

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
УРАЛЬСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 1(49) Журнал теоретических и прикладных исследований Февраль, 2008

ISSN 1994–85–81

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	3
Чапаев Н. К., Верещагина И. П. Диалектика взаимоотношений коллективистских и индивидуалистских начал в человеке и образовании.	3
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	15
Давыдов В. Н. Корпоративная культура как способ социального взаимодействия и воспитания в вузе.	15
Фиофанова О. А. Педагогика взросления как новая область знания и воспитательной практики	23
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	34
Коновалова Ю. В. Профессиональные стандарты как основа разработки структуры и содержания стандартов профессионального образования и модульных образовательных программ	34
Романов С. П. Проблемная ситуация – модель организации развивающей среды процесса обучения руководителей	42
Рубина А. Я., Попов Д. С. Управление качеством учебного процесса с учетом результатов федерального экзамена в сфере профессионального образования	50
Синякова М. Г. Современные теории корпоративного обучения персонала в организации	58
Шемятихина А. Ю. Особенности подготовки менеджеров в российской высшей школе	63
Эрганова Н. Е. Концептуально-методические основы развития образовательной программы «Профессионально-педагогические технологии»	71
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	82
Гартунг Т. А. Развитие креативности подростков средствами дисциплин гуманитарного цикла	82
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	91
Федоров А. И. Отношение подростков к здоровью: социологический анализ	91
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ	97
Санина С. П. Возможности использования модельного метода и его разновидностей в обучении учащихся основной школы	97
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ	106
Днепров Т. П. Инверсионная детерминация политико-педагогических процессов в истории отечественного образования	106
НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА	116
Майкова О. И. Очевидность как основание понимания при обучении точным наукам	116

КОНСУЛЬТАЦИИ.....	126
Липатникова И. Г., Утюмова Е. А. Реализация рефлексивного подхода в проектировании курса элементарной математики (стереометрии)	126
ИНФОРМАЦИЯ.....	135
XIX Международная конференция «Применение новых технологий в образовании»	135
АВТОРЫ НОМЕРА	140

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, Д. И. Фельдштейн

Редакционный совет:

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, В. Л. Бенин, Н. Р. Булынский,
Н. О. Вербицкая, А. Г. Гейн, Н. С. Глуханюк, М. Н. Дудина, А. Ф. Закирова,
И. Г. Захарова, Т. А. Знаменская, А. Г. Кислов, Л. И. Корнеева, Е. В. Кортаева,
А. И. Лурье, И. Я. Мурзина, А. А. Рапопорт, А. Я. Рубина, В. Л. Савиных, А. А. Семенов,
Г. П. Сикорская, А. А. Симонова, Б. Е. Стариченко, Э. Э. Сыманюк,
Н. К. Чапаев, Е. В. Чубаркова, Н. Е. Эрганова, В. Я. Шевченко (Россия);
Б. К. Момынбаев (Казахстан), Б. Тидеманн (Германия)

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров;
выпускающий редактор В. А. Мамина;
ответственный секретарь Н. Н. Давыдова;
компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Издание включено в перечень рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук

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

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Н. К. Чапаев,
И. П. Верещагина

ДИАЛЕКТИКА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ КОЛЛЕКТИВИСТСКИХ И ИНДИВИДУАЛИСТСКИХ НАЧАЛ В ЧЕЛОВЕКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматриваются вопросы диалектики взаимоотношений между коллективистскими и индивидуалистскими началами в человеке и образовании.

This article deals with the questions of the dialectic in the relationship between collective and individual basis in a human being and in the education.

Одно из глобальных противоречий бытия находит свое выражение в «парадоксе человеческого существования» Эриха Фромма. Суть парадокса сводится к вечному поиску путей выхода из дихотомической ситуации: человек всегда стремится к близости с другими и одновременно к независимости от них, к единению с другими и к сохранению своей уникальности. При этом целостная уникальность человека сохраняется, когда его силы раскрываются во взаимоотношениях с другими людьми. Именно открытость человека миру обеспечивает тотальность и тождественность его существования. Этим подчеркивается его заданность на сотрудничество с другими людьми.

Из сказанного вытекает противоречие общесоциального характера. С одной стороны, в основе человеческого становления лежит фундаментальная потребность в усвоении социального опыта, ориентированность на приобретение родовидовых качеств общественного существа, то есть речь идет о социализации человека. С другой стороны, всякий человеческий индивид несет в себе уникальную, присущую только ему социогенетическую информацию, вызывающую необходимость его индивидуализации. Таким образом, человеческому существованию и человеческому становлению свойственны оба начала – коллективистское и индивидуалистское, которые нельзя отнести к антиномичным явлениям. Суждения о них должны носить не дизъюнктивный, а, скорей всего, конъюнктивный характер.

Однако наука не всегда придерживается целостного диалектического толкования природы отношений между коллективистскими и индивидуалистскими началами в человеке в процессе его становления. Так, в социологии известны позиции Э. Дюркгейма и Г. Тарда. Первый был сторонником школы «реальности общества», второй – «реальности индивида». Для Э. Дюркгейма общество первично, индивид вторичен. Соответственно, его интересы не являются главной целью воспитания, которое есть средство, «с помощью

которого общество постоянно воспроизводит условия своего существования» [7, с. 52]. Г. Тард, напротив, психологизируя общественные отношения, акцент делает на индивиде, его интересах и потребностях, считая его первичным образованием относительно коллектива.

Педагогическим аналогом данного противостояния выступает противоречие между коллективистскими и индивидуалистскими началами в воспитании человека.

Коллективизм доминировал в первобытной воспитательной практике, когда основной целью было воспроизводство рода, а не конкретного индивида. Жизнь индивида вне рода была невозможной, член первобытного общества мог существовать только в условиях коллективной жизнедеятельности рода. Здесь нелегко говорить об интересах и потребностях отдельного индивида, а тем более, личности. В крайнем случае можно допустить существование синкретической системы интересов и потребностей индивидов и рода. В любом случае воспитание подразумевало формирование коллективных, родовых ценностей.

Кроме того, поскольку на заре цивилизации воспитание непосредственно выполняло функцию средства видового сохранения и становления человека, тезис Э. Дюркгейма *индивид не есть исторически первичное*¹ может быть понят двояко: 1) коллективные формы бытия предшествовали индивидуальным; 2) длительный период своей истории человек реализовывался, прежде всего, как видовое существо и лишь затем – как отдельный индивид. На ранних ступенях развития первобытного сообщества решалась проблема «быть или не быть» человеку разумному и существовала реальная опасность ухода наших предков с пути, приведшего их впоследствии к современному состоянию. Если для нашего современника «верность своей природе» (А. Маслоу) означает использование видового потенциала в качестве средства максимальной реализации себя как автономного уникального субъекта, то для первобытного человека верность своей природе выражала потребность индивида в воспроизводстве себя в условиях коллективистского сосуществования как представителя становящегося качественно нового вида – *HOMO SAPIENSa*.

Коллективистское направление получило свое дальнейшее развитие в рабовладельческой Спарте. И для первобытного общества, и для Спарты данное направление – следствие влияния чрезвычайных обстоятельств, когда во главу угла ставятся вопросы выживания определенного социума. Однако коллективистская доминанта может быть обусловлена традициями, характерными для развития того или иного общества, например воспитательных систем Древнего и отчасти современного Востока. С некоторыми оговорками сюда можно отнести Россию – как дореволюционную, так и социалистическую.

¹ Это положение Р. Арон назвал одной из «важнейших идей в творчестве Э. Дюркгейма» [1, с. 316].

Одним из эвристических источников **индивидуализма** в педагогике является идея Сократа, утверждавшего, что цель воспитания – не изучение природы вещей, а познание самого себя. Примеры данного направления – воспитательные системы гуманистической педагогики (К. Роджерс, А. Маслоу): быть самим собой, воспитание должно максимально служить самореализации личности, раскрытию ее индивидуальности.

Индивидуализм присущ педагогике экзистенциализма, гносеология которого во многом совпадает с позицией Сократа. По мнению экзистенциалистов, познавать необходимо лишь то, что помогает познать самих себя. Для этой цели лучше всего служат гуманитарные дисциплины. Естественные науки, занимающиеся выискиванием объективных истин, мало что дают для человека. Поэтому изучать их не имеет смысла. *Земля ли вращается вокруг Солнца или Солнце вокруг Земли – это пустой вопрос* (Камю).

В настоящее время довольно громко заявляет о себе антипедагогика, возникшая в США в 1970 гг. Исходную позицию ее можно выразить формулой Руссо: общество – враг человека. В переводе на современный научный язык это означает: культурно-социумные составляющие оказывают невротизирующее воздействие на личность. Целенаправленный процесс воспитания заменяется спонтанным процессом, созданием условий для свободного проявления бессознательных порывов и сиюминутных потребностей развивающейся личности. В несколько смягченном виде такая позиция прослеживается в современных концепциях личностно ориентированного образования, к которому мы будем неоднократно обращаться в нашей работе.

В педагогике существует и **диалектическое** решение проблемы взаимоотношений коллективистских и личностных начал в воспитательном процессе – нахождение общих точек соприкосновения между ними, органическое их слияние в принципиально новой целостности, в качестве каковой выступает высокоорганизованный коллектив, где одинаковыми правами и обязанностями наделены воспитатели и воспитанники. Основы данного подхода разрабатывались в классической педагогике такими ее выдающимися представителями, как И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой. Уделяя огромное внимание личности, вопросам ее индивидуализации, они стремились прививать воспитанникам социальные ценности. Вплотную к диалектической интеграции коллективистского и личностного начал подошел Л. Н. Толстой, у которого *детское сообщество* (термин Толстого) рассматривалось как важнейшее средство развития личности.

Наивысшего расцвета развитие этого подхода достигло в педагогике А. С. Макаренко, который создал воспитательную систему по принципу параллельного действия: в педагогическом процессе изменения происходят в первую очередь за счет роста значимости в нем самоуправленческих составляющих при минимизации дидактических, назидательных моментов. Педагог, выражаясь современным языком, начинает играть роль топ-менеджера, задающего общую стратегию развития вверенной ему системы при ак-

тивнейшем участии в решении тактических задач всех членов коллективного сообщества. На зрелом этапе развития коллектива каждый его член предъявляет требования к самому себе. Управляя самим собой, он одновременно управляет и коллективом. Это сочетается с наличием у каждого воспитанника реальных прав участия в управлении коллективом в целом. По сути, была создана саморазвивающаяся воспитательная система, способная функционировать достаточно длительное время без непосредственного вмешательства педагогов. Поэтому даже после ухода А. С. Макаренко из организованных им воспитательных учреждений его противникам потребовалось немало усилий и времени, чтобы разрушить в них данную, хорошо отлаженную систему.

В современной социальной психологии (Ю. П. Платонов) выделяется ряд показателей коллективности: инициативность, заинтересованность, дисциплинированность, ответственность, добросовестность, требовательность, бережливость и экономность, критичность, соревновательная активность. Образовательная деятельность, где эти качества формируются, конечно же, способствует достижению целей *воспитания человека в личности* [8, с. 65]. Но при этом мы можем столкнуться с дилеммой, которая был блестяще сформулирована в следующих словах А. С. Макаренко: «Что же я, должен вгонять каждую индивидуальность в единую программу, в стандарт и этого стандарта добиваться? Тогда я должен пожертвовать индивидуальной прелестью, своеобразием, особой красотой личности, а если не пожертвовать, то какая же у меня будет программа!». Где же выход? А. С. Макаренко находит его в диалектическом решении проблемы: нужна и общая, «стандартная» программа и «индивидуальный корректив» к ней, программа индивидуального развития для каждого. Такие человеческие качества, как мужество, честность, трудолюбие, коллективизм, гражданственность, должны стать стандартами. А корректив необходим с ориентацией на задатки, способности, талант. Но тогда возникает необходимость в соответствующем диалектическом методе, «который, будучи общим и единым, в то же время дает возможность каждой отдельной личности развивать свои особенности, сохранять свою индивидуальность» [11, с. 118–119, с. 353].

Итак, целостная трактовка воспитания предполагает наличия двух «крыльев» – коллективистского и индивидуалистского. Причем их диалектическое сочетание возможно как в «социоцентристской» воспитательной системе (например, в системе А. С. Макаренко), так и в «педоцентристской» воспитательной системе.

К сожалению, следует констатировать, что в настоящее время господствует «однокрылая» педагогика – индивидуалистская, личностно-ориентированная. Дело дошло едва ли не до «отмены» самого понятия «коллектив». Что верно, то верно: «отменять» то, что не вмещается в наши «передовые» (социалистические, либеральные или какие-либо иные) представления, мы мастера. В 1920-е гг. у нас пытались «отменить» даже понятие «учитель» и заменить его словом «шкраб». Сегодня, в профессиональной педагогике есть попытки отказаться от понятий «политехнизм», «рабочий», «производственное обучение» и т. д.

Анализ современных педагогических трудов показывает: слово «личность» в них занимает одно из первых мест по частоте употребления. За ним следуют понятия «интересы личности», «потребности личности», выражающие то, из чего должно исходить образование. Такого рода понятия переносятся из одной работы в другую как пережеванная пища из одного рта в другой. При этом чаще всего не разъясняется, откуда выводятся эти интересы, потребности и желания личности берутся. Что они – некие таинственные эпифеномены или же следствия определенных внешних воздействий? Вопрос вполне законен особенно в наше время, когда информационные технологии, управления и манипулирования личностью достигли таких высот, что позволяют формировать ее интересы и потребности, так сказать, в бесконтактном режиме, находясь от субъектов этих интересов и потребностей далеко за пределами места их проживания.

Иначе говоря, личностно-ориентированное образование, которое как концептуальная система в известной мере является продуктом данных технологий, подразумевает абстрактную педагогику, ибо она опирается на абстрактные представления о личности вообще, об интересах, потребностях, желаниях личности вообще. Не спасают ссылки и утверждения, что «во всем мире так», хотя бы потому, что «всего мира» нет, а есть страны, нации, народы, системы образования, обладающие своими неповторимыми специфическими характеристиками. Скажем, типов систем профессионального образования только в Европе не менее трех – государственный, рыночный, смешанный.

Англичане понимают определенные педагогические явления по-своему, французы – по-своему, немцы – также по-своему. Никто не торопится подстраиваться под чужие мерки, так как нельзя уравнивать образовательные системы, находящиеся в различных ментальных координатах, однако мы в ущерб собственному своеобразию надеемся совместить каким-то чудесным образом все многообразие мирового, по крайней мере – европейского, образования. Да, есть универсальные стандарты, которые, если это выгодно и возможно, необходимо использовать. Но не чохом, не оптом. Ведь, учитывая отечественную способность рьяно выполнять международные договоры и конвенции, можно предположить, что мы окажемся наиболее ретивыми «реализаторами» идей общеевропейского образовательного дома, как в свое время мы впереди планеты всей «воплощали в жизнь» идеи Манифеста коммунистических стран Европы¹.

Что же получилось? Мы начисто отrekliсь от социалистических идей, тогда как в Европе в ряде стран они успешно реализуются, а социалисты нередко выигрывают демократические выборы и становятся у руля государств

¹ В контексте сказанного интересен опыт Великобритании, которая «входит» в «большую» Европу по отдельным направлениям. Здесь же приходит на память мысль Ж. Пиаже о возможности интеграции не в целом, а по отдельным линиям взаимодействия. Нам представляется, что это хорошая методологическая подсказка, позволяющая нам «входить» в Болонский процесс по каким-то отдельным направлениям.

венного управления. Выходит, идеи идеями, но очень много зависит от того, как они трактуются и как они исполняются. Очень важно, когда к идеям относятся творчески, а не как к догмам. Еще важнее, при их реализации учитывать особенности места и времени внедрения. Применительно к педагогике это отлично выражено в принципе культуросообразности А. Дистервега: при воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек и предстоит ему жить.

В связи со сказанным, на наш взгляд, трудно согласиться с теми, кто считает наиболее значительным событием последних лет в нашем образовании принятие Болонской декларации. Хотя бы потому, что речь идет о **декларации**, которая к тому же написана «вдали от наших берегов» и отражает, мягко говоря, иные образовательные, социально-экономические и ментальные условия. Если она и стала **событием**, то событием далеко неоднозначным. Прямое необдуманное дедуцирование положений данной декларации на российские образовательные реальности будет нарушением таких важных принципов педагогики, как учет особенностей субъектов образовательной деятельности и культуросообразность.

Природе педагогики чуждо оперирование абстрактной личностью. Личность должна конкретизироваться с учетом приведенных выше условий, а педагогика может использовать некоторые версии личности или ее качеств, но принимая во внимание определенные обстоятельства воспитательной и социальной среды. В любой немаргинальной стране образование *формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для данного общества* (К. Мангейм) [7, с. 61]. Иначе говоря, личность в ходе воспитания впитывает в себя определенные ценности определенного общества. Педагогика, разумеется, должна брать в расчет индивидуальные особенности личности, однако нельзя забывать о том, что эти особенности во многом есть не что иное, как продукты интериоризации, ибо, «...мы нигде, кроме наших абстракций, не находим человека до и вне мира, вне реальной и действенной связи его с объективной действительностью» [9, с. 12]. И потом, известна ли нам, педагогам, граница, за которой начинается поле душевно-духовной неопределенности, о котором мало что знает и сам воспитуемый? Часто ли мы педагоги, ориентированные вроде бы на личность, задаем себе вопрос, мучивший А. С. Макаренка: в какой мере я имею право «вмешиваться в движение характера», в процесс развития той же личности?

Еще один вопрос, который возникает, когда во главу образовательного процесса ставятся интересы, потребности и желания личности, можно сформулировать примерно так: не обедняем ли мы педагогику, выдвигая на первый план ее **отражательную** функцию и оставляя в стороне функцию формирующую?

Следует заметить: отражательная, реактивная методология становится всеобщим инструментарием жизнедеятельности нашего общества (государства) в целом.

Во-первых, в политике, экономике, производстве и т. д. мы, как правило, не предвещаем события, а следуем за ним, реагируя зачастую запоздалыми действиями; до сих пор во всех сферах нашей жизнедеятельности ведущей остается стратегия выживания.

Во-вторых, мы в большей степени копируем (используем) уже имеющиеся готовые результаты деятельности других. Вся наша деятельность – общественная, государственная, личная – постепенно становится калькой, верней сказать, тенью жизнедеятельности иных обществ, иных государств, иных ментальных субстанций.

В-третьих, мы лишены плана созидательной перспективы. До сих пор у нас нередко можно услышать: *мы этого не делаем, не производим ну и не надо* (спрашивается, почему нам *этого* не надо и что, собственно, нам надо?). В результате нами почти безвозвратно потеряны десятки когда-то хорошо налаженных производств и отраслей. В то время как многие «развивающиеся» страны развивают все новые и новые для себя производства. Создается впечатление, что через некоторое время из всех более или менее развитых стран только Россия не будет запускать спутники в Космос.

Надежды на нанотехнологии, которые вот-вот у нас расцветут бурным цветом, вряд ли сбудутся в той мере, в какой мы рассчитываем. Хотя бы потому, что в основе этих надежд лежит все та же отражательная, квазипреобразовательная, а не действительно преобразовательная идеология. Мы не столько пытаемся эти нанотехнологии претворить в жизнь, сколько уповаем на них, забывая о том, что, прежде чем они нас могут «вынести» из производственно-экономических неурядиц, надо сначала «выносить» их. А для этого необходимы совсем иные капиталовложения и не нынешняя образовательная стратегия, которую не без основания определяют формулой «экономия на образовании».

Излишние упования на нанотехнологии чем-то напоминают прежние надежды на материальную базу коммунистического общества. Подобно тому, как с зажмуренными глазами мы хотели перепрыгнуть через капитализм и социализм в коммунизм, сегодня мы пытаемся перепрыгнуть из недоразвитого индустриализма в постиндустриальное общество.

Вернемся непосредственно к образованию. Как оно будет развиваться, если отсутствует подлинно развивающая методология, логически вытекающая из всего предшествующего хода развития отечественного и мирового образования, а не из эклектической смеси идей образовательной глобалистики – некоего деривата идеи мировой революции и образовательной футурологии, густо замешенной на образовательной мифологии? Как строить опережающее образование, если духовной основой жизнедеятельности общества является отражательная, приспособительная идеология? Как ни парадоксально звучит (поистине противоположности сходятся!), одним из ее проявлений сегодня выступает воинствующий педагогический индивидуализм. Ныне он возносится в ранг государственной политики. В Законе об образовании прямо указано

на адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся.

Казалось бы, благое дело. Здесь тебе и принцип доступности, требующий еще со времен Я. А. Коменского обучать тому, что доступно обучающемуся, и индивидуальный подход, согласно которому необходимо учитывать те или иные специфические особенности индивида в ходе его обучения. Беда в одном – как практически выполнять положение об адаптивности системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся? Если использовать его буквально, то можно получить образование, которое будет «плестись за развитием» (Л. С. Выготский) человека, станет играть роль «фиксатора» результатов развития, но никак не роль средства этого развития. Кроме того, нет ответа на вопрос: как обстоит дело со «встречной» адаптацией обучающегося к условиям образовательной среды? Ведь без взаимной адаптации данной среды и обучающегося вряд ли чего можно добиться стоящего в педагогическом процессе.

Конечно, можно сослаться на слова Дж. Дьюи, уподобляющие обучающегося солнцу, вокруг которого должны вращаться средства образования. Но у Дж. Дьюи есть и другие высказывания. И в советское время, и сегодня его безоговорочно относят к сторонникам индивидуалистской педагогики. С одной лишь разницей: раньше его ругали за индивидуализм, а сегодня за это хвалят. Но если вникнуть в суть его педагогики, то становится очевидным, что «педоцентрист» Дж. Дьюи не в меньшей степени, чем, скажем, «социоцентрист» А. С. Макаренко, ратует за воспитание, тесно связанное с жизнью в обществе. Для того и другого не чужда уже приводимая нам формула К. Мангейма: образование формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для данного общества.

Исходя из своего знаменитого положения: *истинное воспитание не есть что-то налагаемое извне, а рост, развитие свойств и способностей, с которыми человек появляется на свет*, Дьюи выводит другое, не менее знаменитое утверждение: *педагогическая цель есть содействие самореализации личности, осуществлению ее желаний и интересов*. Однако такое декларирование цели еще не означает действительную постановку ее в прагматической педагогике. Более тщательный контекстуальный анализ идей Дж. Дьюи показывает, что данная цель, скорей всего, выступает в качестве средства достижения более практичной цели, выражающей необходимость слияния школы с социально-экономическими потребностями. Прагматистская школа – вовсе не «башня из слоновой кости», где происходит замкнутый процесс развития свойств и способностей, с которыми человек появляется на свет. В практико-ориентированной педагогике Дж. Дьюи внутренний процесс развертывания возможностей и потенций личности не мог быть отгорожен каменной стеной от приобретения ею общественно значимых ценностей.

Да, для «индивидуалиста» Дьюи воспитание – это актуализация внутренне заданных свойств человека, но для «инструменталиста» и прагматика

Дьюи воспитание – важнейшее средство социализации человека, приобщения его к ценностям общества. Самораскрытие личности не самоцель прагматистского воспитания. Оно есть орудие приспособления обучающегося к конкретным условиям его существования. Поэтому критерием этой самореализации, по словам самого же Дьюи, является *адаптация личности к среде*. Причем речь идет о вполне конкретной социальной среде – американском обществе. Вместе с тем роль внутреннего фактора чрезвычайно велика. Внешние требования общества, группы других людей и т. д. у Дьюи, как, впрочем, у нашего великого психолога С. Я. Рубинштейна, усваиваются через внутренние условия [3–5, 12].

Став личностно значимыми для индивида, общественные (коллективные, корпоративные) ценности становятся мощным инструментом его самореализации как социального существа, что, несомненно, окажет благотворное влияние на развитие общества в целом. Но такое влияние возможно, если будет достигнуто взаимопонимание между членами этого общества, чего нельзя достичь без их известного взаимоуподобления. Прагматик Дьюи высказывается по данному поводу откровенно: чтобы быть действительным членом социальной группы, *необходимо присоединиться к мнению других и действовать так, как действуют другие*. Для Дж. Дьюи вообще не приемлем метафизический дуализм общества (государства) и индивида (в скобках заметим, с таким тщанием возделываемый у нас сегодня). В своих рассуждениях ученый доходит до культивирования *единых демократических желаний*.

Гонка за новизной порой застит глаза и ум исследователей. Порой они сами до конца не представляют, что собственно они выставляют на смотры педагогических инновационных технологий. Философско-педагогический анализ личностно-ориентированного образования свидетельствует, что оно, если так можно выразиться, является не тем, за что его выдают и принимают. По утверждению авторов весьма глубокой и интересной книги «Введение в философию образования» Э. Н. Гусинского и Ю. И. Турчаниновой при личностно-ориентированном образовании допускается возможность, при которой *ученик является не субъектом образовательного взаимодействия, а объектом изолированного педагогического воздействия*. В ходе осуществления этого образования *нет и речи о диалоге, свободном выборе пути и самостоятельном движении по жизни, перед нами так называемый индивидуальный подход, при котором считается, что сам ученик ничего про себя не знает, но зато педагог очень хорошо представляет, что будет для него лучше* [2, с. 188].

Выходит, индивидуальный подход, который, как правило, ассоциируется именно с личностным, гуманным подходом, может быть интерпретирован совсем иначе. По сути – как антиличностный и антигуманный. Разумеется, таким же антигуманным и антиличностным может стать коллективистский подход. Отрицательный элемент присутствует и в корпоративизме. Например, он может выступать как лже-корпоративизм, выражающий эгоистический интересы какой-либо группы. Хуже того, корпоративные ценности могут

приобретать асоциальную и даже антисоциальную (криминальную) окраску. Всякое явление объективно имеет две стороны. Но именно это требует от нас как от разумных субъектов избегать односторонностей в действиях, тем более, в педагогике, заслуженно названной А. С. Макаренко самой диалектической наукой.

Абсолютизация индивидуалистского подхода способствует редукции **образования к личностно-ориентированному образованию, человека – к личности, сложнейшего процесса становления личности – к неким внутренним пертурбациям отдельного индивида**. Все эти процессы – звенья одной цепи. Они отражают, с одной стороны, неординарный характер решения в педагогике проблем соотношения внешнего и внутреннего, общего, особенного и единичного. С другой стороны, они выражают сегодняшнее состояние дел в педагогике в области преодоления конкретной проблемы взаимоотношения индивидуалистских и коллективистских начал, когда явно превалирует линия на индивидуализацию педагогического процесса, что, кстати, не означает еще развития индивидуальности.

Как подчеркивал известный русский философ В. В. Зеньковский, педагогам следует заниматься не *индивидуализацией воспитания*, а *воспитанием индивидуальности*. А поскольку индивидуальность не столько дана, сколько задана, то, по словам Ф. Гербарта, ее развитие может быть обеспечено *усвоением универсального содержания* [8, с. 53, с. 69]. Другими словами, одним самораскрытием личности не достичь высот индивидуальности. Тем более тогда, когда и раскрывать-то нечего. Как говорят китайцы, трудно поймать черную кошку в темной комнате, тем более если ее там нет.

Так или иначе, возникает необходимость в усвоении неповторимой личностью (индивидуальностью) уже имеющегося повторяемого миллионы раз опыта, в том числе опыта социального взаимодействия. Осуществлению данной цели могло бы способствовать создание реальной корпоративной воспитательной среды, важнейшей формой которой выступает единый педагогический коллектив. Идеи единого педагогического коллектива, успешно реализованные в воспитательной системе А. С. Макаренко, сегодня перешагнули границы образовательных учреждений. Они находят самое широкое применение, к примеру, в организации корпоративных социальных отношений в жизнедеятельности японских производственных коллективов.

Несомненно, отрицать роль личности (и учащегося, и педагога) в образовательном процессе нелепо. Многие стороны личностно-ориентированного образования весьма продуктивны и необходимы. Особенно это касается профессионального личностно-ориентированного образования, где достигнуты наиболее значимые результаты. Речь в данном случае идет о «переборе», о попытках превращения этого образования в очередной «липецкий метод», которому все беспрекословно должны следовать.

Всякая абсолютизация в педагогике чревата вполне предсказуемыми отрицательными последствиями. «Однокрылая» индивидуалистская педагоги-

ка не способствует достижению наиболее предпочтительных позиций в образовательной геополитике, с которых можно было бы успешно отражать вызовы быстро изменяющегося мира, охваченного пламенем конкурентной борьбы. В более широком плане, наша образовательная сфера испытывает сегодня острейшую нужду в диалектическом подходе к решению своих проблем – *единственном методе, способном схватить живую действительность в целом* [10, с. 616–617].

Не только Дж. Дьюи и А. С. Макаренко интуитивно или сознательно постигали диалектическую суть педагогики, заключающуюся в данном случае в признании необходимости учета ее индивидуалистских и коллективистских составляющих в воспитательном процессе. То, что педагогика не терпит крайностей, хорошо продемонстрировано в статье В. И. Загвязинского «Стратегия развития образования в период его модернизации». В ней имеются слова, которые служат блестящим примером диалектического освоения образовательной действительности и которые должны лечь в основу ее современного развития: «Мы полагаем, что шарахание от социального, в сущности коллективного воспитания и образования к индивидуально-личностному не есть решение проблемы стратегии образования. Образование в стратегическом плане должно быть социально-личностным, гармонически сочетать государственные, общечеловеческие, региональные и личностные ценности, коллективистическую и индивидуально-личностную ориентацию, хотя в плане *непосредственной* работы с человеком (выделение наше. – Н. К. Чанаяев, И. П. Верещагина)... нужно стремиться к личностной ориентации педагогического процесса, к выработке субъектной позиции воспитанника (обучаемого)» [6, с. 17].

Приведенная цитата позволяет соединить стратегические и тактические задачи, увидеть тенденцию к акцентированию внимания на какой-либо стороне – индивидуалистской или коллективистской в данный момент истории в силу его особенностей. Однако подобная «акцентуация», включенная в контекст диалектической стратегии развития, не делает возможным превращение образовательной деятельности в односторонний процесс. Данная «акцентуация» свидетельствует лишь о наличии определенных колебаний в ее развитии, обеспечивающих поступательное движение последнего в направлении, которое определено стратегической целью образования – *гармоническим сочетанием* (интеграцией) *государственных, общечеловеческих, региональных и личностных ценностей, коллективистской и индивидуально-личностной ориентаций*. Более того, именно существование флуктуационных моментов предполагает возможность создания точек выбора правильной стратегии развития образования.

Диалектическую интерпретацию развития образования, взаимоотношений индивидуалистского и коллективистского подходов в нем В. И. Загвязинский дополняет ее синергетической трактовкой, которая не отрицает, а обогащает первую, делает ее более динамичной, плюралистичной, если хотите, полимодальной.

Одним из объяснительных принципов диалектической интерпретации взаимоотношений индивидуалистского и коллективистского подходов в образовании может стать также ряд положений интегративно-целостного подхода. В частности, это касается положения о взаимотрансформации кооперируемых частей не за счет друг друга, а в пользу друг друга, где всё отражается в другом и это другое отражает в себе всё [13].

