3) необходимость совершенствования.

**ПОТРЕБИТЕЛИ:**

- 1) характеристики потребителей;
- 2) побудительные мотивы пользования услугой;
- 3) факторы, формирующие потребительские предпочтения;
- 4) сегментирование;
- 5) воздействие инноваций на потребности.

**КОНКУРЕНТЫ:**

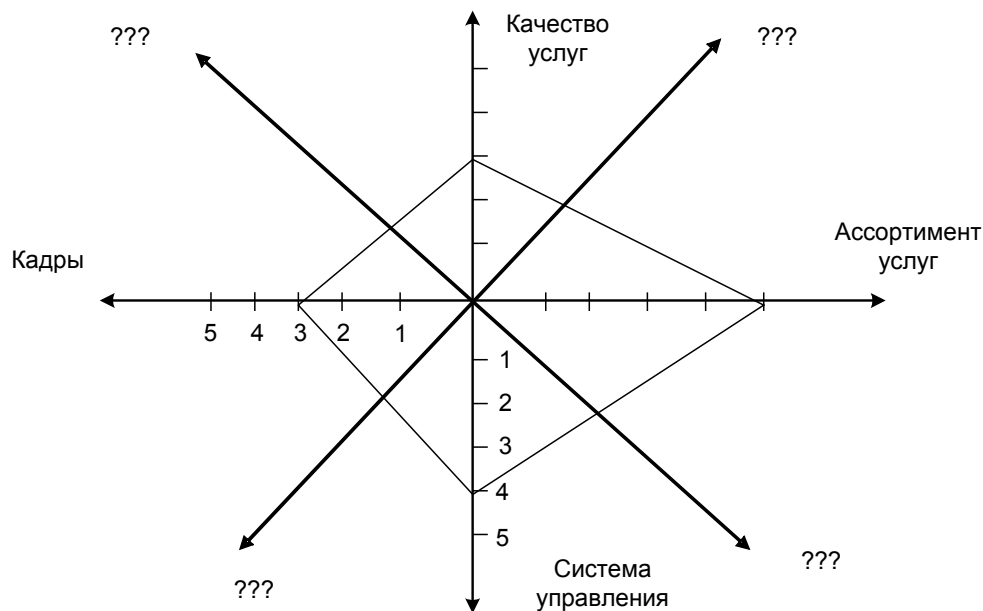
- 1) основные конкуренты;
- 2) особенности услуг конкурентов;
- 3) направления совершенствования услуг конкурентов;
- 4) имидж конкурентов.

**Примечание.** Составление анкеты (вопросника) осуществляется в следующей последовательности:

- определение целей опроса;
- выбор метода сбора данных;
- разработка вопросов;
- оценка вопросов;
- уточнение анкет после опроса.

Вопросник состоит из трех частей: введения, реквизитной части и основной части. Главная задача *введения* – убедить респондента участвовать в опросе. В *реквизитной части* приводится информация о дате, времени, фамилии интервьюера; идентифицируется сам опросник. При разработке *основной части* следует обратить внимание на тип вопросов (формат ответов), их содержание, последовательность.

**Задание 2. Продолжите ряд факторов конкурентоспособности образовательного учреждения и вычертите профили конкурентоспособности вашего учреждения и ваших конкурентов, оценив их по 5-балльной шкале.**



Многоугольник конкурентоспособности

**Задание 3: в приведенной ниже таблице указаны переменные, определяющие успех образовательных услуг и продуктов (ОУП) на рынке. Проставьте оценки в каждом из столбцов в значениях от 0 (наименьшая значимость фактора и наименьшая успешность) до 10 баллов (наибольший вес, доминирующая позиция). Суммирование оценок образовательных учреждений производится после умножения оценок на соответствующие коэффициенты. Коэффициенты весомости (1, 2, 3) исчисляются исходя из коллективного мнения о значимости фактора конкурентоспособности. Сравнение оценок определяет конкурентные преимущества образовательного учреждения и помогает выстраивать стратегические линии.**

Лист оценки конкурентоспособности

Факторы конкурентоспособности	Коэффициенты весомости факторов	Оценка данного ОУ	Оценка конкурента А	Оценка конкурента В
Уровень качества образовательных услуг и продуктов				
Индивидуализация обучения				
Уникальность (наличие или отсутствие аналогов)				
Многовариантность форм, режимов оказания услуг				
Наличие и качество сопутствующих услуг				
Право на предоставление учащимся социальных льгот				
Работа по связям с общественностью				
Организация прямых контактов (почтовых, телефонных, очных)				
Демонстрация ОУП – проведение дней «открытых дверей», конференций, родительских собраний				
Контакты с отделами подготовки кадров предприятий, службами занятости, органами народного образования				
Заинтересованность и возможности персонала в продвижении и распространении ОУП				
Что еще???				

Данные задания предполагают «размышление на тему»: с одной стороны, даются некие ориентиры, с другой, знак вопроса (?) предполагает формулировку собственных вариантов (например, факторов конкурентоспособности).

Лабораторные занятия в опорных образовательных учреждениях ФПК позволяют конкретизировать пути решения маркетинговых проблем. Разработка концепции маркетинговой службы образовательного учреждения, включающей формулирование миссии, целей, задач, функций, оргструктуры, критериев эффективности службы, развивает маркетинговые умения руководителя и формирует доминанты его деятельности [1, с. 85–92].

Задания на межсессионный период (изучение спроса; сегментация потребительских групп и образовательных услуг; характеристика внутренней и внешней среды учреждения; методы сбора маркетинговой информации) предполагают обобщение имеющегося или появляющегося практического опыта, планирование маркетинговых исследований, стратегий в образовательном учреждении.

Кроме того, слушателям, заинтересовавшимся маркетинговой деятельностью, предлагается взаимодействие в рамках научно-исследовательской лаборатории образовательного маркетинга, предполагающее создание креативных продуктов мыследеятельности.

Комплексная программа лаборатории нацелена на разработку следующих направлений деятельности:

- научное обоснование и практическое применение теории образовательного маркетинга посредством формирования и/или развития маркетинговой подготовленности руководителей образовательных учреждений;
- выработка алгоритмов изучения и «выращивания» спроса потребителей образовательных учреждений; проведение маркетинговых исследований;
- распространение научно-обоснованной и практико-ориентированной информации с целью пропаганды и изучения передового педагогико-управленческого опыта;
- прогнозирование дальнейшего развития регионального образования на основе анализа философской, психолого-педагогической, управленческой литературы; документации региональных и муниципальных органов образования (количество и профиль учебно-воспитательных учреждений, их кадровый и ученический состав, региональный и школьный компоненты содержания образования, особенности организации учебного процесса, управленческий потенциал).

Результатом работы лаборатории являются научные разработки по обоснованию совокупности педагогических условий, способствующих успешному применению образовательного маркетинга; научно-методические рекомендации по применению маркетинга в образовательном пространстве региона.

На этапе оценивания процесса и результатов обучения при помощи определенных в программе обучения критериев, форм, методов, процедур выявляется реальный уровень овладения маркетинговой теорией.

**Критериями** достижения необходимого уровня маркетинговой подготовленности руководителей образовательных учреждений являются:

- выраженность мотивации (стабильная, фрагментарная, отсутствие);
- системность (понимание общей связи между элементами образовательного маркетинга), осознанность (понимание содержания каждого тематического блока), действенность (применение в типичной и новой ситуациях) знаний;
- творческость и самостоятельность применения умений.

К положительным итогам нашего взаимодействия можно отнести: выделение слушателями маркетинга как позиции, помогающей выявить и удовлетворить потребности и запросы обучающихся, способствующей повышению качества и конкурентоспособности образовательного учреждения, позволяющей выжить в современных условиях, соответствовать требованиям общества и личности.

Таким образом, используя логику синергетического подхода, зафиксировав точку бифуркации, мы «погружаем» руководителей в теорию маркетинга, демонстрируем возможности практического маркетинга, способствуя их выходу на диссипативный уровень, содействуя осознанию точки «пика», порога «потери», преодолению ее посредством перехода к более высокому качественному уровню, обеспечив динамичность личностного преобразования.

### **Литература**

1. Ганаева Е. А. Маркетинг дополнительного образования. – М.: Изд-во МГОУ, 2004, – 118 с.
2. Панкрухин А. П. Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании: Учебное пособие. – М.: Интерпракс, 1995. – 240 с.
3. Рындак В. Г. Методологические основы образования. – Оренбург: Изд-во ОГАУ, 2000. – 192 с.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9: 377  
ББК Ю 941.19

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ПЕРСОНАЛА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Э. Ф. Зеер,  
Ю. Л. Русанова

*Ключевые слова:* оценка персонала; ключевые квалификации.

*Резюме:* Представлен теоретический анализ проблемы оценки персонала, выделены критерии. На основе анализа выделены основные группы методов оценки личностно-деловых и профессионально важных качеств персонала. Исходя из концепции профессионального становления личности и компетентностного подхода, детерминирующего успешность профессиональной деятельности, обоснована оценка деловых и личностных качеств работников на основе их интеграции по предмету труда. Интегративным концептом этих качеств избраны ключевые квалификации. Предложен алгоритм оценки ключевых квалификаций.

В управлении персоналом важное значение приобретают кадровые технологии. Наиболее распространенной в отечественной и зарубежной практике самостоятельной формой оценки работника является аттестация. Понятия «аттестация» и «оценка персонала» в теории управления персоналом отождествляются. Однако аттестация как понятие уже, чем оценка, это только одна из форм проведения оценки. Аттестация как технология связана с проверкой соответствия работника установленным требованиям. В настоящее время осуществляется также аттестация образовательных учреждений и различных хозяйствующих субъектов. Принятые в последние годы нормативные акты, регулирующие проведение аттестации работников, носят, как правило, ведомственный или отраслевой характер. Различают следующие аспекты аттестации:

- юридически определенный порядок оценки специалистов, которая проводится на предприятиях и в учреждениях через установленный промежуток времени;
- правовое средство изменения условий трудового договора как обязательная норма для определения уровня профессиональной подготовки и соответствия занимаемой должности;



- юридическая обязанность работников проходить периодическую проверку уровня своей профессиональной подготовленности;
- комплексная оценка уровня квалификации, профессионализма и продуктивности деятельности работника государственных и муниципальных образовательных учреждений или периодическая комплексная проверка уровня деловых, личностных, а порой и моральных качеств работника соответствующей должности.

Неоднозначность и многоаспектность понятия аттестации обуславливает необходимость анализа психологических аспектов оценки персонала как альтернативной технологии, позволяющей в большей степени учитывать «человеческий фактор».

Оценка в отличие от аттестации направлена на выработку рекомендаций по управлению как персоналом в целом, так и отдельными сотрудниками. В практике управления, как правило, используется комплексная оценка, которая нацелена на получение экономического и социального эффекта. В нее входит оценка труда и оценка персонала. Оценка труда имеет своей целью сопоставление реального содержания, качества, объемов и интенсивности труда персонала с планируемыми показателями. Планируемые характеристики труда персонала представлены в планах, программах, технологических картах работы предприятия. Оценка труда дает возможность оценить количество, качество и интенсивность труда.

В зарубежном менеджменте используются различные критерии оценки труда:

- уровень выполнения норм;
- соответствие результатов труда заранее поставленным на определенный период целям, если труд не может быть строго нормирован;
- оценка уровня вклада, вносимого работником в деятельность организации (результаты труда соотносятся с общими формальными требованиями) [1].

Отсюда видно, что большое значение придается экономическим показателям эффективности труда. Однако абсолютизация чисто экономических оценок деятельности подвергается многими исследователями критике на том основании, что предпочтительная оценка по результатам труда не дает возможности оценить потенциальные возможности работника как личности, что может влиять на конечные результаты труда и тормозить процесс его совершенствования. Поэтому в комплексную оценку персонала включена оценка деловых и личностных качеств работника.

В психологии менеджмента оценка работника определяется как целенаправленный процесс определения по заранее установленным критериям соответствия профессиональных и личностных качеств сотрудников требованиям должности или рабочего места [2].

Оценка зависит от решения следующих задач:

- установить, обладает ли претендент требуемыми для эффективной работы качествами (профессиональный отбор);
- определить, насколько работник подготовлен к карьерному росту;
- выявить возможности сотрудников работать в новых условиях;
- отобрать наиболее эффективно работающих и способных к адаптации специалистов.

Оценка позволяет также изучить специфику межличностных отношений и психологический климат в коллективе, определить степень удовлетворенности и заинтересованности сотрудников работой, наметить способы удержания ценных специалистов, построить эффективную систему мотивации и стимулирования трудовой деятельности.