Литература

1. Арон Р. Этапы развития социологической мысли. М.: Изд. группа «Прогресс – Политика», 1992. – 608 с.
2. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. Н. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2000. – 234 с.
3. Дьюи Дж. Демократия и образование: Пер. с англ. – М.: Педагогик – Пресс. 2000.
4. Дьюи Дж. Школа и общество / Пер. с англ. – М.: Работник просвещения. 1925. – 127 с.
5. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школа будущего. – М.: Гос. изд-во РСФСР, 1922. – 179 с.
6. Загвязинский В. И. Стратегия развития образования в период его модернизации // Образование и наука: Изв. Урал. отд. РАО. 2003. – № 6(24). – С. 15–18.
7. Зборовский Г. Е. Образование: от XX к XXI веку. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 301 с.
8. Зеньковский В. В. Педагогические соч. / Сост. Г. Оссовский, О. Е. Оссовский; Общ. науч. ред. и вступит. ст. Г. Оссовского. Саранск: Тип. «Красс. Окт.». 2003. 808с. 68
9. Зинченко В. П. Вводная статья // А. Н. Леонтьев. Избр. психологические сочинения: В 2 т. Т. I. – М.: Педагогика, 1983. – С. 8–16.
10. Лосев А. Ф. Бытие – имя – космос. – М.: Мысль. 1993. – 958с.
11. Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т. / АПН СССР. – М., 1951. Т. 5. – 540 с.
12. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии. 2-е изд. – СПб.: Питер-Ком, 1999. – 720 с.
13. Чапаев Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: 2-е изд. испр. и доп. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та; Кемерово: Изд-во Кемеров. гос. проф.-пед. колледжа, 2005. – С. 273–294.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В. Н. Давыдов

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК СПОСОБ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ

В статье дано теоретико-методологическое обоснование корпоративной культуры как важной составляющей системы воспитания высших учебных заведений. Автором определены принципы и условия вхождения в управленческую субкультуру современных вузов студенческой субкультуры как элемента системы воспитания, сообразования, самоуправления, обеспечивающего становление партисипативного типа организации. Немаловажной в этом отношении является роль профсоюзной организации вуза.

In this article the theoretical and methodological substantiation of corporate culture as an important part of educational systems of higher educational institutions is given. The author determines principles and conditions of entry in administrative subculture of modern high schools of student's subculture as element of an educational system, co-education, the self-management providing the becoming of participative type of the organization. Important the role of the trade-union organization of high school in this respect is.

Корпоративная культура – определенный способ объединяющего социального взаимодействия. Социальную организацию характеризует состояние деятельности отдельного человека, группы людей, множества групп, а ее корпоративная культура существенно зависит от ценностей, признанных социальными группами, представляющими данную организацию.

Специфика и своеобразие корпоративной культуры любого объединения зависят от

- характера и направленности деятельности организации, ее миссии и целей, масштабов и организационной структуры, кадрового потенциала и сложившегося социально-психологического климата в коллективе;
- процессуального, динамического характера этой культуры – ее истории, накопленного опыта и традиций.

Любая организация есть живой, развивающийся организм, в процессе жизнедеятельности которого складывается организационная культура, перерастающая по мере ее освоения всеми членами коллектива в корпоративную культуру. Так происходит своего рода обучение и воспитание членов всех социальных групп.

Главной особенностью такого социального института, как учреждение высшего профессионального образования, и его корпоративной культуры является единство учебной, научной и производственной деятельности вуза. Именно сочетание этих трех компонентов позволяет сформировать профессиональные качества обучающихся.

В вузе в личностно значимых формах в процессе творческого, научного, учебного взаимодействия обучающихся и обучающихся осуществляется производство, передача и применение знаний, умений и навыков.

Смысл существования учреждений высшего профессионального образования – добыча, переработка и распространение знаний, а процессы, происходящие в данных учреждениях, основаны на примате академической свободы и традиций [6]. Очевидно, что базой для развития вуза является создание на уровне корпорации системы управления знаниями. Отличительными (например, от коммерческих организаций) особенностями этих процессов, по мнению Р. Бирнбаума, являются:

- меньшая специализация производственных процессов (профессор и ассистент делают, по существу, одну и ту же работу);
- узкая специализация сотрудников;
- небольшое количество ступеней в иерархической структуре;
- слабая взаимозависимость структурных подразделений (каждый факультет практически не зависит от других факультетов);
- ограниченная возможность влияния на качество «исходного материала» – абитуриентов;
- ограниченная прозрачность деятельности;
- отсутствие четких количественных критериев деятельности сотрудников [7].

Кроме того, по мнению В. М. Филиппова, в академических подразделениях университетов могут существовать заметные и непохожие друг на друга корпоративные субкультуры.

Еще одна из основных особенностей учреждений высшего профессионального образования и их организационной и корпоративной культуры – неразделимость обучения и воспитания (последние годы убедительно показали губительность «воспитательного вакуума» для качественной подготовки молодого специалиста), которое не сводится лишь к внеучебной работе, но пронизывает (должно пронизывать) весь учебный процесс. Все виды воспитательной работы должны быть направлены на формирование у молодежи «корпоративного духа», высокой лояльности к вузу, его достижениям и программам развития. Это и есть не что иное, как формирование элементов молодежной корпоративной субкультуры – одной из компонент корпоративной культуры вуза. Следовательно, корпоративная культура – важная составляющая воспитания и обучения.

Внешняя среда, социально-политические процессы накладывает свой отпечаток на культуру той или иной организации. На грани третьего тысячелетия обострились противоречия между потребностями российских вузов для обеспечения качества образования и их бюджетным финансированием.

В настоящее время происходит распространение так называемой американской модели многоканального финансирования вузов, а следовательно, и влияние финансирующих структур и объектов на степень развития организационной и корпоративной культур.

В сентябре 2003 г. Россия присоединилась к Болонскому процессу, подписав соответствующие декларации о создании к 2010 г. единого образовательного пространства. Интеграция систем образования, безусловно, явление положительное. Однако некоторые тенденции (в первую очередь, механическое перенесение особенностей и принципов одной системы образования на другую) вызывают опасение. Слепое копирование западных моделей без сохранения собственной национальной компоненты нарушает взаимодействие корпоративных культур вуза и суперсистем, снижает качество образования, эффективность выполнения задач, поставленных перед ним.

Существенное влияние на все стороны жизни вуза, в том числе на его корпоративную культуру, оказывает и научно-технический прогресс. Современное постиндустриальное общество предполагает создание и функционирование в каждой организации информационных систем с программным комплексом, задействованным в процессе управления.

Реализация принципа «треугольника развития» – учебной, научной и производственной деятельности – осуществляется на базе информационных систем и технологий. Активное внедрение информационных систем кардинально меняет методику и методологию системы образования. Вузы разного профиля (хотя, конечно, и в разной степени) в современных условиях стараются оперативно реагировать на развитие информационных технологий и систем, внедряют технологии системного анализа и все чаще переходят от принципов управления по функциям к процессному управлению (управлению проектом), ориентированному на получение конечного продукта – выпускника, специалиста определенного профиля.

Качество подготовки специалиста по-прежнему решающим образом зависит от уровня преподавания фундаментальных дисциплин, а также перевода системы обучения студентов по всем предметам в системно-информационный режим. Специалист должен не только знать конкретные технологии, он должен уметь учиться самостоятельно, уметь использовать развитые современные технологии при принятии решений. Возможности внедрения в практическую деятельность (учебную и научную) высоких технологий в вузах неодинаковы, поэтому нормы – составляющие корпоративной культуры высших образовательных учреждений – различны.

Информационно-коммуникационные технологии перестраивают всю жизнедеятельность человека. Освоение их неотделимо от формирования у специалиста системно-информационной картины мира, то есть развития гуманитарного образования. При этом довольно распространено мнение о победе в ближайшей перспективе в образовательном и управленческом процессах «технократической культуры» [1], что будто бы подтверждается ослаблением влияния гуманитарной культуры в управленческом звене организации, регламентацией деятельности и автоматизацией; стремлением людей придать юридическую значимость производственным отношениям внутри организации [4].

Информационные технологии уже сегодня позволяют перекинуть мостик между гуманитарными и естественнонаучными знаниями, осуществить

интеграцию различных областей знаний. Подлинная современная корпоративная культура вуза, как элемент образовательного процесса, должна основываться на творчестве, соединяющем гуманитарную и технократическую стороны человеческой деятельности.

Коллективы и люди подвергаются формирующему воздействию своего уникального окружения. Оптимум достигим, когда кадровые ресурсы вуза соответствуют утверждаемой в нем информационной модели. Информационные системы и обновляемая социальная среда способствуют развитию у сотрудников и студентов духа творчества, которое является проявлением сущности человека.

Технологии передачи знаний и информации, формирования навыков и умений, развития организационной, а в дальнейшем целостной корпоративной культуры носят непрерывный характер. Цель деятельности вуза с самого начала известна каждому члену вузовского коллектива – подготовка к определенной профессии и к жизни конкурентоспособного выпускника с ясной гражданской позицией в условиях известной неопределенности социально-экономической ситуации. Выпускника готовит весь коллектив вуза, а его личность формируется корпоративным духом вуза.

Как уже говорилось, вуз всегда находится в тесном контакте с внешней средой, прежде всего, с государством. Степень влияния макроокружения во многом зависит от особенностей самого вуза, его руководства, от масштабов и территориальной расположенности учреждения, от устойчивости и интенсивности его взаимодействия с органами власти и управления, организациями и предприятиями-заказчиками, от контактов с выпускниками и т. д. Взаимодействие организационных (корпоративных) культур в системе высшего образования осуществляется в соответствии с иерархической лестницей: культура суперсистемы (страны, отрасли, министерства) – корпоративная культура системы, группы организаций (учреждений) – корпоративная культура подсистемы (вуза, академии, института).

Очевидно, что каждая из культур и субкультур (работников, молодежи, управленцев, членов семей работников) может взаимодействовать с элементами суперсистемы и существенно влиять через это взаимодействие на уровень как организационной, так и корпоративной культур, на процессы воспитания и обучения. Немаловажной в этом отношении является роль одного из самых массовых общественных образований – профсоюзной организации вуза и профсоюза в целом.

Профсоюзная организация вуза двуедина по своей природе и характеру деятельности, что не может не накладывать отпечаток как на ее организационную, так и на корпоративную культуру. С одной стороны, это часть структуры вуза, представленная двумя подсистемами – профсоюзными организациями сотрудников и студентов. С другой стороны, профсоюзные организации вузов являются частью общественной организации, масштабы деятельности которой далеко выходят за рамки отдельного учреждения, что позволяет реализовать стратификационную функцию при совершенствовании процесса образования.

Вузовские сообщества объединяют два довольно разных коллектива: обучающихся (профессорско-преподавательский состав, сотрудники вуза, его научно-производственные подразделения) и обучающихся (слушателей, студентов, аспирантов). Первая составляющая более или менее устойчива (по крайней мере, находится в пределах нормальной текучести кадров). Вторая – систематически меняется. Обновление студенческого коллектива происходит и ежегодно (прием – выпуск), и циклично (в соответствии со сроками обучения – по той или иной форме обучения).

Опросы и мониторинги позволили выделить основные направления воздействия корпоративной культуры на процессы управления, обучения и воспитания в вузах на современном этапе развития.

Во время социологического исследования анализировались мнения и оценки студентов, профессорско-преподавательского состава, научных работников о корпоративной культуре профсоюзных организаций 12 вузов Свердловской области (по 1000 респондентов в среднем в каждой группе). Внимание было сфокусировано, прежде всего, на молодежном профсоюзном активе, студенчестве и подростковом контингенте, связанном с вузами. Молодые специалисты со стажем работы до 10 лет в составе молодежного профсоюзного актива составляют 32% опрошенных.

Материалы опроса показали значительную феминизацию профактива вузов Свердловской области (мужчины – 39%, женщины – 61%). Выявились постарение профактива: среднее поколение (30–49 лет) – 41%; старшее (50 лет и старше) – 42%; молодежь (до 30 лет) – 17%. Недостаточность притока молодых кадров на профсоюзную работу как школу лидерских и управленческих качеств тревожит, поскольку эффективная молодежная политика является одним из обязательных условий стратегического развития как профсоюзного движения, так и становления участвующего типа управления в вузах. Молодежь – генератор новых взглядов и программ, активная, мобильная, свободная от стереотипов часть населения, своеобразный социокультурный ресурс, способный дать новый, сильный импульс деятельности, особенно в направлении формирования корпоративной культуры вуза.

По результатам исследования 42% профактива обладают ученой степенью, 24% претендуют на ее получение. Этот факт является положительным: понимание важности формирования организации нового типа с развитой корпоративной культурой и оптимальным типом управления в системе высшего образования в большей степени свойственно людям, обладающим знаниями.

В процессе исследования нас интересовали, прежде всего, аксиологические и праксеологические аспекты корпоративной культуры и ее роль в становлении системы управления и развития системы образования и воспитания в вузах.

Ядром корпоративной культуры являются ценностные ориентации. Очевидно, что традиционные западные ценности институтов гражданского общества, где доминируют чувство коллективизма и закононепослушание, еще далеко не в полной мере усвоены студенчеством, молодежью, членами

профактива. Однако в вопросах взаимоотношений с системой управления у респондентов преобладают оптимистические суждения. Больше половины опрошенных (54%) считают, что властные, управленческие полномочия должны осуществлять умные и честные люди, главная забота которых – благо организации, общества. Примечательно, что доля пессимистов среди составляет всего 10%. Они полностью или частично потеряли веру в будущее, в систему управления, хотя продолжают добросовестно работать, занимаясь в основном рутинными повседневными делами.

Интересна оценка процесса становления системы социального партнерства – основы для формирования партисипативного (участвующего) типа управления. По данным опроса, 7% молодых членов профактива считают, что данная система в России пока существует только на бумаге; 38% – считают, что она сложилась, но фрагментарно (в отдельных отраслях, регионах); 18% – твердо уверены в сформированности системы социального партнерства. Это говорит о потенциале «социального диалога» в обществе.

Если понимать социальное партнерство как цивилизованную форму общественных отношений в социально-трудовой сфере, элемент воспитания, обучения, обеспечивающих согласование и защиту интересов работников, работодателей (предпринимателей), органов государственной власти, местного самоуправления путем заключения договоров, соглашений и стремления к достижению консенсуса, компромисса по важнейшим направлениям социально-экономического и политического развития, то профсоюзы как объединения работников выступают в данной системе взаимоотношений полноправным субъектом воспитания и обучения [3, 5].

В этом ракурсе важнейшая и самая массовая общественная организация в вузе – студенческий профсоюз – необходима для осуществления взаимодействия между обучающими и обучаемыми, для формирования их корпоративного духа.

В целом по отношению к студенческому профсоюзу студенты демонстрируют достаточно прагматический подход – он должен быть полезен, причем в различных проявлениях. По мнению студентов вузов Свердловской области студенческий профсоюз нужен для

- организации культурно-массовых и спортивных мероприятий (39%);
- оказания материальной помощи (33%);
- оказания правовой помощи (29%);
- контроля за соблюдением норм и правил организации учебного процесса (29%);
- представления интересов студентов в органах власти и управления (27%);
- оказания помощи в вопросах оздоровления (17%);
- решения вопросов трудоустройства (16%);
- реализации лидерских качеств (16%);
- контроля за безопасностью учебного процесса и проживания в общежитии (14%);

- контроля за организацией студенческого питания (8%);
- оказания психологической помощи (7%);
- оказания помощи в устройстве детей студентов в детсад, ясли (3%).

Только каждый пятый респондент (22%) не видит в существовании профсоюза необходимости. Для практических решений важен рейтинг конкретных «полезностей». Их можно с определенной долей условности разделить на три группы: различные проявления организации деятельности студентов, различные виды помощи, различные виды контроля. Количественное соотношение между этими тремя группами, по самооценке студентов, соответственно – 8 : 9 : 5.

Более трети студентов рассматривают профсоюз как элемент участия в управлении высшим учебным заведением. Пятая часть опрошенных считает профсоюз базой для формирования их лидерских качеств.

В целом заметна достаточно высокая оценка студентами роли и влияния студенческого профсоюза в жизни вуза, в становлении партисипативного типа управления. В этом смысле профсоюз выступает социальным институтом гражданского общества и выполняет функцию по формированию корпоративной культуры учреждений высшего профессионального образования.

Среди работающей в вузе молодежи 13% отмечают существенность влияния профсоюзов на формирование корпоративной культуры вузов, на систему воспитания; 20% уверены, что профсоюзы выполняют данную функцию еще не в полной мере; 22% считают, что влияние несущественно.

Анализ распределения мнений респондентов в зависимости от возраста обнаружил следующую тенденцию: уверенность в силе влияния профсоюзов на процесс становления корпоративной культуры и систему воспитания возрастает по мере взросления и освоения навыков профсоюзной работы.

Корпоративная культура образовательных учреждений является своеобразным посредническим институтом между молодежью и будущей взрослой жизнью. Нормы и ценности корпоративной культуры так или иначе способствуют формированию культуры студентов, приобретению нравственного опыта, реализации их ценностных установок, о чем заявило около половины респондентов (42%). А условия вузовской среды определяют направленность и качество решения образовательно-профессиональных вопросов, способы и формы проведения досуга, возможности для подработки и даже характер отношений между студентами и представителями старшего поколения.

Анкетирование, проведенное в 2007 г., позволило выявить специфику корпоративной культуры вузов Екатеринбурга и Свердловской области и ранжировать ценности корпоративной культуры вузов по степени их значимости для студентов:

- 1) стремление к успеху – 40% респондентов;
- 2) готовность учиться, осваивать новое – 37%;
- 3) приверженность интересам вуза – 27%;
- 4) личностный рост – 22%;

- 5) командный стиль в работе – 22%;
- 6) ответственность – 20%;
- 7) организованность и дисциплина – 18%;
- 8) карьерный рост – 15%;
- 9) соблюдение морально-этических принципов – 15%;
- 10) наличие принятого всеми кодекса чести студента, преподавателя сотрудника – 5%.

Данные социологических опросов различных вузов довольно похожи между собой, что позволяет судить о достаточной достоверности результатов и устойчивом росте интереса молодежи к ценностям корпоративной культуры учебного заведения.

Любая корпоративная культура включает в себя как ценности, так и нормативные правила поведения членов организации. Среди приоритетных ценностей студенты отмечают актуализацию успеха, инновационность и приверженность интересам организации. Само по себе это неплохо. Настораживает, что моральные принципы и правила поведения, так необходимые для социализации, указываются гораздо ниже.

Оценивая современное состояние организационной (корпоративной) культуры вузов на основе данных социологического исследования, можно выделить некоторые ее специфические черты и условно разделить вузы по степени активности участия членов коллектива в управлении:

- вузы со сформировавшейся, оказывающей заметное влияние на управление корпоративной культурой учреждения, в котором началось становление партисипативного типа управления. Так, выраженная корпоративность характеризует Уральский государственный технический университет – УПИ (готовность учиться отметил каждый 3-й, приверженность интересам вуза и стремление к успеху – каждый 2-й);
- вузы, где перерастание организационной культуры в корпоративную культуру еще не завершилось (промежуточный тип влияния на управление вузом);
- вузы с еще не сложившейся организационной культурой, практически не оказывающей влияние на управление вузом. Например, Гуманитарный университет характеризует командный стиль (самый высокий показатель среди всех вузов), высокий приоритет карьерного роста; в Уральском государственном экономическом университете отмечена организационная культура с высокими приоритетами карьерного и личного роста студентов, что сочетается с довольно низкой приверженностью к интересам вуза.

Сравнительные социологические исследования, проведенные в 2004–2008 гг. в шести регионах России, показали значительное увеличение интереса молодежи (детей, подростков и студентов) к ценностям корпоративной культуры высшего учебного заведения, с которым они в той или иной степени связаны. Примечательно, что подавляющее количество детей и подростков (75 и 60% соответственно) проявили больший интерес к культуре вуза и самому высшему учебному заведению, чем студенты (42% респондентов). От половины до двух

третьей подростков, отдыхающих в детских лагерях вузов, отметили, что хотят знать о ценностях корпоративной культуры высшего учебного заведения, так как считают это важным для своего развития, причем дети работников периферийных, нестоличных вузов в большей степени (более трех четвертей опрошенных) заинтересованы в понимании и познании таких явлений, как корпоративная культура, ценности учреждения, где работают их родители.

Анализ результатов социологического исследования позволяет утверждать, что управленческая субкультура современных вузов приняла институт профсоюзов, особенно его студенческую составляющую, как элемент системы самоуправления, воспитания, сообразования.

Литература

1. Балыхин Г. А. Управление развитием образования. Организационно-экономический аспект. – М.: Экономика, 2003. – 428 с.
2. Капитонов Э. А., Зинченко Г. П., Капитонов А. Э. Корпоративная культура: теория и практика. – М.: Изд-во «Альфа-Пресс». 2005. – 352 с.
3. Михеев В. А. Политика социального партнерства. – М., 1999. – С. 3.
4. Рубцов С. В. Философское и политическое содержание «технократической» культуры организации // Менеджмент в России и за рубежом. – 2003. – № 2. – С. 124–130.
5. Социальная политика: Учебник / Под общ. ред. Н. А. Волгина – М., 2003. – С. 38.
6. Филиппов В. М. Управление высшей школой: опыт, тенденции, перспективы. – М., 2006. – С. 48.
7. Birnbaum R. How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership. San Francisco, 1989.

О. А. Фиофанова

ПЕДАГОГИКА ВЗРОСЛЕНИЯ КАК НОВАЯ ОБЛАСТЬ ЗНАНИЯ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Рассматривается новая область педагогического знания и практики – педагогика взросления. Обосновывается ее предмет, задачи и связь с другими науками. Анализируется позиция педагога как посредника в освоении взрослости ребенком. Представляются педагогические технологии организации модальностей взросления в воспитательной практике.

The considered new area of pedagogical knowledge and practice – pedagogics adulthood. Proved its subject and tasks, connection with other sciences. The position of the teacher as intermediary in development adulthood the child is analyzed. Pedagogical technologies of the organization of modalities adulthood in educational practice are represented.

Сущностью взросления является освоение социального опыта. Проблемы взросления особенно актуальны для подросткового возраста. Своевремен-

но нерешенные задачи социального взросления порождают проблемы инфантилизма, иждивенчества, девиантного поведения, поэтому педагогической науке необходимо обосновать и целенаправленно развивать такую область как *педагогика взросления*, которая изучала бы условия и возможности становления взрослой личности [11].

Исследования в области педагогики взросления должны быть направлены на разрешение основного противоречия: между целью воспитания, связанной с идеей социального и культурного взросления, и способами воспитательной деятельности в традиционном воспитании-просвещении, провоцирующем инфантилизацию подростков [7].

Как и любая отрасль педагогики, строящаяся на психологических основаниях, педагогика взросления имеет базис – психологию взросления. В отечественной науке психология взросления представлена в трудах Д. И. Фельдштейна, который ввел понятия «взросление», «пространство-время Детства», выявил уровни взросления подростка, рассмотрев онтогенетическое развитие через призму социального движения [5].

В отечественной психологической науке проблеме взросления посвящены работы В. В. Абраменковой, А. А. Бодалева, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, В. В. Зеньковского, Д. В. Колесова, А. К. Осницкого, В. И. Слободчикова, Д. И. Фельдштейна, И. Д. Фрумина, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконина, Б. Д. Эльконина, П. М. Якобсона и др. За рубежом проблема представлена исследованиями А. Валлон, Р. Кратчфилда, Д. Креча, Л. Кольберга, Н. Ливсона, Ж. Пиаже, Э. Эриксона и др. В трудах перечисленных авторов фиксируются представления о характеристиках взрослости, описываются результирующие взросление «акме».

При экстраполяции проблемы на педагогический контекст возникает вопрос: каким образом должно быть организовано воспитательное пространство, предоставляющее возможности взросления, позволяющее подростку осваивать, присваивать, реализовывать взрослость. Частично ответ дают К. Н. Вентцель и П. Ф. Лесгафт: интуиция воспитывающей среды позволила педагогам-гуманистам создать топику воспитательного процесса. Варианты решения проблемы есть и в наследии А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского. В современной педагогической науке и практике небезосновательны попытки построения подростковой школы через специфическую организацию диалоговой учебной деятельности (В. С. Библер, С. В. Курганов), через организацию предметно-пространственной среды (И. Д. Фрумин); через организацию самоуправления в школе (А. Н. Тубельский).

Социальное в педагогике взросления рассматривается как определяющая характеристика человека. Динамика взросления раскрывается в изменении позиции «Я – общество». Характер изменения зависит как от объективных закономерностей психического развития, условий его протекания в предшествующий период, так и от *реальной ситуации функционирования ребенка* (включающей все средовые характеристики, особенности организации воспи-

тательного процесса и т. д.) [6]. Выявление условий и механизмов социального взросления – ключ к поиску путей, средств и форм оптимальной организации воспитания.

Оформление определенной совокупности знаний об окружающем мире в качестве самостоятельной научной дисциплины в своем исходном пункте опирается на представление о специфическом предмете исследования. Содержание понятия «предмет» выясняется при сопоставлении его с понятием «объект». Развитые науки строят особые теоретические объекты, идеальные конструкции или модели изучаемой реальности, с помощью которых выявляются закономерности функционирования и развития этой реальности. *Объектом* педагогики взросления являются модальности взросления (педагогически организованные возможности освоения, присвоения, реализации взрослости ребенком), *предметом* – закономерности педагогической организации взросления, а *задачи* педагогики взросления – это:

- 1) изучение закономерностей педагогической организации взросления, посреднической роли взрослого (педагога) в освоении взрослости ребенком;
- 2) выявление содержательных характеристик воспитательных систем социальных институтов как фактора взросления;
- 3) разработка на основе психологического знания о закономерностях взросления подходов к проектированию воспитательных систем и пространств с модальностями взросления;
- 4) конструирование педагогических технологий реализации модальностей взросления в воспитательной практике.

Каждая отрасль знания развивается в системе наук. Педагогика взросления взаимосвязана с акмеологией, психологией развития, социальной педагогикой, семиотикой, герменевтикой и другими науками.

Педагогика взросления и акмеология. Одной из задач акмеологии (от гр. «*акме*» – высшая степень чего-либо, «цветущая сила») является выяснение характеристик, которые должны быть сформированы у человека в дошкольном, младшем школьном, подростковом и юношеском возрасте, чтобы он смог во всех отношениях успешно проявлять себя на ступени взрослости. Как считает А. А. Бодаевт, на каждом этапе возрастного развития у ребенка постепенно складывается личность – образ себя, который зависит от того, как ребенок *воспитывается* [1]. Совместной задачей акмеологии и педагогики взросления является выяснение особенностей микроакме человека на каждой фазе его жизненного пути, которых он должен достичь, чтобы состоялось его большое акме.

Педагогика взросления и психология развития. Психология развития – наука о развитии человеческой субъективности, внутреннего мира человека. И психология развития, и педагогика взросления должны разрешить вопрос о психологических нормах развития и критериях взросления. Без педагогически ответственного представления о «норме развития», о возрастнo-нормативных моделях развития на разных ступенях невозможно обсуждать

проблему педагогической организации взросления. «Одновременный учет всех типов норм (социокультурных, индивидуально-личностных) и умение работать в соответствии с ними – это и есть нормальный педагогический профессионализм. Такой одновременный учет можно сформулировать и более жестко: норма – это не то среднее, что есть (или стандартное, что необходимо), а то лучшее, что *возможно* в конкретном возрасте для конкретного ребенка при соответствующих условиях» [2, с. 23–24]. И задача возрастной психологии и педагогики взросления – определить модальности взросления как педагогически организованные *возможности* социального взросления на разных периодах.

Педагогика взросления и социальная педагогика. Если педагогика – это наука о воспитании и обучении подрастающего поколения, то социальная педагогика особо выделяет в процессах воспитания и обучения те аспекты и явления, которые связаны с включением ребенка в совместную деятельность в обществе. Процесс приобретения ребенком определенного социального опыта называют социализацией [3, с. 53–54]. Изучая изменения личности ребенка, происходящие в процессе социализации, важно показать, что именно в определенный период времени делает подростка, юношу реально взрослым. Задача социальной педагогики и педагогики взросления – преобразование социальных институтов через проектирование модальностей социального взросления детей.

Педагогика взросления и семиотика. Семиотика (от греч. «*semeion*» – знак, признак) – наука, исследующая способы передачи информации, свойства знаков и знаковых систем в человеческом обществе, некоторые явления культуры – системы мифов, ритуалов [4, с. 1161]. Педагогика взросления, как междисциплинарная, гуманитарная, комплексная отрасль знаний о взрослеющем ребенке и его отношениях с миром, синтезирует в себе психологические, социологические, исторические и иные установки общества в отношении ребенка, меняющиеся во времени и по-разному формирующие для него возможность построения системы освоения взрослости. Взаимодействие педагога и взрослеющего ребенка можно рассматривать как взаимодействие знаковых систем. Такой подход позволяет использовать в теории и практике педагогики взросления достижения семиотики, позволяющей смотреть на воспитание как на сообщаемые между собой знаковые системы – систему взрослого и систему ребенка. Взаимодействие возможно, если есть или может быть найден общий язык, понятный обеим сторонам. Способность «читать знаки» помогает педагогу своевременно увидеть отклонения во взрослении ребенка, обусловленные социально-педагогическими условиями его развития, помочь в их преодолении.

Педагогика взросления и герменевтика. Герменевтика (от гр. «*hermeneutikos*» – разъясняющий, истолковывающий) – учение о понимании, целостном духовном переживании [4, с. 301]. Эффективность педагогики взросления зависит от того, насколько педагогу удастся проникнуть в глубины дет-

ского бытия, чему способствует герменевтика, занимающаяся проблемами понимания (М. М. Бахтин, М. Вебер, Г. Х. Вригт, В. Дильтей, М. Хайдеггер, Г. Г. Шпет и др.). Герменевтический подход в педагогике взросления основан на следующем: если предметы и явления внешнего мира доступны для восприятия, то внутренний мир человека не дан в прямом восприятии и может «открыться» только в результате особой «понимающей активности». Высокие результаты педагогической деятельности обеспечиваются обращением педагога во взаимодействии с детьми не только и не столько к педагогическим фактам, сколько к тому, что за ними стоит, к смыслам фактов, характеризующих поступки взрослеющего ребенка. Ориентация педагога на постижение смыслов детского поступка означает приоритет в воспитательной деятельности задач понимания взрослеющего ребенка. Неотрефлексированные педагогические ситуации «провисают» и становятся причиной непонимания между детьми и взрослыми, провоцируют инфантилизацию, девиацию или «взросление вопреки».

Представив содержательную сущность педагогики взросления (ее предметную область, задачи, взаимосвязь с другими науками), необходимо представить ее инструментальную сущность – технологии педагогической организации взросления.

Охарактеризовать инструментальную функцию педагогики взросления – значит раскрыть посредническую роль педагога в освоении взрослости ребенком, определить способы педагогических действий по организации модальностей взросления как условий возможности освоения взрослого мира ребенком. В нашем исследовании отправной точкой конструирования данных технологий стала рефлексия педагогической позиции как особой сопровождающей взросление деятельности.

Педагогическое сопровождение, реализуя имманентные для процесса взросления цели, выступает в качестве воспитывающего фактора. Если педагогическое сопровождение выступает в качестве фактора воспитания, то воспитание является целевой функцией педагогического сопровождения. В основе реализации сопровождения лежат следующие принципы:

- *персонализация сопровождения* – выбор задач и средств сопровождения, адекватных социальной ситуации каждого подростка;
- *конвенциональность сопровождения* – реализация задач сопровождения ограничена соглашением на ее осуществление, основой которого являются потребности самого подростка;
- *оптимистическая стратегия сопровождения* – субъекты сопровождения рассматривают развитие подростка с учетом того позитивного социального опыта, которым он владеет.

Ключевыми единицами реализации условий взросления в воспитательном пространстве посредством педагогического сопровождения являются «встреча», «диалог», «проба». *Встреча* – пространственно-временная единица

взросления, *диалог* – дискурсивная единица, *проба* – деятельностная. Технология педагогического сопровождения взросления представлена в таблице.

Педагогическое сопровождение взросления

Ключевые единицы взросления	Позиция педагога в отношении к взрослеющему подростку	Задачи педагогического сопровождения социального взросления
Встреча	Я признаю его право быть взрослым	Создать условия для реализации ребенком прав на взросление Создать условия, гарантирующие защиту прав ребенка
Диалог	Я принимаю и уважаю активность взрослеющего ребенка как способ познания им неизвестного	Создать условия для перевода активности ребенка в поисковую деятельность Создать условия для рефлексии результатов поисковой деятельности
Проба	Я признаю целесообразность пробы и ценность ошибки в опыте взросления	Создать условия для безопасности Пробы Создать условия для рефлексии и проектирования деятельности с учетом полученного опыта

Основанные на позиции педагогического сопровождения взросления воспитательные технологии, будучи воплощенными, на практике являют собой модальности взросления как педагогически организованные возможности освоения, присвоения, реализации взрослости подростком. Созданы и апробированы следующие технологии продуцирования модальностей взросления:

- 1) организация воспитательного события как формы инициирования взросления подростков;
- 2) педагогическая поддержка как способ посредничества в освоении взрослости подростком;
- 3) законотворчество как сопряжение инициативы и ответственности в процессе взросления.

Данные технологии представлены в методических пособиях автора статьи [8–10]. Каждая технология может иметь разнообразные формы воплощения на практике, например: Школьная киноакадемия [12], диалоговая площадка «Мир Детства – Мир Взрослости» [14], мастерская законотворчества [9, с. 24–25], событийная игра «Полеты Питера Пена: испытание взрослением» [13, с. 41–44] и др. Раскроем сущность каждой технологии организации модальностей взросления подростков.

Цель **технологии организации воспитательного события как формы инициирования взросления подростков** – согласование субъективностей подростка и взрослого, освоение взрослости в событийной общности

сти. В народной педагогике ранее существовали так называемые обряды инициации – посвящение во взрослость. В настоящее время такой формой педагогического инициирования социального взросления детей может стать воспитательное событие – момент реальности, в котором происходит развивающая целе- и ценностно ориентированная *встреча* взрослого и подростка. Технологически событие можно рассматривать как динамичный процесс резонансного согласования субъективностей воспитанника и педагога. Одна из форм данной технологии – событийная игра «Полеты Питера Пена», в ходе которой решается следующее противоречие: учителя-предметники жалуются на инфантильность детей в отношении подготовки к урокам, дети же считают, что имеющихся у них знаний достаточно, ведь каждый учитель школы знает в совершенстве только свой предмет. Событие начинается с вступительного слова педагога: «Жил-был мальчик Питер Пен. Он не хотел взрослеть и однажды решил улететь подальше от взрослых... Убедиться в том, действительно ли дети и взрослые могут существовать отдельно, мы можем, если сами это испытаем». Далее педагоги и ребята делятся на две команды (взрослые отдельно от детей). Из программы школьного курса задаются вопросы командам. Каждая команда может выбрать отвечающего из другой команды. На первом этапе встречи педагоги входят в состояние переживания подростка, общение разворачивается на экзистенциальном, бытийном, уровне. Затем объявляется «стоп-игра», начинается «разбор полетов». Подсчитываются баллы каждой команды. Ведущий спрашивает о «полетах» детей у взрослых-педагогов, а о «полетах» педагогов – у детей. Взрослые сообщают, что ответы детей отличались быстротой реакции, непосредственностью, отсутствием боязни ошибиться, ориентацией по двум первым подсказкам. Дети сообщают о взрослых-педагогах, что они используют больше подсказок, дольше думают, каждый из них отвечает на вопрос, относящийся к преподаваемому предмету. Ведущий предлагает изменить состав команд, сделать его смешанным (в каждой команде – и взрослые, и дети). Команды выбирают делегатов по обмену. Игра продолжается во втором раунде в сменном составе команд. Во время второго этапа встречи педагоги организуют взаимодействие, направленное на освоение деятельности, приводящее к ситуации успеха, подросток начинает переживать свои потенции и значимость взрослого-педагога. По окончании второго раунда вновь происходит «разбор полетов». Ведущий выясняет: насколько лучше – хуже работало совместно? Обычно, и дети, и педагоги оказываются более довольными, отзываются друг о друге позитивно, каждое сообщество осознает, что другое в чем-то его дополняет. Это следующий этап встречи – создается эмоциональное поле как принятие другодоминантности. Состояние со-бытийной общности организует самоопределение. Взрослый становится для подростка значимым другим, в нем он отражается как субъект; подросток становится значимым другим для педагога, т. к. педагог вложил в подростка труд своей субъективности.

Цель **технологии законотворчества как сопряжения инициативы и ответственности в процессе взросления** – создание правового пространства взаимодействия взрослых и детей. Одна из форм этой технологии – мастерская законотворчества, работа которой основана на деятельностном подходе к процессу воспитания. В его основе лежит принцип проживания и переживания соответствующих правовых ситуаций – *проб* ответственности. Первый этап – декларация личных прав, реализация инициативы подростками: подросткам предлагают составить перечень прав, которыми они бы хотели пользоваться в настоящий период своей жизни. Второй этап – конструирование правовых рамок: раздаются тексты всеобщей декларации прав человека, рассказывается об истории ее принятия ООН в 1948 г., о том, что только после кровавой Второй мировой войны впервые за несколько тысячелетий существования человеческих цивилизаций мировое сообщество смогло согласовать и принять общий для всех стран перечень неотъемлемых прав жителя планеты. Подросткам предлагается сравнить текст созданных ими прав с текстом Декларации. Педагогу важно создать дискуссию, почему забыли записать те или иные права, в чем причина однолинейного или прямолинейного подхода к толкованию прав. Далее подростки знакомятся с Конституцией РФ, где излагаются права, которые государство гарантирует российским гражданам. Предлагается сравнить статьи Конституции РФ и Декларации, положения Конституции РФ с написанными подростками правами. Третий этап – сопряжение инициативы и ответственности: подросткам предлагается составить на основе Декларации и Конституции школьные законы, определив правовое пространство взросления.

Цель **технологии педагогической поддержки как способа посредничества в освоении взрослости подростком** – прогнозирование вариантов взросления. Одна из форм технологии педагогической поддержки – Школьная киноакадемия, работа которой направлена на поиск социальных смыслов, отождествления или неотождествления подростком себя в зеркале жизненных сюжетов, предупреждение возможных ошибок взросления, прогнозирование вариантов взросления. В разработанном нами методическом пособии для педагогов-практиков представлены шестнадцать (16 – символическое число, обозначающее в периодизации развития окончание подросткового периода и начало юности) вариантов взросления в соответствии с фильмами [12]. Каждый фильм – своего рода зеркало взросления:

- «Спасите наши души» (И. Авраменко) – зеркало атрибутов взросления;
- «Заплати другому» (режиссер М. Ледер) – зеркало для взрослеющих альтруистов;
- «Парниковый эффект» (режиссер В. Ахадов) – зеркало для взрослеющих нигилистов;
- «18 лун» (режиссер И. Исламгулов) – зеркало взросления через трудности выбора;
- «Итальянец» (режиссер А. Кравчук) – зеркало взросления вне семьи;
- «Город без солнца» (режиссер С. Потемкин) – зеркало прогноза «взросления» в наркотической зависимости;

- «Точка» (режиссер Ю. Мороз) – зеркало для пытающихся быстро «повзрослеть» девочек;

- «К вам пришел ангел» (режиссер Н. Глинский) – зеркало драмы взросления в «идеальной реальности» – секте и социальной реальности – жизни и др. фильмы.

Школьная киноакадемия представляет возможность развивать ценностные отношения подростков через воплощение в сознании нового образа (образа взрослости). Осмыслить этот образ помогает педагог – посредник между миром взрослости и миром детства. На первом этапе («этюд») педагог излагает анонс фильма (это осуществляется в виде стихотворения, афоризма, отзыва предыдущих зрителей о фильме), акцентирует внимание на социальных проблемах, демонстрируемых в фильме. После просмотра фильма следует второй этап – «экспликация» (от лат. – «усиление»), предполагающий актуализацию переживаний, посредством педагогически сформулированных вопросов о социальной проблематике фильма. Третий этап – рефлексия – направлен на осознание подростком собственной позиции по отношению к данной проблеме, построение личного образа взрослости. В ходе групповой проблемной работы происходит поиск вариантов решения проблемы не только в дальнейшем действии (по отношению к героям фильма и абстрактным прототипам героев), но и в близком действии (по отношению к конкретным людям, живущим рядом, к ближайшему социуму: своему городу, классу, дворовой компании). Возьмем в качестве примера работу с фильмом «Спасите наши души».

I. *Этюд.*

Я – скульптор, моя мастерская – класс,
Щеки горят, челки отброшены...
Десятками пар ушей и глаз
Уставились на меня сейчас
Будущие эйнштейны и ломоносовы.
И, словно ваятель на влажной глине,
Словом оставляю нужный след.
Ошиблась рука – и вместо линии,
Правильной и незаменимой,
Уродливый шрам на много лет...
Но как ни старайся, как ни трудись –
Вряд ли достигнешь цели конечной:
Необожженными входят в жизнь
Глиняные мои человечки...

(Д. Г. Левитес. Отлучение)

Вопрос. Как вы думаете, сколько раз нужно обжечься человеку, чтобы повзрослеть?

Сюжет фильма. Главные действующие лица фильма – 13-летние подростки Зина и Миша, живущие в небольшом провинциальном городке. Сложности, с которыми они сталкиваются дома, однажды провоцируют их на во-

ровство. Что такое нравственный закон в жизни? Что в современном мире значат деньги? Правда ли, что «чем больше взрослою, тем больше имею»?

II. Экспликация.

После просмотра фильма следуют вопросы:

- К кому обращено название фильма «SOS – спасите наши души»? Чьи души нужно спасать?

- Что побуждает Зину украсть деньги из дома в первый раз, ведь она это делает не для себя?

- Почему Зине нравится Миша, а не другие сверстники? Можно ли заключить, что мотоцикл, который имеет Миша – это атрибут взрослости? И почему Зине легко совершить кражу денег для ремонта мишиного мотоцикла как сохранения атрибута взрослости?

- Что позволяет подросткам совершать дальнейшие кражи барсеток из стоящих машин, угоняя на мотоцикле?

- Почему они принимают решение тратить деньги только на себя? И справедливо ли утверждение Зины о том, что «дети должны заботиться о своем будущем, чтобы потом позаботиться о своих детях, а родители-взрослые должны заботиться о себе сами»?

- Что их побуждает отдать деньги на операцию больной девочке-соседке?

- Почему при таком нравственном отношении к близкому больному они шантажируют больного мальчика, сидящего в машине с барсеткой своего отца?

- Где и когда человек переходит ту грань, за которой утрачивает нравственное отношение?

- Можно ли сказать, что сработал закон социальной справедливости и подростки превратились из воров в обкрадываемых отцом испуганного ими мальчика?

- Почему при словах своего сына: «Папа, а ты купишь мне такой же мотоцикл, когда я вырасту?» – криминальный авторитет останавливает «разборку» с Мишей и Зиной, выбрасывая собранные ими для него деньги в реку?

III. Рефлексия.

- На какие атрибуты взрослости, по-вашему, ориентируются современные подростки? (сотовый телефон, курение, физическая сила и т. п.)

- Почему для подростков так важны атрибуты в проявлении своей взрослости?

- Можно как-то по-другому проявлять взрослость? Как?

- Почему нельзя преступать нравственный закон для достижения внешних атрибутов взросления (ролики, мобильный телефон, мотоцикл)?

- А если взрослеть не только внешне, но и внутренне, какие из нравственных качеств человека могут составить «конкуренцию» внешним атрибутам взрослости?

- Можете описать, как изменялись лично ваши атрибуты взросления с возрастом: 12, 14 лет?

● Оглянитесь, вокруг кто-нибудь сигнализирует «SOS»? Что вы можете для них сделать?

Таким образом, педагог реализует посредническую функцию и помогает подростку прогнозировать варианты взросления.

Рассмотренные технологии обеспечивают инструментальную сущность педагогики взросления.

Будучи технологически обеспеченной и предметно обозначенной педагогика взросления становится новой областью педагогического знания и воспитательной практики.

Литература

1. Бодаев А. А. Возрастные характеристики акме и функции воспитания. – М.: Магистр, 1999.
2. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. пособие для вузов. – М.: Шк. пресса, 2000.
3. Социальная педагогика: Учеб. пособие для вузов / Под ред. М. А. Галагузовой. – М.: ВЛАДОС, 2001.
4. Универсальный энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999.
5. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства. – М.: МПСИ: Флинта, 1997.
6. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса взросления личности: Избр. труды. – М.: МПСИ: Флинта, 1999.
7. Фиофанова О. А. Воспитательная система школы как фактор социального взросления подростков (монография). – Ижевск: Изд. дом «УдГУ», 2004.
8. Фиофанова О. А. Воспитательные события как форма инициирования взросления подростков. Метод. пособие. – Ижевск: Знак, 2005.
9. Фиофанова О. А. Школьное самоуправление как пространство социального взросления. Метод. пособие. – Ижевск: Знак, 2005.
10. Фиофанова О. А. Педагогическая поддержка как способ посредничества в освоении взрослости подростком. Метод. пособие. – Ижевск: Знак, 2006.
11. Фиофанова О. А. Педагогика взросления. Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Gaudeamus, 2006.
12. Фиофанова О. А. Взросление в зеркале سینема: Пособие по سینемалогии в практике воспитания подростков – Ижевск: Луч, 2007.
13. Фиофанова О. А. Событийная игра «Полеты Питера Пена: испытание взрослением» // Новое образование. – № 1, 2007.
14. Фиофанова О. А. Педагогическая супервизия по проблемам взросления в воспитательном пространстве // Известия ВГПУ, 2007.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ю. В. Коновалова

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ КАК ОСНОВА РАЗРАБОТКИ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ СТАНДАРТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И МОДУЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

В статье обосновывается необходимость нового подхода к проектированию образовательных стандартов НПО и СПО третьего поколения и модульной структуры образовательных программ на базе профессиональных стандартов. Предлагается методика разработки модульной образовательной программы, направленной на освоение компетенций и достижение результатов обучения соответственно требованиям работодателей.

This article says it is necessary to take a new approach at creating of third generation educational standards for vocational education and creating of modular structure for educational programs on the basis of professional standards. The procedure of development of modular educational program with general logic which consists in its orientation on abilities (skills) development and achievement of training results meeting requirements of employers and assumes perfection of assessment procedures due to reorientation to skills assessment is offered to readers' attention. Feature to organize educational process becomes the practice-focused training.

Основные направления модернизации системы начального и среднего профессионального образования, изложенные в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. и «Приоритетных направлениях развития российского образования», ориентированы на стратегические цели и задачи, касающиеся прежде всего модернизации структуры и содержания профессионального образования, совершенствования его качества и эффективности управления образовательной системой.

Действующие государственные стандарты профессионального образования, хотя и учитывали факторы обновления, не могли разрешить проблему отставания содержания образования, образовательных технологий, методов обучения, уровня педагогического потенциала от потребностей современной экономики. Напомним, что «содержание образования» определяет набор дисциплин, характер, уровень и объем учебного материала и формируется в образовательном пространстве. Под требованиями к выпускнику в стандарте подразумевается освоение необходимых с точки зрения образования знаний, умений и навыков и воспитание социально-ценностных личных качеств, поэтому структура и содержание профессиональных образовательных программ

оставались в предметной парадигме и не могли адекватно реагировать на потребности рынка труда.

Следовательно, пути повышения качества подготовки специалистов в учреждениях профессионального образования видятся в основном в совершенствовании учебно-методической и воспитательной работы, в то время как ответственность учебных заведений за конечные результаты образовательной деятельности практически отсутствует. Специалисты отмечают, что около трети выпускников среднего профессионального звена не трудоустраиваются по полученной специальности [7, с. 11].

С точки зрения работодателей, знания являются необходимым, но недостаточным условием достижения требуемого качества профессионального образования. Результаты образования, в их понимании, – это не столько «что должен знать», сколько «что будет способен делать» выпускник профессионального учебного заведения. Нарастающие противоречия, выражающиеся в существенном дисбалансе между требованиями к специалистам со стороны работодателей и качеством подготовки выпускников профессиональных учебных заведений, осознаются и педагогическим сообществом, и работодателями, однако в России механизмы реального взаимодействия образования и рынка труда недостаточно эффективны.

В условиях перемен актуальным становится формирование стандартов профессионального образования и профессиональных образовательных программ в соответствии с требованиями, которые предъявляет к выпускнику сфера труда. Это непростая задача, требующая инновационной активности со стороны как заказчиков образовательных услуг – государства, общества и работодателей, так и профессионального образования. В Великобритании и Германии, к примеру, процесс стандартизации в образовании начался в конце 80-х гг., и потребовалось 10 лет на формирование культуры общения между работодателями и системой образования. Затем эти тенденции охватили другие западные страны и США [2, с. 27]. В России также сделаны некоторые шаги в этом направлении.

В 2006 г. Председателем Правительства РФ утвержден «Комплекс межведомственных мероприятий по развитию начального и среднего профессионального образования на период до 2010 г.», разработанный в рамках соответствующего поручения Президента Российской Федерации для обеспечения конкурентоспособности профессионального образования. При создании данного документа учтены предложения, поступившие от Союза директоров и Совета директоров учреждений профессионального образования, органов управления образованием субъектов Российской Федерации, объединений работодателей (РСПП, Ассоциации строителей и др.), научного сообщества (ФИРО, РАО), российских и международных экспертов. В документе отражена необходимость актуализации содержания образования и разработки государственных стандартов профессионального образования нового поколения. Первостепенной задачей при этом стало включение работодателей (их объединений)

в процесс формирования нового содержания профессионального образования посредством определения ими требований к выпускнику [1, с. 48]. В настоящее время эта проблема регулируется Федеральным законом № 307-ФЗ от 1 декабря 2007 г. «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях предоставления объединениям работодателей права участвовать в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования».

Таким образом, наблюдается формирование четкой позиции государства в отношении разработки и реализации государственных образовательных стандартов профессионального образования нового поколения на принципиально новой для России основе, которой становятся отраслевые профессиональные стандарты.

В среде работодателей постепенно формируется понимание необходимости создания и практического применения отраслевых профессиональных стандартов. По инициативе Российского союза промышленников и предпринимателей (РСПП) основано Национальное агентство развития квалификаций (НАРК), координирующее разработку и внедрение национальной рамки квалификаций и профессиональных стандартов. В июне 2007 г. РСПП утвердил макет профессионального стандарта, который рекомендован для использования при создании профессиональных стандартов, а также процедуры их утверждения и регистрации. [6, с. 7, 83].

Профессиональный стандарт представляет собой подробную характеристику уровня выполнения конкретного вида профессиональной деятельности, выраженную в терминах компетенций. Именно посредством *компетенций*, понимаемых как способность (готовность) личности применять знания, умения, отношения и практический опыт в знакомых и незнакомых трудовых ситуациях [5, с. 19], в стандарте описываются требования сферы труда к работникам и результаты, которые должны быть достигнуты ими для соответствия этим запросам.

Требования к выполнению работниками трудовых функций позволяют обоснованно определить цели, структуру и содержание стандартов профессионального образования и модульных образовательных программ, основанных на компетенциях.

Над профессиональными стандартами в настоящее время активно работают работодатели в области информационных технологий, авиационной и ряде других отраслей. По инициативе и с участием Федерации рестораторов и отельеров реализован проект «Разработка системы квалификаций для индустрии питания» (2006–2007). В ходе его воплощения Центром изучения проблем профессионального образования совместно с Национальной гильдией шеф-поваров, Барменской ассоциацией России и Центром развития персонала ресторанов и отелей при участии учебных заведений СПО разработаны профессиональные стандарты для работников индустрии питания и методика их формирования. Задача учебных заведений – участников проекта – состоя-

ла в освоении новых подходов к разработке модульных образовательных программ на основе профессиональных стандартов. Сформированная в ходе проекта методика положена в основу утвержденного Российским союзом промышленников и предпринимателей макета профессионального стандарта. Кроме того, в рамках проекта предложена методика разработки образовательных стандартов на основе профессиональных стандартов, которая нашла отражение в макете Федерального государственного стандарта начального и среднего профессионального образования третьего поколения.

В макете образовательного стандарта требования к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы представлены в виде *общих* и *профессиональных* компетенций, соответствующих основным видам профессиональной деятельности. Поскольку профессиональные стандарты основаны на анализе требований к трудовой деятельности и ее результатам, то они позволяют определить результаты обучения (*learning outcomes*), иначе говоря, обозначить, что человек должен научиться делать в процессе освоения образовательной программы.

Общая логика методики формирования образовательных стандартов и основной профессиональной образовательной программы вызывает необходимость, прежде всего, оформить требования рынка труда в требования профессионального стандарта, а затем отразить их в целях и структуре образовательного стандарта профессионального образования и содержании образовательных программ в виде требований к знаниям, умениям и общим компетенциям выпускника.

Отправной точкой отражения запросов рынка труда в требованиях профессионального стандарта является выявление функций и условий их выполнения работниками различных уровней квалификации в конкретной области профессиональной деятельности и должностной иерархии. Эта сложная процедура осуществляется экспертными/рабочими группами, представляющими отраслевые ассоциации и объединения работодателей, в форме опроса самих работодателей и их работников на основе *метода функционального анализа*. [4; 5, с. 33; 6, с. 23].

Функциональный анализ представляет собой процесс разработки функциональной карты, включающей, во-первых, формулирование основной цели в области профессиональной деятельности, кратко описывающей суммарный результат того, для чего предназначена данная профессиональная сфера, во-вторых, уточнение основной цели в виде описания обобщенных функциональных областей и вычленения на их основе конкретных трудовых функций.

Далее для каждой трудовой функции определяется перечень знаний, умений и ключевых компетенций, средств и предметов труда, необходимых для выполнения трудовых функций в конкретной области профессиональной деятельности.

Таким образом, каждая единица профессионального стандарта соответствует конкретной трудовой функции и содержит измеримые требования к качеству ее выполнения.

Как показывает опыт, метод функционального анализа может успешно применяться учреждениями профессионального образования для выявления требований профессионального рынка труда в рамках процедуры, получившей в международной практике название *анализ потребностей в умениях*, который проводится совместно с социальными партнерами в случае отсутствия профессиональных стандартов [4]. Полезно также проводить его и при их наличии, поскольку это позволяет образовательным учреждениям уточнять реальные и перспективные требования предприятий к различным категориям работников, отражающие региональные потребности, а также формировать вариативную часть образовательной программы, предусмотренную макетом образовательных стандартов начального и среднего профессионального образования.

Далее требования сферы труда, определенные в процессе функционального анализа, могут быть адекватно спроецированы в требования образовательного стандарта. Методика такого перевода апробирована при разработке нового Федерального государственного стандарта начального профессионального образования по профессии «Повар» и среднего профессионального образования по специальности «Технология продукции общественного питания». Процедура перевода осуществляется путем отбора и комбинирования единиц профессионального стандарта, в которых отражены трудовые функции, и формулирования на их основе профессиональных компетенций, составляющих основу модульной части образовательного стандарта.

Именно перечень профессиональных компетенций для конкретной профессии или специальности отражен в новом макете Федерального государственного стандарта начального и среднего профессионального образования [6, 36–37].

Овладение совокупностью профессиональных компетенций, необходимых для выполнения трудовых функций и составляющих модули обучения, становится целью освоения образовательной программы. При этом необходимо подчеркнуть, что каждый модуль предусматривает формирование как профессиональных, так и общих компетенций, включающих в себя определенный уровень готовности к принятию решений, использованию и интерпретации информации и т. д.

В отличие от стандартов предыдущего поколения, в структуре основной профессиональной образовательной программы традиционные специальные дисциплины заменены на *профессиональные модули*, определяющие обязательный объем знаний, умений и практического опыта, необходимый для выполнения различных видов профессиональной деятельности.

Помимо профессиональных модулей структура основной профессиональной образовательной программы содержит общеобразовательную часть (циклы гуманитарных, социально-экономических и естественно-научных дисциплин), которая формируется традиционно.

Поскольку в новом макете образовательного стандарта профессиональный *модуль* понимается как часть профессиональной образовательной про-

граммы, имеющий определенную логическую завершенность по отношению к заданным результатам и предназначенный для освоения профессиональных компетенций в рамках вида профессиональной деятельности [3, с. 6], можно выделить его системообразующие элементы, принципиально отличающие его от модулей в традиционном понимании. К этим элементам относятся, во-первых, относительная самостоятельность и функционально-целевая ориентированность модуля на результаты, значимые для сферы труда и выраженные в терминах компетенций, а во-вторых, интеграция теоретической и практической составляющей модуля, что предусматривает тщательный отбор и структурирование содержания теоретического материала, необходимого для освоения требуемых компетенций.

Основой для отбора и структурирования содержания обучения в модулях, объема теоретических знаний, умений, однозначных критериев оценки достигнутых результатов обучения и параметров качества становятся задачи модуля обучения, которые, в свою очередь, нацелены на комплексное освоение компетенций, значимых для сферы труда.

Модульный подход к обучению, основанный на компетенциях, предусматривает разработку модульной профессиональной образовательной программы на основе отражения требований профессионального стандарта в алгоритме последовательных ответов на три вопроса, что предполагает изменение целей, содержания обучения и способов управления деятельностью по освоению компетенций [5, с. 56]:

- что будет уметь делать обучающийся после окончания обучения;
- что должен освоить обучающийся, чтобы эффективно выполнять свои профессиональные обязанности;
- что будет доказательством готовности обучающегося к эффективному выполнению своих функций в рамках трудовой деятельности?

Формулировка ответа на первый вопрос очень важна, поскольку она предполагает определение результата обучения в рамках конкретной профессии/специальности или вида профессиональной деятельности, что позволяет реализовать важный принцип эффективного обучения, а именно прозрачность целей обучения для потребителей образовательных услуг. Ответы на другие вопросы помогают описать требования к оценке освоенных компетенций. Четко сформулированные результаты являются объективными и обоснованными критериями оценки, что отличает ее от традиционной оценки. Ориентация модуля на целостный результат обучения меняет содержание и формы процедур оценки, делая ее связующим звеном между требованиями сферы труда и результатами обучения.

Новая технология проектирования стандартов профессионального образования и основанных на компетенциях модульных образовательных программ обуславливает принципиально иной подход к организации учебного процесса, предусматривающего практико-ориентированное обучение [6, с. 54; 8, с. 28, 167].

Эффективная организации учебного процесса и реализация обучения в рамках модульных образовательных программ, основанных на компетенциях, связана с необходимостью переосмыслить роль и функции самого преподавателя, перейти с позиции «транслятора знаний» к позиции «помочь студентам научиться». Важной задачей преподавателя становится создание условий для самоуправляемого обучения, основой которого является принцип «обучение посредством деятельности, обучение на опыте», обеспечивающий интеграцию теории и практики.

Вопрос о соотношении теории и практики важен, поскольку именно в сфере образования традиционно определяется необходимый объем знаний обучающихся. Опыт реализации модулей, полученный в проекте Tasis Delphi II (2003–2005), показывает, что сломать стереотипы мышления преподавателей теоретических дисциплин, которые убеждены, что без их предметов в привычном объеме обойтись никак нельзя, – задача основная и самая трудная.

Предлагаемая методика разработки структуры модульной программы и содержания модулей решает проблему интеграции теории и практики не путем отказа от теоретических знаний, а с помощью тщательного отбора и обоснования их выбора с учетом потребностей работодателей.

Создание среды обучения, максимально имитирующей трудовые ситуации, позволяет обучающимся адаптироваться к реальности трудовой деятельности, осваивать новый опыт и применять его в разнообразных рабочих контекстах. Значительная роль в этом отводится организации и планированию производственной практики (производственного обучения).

Еще раз подчеркнем принципиально важный момент, отличающий данную методику проектирования профессиональной образовательной программы: необходимый для освоения объем знаний и умений, однозначные критерии оценки достигнутых результатов обучения и параметры качества выполняемых профессиональных функций задаются не преподавателями и методистами, они заложены в самой профессиональной деятельности и обусловлены ее спецификой.

Таким образом, модульные образовательные программы, основанные на компетенциях, наиболее эффективны, поскольку методика их разработки позволяет спроектировать модули обучения как завершенные целостные единицы образовательной программы, в которых результаты, содержание и структура обучения связаны четкой логикой взаимодействия, понятной как преподавателям, так и потребителям образовательных услуг (студентам, работодателям и др.).

Методика проектирования стандартов профессионального образования и модульных образовательных программ на основе требований работодателей учитывает международный опыт. Внедрение этого подхода в России невозможно без решения многих проблем на разных уровнях. Это, прежде всего, изменение нормативной базы, регулирующей сферы труда и образо-

вания, преодоление стереотипов в системе образования, консолидация работодателей по отраслям и формирование их заинтересованности в разработке и внедрении профессиональных стандартов. К числу препятствий для реализации описываемой методики можно отнести и неконструктивную модель взаимодействия между предприятиями и учебными заведениями, отсталую ресурсную базу многих профессиональных учебных заведений, нехватку подготовленных кадров в системе профессионального образования и т. д.

Откладывание решения указанных проблем может повлечь за собой такие риски, как снижение качества рабочей силы и роли государства в управлении трудовыми ресурсами, уменьшение возможностей эффективного трудоустройства работников, их общей образованности и культуры, разрушение существующей базы материальных и нематериальных ресурсов профессионального образования. Эти тенденции нежелательны в условиях, когда задачи повышения качества профессионального образования в России становятся важнейшим фактором роста ее конкурентоспособности и достижения целей социального развития в интересах всего общества.

Литература

1. Гринько В. С. Государственная политика модернизации системы профессионального образования // Образовательная инициатива. – 2006 – № 2 (6). – С. 36–50.
2. Коркин Н. И., Свиренкова В. Н. Проблемы реализации образовательных стандартов // Образовательная политика. – 2007. – № 5. – С. 27–32.
3. Макет Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования нового поколения: Проект / Минобрнауки России; ФИРО. – М., 2007.
4. Олейникова О. Н., Муравьева А. А., Коновалова Ю. В. Анализ потребности в умениях: Метод. пособие. – М.: Альфа-М, 2005. – 142 с.
5. Олейникова О. Н. и др. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях: Учеб. пособие / О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева, Ю. В. Коновалова, Е. В. Сартакова. – М.: Альфа-М, 2005. – 288 с.
6. Профессиональные стандарты как основа подготовки конкурентоспособных работников: Метод. пособие / М. В. Привезенцев, О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева и др. – М.: Альфа-М, 2007. – 150 с.
7. Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 гг. Утверждена Правительством Российской Федерации от 23.12.2005 № 803 // Образовательная инициатива. – 2006. – № 1(5). – С. 5–26.
8. Ярошенко Н. Г. Основные направления работы образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования по реализации государственных образовательных стандартов // Образовательная инициатива. – 2005 – № 1. – С. 65–73.

С. П. Романов

ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ – МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

В статье доказывается необходимость создания технологической модели организации развивающей среды процесса обучения взрослых – руководителей различных структур. Основу данной модели, по мнению автора, должна представлять проблемная ситуация

In this article the necessity of creation of technological model of the organization of developing environment of process of training adult – heads of various structures is proved. A basis of the given model, in opinion of the author, the problem situation should represent.