Оценка специалиста при приеме на работу дает возможность установить соответствие профессионально значимых качеств претендента на определенную должность требованиям квалификационной характеристики. По сути, оценивается уровень профессиональной пригодности в рамках профессионального отбора. Профессиональный отбор – это оценка кандидатов на рабочие места и отбор лучших из резерва, созданного в ходе набора [8, с. 566]. Оценивается, как правило, несколько кандидатов, которые будут наиболее эффективны при выполнении данной работы, при прочих равных условиях.

Теоретические основы психологического отбора и оценки персонала в отечественной психологии были заложены Н. И. Майзелем, В. Д. Небылицыным, Б. М. Тепловым. Отбор ими понимался как процесс практического выделения из данного контингента тех индивидов, которые способны в равных условиях обеспечить наибольшую эффективность выполнения определенного круга задач. Термином «эффективность» они обозначали общую продуктивность или результативность деятельности в единицах объема произведенной работы, времени, затраченного на ее выполнение, и допущенных при этом ошибок. По их мнению, именно индивидуальные психологические особенности человека определяют степень успешности его действий и надежность, поскольку они обусловлены личным фактором. «Разумеется, говоря о «личном факторе», имеют в виду не только индивидуально-психологические особенности человека, но и степень его обученности (а следовательно, и методику обучения) и рациональность предъявляемых к нему в процессе деятельности требований (а значит, и рациональность организации этой деятельности, в частности рациональность организации рабочего места и физическое состояние его в данной конкретной ситуации: утомление, болезненные явления и т. п.)» [7, с. 388]. Но при прочих равных условиях именно «личный фактор» определяет успешность и надежность человека.

По мнению этих исследователей, проблема отбора состоит в четкой, не допускающей неопределенности квантификации производимых оценок. Авторы склонны придавать этому первостепенное значение, поскольку незначитель-

венный подход к проблеме индивидуальных различий не может дать достаточно четких результатов. Без количественного подхода к параметрам отбора он неизбежно сведется к распределению кандидатов лишь на основе описательных, мало дифференцированных субъективных характеристик. Исследователями выделены две группы качеств, которые играют решающую роль в обеспечении эффективности деятельности. К группе психологических качеств относятся главным образом морально-характерологические качества личности вместе с волевыми особенностями, такие как целенаправленность, трудолюбие, чувство долга, ответственность, решительность, мужество, настойчивость и др. К группе психофизиологических качеств индивидуальности относятся такие свойства человека, как эмоциональная уравновешенность, самообладание, выдержка, способность к сосредоточению, психическая выносливость, объем и распределение внимания, переключаемость и др. При определении первой группы качеств основную роль играет компетентное суждение лиц, длительное время связанных с кандидатом в профессиональном отношении. Вторая группа качеств поддается экспериментальному определению и количественному изучению.

К. М. Гуревич под психологической пригодностью к профессии понимает свойство личности, о котором можно судить по двум критериям: успешному овладению профессией и степени удовлетворенности человека своим трудом. По мнению автора, оба представленных критерия относительны, а порой и субъективны, тем не менее они позволяют подойти к психологической характеристике профессиональной пригодности. Успешность овладения профессией подразумевает сформированность профессиональной направленности, наличие профессиональных знаний, умений, навыков и удовлетворенность человека трудом: содержательными аспектами труда, условиями труда, стилем руководства, взаимоотношениями с коллективом, уровнем оплаты труда в зависимости от его характера. Автор выделяет два вида профессиональной пригодности в зависимости от типа профессии. Профессии первого типа не поддаются программированию трудовой деятельности. В профессиях этого типа основные свойства нервной системы человека проявляются в таких ситуациях, когда многие, если не все, из приобретенных связей отступают на второй план, тормозятся, а природные данные, напротив, обнаруживаются с большей резкостью. Относительная профессиональная пригодность к профессиям второго типа во многом совпадает с выработкой индивидуального стиля деятельности (ИСД). Индивидуальный стиль деятельности, по К. М. Гуревичу, – это признак личности, не ограниченный определенными ситуациями, один и тот же стиль может быть у человека в разных видах деятельности, а профессиональная пригодность – свойство личности, отчетливо проявляющееся в трудовой деятельности в конкретной профессии и, возможно, в разных стилях [3, с. 124–126].

В концепции индивидуального стиля деятельности (ИСД) не только реализуется особое понимание стиля как определенной психологической системы,

но и подразумевается его связь с конкретными индивидуальными особенностями человека. Специфика концепции ИСД, предложенной В. С. Мерлиным, Е. А. Климовым, М. Р. Щукиным на основе достижений дифференциальной психофизиологии и дифференциальной психологии, состоит в том, что под стилем понимаются не отдельные элементы деятельности, а их определенное сочетание (система приемов и способов). Стиль обусловлен психологически (психофизиологически), но он не фатально детерминирован индивидуальностью субъекта, а формируется как «интегральный эффект взаимодействия субъекта и объекта» [6].

Принципы профессионального отбора и оценки персонала на основе профессионально важных качеств, имеющих жесткую генетическую детерминацию, представлены в работах К. Б. Булаева, В. А. Вавилова, С. М. Черухилова [10]. В экстремальных видах деятельности, равно как и в экстремальных ситуациях, успешность, по мнению авторов, во многом определяется природными конституциональными качествами людей, что обуславливает целесообразность организации отбора претендентов для этих видов деятельности при участии не только медиков, физиологов и психологов, но и генетиков. Г. П. Давыдов при оценке сотрудников атомных электростанций выделяет два подхода к оценке персонала [9]. Первый подход основан на тестировании, в основу которого положен психофизиологический критерий оценки профессиональной пригодности. Он применяется для решения следующих задач:

- 1) отсева лиц, психическое и физическое здоровье которых не соответствует требованиям производства (используется при приеме на работу);
- 2) оценки предрасположенности к конкретным видам деятельности лиц, прошедших отбор (проводится периодически с целью контроля правильности назначения на рабочие места с возможностью перевода отдельных лиц на другие виды работы);
- 3) регулярного мониторинга психофизиологического состояния работников (осуществляется в целях психологической коррекции и реабилитации).

Если первая и третья задачи являются традиционными и основаны на постановке диагноза, то реализация второй задачи обеспечивает прогноз успешности деятельности на основании косвенных измерений психофизиологических параметров. В основе данного прогноза лежит постулат, что индивидуальные различия в деятельности работников зависят прежде всего от профессионально важных качеств.

Второй подход, названный персонал-технологией, основан на экспертных оценках. Он применяется для решения следующих задач:

- 1) определения профессионально-квалификационного рейтинга специалистов;
- 2) выявления сотрудников «группы роста» и формирования резерва на выдвижение;

3) определения содержания повышения квалификации и возможной переподготовки персонала.

Интересный подход к оценке персонала, учитывающий корпоративные установки компании, кадровой политики, особенности деятельности и среды, в которой она выполняется, представлены в работе С. В. Ивановой [4]. Психологическую оценку предлагается проводить на основе конкретно сформулированных компетенций. Предполагается использование нейро-лингвистического программирования, анализа невербальных средств общения, CASE-интервью (ситуационное интервью), проективного интервью. Данный подход, на наш взгляд, интересен, особенно в связи с возросшим интересом к проблемам корпоративной культуры. Однако критерии оценки достаточно субъективны, хотя хорошо структурированы. Применение данных методов подразумевает наличие специфических умений даже у профессионального психолога, не говоря уже о кадровом работнике. Такой неколичественный подход сводится лишь к субъективным малодифференцированным характеристикам.

В последние годы за рубежом и в нашей стране оценка персонала осуществляется в специализированных центрах оценки. Это особые подразделения, создаваемые либо при кадровых службах фирмы, либо как самостоятельные звенья в системе управления организацией, или отдельные фирмы, предлагающие свои услуги на рынке труда. Центры оценки рассматриваются как эффективный инструмент определения обучаемости кандидатов, работников и одновременно как способ развития определенных управленческих компетенций у руководителей всех уровней. Так как методы оценки персонала являются весьма дорогостоящими, многие крупные фирмы, организации используют их в основном для отбора кандидатов на повышение [1].

Обобщая анализ исследований по обсуждаемой проблеме, можно констатировать, что психологическая оценка персонала осуществляется по следующим критериям:

- оценка психофизиологических свойств;
- оценка личностных особенностей;
- оценка сформированности профессиональных компетенций, ключевых квалификаций;
- оценка определенных форм профессионального поведения;
- оценка мотивационных аспектов труда;
- оценка степени удовлетворенности трудом.

Психофизиологические свойства как один из наиболее общих компонентов способностей имеют особое значение при отборе и оценке персонала для выполнения экстремальных видов деятельности.

На основе анализа литературы нами выделены основные группы методов оценки личностно-деловых и профессионально важных качеств персонала (таблица):

**Методы оценки личностно-деловых и профессионально важных качеств персонала**

Методы	Краткая характеристика метода
Психофизиологическое тестирование	Определение уровня выраженности индивидуальных и психофизиологических свойств человека
Приборные психофизиологические методики	Регистрация психофизиологических показателей: скорость реакции, кожное сопротивление, мышечный тонус, дыхание, пульс и т. п.
Объективные тесты	Определение уровня развития интеллекта, общих и специальных способностей
Тесты достижений	Ранжирование по уровням сформированности знаний, компетентностей и компетенций
Тесты-опросники	Диагностика межличностных черт, установок, ценностных ориентаций, самооценки
Методики субъективного шкалирования	Определение экспертным путем ранга оцениваемого работника среди других и расположение рангов по порядку убывания
Психологическое интервью	Сбор психологически значимой информации в процессе наблюдения и анализа ответов диагностируемых
Ролевая игра	Комплексная коррекционно-диагностическая методика определения форм профессионального поведения
Групповая дискуссия	Постановка, обсуждение и решение проблем в группе, в процессе чего оцениваются знания, личностные и деловые качества работников
Метод критических инцидентов	Оценка поведения работника в критической ситуации (принятие ответственного решения, решение новой проблемы, преодоление конфликтной ситуации и др.)
Психо-биографический метод	Оценка работника на основе биографических данных, самоотчетов о мотивах поведения, самооценки личностных и деловых качеств
Матричный метод	Сравнение фактических качеств работника с составом профессионально важных (эталонных) качеств

Выбор и применение того или иного метода зависят от конкретной задачи и квалификации работника, проводящего оценку, от наличия навыка работы с диагностическими методами, финансовых и временных возможностей.

Таким образом, в теории и практике оценки персонала существуют различные подходы и концепции. Зачастую при оценке индивидуально-психологических свойств подбор методик диагностики происходит случайно без учета психограммы, анализа деятельности, профессионально значимых качеств, влияющих на успешность деятельности.

Опираясь на концепцию профессионального становления личности и компетентностного подхода, детерминирующем успешность профессиональной деятельности, мы обосновали оценку деловых и личностных качеств работников на основе их интеграции в профессиональном (образовательном) поле в группы профессий, объединенных по предмету труда: «человек – человек»,

«человек – техника», «человек – природа» и т. д. [5]. Интегративным концептом этих качеств нами избраны ключевые квалификации – целостные совокупности психологических свойств, способностей, знаний, умений, навыков, обеспечивающие эффективное выполнение профессиональной функции или нескольких функций.

Эти качества обладают следующими смыслообразующими характеристиками:

- обуславливают продуктивное осуществление интегративных видов деятельности;
- выступают компонентами профессионально обусловленных подструктур личности;
- определяют продуктивность (эффективность) выполнения любой деятельности.

Алгоритм проведения оценки ключевых квалификаций включает в себя следующие этапы:

1. Структурно-функциональный анализ профессиональной деятельности. Деятельность анализируется с предметно-действенной стороны и со стороны психических процессов и качеств, через которые реализуется ее предметная сторона. Структурный анализ включает иерархическое структурирование деятельности, при котором раскрывается структура профессионально важных качеств как часть психологической системы деятельности.

2. Разработка анкеты, в которой экспертам предлагается оценить выделенные свойства или качества как необходимые для успешной работы, желательные или нейтральные. При обработке анкеты вопросы, относящиеся к соответствующим свойствам и качествам, группируются по определенным разделам в соответствии с классификацией психических процессов.

3. Математическая обработка данных, включающая определение коэффициентов весомости профессионально значимых характеристик, которые рассматриваются как ключевые квалификации.

4. Подбор комплекса диагностических методик, адекватных задачам оценки персонала.

5. Обработка полученных данных. Составляются матрицы интеркорреляций между отдельными качествами для оценки работника с учетом его стажа работы.

6. Формулирование вывода о соответствии кандидата занимаемой должности и рекомендаций относительно его профессионального роста и карьеры.