Развивающийся рынок труда диктует свои требования к профессиональной подготовке современных руководителей. При разработке модели организации развивающей среды обучения руководителей нами принимались во внимание основные тенденции и направления поиска образовательной парадигмы, в которой бы сочетались гуманистические принципы с требованиями социума¹.

Основой непрерывного профессионального развития взрослых, на наш взгляд, может быть признана природно-рефлексивная технология саморазвития человека, разработанная К. Я. Вазиной, которая выделила три основных параметра технологического управления: потребности, способности, сознание [1].

Технологическая модель строится на основе структуры деятельности: потребности преобразуются в цели; способности – в действия, средства, результат; сознание – в рефлекссию (по А. Н. Леонтьеву) [2]. Это позволяет выявить структуру технологии: цели трансформируются в целевое пространство; действия, средства, результат – в поисковое (продуктивное), рефлексия – в рефлексивное. В трех перечисленных пространствах происходит непрерывное развитие потребностей, способностей, сознания человека, которые, в свою очередь, преобразуются в ситуативную, саморегулирующуюся деятельность человека. Структура технологического процесса обучения представлена на рис. 1.

Деятельность руководителя, построенная в алгоритмичном режиме, требует от образовательной среды наиболее удобной, естественной для человека организации, к которой он расположен, не испытывает сопротивления, поэтому развивающие технологии, по нашему глубокому убеждению, являются главным условием непрерывного профессионального развития.

Педагогическими условиями развития профессиональной компетентности руководителей в процессе подготовки являются: формирование у них установки на непрерывное личностно-профессиональное образование в течение всей жизни; модульное содержание обучения, обеспечивающее непрерывность процесса обучения; проектирование как способ инновационной дея-

¹ Подробнее см.: Образование и наука, № 5(48), № 6(49).

тельности; использование новых педагогических технологий, создающих развивающую среду обучения.

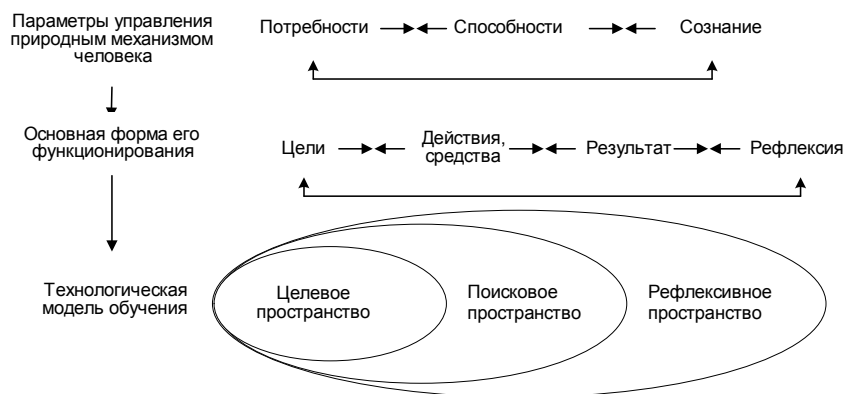


Рис. 1. Схема технологического процесса обучения на основе природного механизма саморазвития человека [1]

Среда жизнедеятельности человека предопределяет его саморазвитие. Для обеспечения функционирования механизма непрерывного профессионального развития руководителей их необходимо «погрузить» в соответствующую среду, технологической моделью которой является ситуация.

Ситуация (лат. – положение) – пространство и время, образ внутреннего распределения (ядро, дух); совокупность обстоятельств, порядок, условия деятельности; цели и средства их достижения; механизмы и режимы работы.

Развивающее пространство при обучении может быть представлено системой обучающих ситуаций, радикально отличающейся от старой лекционной системы. Не исключая конструктивного в традиционном образовании, следует отметить, что в условиях жесткого регламентирования к минимуму сводились возможности формирования самодостаточной личности, способной к принятию ответственных самостоятельных решений, что так необходимо современному руководителю.

В системе ситуаций важно определить режим работы внутреннего и внешнего механизмов саморазвития, на основе которого создать алгоритмы технологического процесса и разработать управленческий инструментарий технологии.

Основная идея, положенная в организацию технологического процесса коллективно-индивидуальной мыследеятельности, состоит в том, что обучение ведется в активном взаимодействии обучающихся с педагогом и между собой с того уровня развития потребностей, способностей, сознания, на котором находится обучаемый. Начиная с первого занятия, в процессе активного взаимодействия педагог стремится выявить как для себя, так и для каждого члена учебной группы реальные возможности его личности, профессиональную позицию, цен-

ностные ориентации. Этот психологически непростой этап преодолевается благодаря тому, что самокритичное познание себя обучающимися производится в атмосфере уважения к каждому, признания его нравственного и интеллектуального потенциала. Такая всесторонняя диагностика обучаемого и его деятельности обязательна для определения исходной точки обучающего процесса.

Структура проблемной ситуации выведена на основе инвариантной модели деятельности: цели – действия – средства – результат – рефлексия.

В каждой ситуации педагогом проектируются две цели. Первая всегда направлена на выработку позиции, точки зрения, ценностных ориентаций, изменение сознания. Для ее достижения необходимо определенное предметное (профессиональное) содержание, для понимания которого в профессиональной деятельности подбирается специальное задание. Таким образом, реализация второй, предметной (профессиональной) цели, и обеспечивает достижение первой – формирование новой позиции, установки. Реализация указанных целей стимулирует зарождение новых познавательных интересов.

Для осуществления целей проектируются соответствующие действия. Для первой – создание (в начале) или налаживание (в процессе) механизма управления отношениями в творческих микрогруппах. Для второй цели – предметные действия расписываются по научным нормам (алгоритмы). К каждому действию подбираются или специально конструируются средства, во многом определяющие успех (или неуспех) управленческого процесса и процесса развития обучающихся.

Выбор средств (предметов) в соответствии с целями (потребностями) обучающихся весьма важен, так как в учебной ситуации должна происходить «встреча» потребностей с предметом, которая и порождает способность. Предметное содержание в ситуации представлено действиями, вернее, алгоритмами и средствами – материализованными способами деятельности.

Для системы обучающих ситуаций должны быть четко определены цели, точно дозированы действия и средства, рассчитан прогнозируемый результат.

Способы организации управления учебной группой определяются стратегической и тактической целями, необходимостью введения обучаемых в режим постоянно нарастающей активности в совместной познавательной деятельности.

Для определения педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса обучения, необходимо подробнее остановиться на причинах, тормозящих обучающий процесс, на стилях обучения и специфике обучения взрослых, в нашем случае руководителей организаций и учреждений.

К числу барьеров, наиболее существенно препятствующих обучению взрослых, относятся:

- создаваемые обучающимися во время прохождения ими курса (неправильный выбор подхода к обучению, слабая мотивация);
- создаваемые программой подготовки (из-за отсутствия гибкости, должного руководства, неудовлетворительной структуры);

- привнесенные в курс обучающимися (причины посещения курса, недостаточное доверие, слабые способности к обучению, прошлый отрицательный опыт обучения);
- создаваемые культурными причинами (культурные различия внутри одной организации, между различными организациями, этническими и языковыми группами);
- практического характера (наличие у обучающихся множества других повседневных забот: семья, карьера и общественная деятельность, т. е. занятости, которые поглощают все мысли обучающегося);
- недостаток времени;
- сомнение в собственных способностях;
- принуждение к обучению со стороны руководства при отсутствии собственного интереса или желания;
- отсутствие доверия к преподавателю, другим обучающимся, содержанию или методам преподавания курса;
- синдром «стреляного воробья» («Я уже пробовал это сотни раз...»);
- страх перед переменами.

Одной из возможных причин, мешающих эффективному процессу обучения, может стать преподаватель – его личность, стиль работы, его восприятие слушателями, которые иногда смотрят на него как на эксперта. Метод подготовки, когда преподаватель действует прежде всего как лектор-специалист, не добавляет стимулов к обучению. Своего рода мистический налет, который иногда окружает преподавателя, приводит к тому, что обучающиеся ставят преподавателя неизмеримо высоко над собой, предполагая его постоянное превосходство в знаниях и опыте. Чтобы преодолеть это препятствие, необходимо использовать подход к подготовке, основанный на полной включенности слушателей в процесс обучения (например, по описанной выше развивающей технологии).

Преподавателю, обучающему руководителей, необходимо знать специфику обучения взрослых и способы стимуляции мотивированной активности их в процессе обучения.

Наша практика свидетельствует о том, что руководители неодинаково успешно обучаются на различных стадиях цикла. В значительной степени это объясняется тем, что люди учатся по-разному, в зависимости от их индивидуальных способностей и имеющегося опыта. Если предлагаемый курс дает возможность слушателям широко использовать предпочитаемые ими стили обучения, то для них, как правило, обучение доставляет удовольствие и они хорошо усваивают материал. В противном случае обучение оказывается пустой тратой времени. Можно выделить четыре наиболее характерных стиля обучения у людей независимо от типа учебного заведения: это так называемые «активисты», «созерцатели», «теоретики», «прагматики» (рис. 2).



Рис. 2. Стили обучения

«Активисты» полностью и без колебаний погружаются в новый опыт, получают удовлетворение от того, что происходит здесь в настоящее время, и счастливы, что поглощены новым сиюминутным опытом; они обладают открытым мышлением, энтузиазмом по отношению ко всему новому, у них отсутствует выраженный скептицизм. Философия «активистов»: «Один раз я попробую все». Такие люди обычно сначала действуют, а затем думают о последствиях. Они решают проблемы с помощью «мозгового штурма»: как только возбуждение, вызванное одним видом деятельности, проходит, начинается поиск следующего. «Активисты» стремятся ответить на вызов, связанный с изучением нового опыта, но им скучно заниматься внедрением и решением долгосрочных задач. У них развито «стадное» чувство, они постоянно стараются быть среди людей, при этом пытаются поставить себя в центр событий.

«Созерцатели» предпочитают «отойти назад», чтобы обдумать предлагаемый опыт, проанализировать его со всех точек зрения. Они собирают данные как «из первых рук», так и из других источников, детально обдумывают их, прежде чем прийти к какому-либо заключению. Тщательный сбор и анализ для них настолько важны, что они склонны оттягивать окончательное заключение как можно дольше. «Созерцателей» характеризует осторожность. На заседаниях и при обсуждениях они предпочитают сидеть сзади, им нравится наблюдать, слушать других, и лишь потом высказать собственные соображения. «Созерцатели» стремятся вести себя незаметно и создают вокруг себя спокойную атмосферу некоторой отстраненности и терпимости. Их действия основаны на широкой картине, складывающейся из информации, как о прошлом, так и о настоящем, как из наблюдений других людей, так и своих собственных.

«Теоретики» адаптируют наблюдения и выстраивают их в комплексные, логически стройные теории; иерархически осмысливают проблемы в их взаимосвязи; структурируют разрозненные факты в модели, системы. Они любят анализировать и синтезировать, им сродни концептуальные положения, принципы, теории, модели и системное мышление. «Теоретикам» свойственна рациональность и логика: «Если это логично, то это хорошо»; их тради-

ционные вопросы: «Имеет ли это смысл?», «Как одно соответствует другому?», «Каковы основные выводы?». Они стремятся к независимости во взглядах, аналитическому подходу и преданы рациональной объективности, а не чему-то субъективному или противоречивому. Подход к решению проблем у «теоретиков» неизменно основан на логике – они резко отрицают все, что ей не соответствует, предпочитают максимальную определенность и чувствуют себя неуютно, когда имеют дело с субъективными суждениями, посторонними мыслями и чем-либо несерьезным.

«Прагматики» концентрируются на практическом опробовании новых идей, теорий и методов. Они заняты поиском новых идей и используют малейшую возможность эксперимента с его практическим применением: возвращаются с обучения, переполненные новыми идеями, которые их привлекают и которые они хотят немедленно опробовать. «Прагматиков» раздражают затяжные, «бесцельные» дискуссии. Это сугубо приземленные люди, которым нравится принимать практические решения, разрешать конкретные проблемы, возможности решения которых воспринимаются как вызов. Философия «прагматиков» основана на принципах: «Всегда есть возможность лучших решений» и «Если это работает, то это хорошо».

Понимание особенностей обучения руководителей является одним из важных требований для разработки педагогических условий развития их профессиональной компетентности. Выделим среди этих особенностей главные:

- руководители в значительной степени автономны, самостоятельны, что требует создания условий, при которых обучающиеся берут на себя инициативу в определении собственных познавательных потребностей, в формулировании целей обучения, в определении ресурсов, необходимых для достижения поставленных целей, в выполнении учебного плана и оценке того, насколько успешно достигнуты цели;
- это, как правило, ученики-добровольцы, понимающие, какие преимущества может принести им обучение;
- они обладают значительным жизненным, профессиональным опытом и информацией, поэтому естественно и целесообразно строить обучение с опорой на их опыт, а не только на тех пробелах в знании, которые у них есть; причем их опыт важно использовать как основной источник обогащения процесса обучения;
- жизненный опыт обучающихся содержит сформированные установки, убеждения и мнения (религиозные верования, ценности, стиль жизни и т. д.) – все это необходимо учитывать при организации обучения;
- у руководителей сильно выражено чувство собственного достоинства: если обстановка в учебной аудитории не воспринимается ими как безопасная и стимулирующая, их самооценка и самосознание подвергаются серьезному риску;
- обучающиеся ориентируются на конкретные цели;

- они сконцентрированы на конкретных проблемах, а это означает, что им необходимо знать, зачем они обучаются;

- они практичны и привыкли в своей жизни самостоятельно решать различные проблемы;

- это, как правило, прагматики, которые обычно стараются изучать то, что позволяет им решать проблемы, возникающие в сложной профессиональной ситуации, где одновременно активно взаимодействуют несколько факторов;

- данный контингент учащихся обычно сильно различается по возрасту, начальному уровню знаний и образования, профессиональному и культурному опыту, степени зрелости личности, личным целям и т. д.

Учитывая вышесказанное, преподаватель может:

- вовлечь слушателей в оценку их потребностей в обучении (совместно выявить, каковы эти потребности, позволяющие улучшить профессиональную деятельность);

- стимулировать слушателей к формулированию целей обучения (осознать, чего они хотят достичь в результате обучения);

- стимулировать определение необходимых ресурсов и способов для достижения целей обучения (например, установить, каким временем они располагают, профессионалами какого уровня являются, какими правами наделены и как ими можно воспользоваться);

- помочь обучающимся выполнить их учебные планы (обсудить, что им нужно делать);

- вовлечь слушателей в оценку их обучения, прежде всего, с помощью методов качественной оценки (исследовать, чего они достигли и как это соотносится с их повседневной профессиональной деятельностью).

Преподаватель должен быть готов к формированию учебной обстановки, интеллектуально, сенсорно, физически и физиологически соответствующей особенностям и требованиям обучения. Педагогу следует играть роль стимулятора обучения, организатора развивающего пространства, а не просто информатора и оценщика знаний. Этого можно достичь:

- создавая атмосферу взаимодовверия и уважения между самими слушателями, между преподавателем и слушателями через терпение и доброжелательность в случаях затруднений обучающихся, через поощрение слушателей, через уважительное, серьезное отношение к их вопросам и комментариям;

- обеспечивая высокую степень вовлеченности слушателей в процесс обучения активными методами, с помощью дискуссий, обсуждения неожиданных идей, конкретных примеров, иллюстрирующих различные моменты рассматриваемой проблемы, деловых, ролевых игр, групповой работы, позволяющей организовать обмен опытом, и т. д.;

- заостряя внимание на том, что слушатель, обучаясь, реализует свои профессиональные интересы;

- предоставляя слушателям возможность разделить с преподавателем ответственность за свое обучение, что должно быть воспринято как участие самих слушателей в преподавании.

Общепризнано, что люди глубоко включаются в деятельность, если они чувствуют, что действительно участвуют в ней и вносят свой вклад. Таким образом, успешное обучение взрослых (руководителей) возможно, если

- им это необходимо;
- они этого хотят;
- они могут влиять на процесс обучения;
- существует баланс между теоретическим знанием и практическим обучением;
- их опыт может быть использован и оценен;
- подготовка носит конкретный характер и соответствует их практической работе;
- они могут свободно выражать свои мысли, пусть даже ошибочные, не боясь подвергнуться насмешкам или цензуре.

Вышеизложенное позволяет определить ряд педагогических условий, стимулирующих эффективность процесса обучения с использованием системы ситуаций. Ведущими условиями являются:

- 1) формирование у обучаемых позиции на человека как уникальную, саморазвивающуюся систему, осознание ими необходимости развития человека в течение всей жизни;
- 2) модульная организация содержания обучения;
- 3) технологическая организация обучения, обеспечивающая активность, развитие профессиональной компетентности обучающихся;
- 4) проектирование как способ инновационной деятельности;
- 5) учет индивидуальных, возрастных особенностей;
- 6) построение обучения с опорой на жизненный и профессиональный опыт обучающихся.

Реализация педагогических условий развития профессиональной компетентности руководителей обеспечивается комплексом теоретических и практических аспектов инновационного подхода к современному обучению. Результатом погружения в систему ситуаций может быть создание индивидуальных программ саморазвития, обретение новых, творческих способов мышления как обучаемыми, так и педагогами.

Литература

1. Вазина К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та печати, 2002. – 145 с.
2. Леонтьев А. Н. Избранные психологические сочинения: В 2 т. Т. II. – М.: Педагогика, 1984.

Л. Я. Рубина,
Д. С. Попов

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА С УЧЕТОМ РЕЗУЛЬТАТОВ ФЕДЕРАЛЬНОГО ЭКЗАМЕНА В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается один из современных способов оценки качества образования – интернет-тестирование. Приводятся полученные в результате социологического исследования мнения преподавателей и студентов о влиянии этой формы внешнего аудита на учебный процесс в вузе, о плюсах и минусах внедряемой инновации.

This case focuses on the Faculty and Students Estimation of Internet-Examination. The purpose of sociological research is the definition of the degree of influence of federal Examination in the sphere of higher Education on the system of quality of education at USPU.

К основным стратегическим направлениям деятельности Уральского государственного педагогического университета относится реализация политики качества путем обеспечения функционирования и развития системы менеджмента качества во всех ее аспектах. Гарантированность эволюционного и антикризисного развития университета подкрепляется созданием комплекса инновационных программ. Среди них одной из важнейших является информатизация образовательной деятельности, развитие электронных образовательных ресурсов и средств поддержки учебно-воспитательного процесса.

Внедрение информационных технологий в учебно-образовательную и воспитательную деятельность, развитие сетевой научно-образовательной инфраструктуры касается всех сторон контроля качества подготовки специалистов в вузе.

Проблема наличия системы оценивания качества, ее объективности, влияния на учебную деятельность в последнее десятилетие активно обсуждается научно-образовательными сообществами и сертификационными организациями всего мира. Диалектика глобальных и локальных процессов просматривается на всех уровнях образования.

В данной статье приводятся результаты мониторингового исследования качества образования с точки зрения влияния на него одной из новых, модернизационных форм оценивания знаний. Речь идет о так называемом интернет-тестировании, интернет-экзамене как форме контроля уровня знаний.

Феномен под названием e-learning имеет в настоящее время различные толкования. Возникновение самого термина прочно связано с распространением Интернета точно так же, как и появление иных «электронных версий» различных областей социальной жизни, прежде всего экономической, например e-commerce (электронная коммерция) или e-banking (электронное банковское обслуживание), или политической – e-goverment (электронное государство). При этом e-learning часто воспринимается как чисто технологическое яв-

ление – набор информационных и телекоммуникационных обучающих технологий либо пакеты прикладных программ, системы «оболочек», с помощью которых можно проводить обучение посредством Интернета.

В более глубоком понимании e-learning – это совокупность образовательных технологий, базирующихся на достижениях hi-tech, и технологических инструментов, в которые «упакованы» обучающие методики. Ряд исследователей, в частности Ю. Рубин [2], считают, что такая интерпретация более обоснована, поскольку вытекает из понимания данного феномена как педагогического процесса, а не только «суммы технологий». Соответственно инструменты e-learning суть специфические организационные и методические элементы, осуществляемые благодаря hi-tech, а не новая технологическая оболочка традиционного учебного процесса.

На наш взгляд, следует отдельно добавить, что это еще и различные формы электронного контроля, как внутреннего (задания, входящие в УМК учебного заведения), так и внешнего (различные срезы знаний, проводимые для аттестации учебного заведения другой организацией). К внешнему аудиту можно отнести федеральный интернет-экзамен в сфере высшего профессионального образования (ФЭПО). Мы считаем его не просто иной по сравнению с традиционными формой оценки качества знаний, но такой формой, которая ощутимо влияет на процесс преподавания учебных дисциплин, требует внесения корректив в содержание обучающих программ. Результатом ее использования должна стать единая система внешнего и внутреннего аудита качества подготовки специалистов по дисциплинам разных циклов учебного плана на основе согласования подходов к анализу содержания, технологий, методов обработки данных.

Поскольку пока интернет-экзамен является экспериментом, особенно важно узнать мнения о нем представителей образовательного процесса. Уральский государственный педагогический университет около двух лет принимает участие в эксперименте по внедрению ФЭПО (примерно раз в полугодие проводится срез знаний студентов в форме интернет-экзамена). Руководитель проекта – профессор Б. Е. Стариченко, члены ВНИК – профессор Л. Я. Рубина, доцент А. А. Симонова, аспирант Д. С. Попов. Проект выполняется в рамках международного сотрудничества с колледжем Иудеи и Самарии (доктор Нитза Давыдович) и Тель-Авивским университетом (доктор Нетта Нотзер). Результаты взаимодействия обсуждались на конференциях в УрГПУ (сентябрь 2006 г.) и в Израиле (сентябрь 2007 г.) [3, 4].

В рамках общего проекта определения степени влияния ФЭПО на развитие системы контроля качества подготовки специалистов в УрГПУ было проведено социологическое исследование, выявляющее отношение участников образовательной деятельности (студентов и преподавателей) к экзамену после первых трех этапов. Исследованием, проведенным в мае-июне 2007 г., были охвачены 345 студентов и 103 преподавателя разных факультетов УрГПУ.

Начнем с общих и неоднозначных выводов, полученных в результате анализа конкретных социологических данных, часть которых будет приведена ниже в качестве подтверждения сказанного.

Технология интернет-экзамена стремится занять свое место в вузовской работе по контролю качества обучения и в сознании ее участников. Большинство преподавателей и студентов не воспринимают эту технологию как оптимальную форму оценивания реального уровня освоения той или иной дисциплины, но тем не менее участвуют в ней, принимая интернет-экзамен как неизбежность, данность (студенты) или как необходимую форму внешнего аудита качества работы вуза, инициированную бюрократическими структурами (преподаватели).

Уровень понимания целей ФЭПО, с его притязаниями на адекватность и объективность оценки разных сторон качества, нельзя признать достаточным ни у студентов, ни у преподавателей. Соответствующая работа по формированию более сознательного, ценностно-смыслового отношения к новой технологии должна быть продолжена для усиления эффективности содержательной и процессуальной деятельности. Воспринимая интернет-экзамен как одну из современных технологий оценки качества, которая только проходит серьезную апробацию, большинство преподавателей и студентов пока не осознали ее значимости с точки зрения влияния на учебный процесс, на образовательную деятельность вуза. Однако последующее обсуждение результатов по блокам дисциплин учебного плана в подразделениях, по отдельным курсам конкретных преподавателей, предложенные с учетом внедрения новой технологии изменения учебной деятельности показали, что такое влияние существует и его необходимо учитывать. Предложения касались содержания тестов, их соответствия программному материалу дисциплины, методики подсчета зачетных единиц, включения данной технологии оценивания в учебный процесс, начиная с промежуточной аттестации, усиления контроля самостоятельной работы студентов, методического обеспечения интерактивных форм обучения, увеличения консультационного времени преподавателей, дополнительной оплаты проведения интернет-экзамена и т. п.

Участники опроса обратили внимание на позитивные и негативные стороны процесса внедрения интернет-экзамена в качестве инновации. К положительным моментам студенты относят стимулирование самостоятельной работы, желание лучше учиться, большее внимание преподавателей, уделяемое обучающимся на дополнительных консультациях и в период самого экзамена, удобство самой формы компьютерного тестирования.

Преподаватели подчеркивают инновационный характер технологии учета знаний, потребность повышать квалификацию в связи с этим, необходимость не только разъяснять студентам особенности данной технологии, но и целенаправленно готовить к ее реализации себя и студентов. В числе минусов главное, по мнению опрошенных, то, что тесты, даже усовершенствованные, соотнесенные со стандартами образовательных программ, не раскрыва-

ют индивидуальность студента, его потенциал, уровень мышления, реальные достижения в разных формах учебной деятельности. В предлагаемых сегодня вариантах тестов по многим дисциплинам задания либо выходят за рамки содержания курсов, либо требуют всего лишь напряжения памяти, либо просто некорректны, почти анекдотичны по форме.

Интернет-экзамен как один из инструментов проверки знаний мотивирует преподавателей и сотрудников кафедр, факультетов на адекватные изменения содержания учебных курсов, методики преподавания и ее научного обеспечения.

Разрабатывая единую систему внешнего и внутреннего аудита качества учебной деятельности, следует обратить внимание на взаимодействие встречных направлений аудита – от внешнего к внутреннему и от внутреннего к внешнему. Иными словами, ФЭПО как средство внешнего аудита может быть использован в совокупности с традиционными способами оценки знаний внутри вуза, но, став при этом средством контроля внутреннего, участвуя в коррекции учебного процесса, должен служить основанием для обеспечения не только объективности, но и постоянного качественного мониторинга уровня знаний со стороны независимых структур. Зарубежный опыт создания и деятельности структур, способных оценить степень усвоенности знаний на уровне компетенций отдельного студента, в том числе и по его личной инициативе, вполне может быть использован и в нашей образовательной практике.

Подчеркивая, что предложенная форма экзамена носит экспериментальный характер, а также имея в виду, что в нашей системе от эксперимента до всеобщей мобилизации – один шаг, обратим внимание на конкретные результаты исследования.

Выяснилось, что представления студентов о целях интернет-экзамена весьма разнообразны и не навязаны извне, поскольку вопрос был открытым.

Основной целью интернет-экзамена студенты считают обычную проверку знаний (более 70% от числа ответов), хотя и выделяют следующие ее акценты. *Оценка уровня и качества знаний* студентов всего вуза – 59,5%. *Проверка остаточных знаний* по отдельно взятому курсу, по какой-либо дисциплине – 11,9%. *Объективная по проведению и форме, независимая оценка знаний* – 3,2%.

Второй по частоте упоминаний целью являются мероприятия, связанные с государственным контролем и формализованными процедурами (около 26% ответов). Интернет-экзамен – это *показатель для аттестации вузов* (13,0%). Целью интернет-экзамена является *проверка качества преподавания* различных дисциплин (9%). Интернет-экзамен – это *атрибут перехода на евростандарты*, элемент унификации образовательной системы (0,3%).

Третью группу составили ответы, дающие негативную оценку цели интернет-экзамена (3,2% опрошенных). Интернет-экзамен – *бессмысленная процедура*, способ предъявлять не существующий реально уровень университета, «показуха» (2,0%). Цель интернет-экзамена – «отмывание» денег министерст-

вом (бюрократами), это *новая форма коррупции* (0,6%). Интернет-экзамен необходим, чтобы *сократить количество студентов, закрыть вузы* (0,6%).

Общая оценка интернет-экзамена была дана на основе закрытого вопроса.

Интернет-экзамен – это *стандартизированный способ сравнения вузов по качеству образования*, так считают 34,2% опрошенных. Как *необходимый показатель результативности деятельности вуза при его аттестации* интернет-экзамен рассматривают 24,2% студентов. Только 17,9% воспринимают его как *инструмент объективной оценки остаточных знаний по изучаемым дисциплинам*. Однако каждый четвертый считает, что он не является адекватной формой какого-либо контроля, это всего лишь неэффективная формальная процедура.

Несмотря на то, что интернет-экзамен как инструмент объективной проверки знаний позитивно оценивается лишь пятой частью опрошенных, более половины студентов считают, что в будущем он может стать оптимальной формой оценки именно остаточных знаний (13,9% согласны с данным суждением полностью, а 45,5% частично).

Нет сомнения в том, что необходима целенаправленная работа не только по разъяснению целей интернет-экзамена, но и по подготовке студентов к этой форме контроля в течение всего процесса обучения.

После сдачи интернет-экзамена неизменность своего отношения к учебному процессу в целом подчеркнули 79% студентов. Это понятно, ибо одна из форм контроля, относительно новая для российского образования и неоднозначно оцениваемая с точки зрения объективности и оптимальности, не может сразу и очевидно повлиять на саму образовательную деятельность и оценку ее результатов.

Те, кто изменил свое отношение к обучению в вузе, отметили динамику в лучшую или худшую стороны. Улучшилось отношение к учебе у 16% студентов, принимавших участие в экзамене. Не очень большой по количеству, но важный по сути результат, ибо основной причиной было названо *стимулирование хорошей учебы*. Вопросы теста для многих оказались сложными, а поскольку они касались и тем для самостоятельного обучения, у студентов возникло желание закрыть существующие в знаниях пробелы.

Столкнувшись с некоторыми *некорректно поставленными вопросами электронного теста* и сравнив интернет-экзамен с привычными формами семестровой аттестации, часть студентов заявили, что стали выше ценить обучение именно в УрГПУ.

Несколько студентов отметили, что изменение в лучшую сторону связано с *дополнительными обзорными лекциями* вне учебного плана и тем, что *тестовые задания всегда более простые*, чем задания творческого или «рассудительного» характера. В этих ответах просматриваются, с одной стороны, желание более частых контактов с преподавателями, в том числе и сверх учебного плана, а с другой – возможность получения итоговой оценки знаний в более удобной для многих форме. Заметим, что позитивно настроенные сту-

денты не подчеркивают в оцениваемой форме внешнего аудита знаний такой критерий, как объективность.

Основным аргументом изменения отношения в худшую сторону у 5% студентов является восприятие тестовых форм как таковых, поскольку *они не раскрывают индивидуальность человека*, препятствуют рассуждению, отображают лишь запомненное студентом, а не развитость его критического, социального мышления, служащую показателем обретения социально-гуманитарных компетенций.

Студенты аргументируют изменение своего отношения к учебному процессу также тем, что вопросы интернет-экзамена *значительно выходят за рамки образовательных программ* УрГПУ и не учитывают специфики факультетов и вуза в целом. Негативная динамика отношения вызвана еще и некорректностью формулировок вопросов, разногласиями по различным спорным теориям и концепциям.

Стоит отдельно отметить варианты ответов, связанные с организацией учебного процесса. Некоторые студенты, чье мнение стало отрицательным, опасаются, что плохие результаты интернет-экзамена отразятся на их семестровых и итоговых оценках, вплоть до отчисления, хотя они не вполне отражают реальный уровень подготовки и не исключают момента случайности.

Большинство преподавателей (56,3%) считают проверку качества знаний основной целью интернет-экзамена, в том числе для 36,8% это качество знаний по всем блокам дисциплин, т. е. отражение его общего уровня, а для 19,5% – всего лишь проверка остаточных знаний.

На втором месте – блок целей, ассоциируемых с проверкой качества вузовской деятельности в целом. В данную группу входят ответы: «независимая экспертиза вуза», «оценка качества подготовки в вузе»; 2,3% опрошенных считают, что интернет-экзамен – это не только средство проверки уровня знаний, но и *механизм унификации знаний* в системе высшего образования.

Существуют и ответы отрицательного характера (10,5%), при этом акцент делается не на самой процедуре интернет-экзамена, а на системе бюрократизации в образовании. Именно как новую *бюрократическую игру*, фальшь, направленную на *фальсификацию цифровых данных*, воспринимают интернет-экзамен 3,5% преподавателей. Часть из них считают, что цель интернет-экзамена – это не столько контроль качества работы вуза, сколько *легитимный инструмент сокращения количества вузов* (3,5%). Более того, по мнению некоторых (3%), целью интернет-экзамена является не проверка качества преподавания, а *коррупционный интерес частных лиц или организаций в сфере образования*, которые выигрывают любой грант, побеждают в тендере и т. п.

Из такого понимания целей вытекает и оценка экзамена как особой формы контроля. В этой роли, по мнению 60,4% респондентов, ФЭПО пока оказывается формальной, недостаточно эффективной процедурой. Многообразие и разброс целей одного-единственного теста, несмотря на наличие вариантов, не дает возможности назвать его корректной формой внешнего аудита.

Интернет-экзамен считают *показателем результативности деятельности вуза при его аттестации* 14,4% опрошенных, столько же полагают, что это стандартизированный способ сравнения вузов по качеству образования.

Экзамен негативно оценен преподавателями не только как форма контроля, но и как форма оценки остаточных знаний (более 60%). О том, что он не может быть адекватной проверкой знаний, заявила треть опрошенных, и столько же считают, что изменение этого мнения возможно только при кардинальной доработке содержания экзаменационных заданий.

У большинства опрошенных (68,0%) восприятие учебного процесса после экзамена осталось прежним. У 10,7% преподавателей, принимавших участие в экзамене, отношение улучшилось, а у 21,3% изменилось в худшую сторону.

Отметившие положительные перемены полагают, что интернет-экзамен – это позитивное новшество, а именно *внедрение новых информационных технологий*.

Еще одной причиной изменения отношения неожиданно стала содержательная сторона вопросов интернет-экзамена, т. е. факт, что некоторые вопросы сформулированы некорректно, был истолкован респондентами своеобразно: это, как оказалось, *повышает оценку собственной работы и работы вуза в целом по сравнению с качеством «внешнего теста»* и стимулирует создание и сертификацию своих контрольных материалов. К этому добавляется надежда, что, столкнувшись со сложными вопросами, студенты более интенсивно займутся самообразованием, а интернет-экзамен в данном случае – стимул для этого.

Основной причиной отрицательного отношения является содержание тестовых заданий. Преподаватели считают, что *тест необъективен и рассчитан на студента, «натасканного» на стандартизированные знания*, а не на понимание предмета. Более того, экзамен *не учитывает специализацию факультетов*, и содержание вопросов одинаково как для физиков, так и для историков.

Изменили свое мнение и преподаватели, вынужденные консультировать студентов сверх отведенных на курс учебных часов, поскольку *дополнительные консультации не всегда оплачиваются*.

Время, которое можно было бы потратить на научно-исследовательскую деятельность, в том числе не только свою, но и студенческую, занимает интернет-экзамен. Иногда не устраивают график, сроки и сама процедура проведения интернет-экзамена, отчего страдает и учебный процесс.

Студенты не всегда знакомы с общей программой изучаемой дисциплины, и это влияет на их оценку соотносительности ее содержания и вопросов теста. И если почти все преподаватели подчеркивают их несоответствие (91,4% опрошенных), то ответы студентов примерно поровну распределились между позициями «соответствие – неполное соответствие – несоответствие». Доверчивых среди студентов почти в четыре раза больше, чем преподавателей.

Вероятно, с этим связана и оценка степени эффективности этой формы контроля знаний: оптимальной ее считают большинство студентов (почти 60%) и меньшинство преподавателей (35,4%). Средний индекс этой оценки у преподавателей – –0,6, у студентов – 0,2 (табл. 1, 2).

Таблица 1

Соответствие интернет-экзамена содержанию изучаемых дисциплин

Степень соответствия	Ответы, %	
	Студенты	Преподаватели
Значительно выходил за рамки стандарта	23,8	30,1
Полностью соответствовал содержанию дисциплины	31,0	8,6
Не полностью соответствовал, включал не изучавшийся материал	45,2	61,3
Итого	100	100

Таблица 2

Оценка интернет-экзамена как оптимальной формы проверки знаний

Вариант ответа	Студенты, %	Преподаватели, %	Условный индекс
Полностью согласны	13,9	7,1	2,0
Скорее согласны	45,5	28,3	1,0
Скорее не согласны	26,4	31,3	–1,0
Полностью не согласны	14,2	33,3	–2,0
Итого	100	100	

Необходимо продолжить деятельность по осознанию и более глубокому пониманию конечных целей использования технологии интернет-экзамена, принятой в мировом образовательном сообществе. Следует понять, что речь идет о разработке единой системы оценивания результатов обучения в разных вузах и странах, о соизмеримости форм и результатов контроля качества знаний, а не об унификации личности специалистов, воспитываемых высшей школой. Это тем более важно в процессе перехода к новым образовательным стандартам, результатом реализации которых должна стать социально и профессионально компетентная личность, обладающая необходимым запасом компетенций для самоопределения в современном обществе.

Хотелось бы, чтобы плюсы и минусы влияния новых форм оценивания качества на само качество были вовремя осмыслены, и это осознание не длилось десятилетиями, как происходит с ЕГЭ: число его сторонников и противников не меняется, а серьезная нормативная база по-прежнему отсутствует [1, с. 250–284]. Откладываются сроки разработки стандартов третьего по-

коления, не говоря уже об их апробации. В приоритетных направлениях развития системы образования РФ создание моделей организации контроля качества и нормативной базы для общенациональной системы оценки качества отнесено на конец 2010 г. [1, с. 250–284]. Инерционные и инновационные процессы в социальном институте образования находятся в таком сложном взаимодействии, когда излишняя поспешность и отставание одинаково значительно нарушают устойчивость системы.

Литература

1. Добренкова Е. В. Социальная морфология образовательного дискурса. – М.: Альфа-М., 2006.
2. Рубин Ю. Е. E-learning в России: от хаоса к глубокому укоренению // Высшее образование в России. – 2006. – № 3.
3. Davidovitch N., Notzer N. Improving Exam Quality Through a New Computerized Marking // Contemporary Problems of Higher Education. – Yekaterinburg, 2006.
4. Popov D., Rubina L. Efficiency of Internet-Examination in Estimations of Faculty and Students of High School // Contemporary Issues in Higher Education. – University Center of Samaria. – Israel, September 2007.

М. Г. Синякова

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРИИ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА В ОРГАНИЗАЦИИ

В традиционной системе управления персоналом обучение работников (имеется в виду систематическое повышение квалификации) является одним из важнейших элементов. До недавнего времени большинство работодателей, независимо от типа и вида учреждения, предпочитали повышать квалификацию работников вне организации. В последние годы стало «модным» проводить внутреннее корпоративное обучение с привлечением специалистов. При этом мало кто из руководителей осознает тот факт, что данная тенденция связана, прежде всего, с появлением и развитием новой теории «обучающейся организации» («научающейся организации»).

In a traditional control system of the personnel training of workers (there is a regular improvement of professional skill) is one of the major elements. Until recently the majority of employers, irrespective of their type and a kind, preferred to raise qualification of workers outside of the organization. Last years began «fashionable» to carry out internal corporate training with attraction of experts. Thus who from heads that fact is not enough realizes, that the given tendency is connected, first of all, to occurrence and development of the new theory of «training organization».

Основой построения современной системы повышения квалификации на факультете менеджмента, повышения квалификации и переподготовки кадров Уральского государственного педагогического университета (и для

внешних, и для внутренних клиентов) стала теория «обучающейся организации» («научающейся организации»).

Термин «обучающиеся организации», широко распространившийся в Европе и США в 1990-е гг., в России стал известен недавно. Одна из популярных у нас концепций обучающейся организации принадлежит американцу П. Сенге. Другая, «европейская», была разработана несколькими авторами: Т. Бойделом, Н. Диксоном и П. Сенджем. В отечественной науке этими проблемами достаточно активно занимается доктор экономических наук, профессор ГУУ Б. Мильнер (Москва).

Исследователи проблем организационного развития обратили внимание на то, что средняя продолжительность жизни большинства компаний от создания до закрытия составляла менее 40 лет. Однако целый ряд фирм оставался процветающим даже после двухсотлетней деятельности.

Продолжительное благополучие фирмы тесно связано с организационной способностью продуманно управлять собственным развитием через развитие внутреннего потенциала. Следующие этому принципу организации (*живые компании*) имеют более продолжительный период существования. Напротив, у тех фирм, которые делают упор только на увеличение доходов акционеров, меньше возможностей для долгосрочного выживания. Они получили название *экономических компаний*.

В теории и практике организации корпоративное обучение рассматривается как непрерывный источник создания конкурентоспособных преимуществ компаний, как их стратегия постоянного обновления методов и повышения успешности всех видов деятельности. Организации, которые не обучаются (и, соответственно, не изменяются) в условиях быстрых перемен внешней среды, считаются обреченными. Они развиваются путем обмена передовым опытом между их членами и избегают повторения типовых ошибок организационного и функционального взаимодействия.

Практикой обучающихся организаций уже выработаны определенные принципы развития:

- обучаться быстрее, чем конкуренты;
- обучаться внутри организации (друг у друга и рабочих групп);
- обучаться за пределами организации (у поставщиков и потребителей);
- обучаться по вертикали (от вершины до основания организации);
- задавать правильные вопросы и применять обучение в действии;
- прогнозировать будущее, создавать сценарии и обучаться на их основе;
- применять на практике то, чему научились, и учиться на практике;
- обучаться быстрее, чем меняется внешняя среда;
- обучаться в областях, где раньше не обучались.

Отсюда и рекомендации создавать группы, обучающиеся в процессе деятельности, сосредоточивать внимание на необходимости генерирования новых идей в период обучения. Существуют даже попытки дать схематиче-

скую интерпретацию организационного обучения, например, в виде следующей формулы:

$$\text{Обучение} = P + Q,$$

где P – программное обучение (чтение книг, лекций и др.);

Q – обучение путем постановки вопросов, получения доказательств, обсуждения выводов, основанных на обобщении практического опыта.

Второй показатель служит основой обучения «в действии», т. е. организационного обучения [2].

Центральной идеей такого обучения является создание групп, перед каждой из которых ставятся две задачи: 1) решить проблему или выполнить проект; обучаться в процессе выполнения задач, 2) сделать новые знания достоянием всех участников, представить полученный материал руководству для последующего использования.

Затруднения при таком обучении кадрового состава вызывают привычные обязанности работника, имеющиеся стандарты, административная культура, основанная на устоявшихся представлениях о технологии управленческой деятельности.

Чтобы преодолеть стереотипы мышления, недостатки в знаниях и умениях персонала, теория организационного обучения предлагает использовать пять блоков, взаимосвязанных и дополняющих друг друга (П. Сендж).

1. **Системное мышление.** Расширение обычных представлений работника о своей профессиональной деятельности как деятельности системной. Эти знания должны составить целостное представление о рабочих процессах и явлениях, помочь понять, как их изменить наиболее успешно.

2. **Личное мастерство.** Формирование и развитие определенного уровня профессионализма.

3. **Ментальная модель.** Осознание понятий, обобщений или даже картин и образов, влияющих на наше восприятие мира и поведение.

4. **Создание общего видения.** Воссоздание общей картины будущего, к которому стремится организация. Практика общего видения развивает это умение и укрепляет участие работников в процессе деятельности.

5. **Групповое обучение.** Суммирование индивидуальных знаний и демонстрация экстраординарных возможностей для скоординированных действий. Групповое обучение является жизненно важным, поскольку именно группы, а не отдельные личности являются основной обучающейся единицей в современных организациях.

Можно говорить о новизне содержания в системе повышения квалификации, так как лишь один из пяти предлагаемых содержательных блоков касается проблем собственно традиционной профессиональной квалификации (согласно П. Сенджу, «личного мастерства»).

Изменение содержания заставляет искать новый тип и методы обучения. Необходимо реализовать в организации не только индивидуальное

поддерживающее обучение, направленное на то, чтобы непрерывно обучаться выполнению заданий, планов на короткие периоды или улучшению тактических приемов, но и **предупреждающее (прогнозное) обучение**, которое имеет стратегическую направленность, предполагает предвидение проблем или тенденций будущего. Эта разновидность включает обучение на перспективу и обучение внутри организации по вертикали, горизонтали и диагонали.

Каждому из этих видов соответствуют определенные обучающие способы:

1) поддерживающие (используемые в основном при стратегии «подготовки соглашений»): система поступления предложений от сотрудников, самоуправляемые рабочие группы, статистический контроль, сравнительное определение эффективности;

2) способы прогнозирования (применяемые преимущественно для «выработки стратегий будущего»): децентрализация стратегического планирования, анализ сценариев, совместные предприятия, стратегические союзы, повышение квалификации за пределами организации, метод Дельфи, анализ влияния других факторов.

Существует также набор общих способов, которые можно применять для всех стратегий: группы программного обеспечения, повышение квалификации в организации, реорганизация деловых отношений, передача инноваций, целевые группы, программы обеспечения качества, изучение потребителей, группы внешних консультантов, содержательный анализ.

Указанные виды и методы обучения лежат в основе программ корпоративного обучения персонала современных организаций (как коммерческих, так и всех образовательных – школа, колледж, вуз). Создание таких программ привело к появлению функции «управление знаниями».

Концепция обучающейся организации направлена на более эффективное использование и приумножение ее внутреннего интеллектуального потенциала. Частью этой концепции является теория управления знаниями. Этот новый раздел науки управления, его новая функция, новый вид управленческой деятельности в последние два десятилетия развивается весьма активно.

Первоначально термином «управление знаниями» обозначалась лишь сфера, имеющая отношение к тем отраслям и производствам, для которых характерны так называемые *высокие технологии*, изготовление *новых образцов продукции* непосредственно на базе конкретных научных исследований и технических разработок, *технологические новации*. Однако практика опровергла такой узкий подход, доказав, что не может быть отраслей, производств и компаний, которые не используют интеллектуальный капитал в изготовлении продукции, оказании услуг и самих методах управления.

Объектом управления знаниями являются нематериальные активы организаций, объединенных понятием «знания». Это специфические активы, для которых характерны: отсутствие осязаемой формы, долгосрочность использования, способность приносить доход.

К ним относятся:

- вложения в человеческий капитал и научно-исследовательские работы;
- корпоративная культура, в том числе моральные ценности и нормы, обладание стандартами, ответственность;
- торговая марка, бренд, репутация компании и ее имидж;
- ноу-хау, сферы компетенции, навыки, формализованные знания (патенты, руководства, лицензии, процедуры);
- процессы управления (руководство и контроль, обмен информацией, управленческая информация), в том числе профессионализм менеджеров и персонала, высокий уровень их компетенции;
- сложившаяся устойчивая клиентская база, сеть поставщиков, надежность и качество.

Ключевую роль в управлении знаниями играют руководители компаний. В условиях динамичных перемен в области техники, технологии и организации производства существенно меняются подходы к достижению поставленных целей и решению назревших проблем. Управление знаниями в большей мере, чем любая другая управленческая деятельность, предъявляет повышенные требования к технической квалификации, профессионализму лидеров, их умению работать с людьми, концептуальным способностям.

Новый вид управленческой деятельности, определение новых качеств менеджера, занимающегося «управлением знаниями», привело к заметным изменениям организационной структуры компаний. Появились новые должности: директор по управлению знаниями; вице-президент по управлению интеллектуальным капиталом; менеджер по интеллектуальным активам; директор по обучению; брокер знаний (координатор предложения и спроса на знания); экспедиторы решений; альянс-менеджеры; персонал, работающий с потребителями.

Особое внимание обращается на новаторские коллективы (команды), создаваемые для поиска и разработки новых знаний, придания им потребительского вида.

Следует отметить, что теория обучающейся организации появилась как отклик на необходимость формировать в современных организациях способность к инновациям, что является сегодня ключевым фактором выживания и успешного развития любой организационной структуры. Инновации в данном случае понимаются в широком смысле – не только и не столько как создание и предложение нового продукта, а скорее как способность организации, т. е. ее сотрудников, постоянно вырабатывать творческие решения возникающих проблем и задач. В связи с этим возрастает роль нематериальных активов – в первую очередь знаний и опыта персонала.

Активное обсуждение реализации данной теории в реальной практике отечественных организаций (см. публикации в журналах «Управление персоналом», «Менеджмент сегодня», «Проблемы теории и практики управления» за 2004–2007 гг., например [1; 3]) обозначило и актуальные проблемы – необхо-

димось перестройки менталитета сотрудников и трансформации корпоративной культуры.

В большинстве современных компаний принципы взаимного сотрудничества в вопросах обмена знаниями, выработки совместных инновационных решений входят в противоречие с монополией на знания, которая в организационных иерархиях (являющихся, по существу, политическими системами, ведущими постоянную борьбу за ограниченные ресурсы, такие как статус и влияние) расценивается как важный фактор конкурентного преимущества отдельно взятого сотрудника. Каждый менеджер, каждый эксперт – обладатель специальных знаний – стремится, сознательно или нет, сохранить свою «маленькую монополию» на знания и умения, обеспечивая тем самым свое пребывание в организации.

Поэтому усилия менеджмента в обучении персонала остаются неэффективными, если не учитывать внутреннюю мотивацию работника, его возможности и желания участвовать не просто в обучении, а в корпоративном открытом обучении, где востребована активная позиция каждого обучающегося.

Литература

1. Летников В. На пути к адаптивной самообучающейся организации // Проблемы теории и практики управления. – 2005. – № 6. – С. 94–100.
2. Мильнер Б. З. Теория организации. – М.: Инфра-М, 1999. – С. 424–435.
3. Семушкина С. Концепция научающейся организации: теоретические основы пути развития // Проблемы теории и практики управления. – 2005. – № 6. – С. 89–93.

Л. Ю. Шемятихина

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ В РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассмотрена проблема создания российской модели подготовки менеджеров с учетом отечественного и зарубежного опыта, определены методические принципы обучения управлению, обозначены направления развития менеджмент-образования в России.

In this article the problem of creation of the Russian model of preparation of managers is considered in view of domestic and foreign experience, methodical principles of training to a direction are determined, directions of development of management-formation in Russia are designated.

Ведущим звеном любой современной организации являются менеджеры, объединяющие отдельные элементы в систему [4]. Рынок организаций и предприятий испытывает потребность в высококвалифицированных управленцах – менеджерах, их подготовкой начали заниматься многие российские

вузы и отраслевые колледжи. Однако практика показывает, что структура учебных планов и способы обучения менеджеров основываются на принципах прежней профессионально-технической подготовки по имеющимся инженерно-техническим специальностям и часто не соответствуют требованиям государственного образовательного стандарта по специальности и условиям будущей профессиональной деятельности [1]. В зарубежной теории и практике профессионального обучения давно существуют программы бизнес-образования; нечто подобное есть и у нас, но эти программы ориентированы на подготовку и переподготовку уже практикующих менеджеров. Между тем менеджмент-образование должно стать системой профессиональной подготовки менеджеров, а бизнес-образование следует рассматривать как один из уровней данной системы.

Зафиксируем состояние проблемы. В академических и профессиональных кругах разрабатываются альтернативные проекты бизнес-образования. Еще Г. Х. Поповым в книге «Проблемы теории управления» (1977) был предложен проект создания масштабной сети школ для управленцев. По его мнению, «руководитель – это не должность, а профессия, с особой системой знаний». А если это профессия, то к ней работника нужно готовить специально и обстоятельно. В настоящее время профессиональный статус российского менеджера складывается из двух составляющих: полученного образования с его символическими оценками интеллектуальности и потенциальных возможностей (способностей) – дипломами, и собственно профессионализма как совокупности навыков, умений, технологий решения организационных проблем – профессиональной репутации. Многие исследователи придерживаются мнения о том, что развертывание менеджмент-образования тесно связано с профессионализацией и формированием национальных управленческих позиций. Освоение профессии менеджера становится источником рекрутирования индивида в новое социально-экономическое поле [5]. Изменение социально-экономического устройства общества, переход на рыночное управление определяют новые подходы к менеджмент-образованию и его субъектам.

Основные причины низкой эффективности взаимодействия между работодателями и формирующейся системой менеджмент-образования кроются в отсутствии обоюдного интереса к налаживанию процесса взаимодействия; нормативно-правовой базы по защите вложенных в подготовку специалистов средств работодателей; механизма постоянного мониторинга и прогнозирования потребностей рынка труда и ответной реорганизации системы менеджмент-образования в содержательном и технологическом аспектах. По мнению европейских экспертов, современная российская система образования характеризуется «фактическим отсутствием ответственности учебных заведений за конечные результаты образовательной деятельности». Не развиты в достаточной степени автономные формы и механизмы участия работодателей и профессиональных сообществ в решении вопросов образовательной политики, в том числе в процессах независимой общественной оценки качества

подготовки менеджеров. Слабая интеграция образовательно-научной и производственной деятельности может привести к окончательному отрыву теории от практики. Содержание менеджмент-образования и обучающие технологии до сих пор остаются неадекватными современным требованиям и задачам обеспечения конкурентоспособности будущих менеджеров на рынке труда [9].

Система российского образования всегда развивалась по своим законам, однако с переходом к рынку перед организациями встали проблемы финансового анализа и планирования, управления конкурентоспособностью, не учитывая которые при подготовке менеджеров нельзя. С вхождением России во Всемирную торговую организацию (ВТО) повышается заинтересованность организаций в подготовке данных категорий специалистов.

Сложность заключается в том, что система обучения и повышения квалификации менеджеров так и не выделилась в самостоятельную структуру – менеджмент-образование, а следовательно, нет особых программ и методов преподавания, а также координирующего центра подготовки менеджеров. Решение перечисленных проблем возможно при условии разработки национальной модели подготовки менеджеров с соответствующим содержанием и технологией. Очевидно, что отстающая от реальных потребностей отрасли система профессионального образования не позволяет осуществлять развитие кадрового менеджерского потенциала России.

Определим взаимосвязь менеджмент и бизнес-образования. В сфере обучения российских менеджеров сейчас используются две базовые модели бизнес-образования: германская и американская [3]. Обе они демонстрируют свою успешность в странах рыночной экономики и служат прототипами построения систем бизнес-образования в других странах. Европейская, или германская (традиционная), модель основана на разделении высшего профессионального образования по экономическим, инженерным, гуманитарным направлениям и повышения квалификации управленческих кадров в системе дополнительного образования. В рамках рассматриваемой модели обращается внимание на «послеопытное образование» (post-experience), которое складывается из регулярного участия действующих менеджеров в краткосрочных программах повышения квалификации по актуальным проблемам управления. Американская (новая) модель, называемая «профессиональный менеджер», базируется на создании бизнес-школ как главных центров исследования и образования в области менеджмента. При этом менеджмент – не только вид профессиональной деятельности и самостоятельная наука, но и социальный слой, выполняющий в индустриальном обществе управленческую функцию. Соответственно, модели бизнес-образования в развитых странах по-разному закрепляют менеджера в качестве отдельной профессии. Возможно, изначально национальные особенности экономики формировали профессию менеджера как самостоятельную, но на современном этапе уже сама система менеджмент-образования должна стать фактором, воздействующим на дальнейшее выделение менеджеров как профессионалов. В аналитическом спра-

вочнике «Бизнес-образование в России» предпринята попытка описания национальных моделей формирования менеджеров в развитых странах. Аналогичного описания отечественной национальной модели в настоящее время нет, и ее отсутствие не позволяет осуществлять качественную подготовку российских менеджеров.

Американская модель бизнес-образования является, пожалуй, единственной проработанной моделью, где менеджмент рассматривается как профессия. Создатели остальных моделей не разделяют этой точки зрения. Менеджмент в России, Германии, Франции воспринимается как некая надстройка к профессии: существуют, например, инженер-менеджер и экономист-менеджер. Между тем определенные успехи американской экономики свидетельствуют о том, что профессионализация менеджмента резко повышает эффективность деятельности организации и, с точки зрения социального аспекта, профессиональную динамику специалистов.

В России в прошедшие 10 лет зафиксированы значительные подвижки в осознании менеджеров как профессионалов: разработан образовательный стандарт; действуют бизнес-школы; отдельно в «Общероссийский классификатор профессий рабочих и должностей служащих и тарифных разрядов» введена должность «менеджер»; появился спрос на образовательные услуги по получению профессии менеджера как второй специальности; действует Президентская программа подготовки управленческих кадров; сертифицирована в 1999 г. степень «мастер делового администрирования»; по российской степени «магистра управления» начата подготовка научных и педагогических кадров для менеджмента; упорядочена выдача документов об образовании по специальностям и дополнительным профессиональным квалификациям в области менеджмента; созданы профессиональные ассоциации и объединения.

В последние годы проводятся исследования по проблемам соответствия уровня подготовки менеджеров растущим потребностям организаций и отраслей. Используя данные Федеральной службы статистики, проанализируем среднегодовой показатель занятых в отраслях экономики в разные годы, в частности в управлении с ВПО. В 1995 г. управленческих работников было 1893 тыс. чел., что составило 2,2% от численности населения в трудоспособном возрасте. К 2004 г. количество управленцев возросло до 3211 тыс. чел. (3,5%). По прогнозу специалистов, в дальнейшем потребность организаций в менеджерах будет незначительно колебаться – от 3,4% в 2005 г. до 3,6% в 2015 г.

Оценим востребованность данных специалистов на территории Уральского федерального округа и РФ. Согласно информации сайта «Регионы России: рынок труда – рынок образовательных услуг», потребность организаций в специалистах с ВПО по укрупненной группе специальностей «Экономика и управление» (экономика и управление на предприятии, менеджмент организации, управление персоналом, маркетинг, государственное и муниципальное управление) с 2008-го по 2015 г. составит около 13,1% от общей потребности отрас-

лей в специалистах (в абсолютных показателях будет снижаться, но в относительных останется на прежнем уровне). А вот произвести сравнение предполагаемой потребности с прогнозом выпуска специалистов не представляется возможным из-за отсутствия официальной информации. Можно сделать только общее заключение: количество выпускников вузов с 2008-го по 2015 г. предположительно снизится с 1144 тыс. чел. до 933 тыс. чел. Этот дисбаланс спроса и предложения на рынке труда является одним из факторов постоянного возобновления спроса на услуги менеджмент-образования в России.

Кроме того, должна быть создана система постоянного мониторинга текущих и перспективных потребностей рынка труда в менеджерских кадрах различной отраслевой специализации и квалификации. В соответствии с этими потребностями предстоит выстроить оптимальную национальную систему менеджмент-образования. Наметившиеся положительные тенденции ее развития и взаимодействия с рынком труда отвечают целям Болонского соглашения; важно лишь, чтобы многочисленные программные заявления были ресурсно обеспечены и реализованы.

Основу образовательного процесса должна составлять не только практическая потребность в специалистах, но и научные достижения, и потенциал вузов в областях знаний, которые определяют содержание обучения менеджеров. Решить задачу совершенствования содержания и технологий подготовки этих специалистов могут следующие мероприятия: 1) обеспечение равных стартовых позиций выпускников школы для последующего профессионального обучения; 2) введение профильного обучения в старшей школе с предоставлением учащимся возможности выбора индивидуального учебного плана; 3) принятие новых ГОС на основе компетентностного подхода; 4) внедрение моделей непрерывного профессионального образования, позволяющего личности формировать образовательный маршрут для профессионального, карьерного и личностного роста; 5) создание нового перечня направлений менеджерской подготовки (специальностей), адекватных потребностям рынка труда и личности; 6) использование новых образовательных технологий (информационных и коммуникативных) и принципов организации учебного процесса, обеспечивающих реализацию моделей и содержания непрерывного образования; 7) участие в международных программах подготовки менеджеров [8].

Современные тенденции развития экономики и разделения труда свидетельствуют о том, что в ближайшие 10–15 лет экономическая специализация России будет формироваться в отраслевой среде и потребует подготовки менеджеров для добывающих и перерабатывающих отраслей, машиностроения и промышленных предприятий, топливно-энергетического комплекса, транспорта, связи и коммуникаций, сектора услуг, социальной сферы [2]. Поэтому экономическое образование и обновление номенклатуры специальностей менеджмента, развитие дополнительного профессионального обучения должно осуществляться с учетом требований реальных секторов экономики.

Таким образом, подготовка менеджеров должна, будучи пространственно-детерминированной, сочетать производственно-отраслевой и территориальный принципы. Переход к производству, основанному на современных технологиях, характеризующемуся высокой наукоемкостью и ориентацией на управление жизненным циклом продукта, предъявляет новые требования к уровню управленческой деятельности, от которой зависит конкурентоспособность и выживание российской экономики, т. е. требования к подготовке менеджеров, умеющих в условиях конкретных организаций осуществить переход от политики выживания к стратегии развития.

В системе образования в настоящее время насчитывается более 600 специальностей. По оценке МОиН РФ, это недопустимо много. Более того, разброс наблюдается по областям профессиональной деятельности: совершенно бессистемно предложены специальности экономического профиля и менеджмент-образования. Нет научно обоснованных критериев выделения и определения характера специальности. А при открытии новых менеджерских специальностей на потребителя образовательных услуг производят впечатление эффектные названия, а не содержательная определенность и значимость для экономики. В настоящее время 485 высших учебных заведений России осуществляют подготовку менеджеров, но, по подсчетам специалистов, они в состоянии удовлетворить потребности предприятий лишь на 38%.

Проблема специальностей тесно связана с проблемой специализаций. В 2005 г. (по сведениям УМО вузов России по образованию в области менеджмента) их общее количество достигало ста пятидесяти: общих, отраслевых, функциональных, проблемных. Приоритет отдается отраслевым специализациям (как видим, образование частично учитывает отраслевую специфику), но должно быть больше проектно-проблемных специализаций как наиболее полно отражающих особенности современного диверсифицированного производства и рыночной экономики. Специализации предназначены для оперативного реагирования вузов на потребности регионов в определенных видах профессиональной деятельности и на развитие науки, для проведения эксперимента в новых областях профессиональной деятельности менеджера, удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей. По мнению специалистов УМО, специализации нужны для сокращения специальностей, практической проверки их значимости и необходимости и стабилизации их количества, но сегодня эти функции специализации не выполняют. Нередки случаи, когда они разрушают содержание и статус специальности или сужают область профессиональной деятельности. Менеджер получает образование на всю жизнь, которое должно помогать ему выстраивать траекторию профессиональной карьеры. Эта траектория выражает должностной рост в узкой профессиональной области и возможность изменения в течение жизни и видов, и области деятельности в рамках полученной профессии и квалификации [6].