В заключении следует сказать, что оценка персонала проводится не только для изучения степени подготовленности работника к выполнению именно того вида деятельности, которым он занимается, но и с целью выявления уровня его потенциальных возможностей для оценки перспектив профессионального роста.

### Литература

1. Балашов Ю. К. Оценка персонала – основа кадровой политики зарубежных фирм // Кадры предприятия. – 2003. – № 9. – С. 87–95.
2. Борисова Е. А. Оценка и аттестация персонала. – СПб., 2002. – 256 с.
3. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. – М., 1970. – 272 с.
4. Иванова С. В. Искусство подбора персонала: Как оценить человека за час. – М., 2004. – 160 с.
5. Климов Е. А. Введение в психологию труда. – М., 1998. – 198 с.
6. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань, 1969. – 278 с.
7. Майзель Н. И., Небылицын В. Д., Теплов Б. М. Психологические вопросы отбора // Инженерная психология / Под ред. А. А. Леонтьева, В. П. Зинченко, Д. Ю. Панова. – М., 1964. – С. 387–396.
8. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М., 1994. – 702 с.
9. Реймаров Г. Два подхода к оценке персонала // Психология в бизнесе. – 1999. – № 2. – С. 3–10.
10. Черухилова С. М., Булаева К. Б., Вавилов В. А. Психогенетический подход к профессиональному отбору // Психол. журн. – 1995. – № 5. – С. 24–31.

УДК 159.923  
ББК Ю937

## НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ГРУППАМИ КРОВИ

Н. В. Ротманова

*Ключевые слова:* интегральная индивидуальность; личность; темперамент; свойства нервной системы; социально-психологические свойства; группа крови; индивидуальные особенности.

*Резюме:* В статье представлено обоснование возможности и необходимости использования в психологических исследованиях такого биохимического показателя, как группа крови. Обобщены результаты эмпирического исследования, посвященного изучению личностных особенностей студентов, имеющих различную группу крови. В частности, сделана попытка составления личностных портретов представителей каждой группы крови и показаны не различающиеся в зависимости от группы крови психологические свойства.



Природно обусловленные (биохимические и нейрофизиологические) индивидуальные свойства человека характеризуют два центральных механизма, регулирующих жизнедеятельность организма. Благодаря существенным различиям в функции этих механизмов вопрос об их роли и взаимоотношениях имеет решающее значение для понимания общих принципов детерминации жизнедеятельности и развития индивида. Со времен Гиппократ и Демокрит и вплоть до наших дней решение этого вопроса было альтернативным и определялось борьбой двух противоположных концепций – гуморальной и церебральной. Каждая из этих концепций предполагает наличие однозначной связи между сочетанием биохимических и нейрофизиологических свойств. Так, Т. С. Васильева, например, предлагает изучать аналоги или «прообразы» тех свойств психического, которые формируются в способе отражения, связанном с химической формой материи. По ее мнению, психика животных и человека как более сложная форма отражения действительности складывается однозначно на базе предпосылок, создающихся и предшествующих форм отражения и включающихся в нее в качестве основы [2].

Впервые вопрос о существовании у человека неоднозначного характера связей между биохимическими и нейрофизиологическими индивидуальными свойствами поставил В. С. Мерлин [8]. Наиболее референтными показателями глобальной биохимической индивидуальности в данном случае, по мнению В. С. Мерлина, могут быть только такие, которые обусловлены широким комплексом эндокринных факторов. К числу этих проявлений относится развитие основных тканей организма: крови, скелета, мышц, подкожной жировой клетчатки. Однако правомерно сопоставлять свойства вышележащих уровней организма лишь с основными показателями развития данных тканей организма, а не с общим телосложением, так как зависимость последнего от биохимических факторов имеет гораздо более сложный и опосредованный характер. На сегодняшний день показатели развития костно-мышечной системы упоминаются чаще, чем в психологических исследованиях [4; 7; 9] показатели системы крови. В Пермской психологической школе существует ряд исследований влияния различных типов индивидуальности на структуру интегральной индивидуальности и свойств индивидуальности друг на друга [3; 6; 10; 11]. Тем не менее отсутствуют исследования по изучению влияния биохимической индивидуальности на структуру интегральной индивидуальности в целом, встречаются лишь исследования отдельных ее свойств. А ведь именно биохимическая индивидуальность и является нижним уровнем организации, который начинает собой всю дальнейшую структуру, все больше ветвящуюся на следующих уровнях, образуя в итоге неповторимую, уникальную индивидуальность.

На основании изучения имеющихся в литературе публикаций, касающихся изучения взаимосвязей показателей системы крови и показателей развития нервной системы, темперамента и личности, нами было выдвинуто предположение, что у человека существует некая биохимическая индивидуаль-

ность, в качестве маркера которой можно рассматривать группу крови. Основными предпосылками данного утверждения стали следующие:

1) антигены крови (в т. ч. группы крови) всегда аналогичны антигенам в костях и мышцах, а значит, группа крови жестко взаимосвязана с другими биохимическими особенностями организма человека;

2) существуют жестко заданные распределения групп крови в зависимости от национальности. На основании изученных психологических особенностей этноиндивидуальности и этнораспределения групп крови, можно предположить наличие взаимосвязей психологических особенностей и группы крови;

3) в психологической литературе имеется ряд пилотажных исследований, выявивших достоверные взаимосвязи между группой крови и некоторыми свойствами нервной системы [1; 5];

4) показатель «группа крови» представляет собой континуум, который условно разделяется на группы.

В настоящее время в медицине признано более 14 различных независимых друг от друга систем крови, из которых каждая представлена не менее чем двумя группами, а многие и большим числом. Таким образом, доказано, что рекомбинация генов вызывает сочетание в одном индивиде огромного многообразия различных типов групп крови. В исследовании Райса и Санджера было выявлено 296 различных типов крови в зависимости от сочетания различных групп крови между собой. Следовательно, такое свойство биохимической индивидуальности, как группа крови, должно рассматриваться как континуум, состоящий из множества возможных значений. Для исследовательских же целей можно ввести условно группирующую переменную для данного свойства. В качестве такой переменной мы сочли возможным выбрать наиболее изученную в медицине типологию групп крови – систему АВО.

**Целью** данного исследования является изучение взаимосвязей показателей системы крови с показателями вышележащих уровней интегральной индивидуальности.

**Были выдвинуты следующие исследовательские гипотезы:**

1) представители различных групп крови достоверно значимо различаются по некоторым психологическим свойствам;

2) представители различных групп крови имеют различную структуру интегральной индивидуальности, прежде всего на нейродинамическом и темпераментальном уровнях.

Исследование проводилось на студентах 1–5 курсов факультетов физики ПГУ, ПГПУ, ПГТУ. Всего в исследовании приняли участие 201 человек (52 человека – с 1-й (O) группой крови, 51 – со 2-й (A), 49 – с 3-й (B); 48 – с 4-й (AB)).

Для определения групп крови у обследуемых специальным медицинским персоналом был произведен забор крови с последующим биохимическим анализом.

Для изучения разноуровневых свойств интегральной индивидуальности были использованы общеизвестные методики, применяемые в лаборатории В. С. Мерлина – Б. А. Вяткина: опросник Я. Стреляу; опросник формально-динамических свойств индивидуальности человека В. М. Русалова; опросник личности Айзенка в переводе, редакции и адаптации Дорфмана и Денисовой; многофакторный личностный вопросник Р. Кеттелла 16PF (форма А); опросник уровня субъективного контроля (УСК), разработанный на основе шкалы локуса контроля Дж. Роттера, опросник изучения типов межличностного поведения Р. Лири.

Исследование проводилось в рамках факторного дизайна и дизайна «сравнения групп».

Были получены следующие результаты.

При использовании *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок, выделенных по показателю «группа крови системы АВО» из 84 изучаемых показателей достоверно значимые различия выделились по 54 (67,5%) показателям.

Перед более конкретным рассмотрением данных различий интересно отметить, что представители групп крови не отличаются по нейротизму, психотизму, ситуативной тревожности, недоверчиво-скептическому и альтруистическому типу реального поведения, авторитарному, независимо-доминирующему, покорно-застенчивому, зависимому типам идеального поведения, подозрительности, чувству вины, эмоциональной устойчивости, пармии (смелости в общении), протенсии (подозрительности), силе процессов возбуждения, самочувствию, направленности на себя и на дело, тревожности, депрессии, общей интернальности и интернальности в области неудач, семейных и производственных отношений, истощению, желудочным жалобам. Эти качества, видимо, можно рассматривать как общечеловеческие, не зависящие от влияния со стороны биохимического показателя группы крови.

Рассмотрим выявленные различия между представителями разных групп крови. Прежде всего стоит отметить, что ни по одному показателю нет достоверных различий между представителями всех четырех групп, т. е. невозможно выстроить людей с разными группами крови по нарастанию какого-либо признака. Таким образом, существующие взаимосвязи между группой крови и параметрами интегральной индивидуальности имеют сложный, не прямолинейный характер.

Помимо этого представители той или иной группы крови имеют свои отличительные признаки. Так для представителей 2-й группы крови более характерна косвенная агрессия и менее характерна самостоятельность, чем для представителей всех других групп, в то время как представители 1-й, 3-й и 4-й групп попарно не имеют достоверных различий по данному признаку. Для представителей 3-й группы крови более характерна проницательность и расчетливость, активность, повышенное настроение, менее характерно РИ, чем для представителей всех других групп, в то время как представители 1-й, 2-й и 4-й групп попарно не имеют достоверных различий по данным признакам. Для представите-

лей 4-й группы крови менее характерна личностная тревожность, покорно-застенчивый и зависимый типы реального поведения, сотрудничающий тип идеального поведения, абстрактный интеллект, более характерны независимо-доминирующий тип реального поведения и интернальность в области достижений, чем для представителей всех других групп, в то время как представители 1-й, 2-й и 4-й групп попарно не имеют достоверных различий по данным признакам. Для представителей 1-й группы крови отличительных черт выявлено не было.

На основании выявленных различий можно описать личностные особенности студентов, имеющих различную группу крови (см. таблицу).

Личностные портреты представителей различных групп крови

Группа крови			
1 (O)	2 (A)	3 (B)	4 (AB)
Доминантны и самостоятельны, не раздражительны, не беспечны, жестокосердечны, расслаблены, обидчивы, направлены на общество, более подвержены астеническому состоянию, тревожны, покорны, зависимы в реальном поведении, сотрудничающие в реальном и идеальном поведении, интеллектуальны, эмоциональны, коммуникативны	Агрессивны и не самостоятельны, тревожны, интеллектуальны, склонны к чувству вины, добры, мягкосердечны, интернальны в отношении здоровья, характерно астеническое состояние	Проницательны, расчетливы, самостоятельны и активны, обычно с повышенным настроением, агрессивны в реальном и идеальном поведении, выражена сила «сверх-Я», не обидчивы, тревожны, покорно-застенчивы, зависимы в реальном поведении, интеллектуальны, мечтательны	Независимо-доминирующие, интернальны в области достижений, не тревожны, не застенчивы, авторитарны, независимы и агрессивны в реальном поведении, недоверчиво скептически в идеальном поведении, физически и вербально агрессивны, раздражительны, беспечны, гибкие, активные, интернальны в области достижений и отношений с другими людьми, не склонны к сотрудничеству, экстравертны, склонны к эйфории

При изучении взаимоотношений разноуровневых свойств интегральной индивидуальности (при помощи факторного анализа, метода главных компонент) были получены следующие результаты.

У представителей 1-й и 3-й групп крови индивидуальные психические и социально-психологические свойства распались на два фактора:

- определяющий внутреннюю позицию человека (эмоциональную устойчивость, самостоятельность, нетревожность, интернальность в области дости-

жений, семейных и производственных отношений), а также включающий силу процессов возбуждения и торможения;

- определяющий сферу взаимоотношений с другими людьми (доброту, беспечность, пронизательность и интернальность в отношениях с другими людьми) и включающий подвижность и уравновешенность нервной системы.

У представителей 2-й группы крови индивидуальные психические и социально-психологические свойства распались на два обособленных фактора, причем первые оказались взаимосвязаны с силой процессов торможения и уравновешенностью нервной системы, а вторые – с силой процессов возбуждения.

У представителей 4-й группы крови индивидуальные психические и социально-психологические свойства распались на все четыре фактора:

- первый – определяющий практичность и смелость в общении, включающий интеллектуальную эргичность, пластичность и скорость;
- второй – определяющий низкий самоконтроль, включающий коммуникативную пластичность;
- третий – определяющий доброту, беспечность и зависимость, включающий коммуникативную эргичность;
- четвертый – определяющий гибкость поведения, включающий силу процессов торможения и возбуждения.