В настоящий момент условно можно выделить четыре группы учебных заведений, осуществляющих обучение в области менеджмента. Первая группа – крупнейшие государственные экономические институты (например, Государственный университет управления, Финансовая академия при Правительстве РФ, РЭА им. Плеханова, Высшая школа экономики, Санкт-Петербургская академия экономики и финансов), которые еще в советское время готовили специалистов в сфере экономики или управления. Такие структуры можно назвать квазигосударственными, потому что они отчасти финансируются из государственного бюджета и принимают значительную часть абитуриентов на внебюджетной основе. Этим учреждениям легче адаптировать свои программы к требованиям менеджмент-образования, так как они изначально имеют основу для разработки оригинальных учебных материалов и подготовленный профессорско-преподавательский состав. Во вторую группу входят факультеты отраслевых государственных вузов, ориентированные на бизнес-подготовку. Данные факультеты можно отнести к бизнес-образовательным учреждениям условно: у них нет достаточной методической базы и квалифицированных преподавательских кадров; исключение составляют те факультеты, которые изначально создавались для подготовки и повышения квалификации руководителей (по отраслям). Третья группа – бизнес-школы при старейших государственных вузах, обладающих высокой степенью автономности от организации-учредителя (например, при Академии народного хозяйства при Правительстве РФ, Школа бизнеса МГУ им. М. В. Ломоносова, Санкт-Петербургский международный институт менеджмента, Московская международная высшая школа бизнеса «МИРБИС»). Такие бизнес-школы имеют возможность самостоятельно разрабатывать программы обучения, привлекать к преподаванию известных специалистов и выдавать «авторитетные» дипломы материнских структур. Данные образовательные учреждения наиболее близки к западному пониманию термина «бизнес-школа», хотя имеют ряд отличий. Четвертая группа – полностью независимые образовательные учреждения, обучение в которых позволяет получить степень «бакалавр менеджмента» [1].

Итак, в России система менеджмент-образования только складывается, а следовательно, не может считаться носителем непререкаемых профессиональных ценностей будущих менеджеров. Поэтому подготовка менеджеров с учетом современных инструментов и технологий менеджмента должна проектироваться по трем направлениям: 1) уровневое и непрерывное обучение профессии и стажировка; 2) овладение технологиями социальных отношений в рамках иерархий менеджмента в организациях и внешней среде; 3) получение знаний в области менеджмента как процесса технологического и социального управления по достижению организационных целей.

В связи с этим необходимы пересмотр структуры образовательного процесса, обеспечение его соответствия национальным целям совершенствования технологий подготовки менеджеров. Научная проблема менеджмент-об-

разования сегодня состоит в том, что теория управления как единая научная дисциплина до сих пор не построена. Представляется, что существенной причиной отсутствия единой теории управления является попытка создать ее исключительно на эмпирической основе. В течение последнего десятилетия управленческим дисциплинам в России стремятся придать академический статус. Происходит консолидация ученых и менеджеров в академии и ассоциации с различными идеологическими основаниями (Российская ассоциация бизнес-образования, Ассоциация развития образования, Ассоциация менеджеров России). Активно действуют коммерческие образовательные проекты. Появляются образовательные интернет-порталы для менеджеров. Наконец, издается менеджмент-литература: учебники по менеджменту, хрестоматийная и учебная литература, периодика. Как видим, сформировалось «символическое поле» для развития российского теоретического менеджмента. Российская наука озабочена не столько содержанием исследований менеджмента внутри организации, сколько поиском дополнительных средств самолегитимации через закрепление за менеджментом статуса учебной дисциплины, в которой используются особые, оригинальные технологии преподавания [7]. Методическая проблема состоит в том, чтобы одновременно с базовыми знаниями развивать у менеджеров личностные качества и способности, формировать потенциал профессионального саморазвития, используя методы и инструменты менеджмент-образования. Академическое сообщество пытается создать методическую идеологию, в которой подчеркивается значение принципов обучения управлению: 1) избегание абстрактной теории и лекций, рассмотрение теоретических моделей на конкретных примерах; 2) изложение материала в диалоговом режиме; 3) использование технических средств обучения и дистанционных технологий с привлечением образовательных интернет-ресурсов; 4) развитие у студентов стремления к инновациям и неординарным решениям; 5) формирование у будущих менеджеров способности к саморазвитию и готовности к профессиональной деятельности с «низов» карьерной лестницы; 6) ориентация на ежедневную управленческую практику; 7) использование интерактивных методов обучения.

Необходимость тщательного выбора методов преподавания объясняется спецификой менеджмента как новой учебной дисциплины и особыми характеристиками групп обучающихся. При обучении менеджменту выявляются следующие проблемы: создание новых методов преподавания доминирует над содержанием этой науки; рассмотрение традиционных западных управленческих образцов подчас приводит к утрате связи с реальной ситуацией; ощущается недостаток отечественных исследований менеджмента и конкретных управленческих практик и т. п.

Основываясь на вышеизложенном, выделим направления развития менеджмент-образования в России: это создание многоуровневых образовательных траекторий в области управленческих специальностей, включающих вузовское и послевузовское образование (бизнес-образование); проведение ис-

следований по проблемам управления и отраслевого менеджмента; развитие образовательного консалтинга. Учет требований рынка организаций и отраслей и применение экономических механизмов позволит спроектировать российскую систему менеджмент-образования и обеспечить конкурентоспособность выпускников и эффективность управляемых ими организаций [8].

Литература

1. Абрамов Р. Н. Российские менеджеры: социологический анализ становления профессии. – М.: КомКнига, 2005.
2. Алексеевский В. С. Синергетика менеджмента устойчивого развития: Монография. – Калуга: Манускрипт, 2006.
3. Бизнес-образование в России: Аналит. справ. – М.: КОНСЭКО, 1998.
4. Коротков Э. М. Итоги, приоритеты и перспективы работы УМО вузов России по образованию в области менеджмента в 2005 году // Вестник университета. – 2005. – № 15. – С. 5–19.
5. Попов Г. Х. Проблемы теории управления. – М.: Экономика, 1977.
6. Поршнев А. Г. Российская система управленческого образования // Вестник университета. – 2003. – № 4. – С. 5–9.
7. Пудич В. С. Системное развитие менеджмента как науки. Монография / ГУУ. – М.: ТЕИС, ИНИОН РАН, 2004.
8. Шемятихина Л. Ю. Национальные модели формирования менеджеров // Бизнес: экономика, управление и право: Сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. / Под ред. проф. И. В. Скопиной. – Киров: ООО «МЦНИП», 2006. – С. 60–65.

Н. Е. Эрганова

КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Статья посвящена актуальным проблемам современного профессионально-педагогического образования, для решения которых необходима новая концепция развития образования в России. Приводятся основные положения и результаты внедрения в РГППУ образовательной программы «Профессионально-педагогические технологии», которые могут быть полезны для развития профессионально-педагогического образования в целом.

The article is devoted to actual problems of modern professional-pedagogical education for which decision the new concept of development of education in Russia is necessary. Substantive provisions and results of introduction of education program «Professional-pedagogical technologies» in the Russian State Professional Pedagogical University which can be useful to development of professional-pedagogical education as a whole are resulted.

Конец XX – начало XXI вв. в России – время кардинальных перемен в высшем образовании, в том числе и профессионально-педагогическом. Надо заметить, образование в нашей стране – вообще наиболее часто реформируемая сфера. Однако переход на рыночные отношения в обществе, интеграция России в мировое образовательное пространство, обострение проблемы повышения качества подготовки выпускников, внедрение двухступенчатой подготовки специалистов потребовали поиска принципиально новых путей, концепций, технологий развития профессионально-педагогического образования.

В целом процесс реформирования имеет созидательный характер, хотя существуют самые противоречивые оценки способов проведения преобразований и уже имеющихся результатов.

Медленные темпы реформирования системы профессионального образования привели к тому, что одни учебные заведения были закрыты; другие – выживали и выживают в условиях хронического недофинансирования и разрыва с базовыми предприятиями. Лишь немногим удается соответствовать инновационным процессам, внедрять новые образовательные программы, обеспечивать учебный процесс современным материально-техническим оснащением.

Мощный импульс развития профессионально-педагогическая сфера получила в связи с изменениями в экономике. Учреждения начального и среднего профессионального образования, помимо рабочих индустриальных профессий, стали вести активную подготовку работников для социальной сферы услуг. Это оказало влияние на перечень квалификаций специалистов профессионально-педагогического образования. В дополнение к ранее существовавшей квалификации «инженер-педагог» появились другие: педагог-агроном, педагог-экономист, педагог-юрист, педагог-дизайнер, педагог-модельер, педагог-технолог. К концу 1990-х гг. специальность «Профессиональное обучение» высшего профессионально-педагогического образования содержала около 50 специализаций, объединенных в 12 групп по отраслевому признаку, что, безусловно, явилось признаком развития специальности.

Создание нового поколения государственных стандартов (ГОС 2000) для профессионально-педагогического образования актуализировало поиск оптимизации образовательных отраслей подготовки педагогов профессионального обучения. Введение названия специальности «Профессиональное обучение (по отраслям)» позволило сформировать перечень специализаций, который охватил 85% профессий и 83% специальностей начального профессионального образования федерального перечня профессий. Таким образом, профессионально-педагогическое образование традиционно нацелено на «подготовку педагогических (точнее, профессионально-педагогических) кадров для реализации профессиональных образовательных программ в учреждениях начального профессионального образования» [1, с. 10]. Квалификация выпускника вуза «педагог профессионального обучения» однозначно определяет сферу деятельности специалиста

(формирование знаний и умений будущих рабочих, техников, технологов современного производства), его предметную компетентность в конкретной области экономики и отраслевой характер специальности.

Одна из наиболее острых проблем дальнейшего развития профессионально-педагогического образования состоит в том, что кадровая система начального профессионального образования почти не восполняется выпускниками профессионально-педагогических вузов. По данным различных источников, высшее профессионально-педагогическое образование имеют лишь 16,7% преподавателей и 6,4% мастеров производственного обучения системы НПО [2]. Основная причина сложившейся ситуации – экономическая. Сегодня молодой специалист, имеющий профессионально-педагогическую специальность, в системе НПО получает низкую заработную плату (ниже прожиточного уровня), не имеет социального пакета и социальных льгот. Это своеобразное проявление скрытой безработицы, при которой человек не способен реализовать себя ни на рабочем месте, ни в быту. Другой причинной является частая невостребованность в педагогической деятельности основного объема профессиональных знаний, полученных в вузе. Следствием невозможности развития педагогической карьеры преподавателя-предметника в образовательном учреждении становится то, что подавляющее большинство выпускников профессионально-педагогических вузов покидает профессиональную школу.

Кадровый потенциал образовательных учреждений пополняется специалистами с различным уровнем профессионального образования. В основном это лица, обладающие соответствующей квалификацией – инженер, учитель труда, техник-технолог. Существует несколько объяснений, вследствие чего человек меняет вид профессиональной деятельности. Это, прежде всего, внешние причины, связанные с состоянием общества, не зависящие от данного человека. К ним относится, например, безработица. По данным наших исследований (мы опросили около 50% (256 чел.) студентов заочного отделения, обучающихся по образовательной программе «Профессионально-педагогические технологии»), она повлияла на профессиональную судьбу 26% респондентов. Другую группу причин составляют личные факторы. К ним относятся рождение ребенка, вступление в брак, смена места жительства, болезнь и другие жизненные обстоятельства.

Несмотря на то, что в обществе престиж педагогической деятельности низкий, многие студенты объясняют предпочтение данной профессии возможностью передавать подрастающему поколению знания и умения по своей специальности. Современный уровень инженерно-технического и технологического знания, интенсивность профессиональных контактов и социально-психологического взаимодействия создают объективную основу для успешного осуществления процесса обучения в образовательных учреждениях как функции передачи профессионального опыта и знаний подрастающему поколению. Значительная часть опрошенных отметили творческий характер труда педагога – 43 %; желание работать с молодежью – 40 %; семейную тра-

дицию – 26%. К сожалению, только 6% респондентов отметили важность педагогической деятельности для общества [3, с. 33].

Следует признать, что имеются реальные и весьма существенные противоречия между системой подготовки профессионально-педагогических кадров и требованиями основного работодателя – системы начального профессионального образования. Усугубление этих противоречий, недостаточность государственной поддержки ведут к кризису профессионально-педагогического образования. Между тем в настоящее время, в условиях острого дефицита высококвалифицированных специалистов в различных отраслях экономики и промышленности, профессионально-педагогическое образование в очередной раз доказывает необходимость своего существования как самостоятельной образовательной отрасли [2, с. 20]. Активизировались исследования теоретических и практических проблем ППО, происходит переосмысление концептуальных основ этого вида образования.

Однако нужна не только новая концепция, но и реформа механизма, научная разработка новой методики подготовки профессионально-педагогических кадров, учитывающей двухступенчатую технологию подготовки специалистов. Насущная потребность сегодня – создание новой модели взаимодействия системы подготовки профессионально-педагогических кадров не только с системой начального профессионального образования, но и всей системой подготовки и переподготовки кадров.

В настоящее время, когда государство пытается отказаться от сырьевой направленности экономики и провозглашает готовность оказывать государственную поддержку высокотехнологичным отраслям производства, возникает вопрос: какая система будет осуществлять подготовку высококвалифицированных рабочих кадров для этих высокотехнологичных производств? Следует констатировать, что пока такой системы нет. Острую необходимость создания данной системы красноречиво подтверждают многочисленные аварии технологического оборудования и техногенные катастрофы, которые объясняются так называемым «человеческим фактором».

Система профессионально-педагогического образования имеет ряд преимуществ перед прочими системами подготовки специалистов, но и она в существующем положении не соответствует современным требованиям подготовки рабочих для высокотехнологичных производств.

Возникновение в России рынка труда обусловило необходимость появления рынка образовательных услуг, конкуренции учебных заведений, их адаптации к новым требованиям в сфере подготовки кадров. В большинстве учреждений НПО за последние годы значительно обновлен перечень профессий. Немаловажное значение для начального профессионального образования имела переориентация системы подготовки специалистов с отраслевого принципа на региональный, учитывающий специфику отраслей экономики, основанную на объективно действующих регионоформирующих процессах исторического, национально-культурного, демографического и экономическо-

го характера. Изменение финансирования учреждений начального профессионального образования должно способствовать полному обеспечению кадровым потенциалом регионального рынка труда, поиску реальных заказчиков из числа местных наиболее крупных предприятий и холдингов, внедряющих высокотехнологичные производства. В настоящее время в некоторых регионах России получили развитие корпоративные университеты, ресурсные центры подготовки и переподготовки кадров, в которых происходит объединение всех ступеней и форм подготовки специалистов для высокотехнологичных производств. Система профессионально-педагогического образования должна быть нацелена на подготовку специалистов, знающих специфику рынка труда региона, умеющих проектировать рынок профессий под конкретные производства.

В то время как система начального профессионального образования оказалась от отраслевого характера подготовки кадров и начинает развивать образовательные программы на широкой политехнической базе, **отраслевой принцип** остается ведущим в концепции образовательных стандартов профессионально-педагогического образования (ГОС 2000). Сегодня в системе профессионально-педагогического обучения ведется подготовка педагогов профессионального обучения для 19 отраслей. Таким образом, профессионально-педагогическое образование, следуя традициям высшего инженерного образования в России, развивает **прогрессирующую узкую специализацию**. Как уже было сказано в программах профессионально-педагогического образования конца 90-х гг. имели 50 специализаций. Сегодня одна только отрасль ППО «Электроэнергетика, электротехника и электротехнологии» в РГППУ имеет 5 специализаций:

- электроэнергетика;
- компьютеры и информационные технологии обучения в электроэнергетике;
- электротехника, электротехнологии и технологический менеджмент;
- электроэнергетика, энергоаудит, энергосбережение;
- профессионально-педагогические технологии.

Отметим, что в приведенном перечне перечислены, строго говоря, даже не специализации (кроме последней), а, скорее всего, направления отраслевой подготовки. Поясним это.

Как правило, любая отрасль профессионально-педагогического образования ориентирована на базовую рабочую профессию начального профессионального образования, например: отрасль ППО «Электроэнергетика, электротехника и электротехнологии» – на рабочую профессию «слесарь-электрик по ремонту и обслуживанию электрооборудования», отрасль «Производство продовольственных продуктов и общественное питание» традиционно – на подготовку учащихся по профессии «повар» и т. д. Современная же профессиональная школа нацелена на подготовку рабочих широкого поля профессиональной деятельности: повар-кондитер, кулинар или рабочий интегративного

профиля профессий – «фермер» или «коммерсант торговли». Вести подготовку таких специалистов может педагог, имеющий другое содержание циклов общеотраслевой подготовки и специально-отраслевой подготовки специальности «Профессиональное обучение (по отраслям)». В профессионально-квалификационной структуре подготовки специалистов в системе НПО возродилась подготовка ремесленников, социальных работников (например, гувернеров), коммерсантов (в прошлом купцов). Подготовка учащихся по подобным профессиям требует своего педагога. Как вести обучение педагогов для таких «штучных» профессий? Существующая система профессионально-педагогического образования пока не дает ответа на этот вопрос.

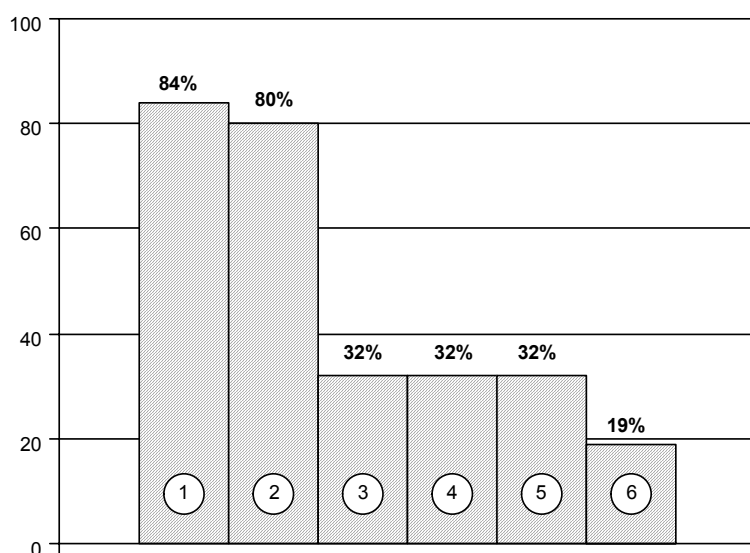
Отраслевая ориентация специальности «Профессиональное обучение» не согласуется и с образовательными параметрами специализации «Профессионально-педагогические технологии». Эту специализацию Российский государственный профессионально-педагогический университет открыл в 1997 г. по заказу Министерства общего и профессионального образования Свердловской области.

В связи с острой нехваткой профессионально-педагогических кадров в стране высок спрос на образовательную программу, которая бы учитывала предшествующее профессиональное образование педагогов и мастеров производственного обучения, т. к. их опыт работы позволяет значительно сократить сроки обучения. Контингент обучающихся по образовательной программе «Профессионально-педагогические технологии» – взрослые люди, преподаватели общеотраслевых и специальных предметов, мастера НПО и СПО, которые являются квалифицированными специалистами по соответствующей профессии, однако не имеют высшего профессионально-педагогического образования.

За десять лет развития специализации сделано 20 выпусков. Это более 600 выпускников, которые получили квалификацию «педагог профессионального обучения». Выпуски специалистов были сделаны в Екатеринбурге, в филиале РГППУ в Кемерово, в представительствах РГППУ в Перми, Сургуте, Ижевске. География подготовки специалистов и объем выборки выпускников позволили изучить траекторию их профессионального роста и сделать вывод о соответствии требований современного образовательного процесса и качества подготовки профессионально-педагогических кадров по образовательной программе «Профессионально-педагогические технологии».

В исследовании приняли участие 256 студентов. 93% опрошенных мотивировали свое поступление в РГППУ целью получения высшего профессионально-педагогического образования. По окончании программы подавляющее большинство выпускников ценность обучения определило практическим характером полученных знаний и приобретенными навыками профессионально-педагогической деятельности (84% респондентов). Таким образом, рассматриваемая образовательная программа не только формирует знания о профессионально-педагогической деятельности, но и дает практические умения

по применению педагогических технологий непосредственно в процессе обучения (см. рисунок).



Основные результаты образовательной программы:

1 – овладение практическими навыками профессиональной деятельности; 2 – увеличение объема психолого-педагогических знаний; 3 – повышение уровня общей культуры; 4 – расширение кругозора по современным проблемам образования; 5 – систематизация имеющихся знаний; 6 – повышение уровня аутокомпетентности

За период обучения увеличили объем психолого-педагогических знаний 200 чел. (80%), то есть программа «Профессионально-педагогические технологии» удовлетворила мотивацию студентов к обучению и их образовательные цели. 32% респондентов отметили повышение уровня общей культуры, систематизацию имеющихся знаний, расширение профессионального кругозора. Другим важным результатом и показателем значимости программы стало проявление желания у 228 респондентов (более 90%) работать по полученной специальности. Из них удовлетворены и профессией, и работой 78%. Это очень высокие показатели: ведь, по имеющимся данным, только 20 % выпускников педагогических вузов работают по специальности.

Однако профессионально-педагогические технологии не могут быть специализацией в отдельной отрасли производства. В отраслевых технологических знаниях нет специфики педагогических технологий. Профессионально-педагогические технологии сегодня – это самостоятельная отрасль педагогических знаний.

Отказ от отраслевого принципа в высшей профессионально-педагогической школе позволит выстроить систему обучения технологично и методически более обоснованно. Высокотехнологичные производства унифицируют деятельность любого специалиста, в том числе высококвалифицированного рабочего,

следовательно, и профессионально-педагогическому образованию необходимо переходить на унифицированную политехническую основу подготовки.

Сегодня ошибочно абсолютизировать роль какого-то одного вида профессиональной подготовки в осуществлении обучения рабочих кадров для высокотехнологичных производств. Представление о том, что специалист, освоивший профессионально-педагогическую специальность, имеющий комплекс самых разных компетентностей (рабочих, инженерно-технологических, информационно-аналитических, проектно-методических, психолого-педагогических и др.), способен подготовить высококвалифицированного специалиста, неверно. В подготовке рабочих для высокотехнологичных производств более значимую роль играют образовательная технология или комплекс образовательных технологий. Они способны обеспечить планируемый результат профессиональной подготовки специалиста. В соответствии с этим, нельзя абсолютизировать формирующую (обучающей) деятельность педагога профессионального обучения. На результаты обучения сегодня в большей мере влияние оказывает его проектно-методическая деятельность.

В условиях современного образовательного процесса невозможно не замечать изменений в содержании деятельности педагога, ведущего подготовку и переподготовку кадров для высокотехнологичного производства. Технология оказывает глубокое и поразительное воздействие на все стороны педагогического процесса. Меняется не только содержание педагогической и учебной деятельности, существенные преобразования происходят в структурах информации и в формах ее подачи для наиболее эффективного усвоения. Расчлененность обучения на ступени, стадии, фазы, этапы, уровни, внедрение отраслевых стандартов, применение информационных систем и технологий, мастерство педагога – все это создает уникальную ситуацию взаимопроникновения, интеграции различных областей инженерных, педагогических знаний и искусства обучения в единую систему, имеющую большую продуктивность на практике. Четыре аспекта особенно важны для понимания тех изменений, которые несет технология в теорию и практику обучения:

- переход от унифицированного жестко стандартизированного образования к сервису образовательных услуг;
- внедрение различных форм кодификации теоретического знания для осуществления педагогических инноваций;
- переход от отдельных форм, способов передачи знаний к методическим системам, с помощью которых большие объемы учебной информации трансформируются в формы, удобные для усвоения обучающихся с различными когнитивными способностями;
- превращение отдельных методик обучения в инструмент системного анализа и принятия решения, в интеллектуальную технологию двух взаимодействующих субъектов – обучаемого и педагога.

Помимо основной функции – обучения профессии – у педагогов профессиональной школы появляются специфические виды деятельности, значе-

ние которых для развития образовательных программ учебных заведений будет возрастать в будущем. К ним относятся создание моделей специализации, разработка программ развития образовательного учреждения, поиск и разработка технологий профессиональной подготовки будущих специалистов. Следует на этой основе исследований эффективности образовательного процесса прогнозировать тенденции развития образовательных программ. Таким образом, ведущей для педагога является не столько деятельность предметника или мастера производственного обучения, а организатора, технолога образовательного процесса.

Педагог-технолог – это квалифицированный специалист, осуществляющий проектирование, конструирование, внедрение и реализацию образовательного процесса в учреждениях профессионального образования с учетом специфики и тенденций развития образовательного пространства, социокультурной и экономической ситуации региона. Педагог-технолог на основе анализа способен проектировать и управлять на практике образовательной технологией. Специалист такой квалификации обоснует этапы, стадии обучения, диагностирует исходный уровень квалификации обучаемого и включит в процесс подготовки специалиста любой квалификации: инженера с производства, мастера с технологического участка или рабочего высокой квалификации.

Совокупный результат деятельности нескольких специалистов обеспечит подготовку высококвалифицированного рабочего для современных высокотехнологичных производств. Но для этого в системе профессионально-педагогического образования необходимо расширить перечень квалификаций специалистов: педагог-технолог, педагог-тестолог, педагог-менеджер. В настоящее время существует одна – педагог профессионального обучения, тогда как в профессиональной подготовке будущих учителей общего среднего образования существует десяток квалификаций учителей-предметников.

Традиционная система подготовки педагогических кадров направлена на изучение предметного содержания и готовых методических разработок и рекомендаций по нескольким учебным предметам. В условиях выбора и использования разнообразных технологий обучения такая ориентация психолого-педагогической подготовки перестает удовлетворять будущих педагогов профессиональной школы. У выпускников уходит несколько лет на усвоение давно известных в педагогике методов, приемов и форм организации учебно-познавательной деятельности учащихся при изучении технических дисциплин, а своя методика и авторская технология обучения вырабатываются интуитивно, опытным путем. Таким образом, сложившаяся система профессиональной подготовки педагогов не учитывает реального характера современной профессиональной деятельности педагога и мастера производственного обучения в решении практических задач.

Сегодня профессионально выполняемая методическая деятельность обеспечивает разработку сложных методов, методик обучения, обучающих программ, обучающих модулей и внедрение их в практику обучения.

Субъектами методической деятельности рассматриваемого уровня являются *педагоги-технологи*, разрабатывающие методическое обеспечение педагогического процесса и системы средств обучения, *методическая работа* которых не сопутствует обучающей деятельности, а является их *профессиональной деятельностью*.

Необходимость подготовки педагогов по образовательной программе «Профессионально-педагогические технологии», помимо такого важного фактора, как внутренняя потребность в повышении квалификации и переквалификации педагога профессионального образования, обусловлена факторами следующего порядка.

1. Интенсивное развитие социальной технологии – важнейшее средство современного управления обществом, что относится как к теории, так и практике обучения. В первом случае создаются концепции технотронного, информационного общества, ставящие социальное развитие в прямую зависимость от технологических изменений в производственных процессах. Во втором – создаются достаточно эффективные «технологии поведения» (Б. Скиннер). Все это непосредственно и опосредованно «входит» в педагогическую сферу и, прежде всего, в область профессионального образования.

2. Технологизация педагогического производства и педагогической деятельности является важнейшей особенностью данного процесса на современном этапе: это теснейшая взаимосвязь технологизации субъектно-объектных структур педагогической деятельности, «сращивание» социально-педагогических, психолого-педагогических, собственно педагогических технологий, с одной стороны, и производственно-технических – с другой.

3. Еще одна группа факторов, определяющих необходимость подготовки педагогов-технологов профессионального образования, связана с усилением роли коммуникационных тенденций, обусловленных одной из ведущих закономерностей современной педагогики – гуманизацией. Умение строить отношения с обучаемым в некоторых случаях играет более важную роль, чем всестороннее знание педагогом своего предмета. Кроме того, технология общения способствует более продуктивной трансляции знаний, умений и навыков в процессе обучения.

Итак, профессионал в сфере методической деятельности должен заниматься проектированием, разработкой и конструированием образовательных систем, которые, во-первых, соответствуют целям и задачам, системе требований общества и производства, во-вторых, обеспечивают практику обучения комплексом специально разработанных, связанных в единую систему учебно-программных средств, методик обучения.

Мировая педагогическая практика имеет опыт подготовки таких специалистов. В 1965 г. в Англии был создан Центр по подготовке технологов образо-

вания, а с 1970-х гг. в Болгарии началась подготовка педагогов-технологов. Можно привести пример подготовки инструкторов производственного обучения для моторно-тренировочной системы (технологии) производственного обучения, которую вел в 1930-х гг. возглавляемый А. К. Гастевым Центральный институт труда (ЦИТ). В то время в кратчайшие сроки (за полгода) удавалось подготовить специалистов по узкой системе производственного обучения. В начале 1990-х гг. коллектив института психологи РАО под руководством В. В. Давыдова вел подготовку педагогов развивающего обучения для начальной школы на базе педагогических колледжей. Однако во всех этих случаях готовились специалисты для конкретной технологии обучения.

Образовательная программа РГППУ «Профессионально-педагогические технологии», представленная как трансферная инновационная образовательная технология, может быть одной из реальных возможностей преодоления остроты кризиса с профессионально-педагогическими кадрами в стране и существенного повышения уровня профессионально-педагогического образования для систем НПО и СПО в короткие сроки. Ее можно распространить, например, через систему УМО вузов. Российский государственный профессионально-педагогический университет, возглавляющий учебно-методическое объединение по профессионально-педагогическому образованию, готов взять на себя координирующие функции в реализации образовательного процесса по программе «Профессиональное обучение», специализации «Профессионально-педагогические технологии».

РГППУ выступает инициатором организации банка инновационных программ и технологий профессиональной подготовки профессионально-педагогических кадров в России, который в долгосрочной перспективе может стать банком инновационных образовательных программ и образовательных технологий коллективного использования, сетевым центром проектирования профессионально-педагогических технологий.

Литература

1. Жученко А. А., Романцев Г. М., Ткаченко Е. В. Профессионально-педагогическое образование России. Организация и содержание. – Екатеринбург, 1999.
2. Романцев Г. М. Теоретические и организационные проблемы развития профессионально-педагогического образования России // Образование и наука: Изв. Урал. науч.-образ. центра РАО. 2001. № 6(12). – С. 19–29.
3. Эрганова Н. Е., Пиджакова Т. В. Профессиональный рост выпускников образовательной программы «Профессионально-педагогические технологии». – Екатеринбург: Изд.-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. – 98 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Т. А. Гартунг

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

В статье предлагается один из возможных способов развития креативности подростков в процессе изучения гуманитарных дисциплин – организация дискурсивной деятельности с учетом взаимопереходов рационального и образного планов мышления, сбалансированного развития когнитивной и эмоционально-личностной составляющих.

There are one of possible approaches to development creative teenagers during studying disciplines of a humanitarian cycle – the organization discourse is offered to activity of schoolboys in view of rational and figurative plans of thinking, balanced development cognitive and the is emotional-personal parties of trainees in clause.

Переход к новым социально-экономическим условиям в России изменил требования к уровню подготовки выпускников образовательных учреждений: на первый план выдвигается вопрос развития личности творчески-активной, мобильной, динамичной, способной самостоятельно выходить из проблемных ситуаций, применять полученные знания для решения новых задач, экстраполировать их в жизненный опыт. Идея творчества связывается в современном сознании с идеей прогресса, повышения социального и культурного престижа продуктов творческой деятельности. Творчество понимается как глубокий личностный процесс, не подлежащий стандартизации, в котором сам человек выступает не только как объект, но и субъект саморазвития, самореализации. Представляется необходимым обратиться к категории «креативность», которая интегрирует и деятельностный, и личностный аспекты творчества и понимается как «творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и/или отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания» [4, с. 247–248].

Современные психологические исследования по проблеме развития креативности подростков носят преимущественно специальный характер и предполагают создание особых курсов в области общих надпредметных и внепредметных знаний (Э. де Боно, Е. А. Яковлева). В рамках новаторского и передового опыта последней трети XX в. развитие творческих способностей (креативности) учащихся рассматривается как обязательное условие и цель школьного образовательного процесса. Наиболее полно разработаны теоретико-прикладные аспекты этого подхода, посвященные развитию творческого мыш-

ления учащихся (В. И. Андреев, Б. И. Коротяев, А. М. Матюшкин, Ю. В. Сенько, В. С. Шубинский). Вместе с тем личностная составляющая креативности (интуитивные процессы, социальный контекст творчества) остается вне авторского внимания. В методических пособиях по русскому языку, литературе, истории (работы Г. И. Беленького, Г. А. Богдановой, С. М. Бондаренко, Г. И. Годера, Т. И. Зепаловой, М. Г. Качурина) проблема развития креативности подростков является одной из центральных, однако прикладной характер исследований не позволяет в полной мере отразить механизм формирования креативности и специфическую роль гуманитарных дисциплин в данном процессе.