Интересно также отметить, что интернальность у людей с 1-й группой крови оказалась больше связана с силой процессов возбуждения и торможения, у людей со 2-й группой крови – только с силой процесса возбуждения, у людей с 3-й группой крови – с силой процесса возбуждения и уравновешенностью нервной системы, а у людей с 4-й группой крови – с пластичностью нервной системы.

По результатам изучения факторных структур интегральной индивидуальности у представителей различных групп крови можно выделить следующие закономерности:

- свойства нервной системы и свойства темперамента определяются разными детерминантами (так как попадают в разные факторы) у представителей всех групп крови;

- сила процесса возбуждения и торможения взаимосвязана и определяется одной причиной (попадают в один фактор) у людей, имеющих 1, 3 и 4-ю группы крови, а у людей, имеющих 2-ю группу крови, являются независимыми и определяются разными причинами;

- индивидуальные психические и социально-психологические свойства оказываются взаимосвязанными со свойствами нервной системы и не взаимосвязанными со свойствами темперамента у представителей 1, 2 и 3-й групп крови. У людей, имеющих 4-ю группу крови, индивидуальные психические и социально-психологические свойства оказались взаимосвязанными как со свойствами нервной системы, так и со свойствами темперамента.

На основании вышеизложенного материала можно сделать следующие основные общие выводы.

1. Люди, имеющие разную группу крови, достоверно различаются по некоторым психологическим свойствам.

2. Группа крови оказывает влияние на структуру интегральной индивидуальности и, следовательно, может рассматриваться как опосредующее звено в связях разноуровневых свойств.

3. Факторные структуры интегральной индивидуальности представителей различных групп крови включают как общие для всех людей, так и индивидуальные для представителей различных групп крови факторы, то есть правомерно говорить о частичном влиянии (даже детерминации) различными группами крови структуры интегральной индивидуальности.

### Литература

1. Булаева К. В. Популяционно-генетический подход к изучению некоторых аспектов поведения человека // *Успехи современной генетики* / Под ред. Н. П. Дубинина. – М.: Наука, 1985. – С. 245–274.

2. Васильева Т. С. Химические предпосылки психического // *Природа психического: Тезисы докладов*. – Пермь, 1994. – С. 34–37.

3. Вяткин Б. А., Щукин М. Р. Развитие учения об интегральной индивидуальности: проблемы, итоги, перспективы // *Психологический журнал*. – 1997. – Т.18. – № 3. – С. 126–141.

4. Гримак А. П. Резервы человеческой психики. – М., 1989. – 358 с.

5. Губко А. Т. Группы крови и типы нервной системы // *Третий всесоюзный съезд общества психологов СССР: Тезисы докладов. Том 1: Общая психология и физиология* / Под ред. В. П. Зинченко. – М.: МГУ, 1968. – С. 257–258.

6. Иоголевич Н. И. Особенности интегральной индивидуальности студентов в связи с профессиональным становлением и успешностью обучения: Дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 1998. – 186 с.

7. Крупнов А. И. Психофизиологический анализ индивидуальных различий активности личности. – Свердловск, 1983. – 214 с.

8. Мерлин В. С. Очерк исследования интегральной индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.

9. Небылицын В. Д. К проблеме мозговых механизмов психической активности // *Психологические исследования, посвященные 85-летию со дня рождения Д. Н. Узнадзе* / Под ред. А. С. Прангишвили. – Тбилиси, 1973. – С. 274–283.

10. Праведникова И. Е. Стиль моторной активности в структуре интегральной индивидуальности человека: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 1993. – 24 с.

11. Токарев П. В. Индивидуальный стиль эмоциональной активности спортсмена в соревнованиях: Дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 1991. – 197 с.

# ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 130.3  
ББК 87.6

## СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ ВОЛИ ИНДИВИДА: ОБРАЩЕНИЕ К ИМЕНИ

Е. В. Плотникова

*Ключевые слова:* язык; грамматический метод; социокультурное программирование; образовательные институты; социальные институты; воля; идентификация личности; имя; самоопределение.

*Резюме:* В статье рассматривается механизм социокультурного программирования – идентификация личности на основе практик обращения с именем, использование этих практик образовательными институтами – и обосновывается необходимость применения грамматического метода к анализу социокультурных программ.

В силу фундаментального отношения языка к существу человека изучение речи, языка – путь к постижению человека. Не случайно современная философия и состоит, главным образом, в анализе обнаруживаемых в быденном языке пропозиций [5, с. 9–13]. И поскольку речь, язык непосредственно изучает грамматика, постольку в философской антропологии и социологии одним из ключевых оказывается грамматический метод [4, с. 8]. С точки зрения объединяющей их социальной антропологии язык – это гиперпрограмма социального бытия, социокультурная гиперпрограмма (программа программ). В языке укоренены предписания, предположения возможности бытия, т. е. разнообразные программы бытия. Уже этимология слова «программа» (от греческого «programma», где «pro» – «вперед», «gramma» – «буква, написание, запись, или предписание») позволяет обнаружить следующие аспекты программы как социокультурного феномена: ее обращенность в будущее («pro» – «вперед»), повелительный характер (предписание, или приказ, призыв, повеление), а также укорененность в прошлом, поскольку латинское «pro» означает еще и «перед, раньше», поэтому «программа» означает и предшествование, указание на то, что начертанное идет из прошлого.

Опираясь на исследования социокультурного воспроизводства и развития [6; 9], можно утверждать, что социокультурная программа – это предписание, актуализируемое в общении (коммуникации, трансляции, трансмутации), имеющее своим содержанием культурные категории и выраженное Словом, Письмом, т. е. формами языка, фрагментирующими массив знания и деятельности. Программа – это образ, дописьменный, архи-письменный (Ж. Деррида)

и/или письменный текст, представляющий оформление возможного будущего, а также пути его порождения, воспроизводства и/или трансформации. Социокультурная программа – это дискурсивная схема разворачивания социального поведения, деятельности в определенном культурном контексте.

Кроме того, эта схема должна вызывать волевое намерение разворачивать программируемое социальное поведение. Индивид должен захотеть, во-первых, получить или попасть в представленное программой как нечто возможное, будущее, во-вторых, проделать к нему предполагаемый программой путь, в-третьих, захотеть то и другое так сильно, чтобы быть готовым преодолеть неизбежные сопротивления со стороны внешней и внутренней реальности. Он должен вожделеть этот результат и этот путь, фактически хотеть уже до того, как программа ему всего лишь подскажет об этом таящемся желании, ибо добровольная инвестиция воли в программу осуществляется только в том случае, если индивид хотя бы в некоторой степени отождествляет себя с тем образом, словом, текстом, в виде которого дана программа.

Способ, если и не единственный, то самый надежный, обеспечивающий отождествление человека с определенной сущностью прочно и надолго, заключается в том, чтобы дать человеку имя, которое всегда есть призыв к данному, конкретному индивиду. Программирующая функция имен может быть доказана и логически, и исторически. Так, в состав имени непременно входит знак пред-на-значения человека [6; 10; 12]. Если бы этого не было, то достаточно было бы порядкового номера, позволяющего просто различать людей (№ 1 не есть № 2), что с успехом практикуется только в концентрационных лагерях. Имена собственные (Доротея, Матфей, Феодор, Богдан – «дар Божий», Варфоломей – «сын дерзновения», Иоанн – «сын грома, запертая молния, страх Божий, любовь и мудрость Божия») и нарицательные (воин, врач, учитель) всегда содержат указание на место, роль, значение человека в родовом, семейном, социальном, космическом порядке. Обретая имя, человек получает поручение и, принимая его (идентифицируя себя с именем), должен быть готов держать ответ (выполнить свой фрагмент социокультурной программы). То, что люди не всегда оправдывают данные им имена, как раз и указывает на сложную диалектику программирования и свободы воли индивида.

В архаичном обществе, как убедительно показали Дж. Фрэзер, М. Элиаде, В. Тэрнер и др., собственные имена людей предназначены строго определить их социальное и сакральное значение, поэтому получение имени сопровождается серьезными, подчас мучительными испытаниями инициации, навсегда оставляющими реальные или виртуальные шрамы – клеймо, знак, печать имени. В современном обществе собственные имена, фамилии люди получают безболезненно, от первых референтов – родителей. Получение нарицательных же имен по-прежнему сопровождается испытаниями перед лицом других референтных групп (аттестация, квалификационные экзамены, посвящения в студенты, введение в должность и т. д.). Взрослеющий человек сегодня может



выбирать из множества нарицательных имен – профессиональных (врач, киллер, хакер), гендерных (мужчина, трансвестит, гей), субкультурных (киберпанк, растаман, байкер) и т. д., и даже менять собственные имена (псевдонимы, Nick-names). Однако выбранное имя он должен оправдывать, выполнять программу, согласно которой другие будут обращаться к нему (господин президент, министр, профессор). Самозванцев, как и прежде, отвергают (наполеонов изолируют в клиниках, нерадивых профессионалов изгоняют из профессионального сообщества и т. д.).

Человек закликает именем Господа, карает и оправдывает именем Закона, клянется именем Матери, отдает свою жизнь во имя Дела, Отечества. Народные избранники выступают от имени Народа, отдавшего свой голос за ту или иную программу, в свою очередь связанную с именем политического объединения (партии, фракции и т. д.). Исследователи доказывают свою научную, философскую правоту именем школы, парадигмы, концепции. Что есть имя, если не свернутая программа действий, деятельности, взаимодействий, образа жизни? То Слово или архи-письмо, образ или письменный текст, который позволит индивиду, общности включиться в осуществление социально значимой, долгосрочной, последовательной деятельности – т. е. в реализацию программы – это собственное и нарицательные имена человека и общности. «Величайшая форма человеческого языка – это имена... Мы можем рассматривать язык обезьян, птиц и т. д. как доименной, как язык, предшествующий использованию имен. Мы можем обозначить человеческий язык как номинальный» [8, с. 93–94]. А социокультурная программа – это каталог имен (иначе: язык) и практик обращения с именами. Язык как собрание имен содержит имена собственные, имена нарицательные и местоимения. И если собрание имен (язык) – это каталог программ (гиперпрограмма), то практики обращения с именами (нарекания именем, обращения по имени, оправдания имени, разоблачения имени и т. д.) – это способы социокультурного программирования. Остановимся, в рамках статьи, преимущественно на практике имянаречения.

Нарекание именем программирует волю индивида, вызывая идентификацию с сущностью, выраженной именем. Идентификация с именем обеспечивает направление воли индивида по социально приемлемым каналам – готовность отвечать на призыв по имени (отклик, ответ, ответственность), желание социального признания имени (соответствие ожиданиям, долг), страх потерять имя (запятнать имя, получить презрительное прозвище, быть забытым). Социум также с готовностью идентифицирует индивида с данным ему именем, обращается с призывами, оказывает или лишает признания, сохраняет имя в семейной, общественной, культурной генеалогии или игнорирует, обесценивает имя.

Если идентификация индивида с именем не происходит, то именование остается формальным актом, имя – ничего для субъекта не значащим ярлыком, воля не канализируется, ответственность и долг не актуализируются, «Я» оста-

ется анонимным и/или ищущим другое имя для объективации в социуме. При этом социум продолжает идентифицировать индивида с тем именем, которое дали ему социальные институты (семья, референты, квалификационные комиссии в системе образования и т. д.), что вызывает сопротивление, безразличие или покорность.

Социальные институты по-разному участвуют в имянаречении. В семье индивид получает собственное имя (Имя), родовое (Фамилию, Отчество), этническое (национальность), которые, в качестве анкетных данных, он будет впоследствии сообщать во все официальные инстанции. В семье индивид узнает имена отца и матери, значимую для семьи часть генеалогии (некоторые имена во многих семьях покрыты тайной), а также имена семейных кумиров и антикумиров – знаковые для семьи имена (имена святых покровителей, деятелей культуры, ученых, политиков, знакомых, соседей, врагов и др.).

В традиционном обществе наиболее авторитетными при имянаречении являются религиозные институты. Имя в первую очередь есть дар Божий. Так, церковный календарь имен («святки») определяет, кому какой дар назначен. Таинство, например, крещения есть и таинство именованья, доверчивое принятие судьбы. А звуко-онтологическое строение имени, раскрываемое каббалой, есть попытка проникновения в тайну судьбы человека.

В гражданском обществе индивид, достигнув определенного возраста, получает от государственного института имя гражданина своей страны и Паспорт.

Социальные институты образования сообщают индивиду те имена, которые в конкретно-исторической общности признаны в качестве презентации определенных категорий соответствующей культуры. Так что образование ко всему прочему – это и усвоение (узнавание, признание, принятие в качестве ориентиров) имен. Правило Пифагора, законы Ньютона, таблица Менделеева, реформы Петра, письмо Татьяны, клятва Гиппократата и т. д.; эпохи, страны, города, исторические события, поэтические образы – все они носят имена людей, и именно имена остаются в памяти получивших образование после того, как аттестации пройдены.

Сообщаемые в процессе образования имена составляют палитру для самоидентификации личности и выбора индивидуальной программы бытия в мире. Поэтому чем полнее образование, тем больше свободы выбора для инвестиций своей индивидуальной воли в социокультурные программы. П. Бурдьё, например, исследовал роль системы образования в поддержании господства культуры правящих классов. С помощью понятий «символическая репрессия», «культурный капитал», «хабитус» он показал, как политическая элита обеспечивает воспроизводство необходимой ей социокультурной системы [3]. Тоталитарное образование производит жесткую селекцию имен, подлежащих усвоению, и их однозначную оценку. Демократизация содержания образования связана с открытостью доступа к разным именам-программам и поддержанием дискуссии.

Образовательные институты (от дошкольного образования до аспирантуры и далее, в ходе непрерывного образования в течение жизни) сообщают индивиду множество его нарицательных имен. Ритуал подготовки к школе, ритуал «первого звонка» сообщают субъекту имя – школьник, ученик – и призывают выполнять правила школьного распорядка и программу учения. В школе ученик может быть признан в качестве успешного, неуспешного, отличника, двоечника и получает множество прозвищ и ярлыков – иногда от сверстников, иногда от учителей. Оправдание имен, с которыми он идентифицировался (например комплекс отличника), или сопротивление навязанным ярлыкам составляет неотъемлемую часть социальной жизни школьника. Ритуалы окончания школы («последний звонок», выпускные экзамены, школьный выпускной бал) знаменуют вхождение в переходную для индивида ситуацию социальной анонимности («коммунитас», по В. Тэрнеру [11]): выпускник, абитуриент – это потенция, абстракция. Неопределенность разрешается присвоением и оправданием новых имен: студент, рабочий, муж, отец, военнослужащий, бомж, проститутка и т. д. В случае получения профессионального образования решением ГЭК индивиду присваивается имя-квалификация: врач, учитель, инженер и т. д. Профессиональное имя, а затем социально-профессиональный статус часто становятся основой идентификации личности, а ответственность, долг и страх непризнания, лишения этого имени – двигателями воли, социального поведения, выполнения социокультурной программы.

Юридические институты могут квалифицировать-именовать индивида как правонарушителя или преступника, экономические – как работодателя, работника по найму или безработного и т. д. К середине жизни мы обрастаем множеством имен, прозвищ, псевдонимов, среди которых может затеряться главное Имя – призвание, интуиция которого у нас обычно присутствует. Одни люди чувствуют себя хозяевами своей воли и жизненной программы, другие испытывают под-не-вольность, подчиненность другим людям, социальным институтам или обстоятельствам. Люди не-до-вольные воспринимаются как источник разногласий, угроза консолидации общества. Институты, заинтересованные в предупреждении не-до-вольства – политические, правящие элиты, – вырабатывают все более и более тонкие механизмы подчинения воли индивидов социальным программам. В историко-культурной ретроспективе можно обнаружить сдвиг на шкале воздействий на индивидуальную волю: от преобладающего насилия к преобладающему соблазну. На этой шкале нет места свободному отдаванию воли под воздействием восхищения и любви – это другая шкала – взаимодействия, диалога. Не в силах вызвать восхищение и любовь, не обладая силой при-не-волить или не желая обнаружить цинизм попрания общепринятой морали, узурпаторы чужой воли действуют сегодня с помощью «мягкого соблазна» (Ж. Бодрийяр) [2]. Речь идет не только о соблазне потребления товаров, услуг, массовой культуры, средств массовой коммуникации и т. д. Соблазнительны новые имена и кажущаяся произвольность своего именования,

свобода выбора имени или анонимности, псевдонимности – свобода симуляции любой идентичности или симуляция свободы.

Соблазнительна свобода самоопределения. Действительно, сегодня мы, как правило, не получаем имена из церковного календаря, мы можем придумать или выбрать из виртуального каталога имя своему роду деятельности (какой-нибудь, например, менеджер – топ-, арт- и т. п.), можем взять псевдоним (nick) в интернете и общаться с другим Псевдонимом, никогда не видя его Лица. Мы можем, тем самым, незаметно для себя (или намеренно, как Р. Барт, не любивший, когда его называли по имени, считавший объективацию – превращение субъекта в объект – данью смерти [1]), отказаться от задачи объективации своего целого «Я» в имени, объединяющем различные сферы нашей жизни, позволить обществу «раздергать» себя на кусочки и воспользоваться каждой частью в отдельности. Но и при этом есть шанс, что какая-то часть «Я» достанется все-таки нам, выразит нашу волю. Тогда как новейшая история обнажает возрастающий риск отдать все свое «Я», с именем, лицом и «потрохами», всю свою волю социальной программе, чужеродность которой человеческой природе, возможно, оценят лишь неблагодарные потомки.

Сегодня же философия как лингвистический анализ, грамматика вообще и грамматика имен, в частности, необходима как помощь в выявлении природы той или иной социокультурной программы. Будет ли индивид оценивать инвестиционную привлекательность той или иной программы для своей воли, привлекательность имени, используя дискурс аналитической философии, зависит и от индивида, и от привлекательности (а может, соблазнительности) программы самой философии, той философии, которая доминирует в современной системе образования.

### Литература

1. Барт Р. Ролан Барт о Ролане Барте. – М.: Ad Marginem, 2002.
2. Бодрийяр Ж. О соблазне. Главы из книги // Иностранная литература. – 1994. – № 1.
3. Бурдье П. Начала. – М.: Socio-Logos, 1994.
4. Кислов А. Г. Цель социального образования в концепции О. Розенштока-Хюсси // Образование и наука: Известия Уральского отделения РАО. – 2004. – № 6 (30).
5. Коплстон Ф. История философии. XX век. – М.: Центрполиграф, 2002.
6. Петров М. П. Язык. Знак. Культура. – М.: Наука, 1991.
7. Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность. – М.: Лабиринт, 1994.
8. Розеншток-Хюсси О. Язык рода человеческого. – М., СПб.: Университетская книга, 2000.
9. Розин В. М. Культурология. – М.: Гардарика, 2003.
10. Степин В. С. Эпоха перемен и сценарии будущего. – М., 1996.
11. Тэрнер В. Символ и ритуал. – М.: Наука, 1983.
12. Флоренский П. Имена. – М.: Изд-во АСТ, 2001.

## АНКЕТА ЖУРНАЛА

1. Что Вы вкладываете в понятие «развитие образования»: в региональном масштабе, российском, мировом? Какие факторы сдерживают его развитие?

2. Какие традиции российского образования актуальны для 21-го века? От чего следует отказаться? Что нужно заимствовать из опыта других стран?

3. Какие научные достижения последних десятилетий наиболее серьезно повлияли на систему образования в целом и теорию педагогики в частности? К чему быть готовым в будущем?

4. Современные образовательные реформы, или куда мы идем?

**А. Н. Бабушкин,**  
декан физического факультета УрГУ (Екатеринбург)

1. Я могу говорить о профессиональном образовании в области естественных наук. Знакомство с подготовкой физиков в Германии, Великобритании, США и, естественно, в России дает возможность сделать заключение о том, что в разных финансовых и духовных условиях идут общие процессы. Суть их в следующем. Молодые люди не хотят затрачивать годы на сложную подготовку. Хочется сразу и максимально много. В массовом сознании почему-то считается, что в юриспруденции или экономике этого достичь проще.

Я убежден, что образование в области точных наук является основой технологической независимости страны. Падение уровня образованности в области естественных наук противоречит сложившейся в России экономической ситуации, когда промышленность в основном сориентирована на добычу полезных ископаемых и их первичную переработку. Промышленности нужны люди, ориентирующиеся в технических вопросах, а именно физика и химия формируют общий подход к познанию и освоению природных ресурсов.

Поэтому для меня понятие «развитие образования» связано в первую очередь с созданием системы интересов для привлечения способных молодых людей в естественные науки. Это развитие и совершенствование работы с учителями, создание и поддержание системы конкурсов для школьников, создание и развитие системы выявления талантливых студентов на начальных уровнях их обучения, формирование системы финансовой поддержки поездок на конференции и т. д. Принципиальным является и развитие собственно профессионального образования – уточнение набора дисциплин, совершенствование учебных планов и программ, создание новых направлений подготовки, отвечающих требованиям завтрашнего дня, установление связей с промышленностью, определение опережающих потребностей рынка труда.

Сдерживающих факторов несколько. Один из них – массовое сознание, о котором я уже сказал. Другой, приводящий к первому, падение уровня преподавания естественных наук в школе. Это не вина педагогов, это наша общая беда. Я знаю многих блестящих учителей физики, химии, биологии. И вижу, в каких тяжелых условиях они работают (даже отвлекаясь от материальной стороны вопроса).

Существенным сдерживающим фактором является отсутствие прогноза потребности в специалистах. Большинство промышленных предприятий неспособно (или по тем или иным причинам не хочет) определить долгосрочные планы кадровой политики. При этом часто звучат слова о том, что вузы готовят не тех и не так. И забывают, что только практика способна дать человека, адаптированного к данному конкретному месту.

Опыт показывает, что у выпускника физического факультета классического университета такая адаптация занимает примерно год-полтора. У выпускника технического вуза она проходит быстрее. Кроме того, сегодня в промышленность приходят люди, окончившие школы 5 лет назад, когда учебные программы по естественным наукам были глубже. Что скажет производство завтра?

**2.** Образование в области точных наук, не подверженное в силу специфики идеологическому влиянию, имеет вековые традиции. Достаточно точно выстроена последовательность базисных курсов, их внутренняя взаимосвязь, последовательность изложения. Поэтому попытки перенести на сферу точных наук опыт идеологизированной *гуманитаризации* (а не *гуманизации*) образования может привести к краху отечественной системы подготовки в области математики, физики, химии.

Замечу, что подготовка, например, физиков, является по сути вненациональной. Такова специфика познания природы. Поэтому говорить об особых национальных традициях российского образования в этой сфере, вероятно, неверно. Это не отрицает опыт известных педагогов, замечательные учебники, по которым учились поколения школьников.

От чего следует отказаться? По моему мнению – от пропагандируемого многообразия учебников. Якобы учитель имеет возможность выбора. Но имеет ли учитель достаточную компетенцию для такого выбора? И раньше, когда все учили физику «по Перышкину», хорошие учителя имели возможность широкого выбора материала. К сожалению, сегодня мы видим резкое падение уровня знаний элементарной физики у выпускников обычных школ. Должно быть два-три базовых учебника и достаточное количество пособий.

**4.** В официальных материалах звучат не «реформа», а «модернизация». К сожалению, сегодня этот процесс мы наблюдаем и в школьном, и в высшем образовании. Резко сокращены учебные часы, отводимые федеральным стандартом физике, математике, химии. Но ведь это дисциплины, позволяющие человеку существовать в технически сложном окружении. Даже если в буду-

щем человек не собирается быть инженером или естествоиспытателем, он все равно будет пользоваться электричеством, ездить на метро, водить автомобиль, пользоваться мобильной связью и микроволновой печью. И степень его личной бытовой независимости будет определяться степенью элементарной компетентности в технической сфере.

Сегодня, в условиях формирования рыночной экономики, требования к специалисту значительно отличаются от существовавших ранее. Выпускник вуза должен иметь возможность гибко реагировать на изменения рынка труда, владеть фундаментальными знаниями, понимать условия функционирования рынка, владеть современными информационными технологиями. Именно это обеспечит ему многовариантность выбора пути.

То есть существует проблема пересмотра подходов к фундаментальному образованию, реализуемому в классических университетах. С одной стороны, необходимо обеспечить традиционно высокий уровень подготовки, с другой – дать дополнительные, востребованные в настоящий момент рынком, знания.

В условиях высоких темпов развития рынка труда обеспечить эти два требования можно через систему дополнительной подготовки. Эта подготовка в значительной степени носит нетипичный для классических университетов конкретный, прикладной характер.

Университетское естественно-научное образование, традиционно сориентированное на обучение студентов фундаментальным основам частных наук (физики, химии, биологии и др.) на серьезной математической базе, существенно отличается от инженерного образования, в большинстве случаев направленного на формирования знаний конкретных, существующих на данный момент времени, технологий и процессов. И тот и другой подходы к образованию в течение длительного времени существовали параллельно, обеспечивая специалистами разные сферы экономики.