В формировании творческих характеристик учащихся особую роль играют сензитивные периоды их возрастного развития. Подростковый возраст обладает огромным потенциалом в плане становления креативности. Однако реальность такова, что в средней и старшей школе до сих пор преобладают репродуктивные методы обучения, не способствующие развитию творческой активности. Несомненно, подростки по своей природе обладают качествами креативности, внешними показателями которой являются открытость миру, непосредственность суждений, а внутренними – инициативность, желание браться за трудное дело, стремление создать субъективный продукт деятельности. Но если сензитивный период в развитии подростка будет упущен, его взросление не повлечет за собой автоматического расцвета творческих устремлений.

Креативность – сложный феномен, представляющий собой совокупность мыслительных и личностных качеств, а также воображения и интуиции. Мы полагаем, что эффективное развитие креативности подростков возможно в процессе изучения гуманитарных дисциплин, специфическим объектом которых является мир субъективных образов, смыслов, ценностей, выступающих в роли медиаторов культуры в форме Знака, Слова, Символа, Мифа (Л. С. Выготский, В. П. Зинченко). Эти категории отражают понятийные и ценностно-смысловые аспекты бытия и познания на основе активной дискурсивной практики, в единстве словесно-логического и образного начал. Принципиально важным для нашего исследования является тот факт, что, несмотря на активное развитие в подростковом возрасте абстрактно-логического мышления, роль чувственно-образного компонента при освоении, в частности, гуманитарных предметов остается доминирующей. Особенности сензитивного периода подростков делают педагогически целесообразной специальную организацию на уроках истории, литературы, русского языка дискурсивной деятельности¹ с учетом взаимопереходов рационального и образного планов мышления. Для воссоздания в сознании обучаемых целостной картины мира и преодоления дискретности мышления полезно включать содержа-

¹ Дискурсивная деятельность – деятельность по созданию дискурсов. Дискурс отражает единство языковых и внеязыковых факторов и представляет собой речь, погруженную в социокультурный контекст.

ние обучения в широкий социально-культурный контекст. Оправданным представляется переструктурирование учебного материала на основе выделения инвариантных смысловых единиц смежных учебных предметов – исходных идей развития науки, культуры, мировоззрения представителей определенной исторической эпохи, которые объединяют содержание общеобразовательных школьных дисциплин (например, идея культа разума или идея свободы).

Креативность подростков может быть сформирована при гармоничном развитии, с одной стороны, словесно-логического мышления и когнитивной составляющей личности, а с другой – образного мышления и эмоционально-личностной составляющей. При этом словесно-логическое мышление обеспечивает понятийную базу для поиска новых версий, выдвижения гипотез, активации информации, тогда как образное мышление мотивирует учащихся осуществить поиск, применить прогностические умения, способствует формированию навыков эвристического моделирования. Освоение и присвоение гуманитарных знаний происходит как сопереживание, вживание, сочувствие, распределение символов культуры; ведущая роль в этом отводится чувствам, интуиции. Гипотеза, превращаясь в версию интерпретации учебного материала, приобретает открытый, вероятностный характер, жесткая однозначность научной терминологии восполняется яркими, выразительными средствами языка искусства и повседневности.

Следует подчеркнуть, что для теоретико-практической разработки проблемы креативности в процессе учебной деятельности концептуально значимым является тот факт, что язык и его единицы обладают определенными универсалиями, которые позволяют осуществлять абстрактное мышление, не скованное жесткими рациональными рамками. Опираясь на исследования А. А. Потебни, А. Р. Лурия, С. М. Шалютина, можно отметить, что универсалии пронизывают все системы языка: семиотическую (конвенциональность, открытость языковой системы, дискретность), семантическую (полисемия, относительная жесткость связи между означающим и означаемым, синонимия, семантическая многослойность), синтаксическую (флексивность, наличие служебных слов, положение слов в словосочетаниях). Внутри каждой из систем универсалии образуют баланс между формальными, фиксирующими свойствами языка и его гибкостью, выразительностью, множественностью потенциальных смыслов. В состав значений слова как основной единицы языка входит понятие (обобщенный мысленный образ класса однородных предметов); предметно-логическая часть значений обозначается термином *денотат*. Вместе с тем в слове присутствует *коннотативная*, вторичная часть, отражающая волевые и эмоциональные отношения человека, вызванные звучанием слова. В соответствии с этим выделяются коннотативные значения культурного, национального и социального характера, что в аспекте формирования креативности средствами учебной деятельности представляет особую значимость. По терминологии Г. Г. Шпета, в данном случае мы имеем дело с *со-чувством* в противоположность

со-мышлению – чувственным впечатлением, которое противопоставляется осмысленному.

Необходимо отметить, что анализ и учет понятийно-логической и ценностно-смысловой составляющих учебного материала является обязательным условием при работе с дискурсом. Дискурсивная деятельность направлена на создание учащимися «встречного» текста-дискурса на основе заданного. На наш взгляд, дискурсивная практика не только предоставляет возможность для развития репродуктивных умений и навыков, но и стимулирует активное формирование гипотетического мышления, открыта для трансформации, поощряет словотворчество, обладает креативным потенциалом для личностного развития школьников.

Опытно-экспериментальная проверка изложенной идеи осуществлена в процессе обучения русскому языку, литературе и истории на базе средних и старших классов общеобразовательных школ № 80 (Школа свободного развития) и № 60 г. Тюмени в 1997–2007 гг. Значимыми показателями при оценке уровня развития мыслительного компонента креативности являются динамика мыслительных процессов (определяется путем использования «Теста вербального интеллекта» Р. Кэттела, «Школьного теста умственного развития» (ШТУР)) и сформированность логического мышления (диагностируется при помощи методики «Понятийный синтез» М. А. Холодной [9, с. 187–188]). Помимо названных методик уровень развития мыслительных характеристик определялся по результатам работы с предложенными отрывками художественных и учебно-научных текстов; были привлечены данные субъективного оценивания учащихся учителями школы. Состояние личностного компонента креативности диагностировалось путем применения метода обобщения независимых характеристик, анализа и рефлексии учащимися собственных действий в письменном творческом задании, интерпретации образа того или иного исторического / литературного героя.

На констатирующем этапе опытной работы установлено, что учащиеся 5–6-х классов имеют средние показатели развития мыслительных характеристик (поиск аналогий, обобщение). Анализ ошибок, допущенных школьниками, при проведении операции аналогии обнаружил их зависимость от «фона», т. е. тех слов, среди которых помещен правильный ответ, что соответствует результатам обследования учащихся по методике ШТУР, проведенного специалистами НИИ психологии РАО [2]. Кроме того, выполнение данной операции требует способности мыслить в «соотношениях на разных уровнях абстракции», что для 11–12-летних детей довольно непросто. По данным учителей, у учащихся достаточно высокий уровень развития таких личностных качеств, как способность осуществлять свободный выбор (1,5 балла), самостоятельность позиций и оценок (2,3 балла), проектирование своей личности (2 балла), стремление к самосовершенствованию и развитию (1,6 балла) (шкала показателей: 0,1–0,9 – очень низкий, 1,0–1,4 – низкий, 1,5–1,7 – средний, 1,8–2,4 – высокий, 2,5–3,0 – очень высокий). Таким образом, учащиеся демонстрируют

черты потенциально свободной личности, способной самореализоваться в разных видах деятельности.

Вместе с тем необходимо отметить, что при анализе литературных образов на начальном этапе опытной работы большинство учащихся дают однообразные характеристики героев, выделяя в качестве основных внешние признаки. Личностное отношение к предмету анализа школьники выражают фразами «Мне нравится этот герой», «Героиня не вызывает у меня симпатий», но не пытаются доказательно подтвердить свои высказывания. Уровень оригинальности устных и письменных ответов подростков средний. Показатели аналитических умений учеников, навыки осуществления ими мыслительных операций значительно ниже, чем показатели их эмоционально-образных качеств.

Обращение к учебным программам по предметам гуманитарного цикла выявило неполноту и ограниченность их содержания. Это проявляется в отсутствии в типовых программах стержневых идей и/или вариантов возможной интеграции знания, позволяющих синтезировать содержание разных дисциплин (что создает угрозу, по Г. Д. Гачеву, формирования «лоскутного сознания» и «лоскутной деятельности», которые не способны проникнуть в таинственный мир целого); в фактическом игнорировании принципа природосообразности при отборе содержания образования; в декларативном понимании важности и значимости наряду с обучающим воспитывающего и развивающего аспектов.

В соответствии с выдвинутыми концептуальными положениями о роли активной дискурсивной практики в стимулировании креативности подростков в образовательном процессе важно достичь единства развития словесно-логического мышления, когнитивной сферы личности и образного мышления, эмоционально-личностного аспекта. При отборе содержания учебного материала в процессе преподавания гуманитарных дисциплин следует активно привлекать литературные, культурно-исторические источники, побуждающие к рефлексивной деятельности (мемуары, публицистику, дневники, записки современников); в «программном» материале выделять личностно значимые для учащихся идеи. Определяя методы и приемы обучения, целесообразно опираться на их систему, нацеленную на развитие как отдельных сторон личности учащихся, так и интегративных качеств (посредством сочетания разных полюсов мыслительной и личностной составляющих).

Наряду с хорошо известными методами одновременного развития словесно-логического и эмоционально-образного компонентов мышления школьников, такими, как проблемная ситуация (И. А. Ильницкая, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов), учебный диалог (С. Ю. Курганов), мы рекомендуем использовать инновационные дидактические средства, не вошедшие в массовую практику: герменевтические приемы интерпретации текста (С. О. Аквазба [1], Г. И. Богин [2], Н. С. Буйко [5], А. Ф. Закирова [8]), арт-педагогический подход в образовании (О. С. Булатова [6]). Особую значимость приобретает образное преподавание (опыт вальдорфских школ). Это изучение

нового материала в виде предлагаемых учителем образов из реальной жизни, занимательных или поучительных историй, легенд; при этом сначала фиксируется образ изучаемого объекта, явления, процесса, а этап закрепления происходит на следующем уроке, когда ученики выделяют главное, устанавливают причинно-следственные отношения изучаемых явлений, находят связь с уже знакомым материалом.

Не отходя от требований образовательного стандарта, за счет реструктурирования содержания образования, применения системы педагогических и методических способов развития креативности школьников и использования нетрадиционных форм организации учебной деятельности можно снять острое противоречие между социальным заказом общества на творческую личность и существующей практикой школьного образования. Так, своеобразная «пятичастная» структура эпохального урока (обучение в МОУ СОШ № 80 г. Тюмени ведется по эпохам, методом погружения), включающая ритмическое чередование различных видов деятельности, предопределила применение на каждом его этапе (ритмическая часть – воспоминание – самостоятельная работа – объяснение нового материала – рассказ учителя в конце урока) специальных педагогических приемов, интегративно воздействующих на когнитивный и личностно-эмоциональный компоненты.

Остановимся на сущностной характеристике приемов, апробированных нами в практике. *Ретроспекция* базируется на описанном в психологии приеме припоминания и анализа лично наблюдаемых и переживаемых событий. В начале урока учащиеся вспоминают общее содержание материала, воспринятого ими накануне в образной форме, переходя от глубоко личностного переживания к анализу изучаемого явления. *Исследовательская аналогия* направлена на развитие характеристик дивергентного мышления. Суть приема – поиск соответствий изучаемым явлениям, ситуациям в истории, литературе, живописи, музыке и определение их возможностей в раскрытии темы или проблемы. Цель *историко-культурного ассоциирования* заключается в формировании способности устанавливать связи между отдельными историческими или литературными персонажами и субъективными переживаниями школьников. *Поиск универсумов* реализуется посредством вычленения стержневых понятий содержания гуманитарных предметов и развивает умение подростков соотносить явления действительности, принадлежащие к разным областям знаний, и мифологические, фольклорные, литературные символы.

Каждый урок должен быть для учеников дискурсивным событием, основанным на погружении в исторический социально-культурный контекст, и вызывать потребность в его объяснении, интерпретации, выделении лично значимых смыслов. Так, изучение истории невозможно без обращения к документам эпохи и мемуарам, литературным памятникам, предметам материальной культуры, современным историческим, философским, культурологическим, искусствоведческим исследованиям. Данный подход способствует более органичному формированию у школьников индивидуальной модели це-

лостной картины мира, поскольку в зависимости от жизненного и ментального опыта подросток выделит в материале свои доминанты и будет высказывать встречные суждения, мнения, гипотезы. Например, после изучения эпохи правления Ивана Грозного, когда помимо учебной литературы привлекались художественно-публицистические источники (переписка Грозного с Курбским, поэма М. Ю. Лермонтова «Песня про купца Калашникова»), ученики следующим образом оценили личность первого русского царя: «Мне кажется, что жизнь Ивана Грозного могла сложиться иначе, если бы бояре смогли вовремя воздействовать на проявления душевного нездоровья будущего царя, когда он был маленьким, а не смеяться над ним», «Я считаю, что Иван Васильевич в начале своего правления был настоящим прогрессивным деятелем, потому что Избранная рада под его руководством задумала и провела много необходимых стране реформ», «М. Ю. Лермонтов, как я думаю, хотел не только показать в поэме время правления Грозного, но и найти в историческом прошлом сходство с современной ему суровой эпохой реакции».

Наш опыт свидетельствует, что эффективным для развития креативности является осуществление образовательного процесса на эпохальных выездных уроках (5 класс – знакомство с историей и культурой древнего мира в Эрмитаже Санкт-Петербурга; 6 класс – изучение отечественной истории средних веков в городах Золотого кольца России и т. д.). Подобные уроки являются формой выхода учащихся в открытый социум и позволяют говорить об экстралингвистических, прагматических, социокультурных факторах, влияющих на развитие вербального творчества подростков [7, с. 31–35]. Во время таких занятий ученики не скованы ситуацией кабинетной системы, опосредованным авторитетом учебных пособий и, находясь в «истории», в открытом социуме, свободно выражают свое отношение к действиям исторических персонажей, стремясь в то же время выявить предпосылки, причины и логику событий. В результате у подростков формируется живое предметное знание.

Традиционные и эпохальные уроки (в том числе выездные) становятся для школьников подлинным дискурсивным событием; символы и знаки культуры (произведения искусства, аутентичные продукты материальной культуры и элементы архитектурно-ландшафтного устройства изучаемой эпохи), посредством которых происходит освоение учебного материала, расширяют контекст ассоциаций, обогащают дискурсивный опыт, становясь активными посредниками между учащимися и культурой.

Еще одним видом дискурсивного события для школьников является участие в спектакле по основной теме учебного года – особой форме коллективного творческого дела. Годовой спектакль позволяет, с одной стороны, отследить, насколько осознанно усвоен учебный материал, с другой – служит средством диагностики социальных, творческих качеств учеников, а также является условием проявления их креативности. Характерная особенность драматического искусства заключается в том, что оно захватывает человека полностью, поскольку при создании образа задействованы и воля, и чувства,

и мышление. Подросток, вживаясь в роль, представляет, как его герой должен говорить, что должен чувствовать, о чем думать; это заставляет узнать больше о герое, о времени, в котором он жил, о средствах воплощения авторского замысла. Участие ученика в спектакле обеспечивает ему проживание учебного материала в культурном и социальном контексте и стимулирует активное создание «встречных текстов», поскольку спектакль является результатом «коннотативного прочтения» и понимания драматического произведения. Это дает возможность для свободной интерпретации, выражения личностной оценки, что, в свою очередь, способствует формированию ценностных отношений к знаниям и жизни.

Проведенное лонгитюдное исследование свидетельствует о повышении показателей гибкости мышления учащихся к 7–8 классам. Подростки совершенствуют аналитические умения в процессе осуществления прогностической деятельности (как герой поведет себя в той или иной ситуации? почему? какие фрагменты текста/литературного памятника могут подтвердить или опровергнуть выдвинутую версию?); этому способствует рефлексивная деятельность, при которой учащийся сопровождает и обогащает эмоционально-чувственное восприятие текста постижением знаково-символической, образной системы произведения, определяя личностно значимые смыслы в изучаемом материале. Личностное отношение проявляется не только на эмоциональном уровне, но становится результатом глубокого предметного анализа, уровни которого ученики определяют сами, не пользуясь предложенными в учебных пособиях алгоритмами, выходя за пределы схематизации и избыточного абстрагирования. Показательными являются результаты выполнения ШТУР по предметам в плане развития мыслительных характеристик: отмечена положительная динамика таких качеств, как обобщение, классификация. Наблюдается рост показателей невербального мышления (IQ большинства детей 100 и более единиц), однако данные результаты являются и следствием объективных причин: с возрастом показатели интеллекта растут. Отмечен также высокий уровень познавательной активности учащихся (28,6 балла).

В оценках независимых экспертов, в число которых вошли учителя всех общеобразовательных дисциплин, на педагогических коллегиях отмечены положительные тенденции в развитии общей креативности подростков, что выразилось в их умении осуществлять предвидение, прогнозирование, моделирование, рефлексия в процессе освоения учебного материала как гуманитарных, так и естественнонаучных дисциплин. Сопутствующим компонентом креативности учащихся выступила творческая самомотивация, которая проявилась в виде прикладных интегрированных творческих работ (например, создание итоговых проектов по моделированию и изготовлению исторических костюмов разных эпох); осознанном участии в школьных и городских творческих конкурсах, посвященных юбилейным датам жизни и творчества деятелей искусства и культуры, подготовке тематических выпусков школьной газеты.

Таким образом, теоретико-практическое исследование проблемы формирования креативности подростков подтвердило эффективность развития мыслительной и личностной сфер школьников при освоении гуманитарных дисциплин через погружение в дискурсивную практику, которая не сводится к следованию правилам логики, обладает экспрессивной ценностью, открыта для трансформации, содержит тенденции ветвления смысла, что позволяет стимулировать развитие беглости, гибкости, оригинальности мышления, работанности идей. Целенаправленное стимулирование креативности подростков возможно на предметном материале гуманитарных дисциплин посредством сбалансированного развития качеств мыслительной деятельности и личностных свойств.

Литература

1. Аквазба С. А. Интерпретация художественного текста на уроке в школе-колонии: Учеб.-метод. пособие. – Тюмень: Печатник, 2006. – 30с.
2. Акимова М. К., Борисова Е. М. и др. Разработка диагностико-коррекционной методики изучения умственного развития подростков, ориентированной на норматив // Научно-методологические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик. – М.: Изд-во АПН СССР, 1988. – С. 76–95.
3. Богин Г. И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику. – М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. – 516 с.
4. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
5. Буйко Н. С. Интерпретация педагогического текста как средство развития мышления педагога: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2004. – 25 с.
6. Булатова О. С. Арт-педагогический подход в образовании. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 2004. – 232 с.
7. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
8. Закирова А. Ф. Педагогическая герменевтика. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2006. – 328 с.
9. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

А. И. Федоров

ОТНОШЕНИЕ ПОДРОСТКОВ К ЗДОРОВЬЮ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ¹

В работе рассмотрено понятие «отношение подростков к здоровью» как сложный и многоаспектный социокультурный феномен; выделены различные компоненты отношения к здоровью (самооценка здоровья, медицинская информированность (знания в сфере здоровья), ценностные установки в отношении здоровья, деятельность человека по сохранению своего здоровья). Автором представлены данные, характеризующие подростков Уральского региона, полученные в ходе реализации международной программы «Health Behaviour in School-aged Children».

In work the concept «attitude of teenagers to health» as complex and multidimensional social and cultural phenomenon is considered; various components of the attitude to health (a self-estimation of health, medical knowledge (knowledge in sphere of health), valuable installations are allocated concerning health, activity of the person on preservation of the health). The author submits the data describing the attitude of teenagers of the Ural region, received during realization of the international program «Health Behaviour in School-aged Children».

Актуальность изучения проблемы отношения подростков к здоровью обусловлена несколькими причинами. Это, во-первых, исторически сложившаяся смена факторов патологии, которая характеризуется преобладанием неинфекционных эндогенных факторов заболеваемости и смертности населения в целом и подростков в частности [3, с. 35]. Во-вторых, это свойственный для современным подросткам относительно низкий уровень культуры здоровья и культуры поведения в сфере здоровья [3, с. 35; 5, с. 5–12]. В-третьих, изменение функционирования отечественной системы здравоохранения (преобладание платных медицинских услуг) [2, с. 5–8].

Высокая научная и социальная значимость изучаемой проблемы непосредственно связана с выраженным ухудшением показателей здоровья подростков. Так, согласно результатам исследования НИИ гигиены и профилактики заболеваний детей, подростков и молодежи, около 90% российских школьников имеют отклонения в состоянии физического и психического здоровья. За период обучения в школе число здоровых детей уменьшается примерно в 4 раза; количество детей, страдающих близорукостью, увеличивается до 50%; нарушения осанки диагностируются у 65% детей, а нервно-

¹ Исследование выполнено в рамках Международного научного проекта «Health Behaviour in School-aged Children» («Здоровье и поведение школьников»).

психические расстройства – у 40% школьников. Чрезмерные нагрузки, связанные с выполнением учебной деятельности в современной школе, способствуют возникновению хронических заболеваний у каждого второго ребенка [4, с. 67–68, 151–152].

На современном этапе развития общества, когда обостряется проблема оздоровления нации, особое значение приобретает не столько лечение уже больных подростков, сколько создание среды, способствующей формированию у подростков позитивного отношения к своему здоровью.

Понятие «отношение к здоровью» является сложным и комплексным. Оно включает в себя несколько аспектов: *когнитивный* (идеи, мнения, убеждения), *эмоциональный* (чувства, эмоции, ценности), *поведенческий* (действия и деятельность). Отношение к здоровью – один из важнейших компонентов системы ценностей человека.

Это понятие можно рассматривать на двух уровнях: индивида и общества. Отношение индивида к здоровью представляет собой сложившуюся на основе имеющихся у человека знаний оценку (самооценку) собственного здоровья, осознание здоровья как жизненной ценности, а также совокупность действий, направленных на его сохранение. Общественное отношение характеризуется системой мнений и социальных норм, существующих в социуме и выраженных в мерах по улучшению состояния здоровья населения на различных уровнях социального управления [3, с. 35–38].

Отношение человека к собственному здоровью может быть охарактеризовано следующими показателями: оценка (самооценка) здоровья, медицинская информированность (знания в сфере здоровья), ценностные установки в сфере здоровья, деятельность по его сохранению (в том числе и физическая активность).

Изучение отношения подростков к здоровью осуществлялось в рамках международной исследовательской программы «Health Behaviour in School-aged Children». Исследование проводилось в феврале-марте 2006 г. на базе общеобразовательных школ Екатеринбурга, Челябинска, Тюмени (Российская Федерация) и Костаная (Республика Казахстан). В нем приняли участие около 3000 подростков. На основе анализа социологических показателей установлено следующее.

Оценка (самооценка) подростками своего здоровья. Отношение к здоровью проявляется в действиях и выражается мнениями и суждениями относительно причин, влияющих на физическое и психическое благополучие, а также включает в себя самооценку своего физического и психического состояния.

Установлено, что показатели самооценки здоровья у девочек и девушек существенно ниже, чем у мальчиков и юношей того же возраста. В частности, 30,5% челябинских мальчиков и юношей оценили состояние своего здоровья как отличное, 52,0% – как хорошее, 14,6% – как удовлетворительное и 2,9% –

как плохое. У девочек и девушек эти показатели ниже (16,3% – отличное, 49,1% – хорошее, 29,6% – удовлетворительное, 5,0% – плохое). Девушки, в частности 15-летние, чаще предъявляли жалобы на состояние здоровья, недомогания и психосоматические расстройства.

Показатели самооценки физической подготовленности и уровня знаний в области физической культуры у девочек и девушек также ниже, чем у мальчиков и юношей того же возраста [5, с. 8].

Медицинская информированность подростков. Поведение подростков относительно здоровья в значительной мере связано с уровнем их медицинской информированности. Медицинская информированность характеризуется их знаниями: о вреде для здоровья некоторых привычек, факторах риска наиболее распространенных заболеваний, перенесенных заболеваниях, особенностях своего организма в связи с противопоказанием приема тех или иных лекарств, правилах оказания первой медицинской помощи. Кроме того, медицинские познания обусловлены степенью эффективности профилактической деятельности системы здравоохранения. В целом российским подросткам свойствен более низкий уровень показателей медицинской информированности по сравнению с их зарубежными сверстниками; у юношей он ниже, чем у девушек того же возраста [2, с. 47–53].

При изучении уровня медицинской информированности подростков учитывались показатели отношения учащихся десятых классов к употреблению наркотических средств [5, с. 9]. Установлено, что 24,8 и 45,0% девушек и 24,8 и 39,3% юношей полностью согласны или согласны с утверждением «многие молодые люди употребляют наркотики»(!). 20,8% девушек и 18,8% юношей считают, что употребление наркотиков «позволяет чувствовать себя лучше», а 20,3% девушек и 24,8% юношей полагают, что употребление слабых наркотиков безвредно. Эти данные свидетельствуют о неосведомленности школьников относительно негативного воздействия наркотических средств.

Ценностные установки подростков в отношении здоровья. Результаты ранее проведенных исследований свидетельствуют о том, что в системе жизненных ценностей индивида здоровье как базовая ценность занимает 3–4-е место после «достижения материального благополучия», «получения работы», «создания семьи». Следует особо отметить, что достаточно высокий рейтинг здоровья обусловлен тем, что, будучи качественной характеристикой личности, оно способствует достижению многих других целей и удовлетворению различных потребностей человека. Изучение установок юношей и девушек в отношении здоровья позволяет констатировать, что для нынешних школьников ценность здоровья сохраняет свой инструментальный характер. В современных социально-экономических условиях значительной частью подростков оно рассматривается как единственный ресурс достижения других жизненных целей [3, с. 60–62].

Деятельность подростков по сохранению здоровья. Самооценка индивидом своего здоровья и ценностные установки в отношении этой составляющей обуславливают соответствующее поведение. Поведение человека, направленное на сохранение и укрепление своего физического состояния, определяется как самосохранительное поведение [3, с. 65].

В широком смысле такое поведение отражается в образе, а точнее, стиле жизни. В узком смысле самосохранительное поведение характеризуется совокупностью действий и отношений, непосредственно связанных со здоровьем, и проявляется в таких формах заботы о нем, как соблюдение санитарно-гигиенических норм и правил, рациональное питание, отказ от вредных привычек (табакокурения и употребления алкогольных напитков), физическая и спортивная активности т. п.

Физическая активность является важнейшим компонентом здорового образа жизни, а само это понятие отражает социально мотивированное отношение человека к физической культуре и своему здоровью, предполагая осуществление определенной деятельности по укреплению физического состояния [1, с. 5–8].

Исследование показало, что уровень физической активности подростков в целом можно оценить как недостаточный. Систематически, 4–6 раз в неделю и более, физическими упражнениями во внеурочное время занимаются 39,8% респондентов, тогда как остальные 60,2% опрошенных не выполняют их вовсе. Лишь 41,7% респондентов посещают спортивные секции, регулярно и организованно занимаются спортом. Подростки недостаточно используют возможности активного отдыха на свежем воздухе. Уровень физической активности девушек существенно ниже, чем юношей одного с ними возраста. Вне школьных уроков регулярно занимаются физическими упражнениями 48,0% юношей и 30,1% девушек, а физическими упражнениями с достижением тренирующего эффекта – 26,9% юношей и лишь 9,8% девушек [5, с. 12].

Выявлено, что определенные различия в уровне физической активности подростков обусловлены самооценкой здоровья: чем выше самооценка, тем выше уровень физической активности (табл. 1).

Таблица 1

Зависимость уровня физической активности от самооценки здоровья

Периодичность выполнения физических упражнений	Оценка состояния здоровья, %			
	отличное	хорошее	удовлетворительное	плохое
3 раза в неделю и более	73,7	65,5	49,3	44,1
1–2 раза в неделю (на уроках физкультуры)	18,0	26,5	33,1	28,8
Редко или никогда	8,3	8	17,6	27,1

Установлены выраженные различия и в характере занятий физическими упражнениями вне школьных уроков физической культуры. Еще раз полу-

чено подтверждение: чем выше самооценка подростками своего здоровья, тем чаще они занимаются физическими упражнениями с достижением тренирующего эффекта (табл. 2).

Таблица 2

Зависимость характера занятий физическими упражнениями от самооценки здоровья

Периодичность выполнения физических упражнений с достижением тренирующего эффекта	Оценка состояния здоровья, %			
	отличное	хорошее	удовлетворительное	плохое
4 раза в неделю и более	52,6	35,5	19,7	20,3
2–3 раза в неделю	25,4	33,0	35,0	23,7
Редко или никогда	22,0	31,5	45,3	56,0

Таким образом, в зависимости от самооценки подростками своего здоровья проявляются различия в уровне физической активности. Одна из основных причин этих различий заключается в особенностях мотивации подростков к занятиям физическими упражнениями.

Анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. Отношение подростков к здоровью является сложным социальным феноменом, а его недостаточная изученность свидетельствует о необходимости проведения дальнейших исследований по выявлению и уточнению факторов, способствующих формированию у подростков позитивного отношения к своему здоровью.

2. Показателями отношения подростков к здоровью служат оценка (самооценка) здоровья, медицинская информированность (знания в сфере здоровья), ценностные установки в отношении здоровья, деятельность по его сохранению (в том числе и физическая активность).

3. Условно можно выделить два основных типа ответственности подростков за свое здоровье и два типа поведения в сфере здоровья. Первый ориентирован прежде всего на собственные усилия, т. е. на осуществление целенаправленной деятельности по сохранению и укреплению физического состояния. Он отличает подростков, дающих высокую оценку своему здоровью. Второй тип поведения ориентирован преимущественно на условия жизни, когда собственной деятельности в сфере здоровья отводится второстепенная роль. Он свойствен подросткам, имеющим относительно низкий уровень самооценки здоровья.

4. Выявлено, что определенные различия в уровне физической активности подростков обусловлены их собственной оценкой здоровья: чем она выше, тем выше уровень их физической активности, тем чаще они занимаются физическими упражнениями с достижением тренирующего эффекта.

Литература

1. Бальсевич В. К. Онтокинезиология человека. – М.: Теория и практика физической культуры, 2000. – 275 с.
2. Журавлева И. В. Здоровье подростков: социологический анализ. – М.: Изд-во Ин-та социологии РАН, 2002. – 240 с.
3. Журавлева И. В. Отношение к здоровью индивида и общества. – М.: Наука, 2006. – 238 с.
4. Заболеваемость населения России в 2002 году: Статист. материалы / Минздрав РФ. – М., 2003. – Ч. 1. – С. 67–68, 151–152.
5. Федоров А. И. Поведенческие факторы здоровья подростков: гендерный аспект. – Челябинск, 2007. – 28 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

С. П. Санина

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОДЕЛЬНОГО МЕТОДА И ЕГО РАЗНОВИДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

В педагогической литературе о модельном методе почти ничего не говорится, хотя в отечественной образовательной системе он используется давно. По мнению В. В. Гузеева, модельный метод предоставляет ученикам больше самостоятельности и возможностей творческого поиска как в индивидуальной, так и в совместной деятельности при организационной и экспертной помощи учителя. В статье описывается сущность, возможности и ограничения данного метода, показывается его эффективность в формировании у учащихся действия моделирования.