То есть существует проблема пересмотра подходов как к чисто инженерному, так и к чисто фундаментальному образованию.

Сегодня много говорят о двухуровневой системе образования. Для нас она не является новой. В Уральском государственном университете на ряде факультетов, в том числе и физическом, она введена 10 лет назад. Я могу сказать, что большинство наших выпускников за эти годы получили обычные дипломы о 5-летнем высшем образовании. Не более 1% от всех выпускников окончили образование на уровне бакалавриата, кто уехал за границу (а там хорошо понимают слово «бакалавр» и не понимают, что такое «специалист»), кто решил уйти в иные сферы деятельности. В то же время, не менее 25% окончили магистратуру, среди них уже есть кандидаты и доктора наук. Двухуровневая система подготовки, особенно магистратура, – очень эффективный способ подготовки в интересах наукоемкого производства, академии наук, вузов. Два года магистратуры, включение в работу научного коллектива дают ту самую

адаптацию к будущему рабочему месту, точнее (для выпускника классического университета) – к сфере будущей деятельности.

Поэтому я считаю, что двухуровневая система может решить ряд проблем. Но для ее успешной реализации необходимо тесное сотрудничество с научными организациями, наукоемким производством. Необходима активная научная деятельность преподавателей и сотрудников, обеспечивающих подготовку магистров. Далек не каждый вуз может это обеспечить.

Звучащие сегодня слова о платной магистратуре приведут к тому, что этот уровень подготовки будет процветать в экономических и юридических вузах (можно на стенку повесить диплом магистра наук!) и будет ликвидирован в естественно-научном и техническом образовании. Кому-то это выгодно...

**В. А. Бенин,**  
**декан социально-гуманитарного факультета БГПУ (Уфа)**

1. Развитие представляет собой направленное изменение в природе и обществе, в результате которого возникает новое качественное состояние объекта – его состава или структуры. Соответственно, развитие образования, на мой взгляд, представляет собой изменение в системе трансляции социального опыта (образования), направленное на оптимизацию его структуры и содержания соответственно потребностям как общества в целом, так и личностного развития его членов.

В региональном масштабе развитие образования должно быть ориентировано на создание максимально благоприятных условий для социализации подрастающих поколений с учетом специфики региона, но без жесткой «привязки» человека к этой специфике. В масштабах России оно должно играть опережающую роль, интеллектуально и физически определяя и обеспечивая поступательное развитие страны от поколения к поколению. Глобальная проекция сказанного о России плюс принципы экуменизма и толерантности могли бы, на мой взгляд, характеризовать развитие образования в мировом масштабе.

Эффективное и содержательное развитие образования невозможно без уважения общества к знаниям и тем людям, которые их добывают и распространяют. Оно невозможно без рассмотрения государством образования в качестве приоритетной сферы, неосуществимо только за счет энергии энтузиастов-новаторов. Оно требует целевой государственной программы, подкрепленной моральной поддержкой общества.

Моральная поддержка общества предполагает повышение уровня педагогических знаний семьи. В условиях, когда значительная часть населения России не владеет ими даже на элементарном уровне, семья еще долго будет оставаться помехой на пути развития образования. Это говорит о необходимости широкой пропаганды педагогических знаний всеми имеющимися средствами. Формой такой пропаганды может быть создание в средствах массовой инфор-



мации (как на федеральном, так и на местном уровне) серии развлекательно-образовательных передач, в игровой форме несущих разнообразную информацию, направленную на повышение педагогической культуры семьи. На муниципальном уровне с максимальной степенью учета региональной специфики целесообразно разработать, апробировать и ввести систему педагогического просвещения родителей силами школы. Такая система может быть синхронизирована со стадией подготовки дошкольников к поступлению в школу и рассматриваться как ее важная составляющая.

Развитие образования невозможно без учителя, обладающего широкой общей культурой. Поэтому целесообразно продумать вопрос определенной коррекции учебного процесса в учебных заведениях педагогического профиля. Они, во-первых, должны пестовать широко образованную и духовно богатую личность, во-вторых – педагога-воспитателя и лишь в третьих – узкого предметника. Что это значит практически? Педагогическим вузам необходима богатая и насыщенная духовная атмосфера, широчайшая и разносторонняя вне-аудиторная работа, постоянные и тесные контакты с культурно-зрелищными организациями. Поскольку все это требует немалых средств, стоит подумать о создании распространенных за рубежом попечительских советов при вузах из числа заинтересованных лиц и организаций. В целях привлечения инвесторов необходима система налоговых льгот для частных лиц и организаций, входящих в названные попечительские советы и финансирующих развитие образовательной сферы.

И наконец, общество должно снять с учителя всю полноту моральной ответственности за изъяны воспитания отдельных учеников, ибо его воспитательные возможности весьма ограничены. Сегодня же в традициях тоталитарного времени учитель находится в положении того «крайнего», на которого списываются огрехи всех субъектов воспитания, начиная с социальной среды и кончая семьей. Знание предмета и высота личной моральной позиции – вот чем должны ограничиваться требования к учителю.

**2.** Думаю, что в условиях глобализации образования сегодня фактически назрел конфликт между формированием образованной личности, базирующейся на менталитетных основах национальной культуры, и все более стандартизирующимися и теряющими национальные черты системами образования. Примером подобного рода может служить процесс вхождения отечественной системы образования в европейское образовательное пространство. Именно он предопределил, на первый взгляд, парадоксальное явление – высшее образование в России постепенно выпадает из векторных процессов культуры, хотя, казалось бы, должно было бы их определять. Перемены в культуре мало что меняют в образовании, вернее, смыслы культуры мало влияют на смыслы образования. Они существуют почти автономно.

Европа давно осознала экономическое, политическое, идеологическое значение образования, что ярко показано уже М. Вебером. Поэтому определен-

ная европоцентричность в построении системы образования обновленной России в современных рыночных отношениях закономерна. Но при этом следует учитывать, что организация внутренних взаимодействий этой системы и тем более ее содержание все же видятся отличными от западных конструкций. И здесь опять нельзя не вспомнить менталитетные основы образования.

Перечитывая бердяевские «Истоки и смысл русского коммунизма», волей-неволей приходишь к выводу о том, что значения образования ни общество, ни власть в России никогда до конца не осознавали. В отечественной литературной классике даны интересные свидетельства существования двух взглядов на образование в России. Н. Г. Чернышевский полагал, что можно не знать математики, химии, греческого языка и быть образованным человеком, но не знать истории страны может только человек, умственно неразвитый и недалекий. А. Чаянов в статье «Методы высшего образования» подчеркивал, что самое главное, что дает высшая школа, – это особая, присущая только ей культура. Культурное забвение грозит нам «духовным босячеством», предупреждал в 1918 г. А. Изгоев. Ранее об этом же в «Бесах» предупреждал Ф. М. Достоевский.

Исторически ситуацию спасала традиционная целостность социальных страт русской общности и воспитание в них человека на высоких нравственных и созерцательно-эстетических началах. В этом и соприкасались образование и русский человек. Образование не стало для России продуктом или инструментом, связанным с рыночными, производственными отношениями. Оно стало мерилom духовности и гедонистической «отдушиной» для человека мыслящего, найдя, таким образом, опосредованную нишу в российской культуре. Это либо величайший из парадоксов российской культуры, либо очередное следствие ее бинарности. Роль образования в России – создавать гуманитарный буфер в социальных и полиэтнических коллизиях. Вовремя не осознанная, эта роль была безвозвратно утеряна.

Потеряв свои смыслы в культуре, образование перестало быть культурной ценностью. Российское же образование, не имея исторических константных основ, являющееся относительной ценностью лишь отдельных социальных групп, сегодня, в условиях интеллектуальной вседоступности и обезличивания, утратило последнее – свое гедонистическое значение. На фоне последних данных о ценностных ориентациях выпускников школ (чистая совесть, приношение пользы обществу являются для них лишь периферийной группой ценностей, а желание иметь доступ к общечеловеческой культуре и вовсе является ценностью низшего статуса) потери образования несут невосполнимый характер.

Поиск решения проблем развития российского образования, очевидно, должен быть связан не только с изменением его структуры сообразно мировым стандартам, но и созданием системы сохранения и развития его приоритетных гуманитарных содержательных форм. Первым шагом в этом направлении мо-

жет стать признанием того, что современное европоцентричное образование является инструментом массовой культуры. И тогда совершенно иначе начинает восприниматься и региональная, и вариативная составляющие стандартов образования.

3. Это, безусловно, информационный взрыв, порожденный появлением качественно новых возможностей получения, обработки, хранения и передачи информации. Ежедневно и ежечасно в оборот человечества вводятся тысячи новых «информационных единиц». Их суммарный объем в современных условиях удваивается в среднем раз в десять лет. При таком беспрецедентном возрастании роли информационных технологий темпы изменений научных и профессиональных знаний столь велики, что 30% знаний устаревают уже во время обучения студентов в вузе, а последующие после выпуска пять лет получили название «периода полураспада профессиональной компетентности». Уже сказанного достаточно для того, чтобы утверждать, что современное человечество встало перед необходимостью создания качественно новой философии образования и вытекающей из нее новой методики. Требуют перемены сами исходные принципы обучения. На сегодняшний день даже «красный диплом» высшего учебного заведения не гарантирует, что через десять-двенадцать лет его владелец не будет безнадежно отставать в сфере своей профессиональной деятельности.

Следовательно, основной упор в системе образования необходимо делать не на передачу обучающемуся конкретных знаний, умений и навыков (даже если их называть ключевыми компетенциями), а на привитие ему умений и навыков самостоятельного получения новых знаний и (что самое главное) желания заниматься самообразованием. В условиях стремительного роста объема информации иного, нежели самообразование, пути перед человечеством нет.

4. Нашу систему образования образно можно уподобить водоему. Широко и спокойно расстилаются его воды, олицетворяя собой кажущиеся покой и стабильность. Но стоит нарушить эту зеркальную гладь, бросив «камень» новомодной образовательной идеи, как побегут по нему, все расширяясь, круги и охватит его реформаторская рябь, а там уже недалеко и до волнения, постепенно перерастающего в шторм. Очередным «камнем» подобного рода стала идея присоединения России к Болонскому процессу. Ее радостно восприняли сотни выпускников сельских школ от Смоленщины до Забайкалья, давно мечтавшие о Сорбонне и вот наконец увидевшие реальный (и главное – недорогой) путь к обретению свободно конвертируемого диплома.

Разумеется, шучу, хотя и не весело. Государство не только последовательно свертывает свое присутствие в воспитательно-образовательной сфере (что, может быть, было бы и не так страшно, существуй у нас развитое гражданское общество), но пытается, забыв о профиците бюджета, экономить на образовании. А это уже чревато весьма плачевными социальными последствиями.

История дает достаточные основания утверждать, что ни одна крупная социальная цель не достигалась без соответствующего «образовательного обеспечения». Непопулярный ныне Ф. Энгельс утверждал, что франко-прусскую войну выиграл прусский учитель. Вряд ли стоит спорить с ним по этому поводу. После полета Юрия Гагарина президент Д. Кеннеди поставил перед нацией задачу создания такой системы образования, которая позволила бы Соединенным Штатам достойно ответить на исторический вызов страны Советов. Культ знаний лежит в основе «японского экономического чуда». Впрочем, примеров подобного рода можно приводить множество. Но...

Из крайне скудной информации по поводу рассмотренных 9 декабря 2004 г. правительством РФ представлений Министерства образования и науки «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» становится понятно, что в качестве очередной жертвы, принесенной на алтарь экономического процветания отечества, уготовлено российское образование. Однако разработчикам данного документа хотелось бы напомнить некоторые выводы, на которых цивилизованный мир стоит, по меньшей мере, с середины прошлого столетия.

Образование как социальный институт не только испытывает на себе воздействие других социальных институтов, но, в свою очередь, оказывает на них обратное влияние. В конце 50-х – начале 60-х гг. прошлого века в исследованиях американских ученых М. Абрамовича, Р. Солоу, У. Шульца был открыт так называемый «эффект черного ящика» технического прогресса. Было установлено и экономически обосновано, что при развитии системы образования измеряемый национальным доходом выпуск продукции возрастает значительно быстрее, чем этого следовало бы ожидать за счет роста традиционных производственных факторов, таких, как физический капитал, труд и земля.

Оценка эффективности образования, проведенная греческим экономистом Г. Псахаропулосом на материале 32 стран, показала, что во многих случаях норма прибыли инвестиций в образование превышает аналогичный показатель физического капитала. Профессор педагогики Римского университета А. Визальберги в статье с характерным названием «Целесообразно ли экономить на образовании?» убедительно показал, что ассигнования на образование по существу отличаются от большинства других статей расходов на социальные нужды. В определенной степени это всегда инвестиция, чего нельзя сказать о пособиях по безработице, пенсиях, отчислениях на бесплатное медицинское обслуживание и т. д.

К чему приведет реализация потаенных от педагогической общественности идей разработчиков вышеназванного документа – понятно. Скупой платит дважды. Но это только экономическая цена. Что же до цены социальной, то она недвусмысленно показана авторами статьи «На зурбовские грабли...». Стоит ли России платить эту цену? Я солидарен с позицией Э. Днепрова, Е. Ткаченко и В. Шадрикова – ни в коем случае.

**Е. К. Хеннер,**  
**проректор по информатизации и новым технологиям обучения ПГУ (Пермь)**

1. Образование – понятие многоаспектное. По различным аспектам его развитие происходит несинхронно.

Понимание образования как абсолютной ценности, права человека, неподверженного конъюнктуре, изменениям социально-экономических и общественных отношений, является одной из главных сторон гуманистического мировоззрения. Любые попытки «развить» этот аспект образования (а они скрытно присутствуют в ведущихся сейчас в нашей стране дискуссиях о реформировании образования) ведут к деградации общества.

В противоположность этому образование как система, процесс и результат должно трансформироваться для более адекватного отражения существующих в мире (и в нашей стране) реалий.

Далее ограничусь оценками развития лишь профессионального образования. Системно оно может совершенствоваться несколькими путями:

- путем разделения этапов, целей и задач образования как такового, с одной стороны, и получения узкой специальности, с другой; первым этапом должно быть общее профессионально-ориентированное образование с доминированием фундаментальной составляющей, после которого, на втором этапе, возможен выбор из некоторого спектра профессий. Например, бакалавр математики может выбирать между профессиями «математик-прикладник», «механик», «учитель математики», «специалист по защите информации» и т. д.;

- путем внедрения элементов т. н. «открытого образования», «обеспечивающего гибкий доступ к образованию, которое строится с учетом географических, социальных и временных ограничений конкретных обучающихся, а не образовательных учреждений» (Преподавание в сети Интернет / Отв. ред. В. И. Солдаткин. – М.: Высшая школа, 2003).

Образовательный процесс следует постепенно перестроить таким образом, чтобы в диаде студент / учебное заведение права студента были реализованы в большей мере, нежели в настоящее время. Средством этого может стать более гибкая организация учебного процесса на базе новых информационных технологий. Студент должен иметь право в процессе обучения менять его формы, делать (в разумных пределах) перерывы в обучении и т. д., т. е. выстраивать, в сотрудничестве с учебным заведением, персональную образовательную траекторию.

Результативность обучения все больше будет оцениваться по степени востребованности и профессиональной мобильности выпускников, т. е. профессиональное образование будет становиться более фундаментальным и менее узким. Узкая специализация под конкретную профессию в значительной степени уйдет в сферу дополнительного образования и станет заботой как работодателя, так и самого человека.

Развитие отечественного профессионального образования сдерживается (в перечисленном ниже порядке):

- объективными экономическими причинами;
- способом реформирования, когда за декларируемыми сверху реформами образования общественность справедливо видит скрытую экономическую реформу («монетизацию образования»), пренебрегающую как интересами системы образования, так и мнением работающих в ней людей;
- неумеренным консерватизмом самой системы.

Развитию системы образования может содействовать передача большей доли ответственности за образование, включая профессиональное, на уровень региона.

**2.** Актуальна традиция уважения к образованию как таковому и к его носителям. Под давлением социально-экономических факторов эта традиция постепенно ослабляется. При этом не следует все сводить лишь к вопросу о размере заработной платы – необходим некоторый социальный пакет.

Следует сохранить присущие отечественной системе образования принципы фундаментальности, системности и систематичности. Они размываются под влиянием некоторых педагогических технологий, давлением части недалеконovidных работодателей и т. д.

Следует отказаться от самоизоляции, свойственной некоторым подсистемам отечественного профессионального образования. В этом плане выстраивание взаимодействия с мировой системой образования, включая вхождение в Болонский процесс, полезно и необходимо.

Отказаться следует от сильно преувеличенных претензий на «лучшее в мире...». Большие подозрения должны внушать слова о том, что такая-то подсистема отечественного образования является уникальной – скорее всего, она просто искусственно законсервирована, а мир от нее давно отказался.

Из опыта т. н. «западных» стран следует позаимствовать более продолжительное общее образование (включая этап профильного) и отказ от ранней узкой специализации в профессиональном образовании.

Следует позаимствовать у зарубежных вузов множественность путей получения высшего образования и равные права на выбор образовательной траектории за обучаемым и за учебным заведением.

Над нами в целом довлеет традиция единообразия решений. Единство образовательного пространства огромной страны с федеративным устройством странного образом отождествляется с единообразием структуры учебных заведений, системы аттестации научных кадров, госстандартами, в которых прописаны мелкие детали содержания обучения и т. п. Это единообразие мешает поискам оптимальных путей развития образования.

**3.** На систему образования за последние 20 лет в наибольшей мере повлияли новые информационные и коммуникационные технологии (ИКТ).

ИКТ в образовании приносят пользу, но следует более критично воспринимать восторженные посулы соответствующих перспектив. В настоящее время ИКТ, с одной стороны, содействуют процессам учения и обучения, а с другой – размывают образовательную систему и способствуют весьма спорной трансформации ее структуры и целей. Например, усиление поверхностной информированности в ущерб критическому изучению и анализу отчетливо связано с интернетом, возрастание уровня наглядности при описании явлений физического мира часто подменяет его научное восприятие и исследование и т. д.

Педагогическая наука пока не выработала принципов и не создала инструментария для систематического анализа последствий внедрения ИКТ в образование. Наличие отдельных узко методических исследований по использованию элементов ИКТ в предметном обучении не меняет этой оценки. Это вполне естественно, так как скорость процесса информатизации образования беспрецедентно высока, экономические интересы и давление соответствующих сил огромны; и то, и другое не способствуют объективному познанию.

В будущем следует быть готовым к еще большей технологизации образования, которая будет претендовать не только на поддержку традиционных образовательных ценностей, но и на их трансформацию, что представляется достаточно опасным.

**4.** Мы медленно, по принципу «шаг вперед, полшага назад, полшага вбок» идем в сфере образования туда же, куда и весь развитый мир.

# НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

## XII ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ИННОВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ»

С 24 по 26 мая в Екатеринбурге на базе Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) состоялась XII научно-практическая конференция «Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании», проведенная по инициативе Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию (УМО по ППО) и Российского государственного профессионально-педагогического университета. Конференция была посвящена обсуждению результатов исследований по проблемам развития профессионально-педагогического образования (ППО) и перспектив его развития в соответствии с модернизацией профессионального образования в России, определению перспективных направлений исследовательской деятельности, объединению усилий научно-педагогических и практических работников для участия в разработке и в последующей реализации координационного плана НИР по проблемам ППО на 2006–2010 гг.

На пленарном заседании выступили с докладами:

**В. А. Федоров**, зам. председателя совета УМО по ППО, проректор по научной работе и внешним связям РГППУ, – *«Профессионально-педагогическое образование России: состояние, перспективы»;*

**Е. В. Ткаченко**, академик РАО, член Президиума РАО, – *«Состояние профессионального образования в современных условиях»;*

**С. З. Гончаров**, зав. кафедрой философии РГППУ, – *«Социокультурные предпосылки и креативные технологии развития субъектности участников образовательного процесса»;*

**Н. Е. Эрганова**, зав. кафедрой профессионально-педагогических технологий РГППУ, – *«Роль и место современных профессионально-педагогических технологий в подготовке педагогов и мастеров профессионального обучения»;*

**В. И. Кондрух**, директор Магнитогорского государственного профессионально-педагогического колледжа, – *«Обновление учебно-методического комплекса по специальности 0308 – Профессиональное обучение в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта»;*

**Р. Т. Гареев**, зав. кафедрой профессиональной педагогики и креативного образования Московского государственного индустриального университета, – *«Теоретические подходы к созданию и реализации дистанционных технологий в профессионально-педагогическом образовании».*

В рамках конференции работало четыре секции:

1. *Разработка и эффективная реализация стандартов профессионального и профессионально-педагогического образования как фак-*



**тор повышения академического уровня учебных заведений** (сопредседатели: доц. В. Я. Шевченко (Екатеринбург); доц. И. А. Колобков (Екатеринбург)).

2. **Новые образовательные технологии и методы обучения, основанные на применении современных информационных средств и технологий** (сопредседатели: проф. Р. Т. Гареев (МГИУ, Москва); проф. Л. И. Долинер (РГППУ, Екатеринбург)).

3. **Разработка и внедрение лично ориентированных образовательных технологий** (сопредседатели: чл.-корр. РАО Э. Ф. Зеер (РГППУ, Екатеринбург); проф. Н. С. Глуханюк (РГППУ, Екатеринбург)).

4. **Современные методы организации образовательных процессов и управления ими** (сопредседатели: проф. Н. Н. Булынский (ЧГАУ, Челябинск); проф. В. Б. Полуянов (РГППУ, Екатеринбург)).

В конференции приняли участие более 160 научно-педагогических работников и специалистов из вузов, колледжей и техникумов России, Украины и Узбекистана.

Заслушав и обсудив доклады по проблемам профессионально-педагогического образования, участники конференции **отметили:**

1. Профессионально-педагогическое образование, с одной стороны, испытывает влияние социально-экономических, законодательных, политических изменений, происходящих в нашей стране, и требует соответствующего согласованного развития; с другой стороны, занимает ключевые позиции в развитии производительных сил, человеческого капитала, кадровых ресурсов, управлении содержанием и организацией профессионального образования, – что определяет его стратегическую значимость в процессе развития экономики.

Роль и значение ППО обязывает к научному обоснованию его развития; поиску и реализации эффективных форм объединения и взаимодействия научных и образовательных учреждений, органов власти, производственных и социальных организаций в практической реализации совместных проектов и их инвестирования.

Сложившийся опыт координации взаимодействия и сотрудничества ученых по реализации планов научно-исследовательской работы по проблемам ППО зарекомендовал себя достаточно результативным и перспективным в его реализации.

2. Новые стратегические инициативы в развитии профессионального образования в России связаны с интеграцией науки и образования, введением профессионального образования в систему рыночных отношений, ориентацией образовательных учреждений на конкурентоспособную основу деятельности. Это предопределяет научно-образовательные подходы к обновлению содержания и организации профессионально-педагогического образования; высокую степень реалистичности и мобильности научной деятельности; развитие экспертно-аналитических функций науки; разработку систем управления функциональной деятельностью студентов и вариативных условий достижения результатов образования.

Особую роль в системе научных исследований занимают процессы стандартизации ППО. Требования к педагогам профессионального обучения работать ситуативно и на опережение предопределяют необходимость исследований структуры и содержания готовности к выполнению профессионально-педагогических функций.

3. Координационная деятельность в рамках УМО по ППО способствует систематизации и росту научного потенциала. Вместе с тем, очевидна необходимость дальнейшего развития такой деятельности. Резервы усиления эффективности координации связаны:

- с развитием системы информационного обмена участников реализации плана научно-исследовательских работ;
- с обменом опытом работы с УМО в области координации научных исследований;
- с разработкой и внедрением форм мотивации и стимулирования научно-исследовательской работы.

Опираясь на результаты обсуждения итогов проведенной работы, участники конференции **рекомендуют**:

1. Для повышения качества подготовки профессионально-педагогических работников развивать научно-педагогические исследования в период с 2006 по 2010 гг. по следующим направлениям:

- стратегия и методология развития профессионально-педагогического образования в новых условиях;
- повышение академического и научного уровня образовательных программ подготовки педагогов профессионального образования;
- организация и развитие профессиональных и профессионально-педагогических образовательных систем;
- психолого-педагогические основы профессионально-педагогического образования;
- современные информационные системы и технологии в подготовке специалистов для системы профессионального образования.

2. Для эффективной координации научных исследований по этим направлениям сформировать координационный план исследований по проблемам ППО на 2006–2010 гг. Вузам членам УМО внести предложения по включению в координационный план тематики выполняемых НИР по проблемам ППО.

3. Рекомендовать результаты наиболее актуальных исследований по проблемам ППО оформлять в виде кандидатских и докторских диссертаций с целью их защиты в диссертационных советах по педагогическим специальностям при РГППУ и других вузах УМО.

*В. В. Ушенин*

# ПОЗДРАВЛЕНИЯ

## АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПРИЗНАНИЕ

### (к избранию Г. М. Романцева действительным членом РАО)

26 апреля 2005 года на общем собрании Российской академии образования Геннадий Михайлович Романцев избран действительным членом академии по отделению профессионального образования по специальности «Профессионально-педагогическое образование».

Членами Академии высоко оценена многолетняя научно-педагогическая деятельность Геннадия Михайловича. Им внесен значительный личный вклад в развитие педагогики профессионального образования России. Облостями его научно-педагогических интересов являются педагогика профессионально-педагогического и начального профессионального образования. С его именем связано становление новой для России отрасли образования – ремесленного профессионального образования.

Г. М. Романцев является авторитетным ученым, признанным специалистом в сфере профессионально-педагогического образования. Он в полной мере может быть назван одним из методологов этого направления педагогики. Его работы являются теоретической основой для проведения педагогических исследований и практических проектов в данной сфере. Г. М. Романцев является и является научным редактором и рецензентом большого количества работ по профессионально-педагогическому образованию, его авторитетное мнение позволяет обеспечивать высокое научное качество исследований, проводимых в данной области.

Под его научным руководством в рамках научной школы профессионально-педагогического образования подготовлены и успешно защищены 3 докторских и 9 кандидатских диссертаций.

В настоящее время Г. М. Романцев возглавляет работу по целому ряду научно-исследовательских тем, среди которых две федеральных программы; исследования в рамках тематических планов по заданию Министерства образования и науки РФ, грант Президента РФ, два гранта РГНФ. Научная школа профессионально-педагогического образования Г. М. Романцева является официально зарегистрированной и признается широкими научными кругами. В процессе активной исследовательской деятельности издан ряд монографий, посвященных актуальным проблемам профессионально-педагогического образования.

С 1992 г. по настоящее время он руководит Российским государственным профессионально-педагогическим университетом (в апреле 1993 г. на альтернативной основе избран ректором, затем в 1998 и в 2003 гг. переизбирался на второй и третий сроки). С 2000 г. и по сей день Г. М. Романцев является Председателем Уральского отделения РАО.

За годы работы в РГППУ он последовательно организовал и возглавил работу трех кафедр: общей химии (1982–1987), подготовки и повышения квалификации преподавателей профессионального обучения незанятого населения Российского учебного центра Министерства труда и социального развития (1993–1998) и акмеологии общего и профессионального образования. Г. М. Романцевым опубликовано более 217 научных и учебно-методических работ (монографий, учебников, учебных и научно-методических пособий, научных статей и др.).

С 1992 г. Г. М. Романцев возглавляет Учебно-методическое объединение по профессионально-педагогическому образованию (УМО по ППО). Сегодня в объединение входят 199 учебных заведений, из них 116 вузов и 83 колледжа (техникума).

Мы желаем Геннадию Михайловичу больших творческих успехов и достижений в деле сохранения и развития педагогической науки и образования в Уральском регионе.

Бюро УрО РАО

## СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ (К 75-летию В. Д. Семенова)

Юбилей принято отмечать... Отмечать в кругу близких, друзей, коллег, единомышленников. И это всегда предполагает выбор определенной эмоциональной окраски, в зависимости от ситуации, в которой находится юбиляр, и людей, которые его окружают. Необходимо выбрать верный тон, интонацию, чтобы не прозвучало фальшивой ноты в оде юбиляру. Поздравления принято произносить отмечая самые основные, самые значимые события и этапы жизни. Но часто эти вехи и события всего лишь голая констатация фактов, за которой не виден лик человека. «Лик», «личность» – близкие по своей семантике слова, и тем сложнее задача рассказать о В. Д. Семенове языком сухих фактов.

Чтобы лучше понять «феномен» Семенова, стоит процитировать строки его автобиографии: «Я родился в городе Симферополе 2 января 1930 года. После ареста отца мы с мамой были сосланы в город Семиозерск Кустанайской области, в Казахстан, где я окончил среднюю школу. До 1956 года состоял на учете в НКВД как сын врага народа. В 1952 году окончил Свердловский педагогический институт по специальности «Русский язык и литература» и до 1956 года работал учителем средней школы № 13 в Нижнем Тагиле. Затем работал заместителем директора детского дома № 1 для трудновоспитуемых детей». И тогда становится ясной и логичной его увлеченность «социальной педагогией». Именно личный, приобретенный, говоря современным языком – витатенный, опыт стал стимулом его развития как ученого и как личности.

С 1967 г. Владимир Давыдович преподает на кафедре педагогики в Нижнетагильском государственном педагогическом институте, которую впоследствии, после защиты кандидатской диссертации, возглавляет. С 1976-го по 2001-й заведует кафедрой педагогики Уральского государственного универси-

тета им. А. М. Горького, а с 2001-го по 2002-й – кафедрой педагогики Уралского государственного профессионально-педагогического университета. Многим студентам запомнились блестящие лекции В. Д. Семенова. А после прослушивания его авторских курсов: «Социальная психология», «Психология управления», «Драма педагогических идей в истории науки и практики» – многие из них решили посвятить себя педагогике. Под научным руководством В. Д. Семенова защищено 16 кандидатских и 3 докторских диссертации. С 1991 г., с момента организации диссертационного совета по защитах докторских диссертаций по педагогике при Свердловском инженерно-педагогическом институте (впоследствии – РГППУ), он является бессменным членом этого совета, параллельно многие годы работает заместителем председателя диссертационного Совета по педагогике при УрГПУ.

В. Д. Семенов – автор более 200 научных, учебных и методических работ, в том числе известных монографий: *Педагогика среды* (Екатеринбург, 1993); *Социальная педагогика: история и современность* (Екатеринбург, 1995); *Трава на асфальте: Избр. пед. тр. (1963–1996)* (Екатеринбург, 1996); *Вопреки, но благодаря: Этюды о педагогической антропологии на рубеже XIX – XX веков* (Екатеринбург, 1999).

Большим авторитетом пользуется В. Д. Семенов среди коллег, о чем говорит хотя бы тот факт, что на протяжении более 20 лет он возглавлял Свердловское областное отделение Педагогического общества.

Доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии педагогических и социальных наук В. Д. Семенов награжден знаками «Отличник народного просвещения» (1961), «Отличник народного образования» (1963), «Отличник просвещения СССР» (1980), почетным знаком «За активную работу в Педагогическом обществе РСФСР» (1985), медалью К. Д. Ушинского «За заслуги в области педагогических наук» (1986).

Вклад В. Д. Семенова в российское образование трудно переоценить. Его по праву можно назвать одним из основателей отечественной социальной педагогики. Востребованность и актуальность его работ сегодня – очевидна, и мы уверены, что еще много молодых педагогов после знакомства с его творчеством будут считать за честь назвать себя учениками Семенова.

*Коллектив кафедры педагогики РГППУ*

## АВТОРЫ

**Ардуванова Флюза Фанисовна** – преподаватель кафедры физики и математики Башкирского института развития образования, Уфа.

**Бабушкин Алексей Николаевич** – доктор физико-математических наук, профессор, действительный член Российской академии естественных наук, декан физического факультета Уральского государственного университета, Екатеринбург.

**Белкин Август Соломонович** – доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, директор департамента психолого-педагогического образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

**Бенин Владислав Львович** – доктор педагогических наук, профессор, декан социально-гуманитарного факультета, заведующий кафедрой культурологии Башкирский государственного педагогического университета, Уфа.

**Булатова Оксана Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент, докторант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень.

**Ганаева Елена Аркадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента Оренбургского государственного педагогического университета, Оренбург.

**Загвязинский Владимир Ильич** – действительный член Российской академии образования, доктор педагогических наук, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень.

**Захарова Ирина Гелиевна** – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой программного обеспечения факультета математики и компьютерных наук Тюменского государственного университета, Тюмень.

**Зеер Эвальд Фридрихович** – член-корреспондент Российской академии наук, доктор психологических наук, заведующий кафедрой социальной и прикладной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Калугина Татьяна Григорьевна** – доктор педагогических наук, заместитель министра образования и науки Челябинской области, Челябинск.

**Куприна Надежда Григорьевна** – кандидат педагогических наук, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук, доцент кафедры эстетического воспитания Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

**Плотникова Елена Владимировна** – заведующая кафедрой управления качеством образования Института развития регионального образования Свердловской области, Екатеринбург.

**Романцев Геннадий Михайлович** – действительный член Российской академии образования, доктор педагогических наук, председатель Уральского

отделения Российской академии образования, ректор Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Ротманова Наталья Валерьевна** – ассистент кафедры теоретической и прикладной психологии Пермского государственного педагогического университета, директор психологического центра «Путеводная звезда», Пермь.

**Русанова Юлия Леонидовна** – практический психолог Свердловского областного центра исследования проблем гражданской обороны, аспирант кафедры психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Рындак Валентина Григорьевна** – доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и менеджмента, заведующая кафедрой общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, Оренбург.

**Ткаченко Евгений Викторович** – действительный член Российской академии образования, доктор химических наук, член экспертного совета ВАК России, Москва.

**Ушенин Виктор Владиславович** – кандидат технических наук, доцент, начальник научно-исследовательской части Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Халемский Геннадий Александрович** – кандидат педагогических наук, член-корреспондент Международной академии акмеологических наук, заместитель директора по научно-методической работе, научный руководитель школы-лаборатории школы-интерната № 49, Санкт-Петербург.

**Хеннер Евгений Карлович** – доктор физико-математических наук, профессор, проректор по информатизации и новым технологиям обучения Пермского государственного университета, Пермь.

**Штейнберг Валерий Эмануилович** – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор, заведующий научно-экспериментальной лабораторией Башкирского государственного педагогического университета, Уфа.

## КАК ПОДПИСАТЬСЯ НА ЖУРНАЛ «ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА»?

Подписка на журнал «Образование и наука» принимается во всех отделениях почтовой связи России по «Объединенному каталогу «ПРЕССА РОССИИ» на 2-е полугодие 2005 г.». Подписной индекс журнала – 72604.

Жители Екатеринбурга, Нижнего Тагила, Перми и Челябинска могут оформить подписку в Агентстве «Урал-пресс» (как правило, это несколько дешевле).

### **Телефоны агентства:**

Екатеринбург – 375-79-20, 375-80-71

Нижний Тагил – 41-14-48

Челябинск – 62-90-03, 62-90-05

Пермь – 60-22-95

По вопросам приобретения номеров за прошлые годы обращайтесь в редакцию. Содержание номеров (с 1999 г. по нынешний) смотрите на сайте журнала: [oin.uroao.ru](http://oin.uroao.ru) в разделе *Архив*.

Тел. для справок: (343) 376-23-50, e-mail: [editor@uroao.ru](mailto:editor@uroao.ru).



## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

### ***Уважаемые коллеги!***

Редакция принимает к публикации статьи, соответствующие тематике журнала. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

Материалы для публикации должны быть представлены в электронном (отправить по электронной почте) и печатном виде и соответствовать приведенным ниже требованиям.

1. Объем текста – не более 12 страниц.

2. Формат – *MS Word*.

3. Гарнитура – *Times New Roman*.

4. Размер кегля – 14.

5. Интервал – 1,5.

6. Допустимые выделения – *курсив*, **полужирный**.

7. Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, внутритекстовые ссылки на работы из списка литературы заключаются в квадратные скобки.

8. На первой странице перед заголовком указываются индексы УДК и ББК, дается резюме статьи (объемом не более 0,5 страницы) и список ключевых слов.

9. На отдельной странице указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, место работы и должность, контактные телефоны, домашний адрес.

### ***Отдельными файлами прилагаются:***

*Рисунки* (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах – *AI, CDR, WMF, EMF*; в растровых форматах – *TIFF, JPG* с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.

*Диаграммы* из программ *MS Excel, MS Visio* и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Адрес электронной почты: [editor@urora.ru](mailto:editor@urora.ru)

Адрес редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а.

Телефон редакции: (343) 376-23-50.

<http://oin.urora.ru>

# **ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА**

**Известия Уральского отделения  
Российской академии образования**

Журнал зарегистрирован  
Уральским окружным межрегиональным территориальным управлением  
Министерства Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания  
и средств массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № 11–0803 от 10 сентября 2001 года

*Учредитель* Государственное учреждение «Уральское отделение  
Российской академии образования»  
*Адрес издателя и редакции:* 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а  
тел. (343) 376-23-50; e-mail: [editor@urorao.ru](mailto:editor@urorao.ru); <http://oin.urorao.ru>

Подписано в печать 17.06.2005 г. Формат 70×108/16.  
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № 184.  
Отпечатано на ризографе РГППУ. 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Цена свободная