Nearly nothing has been written about the model method in pedagogical literature, though the method itself has been used for a long time. In V. V. Guseeva's opinion the model method gives students more independence and creativity in both their individual as well as group work in condition of organizing and expert teacher's help. This article describes the essence of the model method its possibilities and limitations, reveals the effectiveness of using the method by the teacher for forming the students' ability to model.

Необходимость коренных преобразований школьного образования осознается сейчас во многих странах мира. Строить систему образования на основе передачи учащимся все возрастающего объема знаний, большая часть которых после окончания учебного заведения останется невостребованной, бессмысленно. Однако многие учителя не могут удержаться от желания расширять свои курсы по мере развития соответствующей их предмету науки. Кроме того, зачастую до сих пор знания преподносятся в готовом виде, что не требует дополнительных поисковых усилий. Возможный вариант устранения противоречия между необходимостью передать ученику информацию, которая будет актуальна во время его активной деятельности, и невозможностью это сделать традиционными методами – обеспечение освоения учащимися не конкретного содержания, а неких его моделей, которые в совокупности могут служить своего рода матрицей, основой для вновь полученной информации, позволяя ее эффективно организовывать и перестраивать. Основной трудностью для учащихся является самостоятельный поиск информации, добывание знаний. Причина в том, что в процессе обучения по-прежнему упор делается на то, что открыла современная наука, а не на то, как она сделала эти открытия. Таким образом, существует проблема выбора средств, моделей и ме-

тодов, которые обеспечат активизацию самостоятельной исследовательской деятельности учащихся.

Для решения обозначенной проблемы логично обратиться к существующим методам обучения, принятым в дидактике. На сегодняшний день имеется множество их классификаций, выстроенных по разным основаниям, однако упоминания о методе моделирования практически нет нигде. Только в классификации В. В. Гузеева методов обучения на базе схемы «информационной модели образовательного процесса» (1996) с опорой на классификацию В. А. Оганесяна и др. (1980) находят следующие методы: объяснительно-иллюстративный, программированный, эвристический, проблемный и модельный. Главным системообразующим фактором в данной классификации является компонент приобретения способов деятельности и ценностных ориентаций. Рассмотрим кратко выделенные методы. Для этого процесс обучения представим как упрощенную модель для какого-либо периода обучения, в ней имеются

- начальные условия;
- промежуточные результаты (задачи) и пути их достижения (решения);
- конечный результат [2].

При **объяснительно-иллюстративном методе** все элементы учебного периода задаются учащемуся. Ученик знает от учителя, из какого знания надо исходить, через какие промежуточные задачи надо пройти в изучении темы, каким образом их достичь. В рамках данного метода учащиеся выполняют следующие действия: слушают, смотрят, манипулируют предметами и знаниями, ощущают, читают, наблюдают, приобретают новую информацию, соотносят ее с ранее усвоенной, запоминают, наблюдают. И, что бы ни являлось источником информации, характер деятельности учащегося всегда приблизительно одинаков. Эффективность этого опыта проверена многолетней практикой, он завоевал себе прочное место в школах всех стран, на всех ступенях обучения» [4].

Педагогическая ценность метода состоит в том, что он позволяет формировать устойчивые знания, умения и навыки. Ограничивающими факторами являются «пассивная» позиция учащихся, отсутствие у них стимула к самостоятельному приобретению знаний; мотивов, побуждающих творческую деятельность; большая информационная нагрузка школьников.

При **программированном методе** обучения до ученика не доводятся промежуточные задачи, но открыто все остальное.

Деятельность обучаемых заключается в овладении приемами выполнения отдельных упражнений в решении различных видов задач, овладении алгоритмом практических действий. Структура деятельности ученика состоит из следующих операций:

- ученик воспринимает информацию;
- выполняет операции по усвоению первой порции материала;
- отвечает на вопросы;
- если ответы верные, переходит к следующей части материала; при неверных ответах возвращается к изучению первой части.

Способ деятельности, который усваивает учащийся, – самостоятельная работа по инструкции, самостоятельный выбор темпа и объема учебного материала. Педагогическая ценность метода заключается в облегчении усвоения материала через его дозированность, в постоянном контроле усвоения материала, индивидуализации темпа обучения, объема учебного материала, возможности использования технических автоматизированных устройств обучения. Ограничением является малое общение в процессе обучения и отсутствие стимулов к творчеству.

Суть **эвристического метода** – постепенное приближение учащихся к самостоятельному решению проблем. Для учащихся открыты промежуточные задачи, но способ их решения не сообщается, поэтому они вынуждены пробовать разные пути, пользуясь множеством эвристик. Эта ситуация повторяется после получения каждого объявленного промежуточного результата.

Основные действия учащихся – конструирование задания, расчленение задания на вспомогательные этапы и определение шагов поиска.

Педагогическая ценность метода:

- возможность активизации мыслительной деятельности учащихся;
- организация самостоятельного усвоения знаний и способов действий;
- развитие творческого мышления (перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в традиционной ситуации; видение новых признаков изучаемого объекта; преобразование известных способов деятельности и самостоятельное создание новых);
- обучение учащихся приемам активного познавательного общения.

Ограничивающими факторами метода являются

- большая затрата времени по сравнению с сообщением готовых знаний;
- отсутствие учета индивидуальных различий учащихся: многие не успевают решать поставленные проблемы, отвечать на вопросы учителя, в связи с чем наблюдается активность лишь отдельных учащихся, остальные – пассивны [10].

При **проблемном методе** обучения скрыты промежуточные задачи и пути их решения. Ученик ощущает противоречие между имеющимися знаниями и необходимыми, то есть попадает в проблемную ситуацию.

В проблемной ситуации личность обучающегося – основное ядро, вне субъекта личности нет проблемной ситуации. Она включает в себя в качестве одного из необходимых компонентов мотивы и потребности ребенка, поэтому данный метод побуждает человека к творческой активности.

Таким образом, проблемный метод направлен на

- решение проблемы в ее подлинных, но доступных учащимся противоречиях;
- обучение контролю за убедительностью решения проблемы;
- умение мысленно следить за логикой;
- усвоение решения целостных проблем.

Ограничениями проблемного метода являются большой расход времени на изучение учебного материала; недостаточная эффективность метода при решении математических задач; формирование практических умений и навыков, самостоятельный поиск оказывается недоступным для большинства школьников.

Чтобы понять, «как работает» **модельный метод**, были проанализированы примеры уроков, приведенные В. В. Гузеевым в книге «Методы обучения и организационные формы уроков» [2]. Результат получился следующий:

1. Во всех примерах уроков исходные условия учителем не выделяются, а отбираются самими учениками в зависимости от понимания задачи.

2. Промежуточные задачи не формулируются, и соответственно не задаются способы решения промежуточных задач, иногда предлагаются способы работы для получения конечного результата.

3. Задается конечный результат в качестве образца для сравнения с ним собственного полученного результата.

4. Используются в разных аспектах модели объектов и действий. Иногда в качестве дидактического средства применяются конструкторы, муляжи, макеты, компьютерные программы и др.

5. Основная деятельность учащегося пробно-поисковая или поисково-исследовательская.

В педагогической литературе встречается термин «метод моделирования». Можно ли считать модельный метод и метод моделирования одним и тем же методом или между ними существуют различия? Для сравнения выясним, какие учебные действия предполагаются при решении задач методом моделирования:

1. Осознание наличия проблемной ситуации и трудности исследования реального объекта. Постановка учебной проблемы.

2. Выбор объекта, заменяющего реальный. Построение модели.

3. Выдвижение гипотезы и построение плана исследования модели.

4. Анализ и обобщение знаний, полученных путем исследования модели. Перенос их на реальный объект и формулирование решения.

5. Применение приобретенных знаний на практике. Конкретизация примерами [11].

Как видим, в рамках модельного метода действительно организуется моделирование, тем не менее акцент делается все-таки не на компоненте получения знаний (как это представлено в этапах), а на приобретении способов деятельности и ценностных ориентаций. Сама модель может быть скрыта от глаз учащихся, она может только конструироваться или только опробоваться. Но в любом случае учитель, проектируя урок модельным методом, создает такие педагогические условия, при которых учащиеся естественным образом воспроизводят процесс моделирования. Эффект от подобного проектирования учебной деятельности гораздо выше, чем от обучения прямыми действиями. Подтверждением этому является закон парадоксальных интенций Франкла-

Куринского: реально усваивается и присваивается не та информация, на которой сосредоточены усилия, а побочная, возникающая спонтанно, между делом. Информация, которая отвечает цели, на усвоение которой направлены действия, попадает лишь в кратковременную память и довольно быстро забывается [2].

Поэтому главная ценность метода моделирования в том, что деятельность учащихся превращается в индивидуальную форму учебной активности. При этом меняется позиция ученика: от объекта научения, получателя готовой учебной информации до активного субъекта учения, самостоятельно добывающего необходимую информацию и даже конструирующего необходимые для этого способы действия. Меняется также позиция учителя: из транслятора содержания обучения он превращается в менеджера, организатора и эксперта, функции которого состоят в грамотной постановке задач, организации процесса их решения и экспертизе полученных учениками решений на предмет соответствия планировавшимся результатам [1].

К ограничивающим факторам модельного метода можно отнести:

- необходимый значительный личностно-профессиональный потенциал учителя, наличие специальной методической подготовки;
- большие временные затраты на подготовку и проектирование уроков с помощью данного метода.

Довольно часто в качестве еще одного ограничивающего фактора использования модельного метода называют возможную перегрузку учащихся за счет сложного и большого учебного материала. Но перегрузка возникает, в первую очередь, там, где нарушена логика содержания, где мышлению нечего делать, а надо прибегать к помощи механической памяти. Если мы смотрим на мозаичное панно, как бы сложны ни были отдельные его элементы, его восприятие, понимание, запоминание, в конечном счете, оказывается целостным, доступным. «Облегчая» же учебное содержание, выкидывая из этого панно самые сложные детали, – можно добиться прямо противоположного эффекта: целостность разрушается, отдельные части оказываются не связанными друг с другом, понимание становится возможным лишь для очень сильных, «продвинутых» учащихся, освоение содержания начинает выглядеть как запоминание бессмысленных слов или бессистемных рядов цифр [7]. Таким образом, главным ограничительным фактом модельного метода является все-таки не нагрузка на ученика, а нагрузка на учителя.

Первые описания использования модельного метода в обучении были сделаны В. В. Гузеевым [2]. Это относится, прежде всего, к обучению геометрии на геоплане, обучению специалистов в рамках теории контекстного обучения; вместе с проблемным модельный метод является основным в образовательной технологии ТОГИС. Однако анализ литературы (Г. В. Дорофеева, А. Г. Петерсон, 2000; С. А. Ловягин, 2006; Б. Д. Эльконин, 2000), показал, что модельный метод используется в педагогической практике довольно редко [5, 6, 13]. Дидактическая система деятельностного метода «Школа 2000...», где ставится задача обу-

чения математическому моделированию как основе умения видеть математические закономерности в повседневной жизни, в чистом виде модельный метод также не использует, хотя при организации уроков встречаются его сочетания: модельно-иллюстративный, модельно-эвристический¹.

Особенностью вальдорфской педагогики является реализуемый феноменологический подход, при котором учащимся показывается «феномен» и они сами отбирают условия и средства для его объяснения. В этом есть сходство с модельным методом, однако в остальном имеются расхождения, прежде всего – отсутствие модели.

В системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, используемой помимо начальной школы и в средней, основным учебным действием подростка является моделирование, а при проектировании «ключевых» уроков применяется модельный метод. Поэтому нами для экспериментальной проверки сформированности учебного действия моделирования были взяты классы, обучающиеся по данной системе, и классы традиционного обучения. Были использованы контрольно-диагностические материалы, разработанные в Институте психологии и педагогики развития (г. Красноярск) и Психологическом институте РАО (г. Москва) в 2003–2006 гг. в рамках проекта Национального фонда подготовки кадров «Разработка инструментария и проведение пилотной апробации мониторингового исследования индивидуального учебного прогресса учащихся образовательных учреждений». Данная диагностика придерживается теоретического контекста психологии развития, в которой «в качестве исходной целостности, «клеточки развития», принято действие» [12]. Это значит, что акт развития рассматривается как становление действия, главным в котором является опосредование, т. е. присвоение культурного орудия и соответствующего ему рефлексивного способа действия. Конечным результатом развития выступает освоенный «способ действия» как некоторая «способность» [9]. В диагностике отдельно выделена линия моделирования и сформулированы критерии отнесения действия моделирования к тому или иному уровню.

Первый уровень – освоение общего смысла и формы способа действия: выполнение тестового задания по известному шаблону.

Второй уровень – освоение существенного основания способа действия: выполнение задания, предполагающего выделение существенного отношения к предметной ситуации.

Третий уровень – функционализация способа действия: выполнение задания, предполагающего произвольное соотнесение двух планов – схемы решения задачи и ее текста.

Были предложены диагностические задачи по русскому языку и математике учащимся 8-х классов разных школ: НОУ «Школа «Бакалавр» и МОУ СОШ

¹ Методы рассматриваются в рамках классификации В. В. Гузеева методов обучения на базе схемы «информационной модели образовательного процесса» (1996) с опорой на классификацию В. А. Оганесяна и др. (1980)

№ 45 г. Иркутска, где обучение ведется по программам системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, МОУ СОШ № 45 г. Иркутска и Центра образования № 548 «Царицыно» г. Москвы, где обучение ведется по общеобразовательным программам и модельный метод в обучении не используется. Результаты диагностики представлены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

Результаты диагностики по математике, чел

Уровни по тесту	РО	ТО
III	16	4
II	24	14
I	37	36
0 (не показавшие уровень)	4	6

Таблица 2

Результаты диагностики по русскому языку, чел

Уровни по тесту	РО	ТО
III	18	10
II	50	20
I	10	30
0 (не показавшие уровень)	–	–

Из данных, приведенных в таблицах, видно, что I уровень (действие по образцу, узнавание) оказывается более доступным, особенно по математике, для учащихся по системе традиционного обучения (ТО). И это понятно, так как именно отработка навыка действия по образцу является ключевым в ТО. А вот задачи III уровня (конструирование, интерпретация, управление) решает большее количество учащихся в классах развивающего обучения (РО): общее число выполненных заданий в общеобразовательной школе – 14 из 60 возможных; в школе развивающего обучения – 34 из 81.

Для оценки достоверности показателей и определения статистической значимости различий между результатами учащихся экспериментального и контрольного классов использовался критерий Фишера – ϕ [8]. С его помощью можно сравнивать показатели одной и той же выборки, измеренные в разных условиях. Полученная величина критерия $\phi = 3,2$ превышает критическое значение для уровня 0,01 (1%) и попадает в «зону значимости», следовательно, полученные показатели успешности (количество выполненных заданий третьего уровня) можно считать достоверными.

Следовательно, выдвинутое предположение о том, что модельный метод обучения является инструментом формирования у школьников учебного действия моделирования, является верным.

Кроме того, наблюдения на учебных занятиях за действиями школьников, обучающихся при помощи модельного метода, позволили сделать следующий вывод: у этих учащихся появляется установка на поиск средств и способов действия в нестандартной, не достаточно определенной ситуации, т. е. происходит непроизвольность пробно-поисковых действий, активизируется самостоятельная, квазиисследовательская деятельность учащихся, что подтверждает эффективность данного метода обучения.

Таким образом, использование в качестве инструмента в образовательном процессе модельного метода, способствующего активизации самостоятельной исследовательской деятельности учащихся, может помочь решению проблемы организации обучения.

Литература

1. Бершадский М. Е., Гузеев В. В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – С. 37.
2. Гузеев В. В. Методы обучения и организационные формы уроков. – М.: Знание, 1999. – С. 10–26. (Сер. «Системные основания образовательной технологии»).
3. Гузеев В. В. Эффективные образовательные технологии: Интегральная и ТОГИС. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – С. 154.
4. Дорофеева Г. В., Петерсон Л. Г. «Математика для 5 класса». М.: Баласс, 1998. – 280 с.
5. Дидактика средней школы: Учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват. школ и студентов пед. ин-тов / Под ред. М. Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – С. 193.
6. Ловягин С. А. Изучение физики в 7–8-м классах на основе простых, наглядных и содержательных экспериментов: Материалы для учителя физики. – М.: Парсифаль (Изд-во Моск. центра вальдорфской педагогики), 2002. – 392 с.
7. Львовский В. А. Развивающее обучение по физике в системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова / Развивающее обучение на пути к подростковой школе: шаг второй. – М.: Издат. дом «Эврика», 2005. – С. 44.
8. Математическая статистика для психологов: Учеб. / О. Ю. Ермолаев. – 2-е изд., испр. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Флинта, 2003. – С. 164–180. (Б-ка психолога).
9. Нежнов П. Г. Опосредствование и спонтанность в теоретической картине развития // Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты. – Красноярск, 2005.
10. Старпович А. С. Реализация эвристического обучения учащихся на уроках математики, 2004. // [www-документ] URL <http://www.refcity.ru/content/22116.html>

11. Шаталов М. А. Методы обучения при изучении химии, 2002. / [www-документ] <http://www.auditorium.ru/gost/talk.php>
12. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М., 1989. // [www-документ] URL http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_4/v4_elk_vigotsky_2.htm
13. Эльконин Б. Д. Цели, содержание и организационные формы под-
ростковой школы (по итогам семинаров). М.: Междунар. ассоц. «Развивающее
обучение», Открытый ин-т «Развивающее образование», 2000. – 42 с.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Т. П. Днепров

ИНВЕРСИОННАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ПОЛИТИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются две тенденции в истории отечественного образования – консервативная и либеральная, являвшиеся отражением государственной политики. Дано обоснование национальной толерантности как медиационного процесса, позволяющего определить возможность «срединного пути» в прошлом и настоящем российского образования.

This article appeals to two tendencies in the history of native education – conservative and liberal pedagogic, presenting the dual opposition. These tendencies were the reverberation of the internal politics of Russian government, that was rather inverse and raised dissidence in the society and minds. Trying to understand of the dispute between conservative and liberal values in the history of native education here is given the substantiation of national tolerance as a mediation process, permitted to determine the possibility of «middle way» in the past, present and future of Russian education.

Путь развития российского государства отмечен существованием двух биполярных тенденций – традиционализма, или консерватизма (связь с традициями предков, народной почвой), и либерализма (стремление к новому, ориентация на образ другой, более развитой культуры). Под влиянием государственной политики эти тенденции способствовали формированию двух полюсов в отечественном образовании, дуальной оппозиции (термин А. С. Ахиезера – консервативной и либеральной педагогической мысли и образовательной практики. Консервативная педагогика главной своей задачей считала воспитание. Либеральная педагогика, напротив, отдавала приоритет обучению, научным знаниям. Необходимо отметить, что оба направления в своей основе заимствованные: первое пришло в X в. с Востока (Византия), второе – в XVIII в. с Запада (Европа).

Политика российского правительства и соответственно процесс развития отечественного образования отличались постоянными инверсионными переходами от одного полюса к другому, резкой сменой одной системы ценностей другой (консервативной или либеральной). Печальную картину российского общества рисовал в своих «Философических письмах» П. Я. Чаадаев: «...внутреннего развития, естественного прогресса у нас нет, прежние идеи выметаются новыми, так как последние не вырастают из первых...» (1829 г.). Такая ситуация приводила к расколу общества, общественного сознания, ориентирующегося на противоположные ценностные установки.

Первый в российской истории раскол общества обозначился в период введения христианства, которое осуществлялось «сверху», насильственным путем. Оно разрушало патриархальный образ жизни русских людей, их слитное с природой мировосприятие. Однако в то время именно христианство, пришедшее с Востока, из Византии, открыло для русского народа дорогу к просвещению. Византия была прямой наследницей высших школ греко-римского мира, сочетавшей античную образованность с христианско-православным мировоззрением. По словам русского экономиста и правоведа Н. И. Тургенева, «тогда свет шел в Россию с Востока ... после реформы Владимира изменения к лучшему дают о себе знать» [7, с. 305]; подразумеваются введение усовершенствованной азбуки (кириллицы), открытие школ при монастырях и т. д.

Необходимо обратить внимание на то, что христианство, пришедшее на Русь извне, столкнулось с языческими традициями и сравнительно сложившимися общинно-патриархальными отношениями русского народа. Испытывая противодействие с их стороны, христианство оказалось подвержено закономерной эволюции в этноконфессиональном направлении. В массовом религиозном сознании складывается «этнически окрашенный православно-языческий синкретизм» [6, с. 163]. В обыденном восприятии православие стало считаться «национальной религией русских». Основу ее составила ветхозаветная система ценностей с присущими ей строгостью и жесткостью воспитания, патриархальными нравами, а доминантой культового поведения стало обрядоверие.

Древнерусское «образование», по словам П. Ф. Каптерева, представляло собой «воспитательное обучение», так как выше всего ценило твердую христианскую веру и церковную нравственность. Основные педагогические идеи были взяты из Библии и сочинений Иоанна Златоуста, а воспитательная цель педагогики определялась как «душеспасительность, стремление сделать людей лучше, научить их премудрости и страху Божию» [4, с. 103].

Наши предки заимствовали педагогический идеал из книг Ветхого Завета, потому что выраженные в них патриархальные идеи о семье и семейных отношениях были им понятны и отвечали их взглядам. До новозаветной, христианской педагогики, согласно П. Ф. Каптереву, русские люди еще не доросли, поскольку для понимания христианского учения необходимы были некоторые научные познания. Между тем в допетровский период существовало прямое опасение, что наука грозит утратой веры и даже разума, так как ведет к ереси, а потому греховна. П. Ф. Каптерев приводит слова древнерусского поучения: «...люби простоту больше мудрости, не изыскай того, что выше тебя ... какое дано тебе от Бога готовое учение, то и держи» [4, с. 11–12].

Недоверие к науке и ее языку – латыни, долго держалось в русском обществе. Даже в XVIII в. В. Н. Татищев в своем произведении «Разговор двух приятелей о пользе науки и училищ» должен был доказывать необходимость для русского человека изучения научной картины мира и иностранных языков.

Допетровский период, таким образом, характеризуется приоритетом воспитания перед обучением. В конце XVI в. главной задачей братских школ было «не научное образование, а укрепление юношества в православии» [4, с. 96]. Интересно, что первоначально христианство как внешнее культурное влияние (радикально-либеральное), как тенденция обновления, представляло собой чуждое явление на Руси. Но впоследствии православие стало частью традиционализма в России и национально-консервативной составляющей отечественного образования, т. е. перешло в свою противоположность. В результате такой трансформации русское православие неизбежно дистанцировалось от «фундаментальной космополитической» установки западного христианства, превращаясь постепенно в «охранительный» национально-государственный институт.

В России на долгие годы, вплоть до XVIII в., устанавливается церковно-религиозная, закрытая для влияния «латинства», образовательная система, что затормозило создание университетов и других учебных заведений по образцу западноевропейских стран.

Однако в допетровский период образование, как отмечают историки педагогики, было одинаковым и свободным для всех, делом свободного договора между родителями учеников и учителем. Необходимо сказать, что понятие «образование» ввел в научный оборот в конце XVIII в. швейцарский педагог И. Г. Песталоцци, а в России – известный просветитель Н. И. Новиков. Поэтому в данном контексте мы используем его условно. Говоря о допетровском периоде, важно отметить, что в то время никаких сословных школ не было, никаких профессиональных курсов не существовало. Учитель, в основном духовное лицо, учился там же, где и его ученики, и часто знал немногим больше них. Действительно, духовенство было недостаточно образовано, даже малограмотно, но «худо ли, хорошо ли, духовенство в течение целых столетий несло на своих плечах народное образование» [4, с. 134], оно создавало и первые школы, и славяно-греко-латинские академии (Киево-Могилянскую, Московскую). Для того времени духовенство представляло собой сравнительно образованный класс, «жило с народом вместе, могло сделаться могучей культурной силой» [Там же]. Но догматизм православия, нежелание учитывать новые тенденции в развитии общества и мировой научной мысли, боязнь потерять влияние (власть) в сфере образования сделали русское духовенство реакционно-консервативной силой, тормозившей просвещение и социально-культурное развитие России. Поэтому отдельные молодые люди, преимущественно из боярских семей, получали образование за границей: «... юношество, искавшее лучшего и высшего образования ... направлялись в иезуитские коллегии и там заражались латинством» [4, с. 97]. Хотелось бы уточнить, что представители низших слоев населения (крестьянство, ремесленники и другие) не стремились к учению, не доверяли науке и даже смеялись над теми, кто был одержим жаждой знаний. Для них важнее была «наука жизни», связанная с их бытом, семьей, трудом. У них была своя, народная педагогика.

Переломным для России стал XVIII век. Произошел инверсионный переход от патриархально-консервативной к либеральной системе ценностей, сторонниками которой наряду с Петром I стали высокообразованные для того времени люди – выпускники Киево-Могилянской и Московской академий – и те, кто получил западноевропейское образование (Ф. Салтыков, Ф. Прокопович, В. Н. Татищев, А. Ф. Магницкий и др.).

В результате просветительских реформ Петра I, резко развернувших патриархальную российскую действительность на путь европейской цивилизации, в обществе и обозначились две оппозиционные тенденции – национально-консервативная (традиционализм) и новая либеральная, ориентированная на западноевропейскую культуру. Официальная власть, в своем «просветительском движении», отдавала приоритет прозападной ориентации отечественной науки, которая продолжалась до начала XIX в.

Важно подчеркнуть, что петровские преобразования в области просвещения меньше всего походили на поверхностное подражание Западу, как это было свойственно послепетровскому времени. Россия, вырвавшись из патриархального средневековья, получала, преодолевая свое невежество, «научные знания» от Европы, как когда-то уроки просвещения (или, скорее, воспитания) от Византии. В истории отечественного образования наступил государственный период развития, когда просвещение было признано важной составляющей общей политики государства.

Петр I преследовал чисто утилитарно-прагматические цели, выдвигая на первое место быстрое обучение молодых людей, достаточно подготовленных к конкретному виду деятельности (военной и гражданской службе), обладающих практическими знаниями, сноровкой и деловыми качествами. Он хотел «упрочить» и расширить руководящее значение дворянского сословия, сделав из дворян образованных профессионалов, проводников западноевропейского просвещения в России. Воспитание же сводилось в большей степени к правилам придворного этикета («Юности честное зерцало, или Показание к житейскому обхождению»). При Петре I стали создаваться школы для профессиональной практической подготовки, но они порой не предполагали предшествующего общего образования. А воспитание заменялось простой «выучкой математико-военным наукам». Если церковно-религиозная педагогика отличалась идеалистичностью (мифологизированностью), то государственная педагогическая система была чужда идеализма, государственный интерес ставился превыше всего. К школам различных типов были приписаны разные слои общества, сословия. Педагогическое единство исчезло, а образование становилось сословным. Однако превращение обучения из единого церковного в многообразное профессионально-практическое было необходимым моментом развития отечественного образования, «иначе бы русская педагогика не сдвинулась со своего церковного якоря» [4, с. 108]. В. О. Ключевский, цитируя ученика петровской школы, впоследствии резидента в Константинополе, а затем – оренбургского губернатора И. И. Неплюева, отдаёт

должное личности Петра I и его деятельности во благо российского отечества и просвещения: «сей монарх отечество наше привел в сравнение с прочими, научил нас узнавать, что и мы люди» [5, с. 226].

Наряду с либеральной в отечественном образовании существовала и национально-консервативная тенденция, одним из представителей которой был И. Т. Посошков. Он предлагал проекты по реформированию отечественного образования, содержащие идеи распространения грамотности среди населения на основе православной веры, организации общедоступных школ для крестьянства. И. Т. Посошков пытался соединить традицию старинного благочестия и воспитания в условиях новой государственной школы. Однако его взгляды не входили в сферу внимания государства и оставались вне школьных преобразований.

По словам В. О. Ключевского, период между двумя великими реформами, «между петровскою реформой порядков и екатерининскою реформой умов» [5, с. 365], был «дурным перепаузой», еще сильнее обозначившим раскол в обществе и образовании. Государственная образовательная политика в это время приняла «уродливую» форму поверхностного подражания всему западноевропейскому с презрительным отношением ко всему русскому и пренебрежением к наукам. В это время «деловая цель образования исчезла из глаз, и книга стала только средством приятно наполнять пустоту праздного и бесцельного существования» дворянства [5, с. 374].

В середине XVIII в. попытки преодоления противоречия между национально-консервативными и западно-либеральными тенденциями в отечественном образовании были предприняты М. В. Ломоносовым и его учениками – ректором университетской гимназии Н. Н. Поповским и профессором Московского университета А. А. Барсовым. Их деятельность служила проявлением своеобразного национального согласия в отечественной педагогике. С одной стороны, они выражали позитивное отношение к европейской педагогической мысли и образовательной практике, открытость к диалогу с западной культурой, а с другой стороны, их отличало понимание ценности русских традиций, культурных особенностей и достижений отечественной науки. Благодаря этому создавался позитивный образ собственной национальной культуры при положительном восприятии западноевропейской. Возможность такого компромисса внутри консервативной и либеральной дуальной оппозиции в образовании способствовала бы созданию благоприятных для просвещения русских людей условий, приобщению их к мировой культуре и плодотворному развитию российской науки и практики во взаимодействии с западноевропейской педагогической мыслью. М. В. Ломоносов и его ученики, таким образом, одними из первых подошли к пониманию гармоничного сочетания конструктивных консервативных и либеральных тенденций в отечественном образовании – к национальной толерантности. Национальная толерантность может рассматриваться как определенная консолидация (сплочение) дуальной оппозиции и возможность «промежуточного» пути развития отечественного

образования, основанного на позитивной национальной идентичности при положительном восприятии другой (западноевропейской) культуры и взаимодействии с ней.

В петровское время образование имело узко утилитарно-профессиональный характер, молодые люди отправлялись за границу повышать свои знания, обучаться артиллерии, навигации и другим профессиям. В послепетровский период дворяне находили там возможность «усваивать великосветские манеры». Эпоха просвещенного абсолютизма отмечена переориентацией с профессиональной на общеобразовательную школьную систему, на воспитание «новой породы людей», которые ездили «на поклон к французским философам». Правительство Екатерины II под воздействием просветительских идей западноевропейской мысли стремилось осуществить в России «новое воспитание», которое бы нравственно переродило общество: высокообразованное дворянство разумно и справедливо управляло бы государством, а представители созданного «третьего чина» – разночинцы – в результате религиозно-нравственного воздействия стали бы добропорядочными людьми и гражданами, передающими новые взгляды своим детям.

Однако, не умаляя успешной деятельности в области отечественного образования Екатерины II и ее сподвижников И. И. Бецкого, Ф. И. Янковича де Мириево, нельзя не отметить односторонность их просветительского подхода. Образовательная политика основывалась на гуманной идее И. И. Бецкого о «верховенстве сердца в духовной природе человека, о превосходстве его над разумом» [4, с. 185], о воспитании честного, добродетельного человека с присущим ему «благоденствием». Умственному же развитию правительство не придавало большого значения. Научные знания ценили очень низко, отводя им второстепенную роль. «Нравственной силы умственному образованию не приписывали, разнообразные науки и знания считали чем-то вроде духовной блестящей одежды, которая самого ума не составляет» [4, с. 193]. Такой взгляд успешно мирился с энциклопедизмом учебных курсов – «знать все, но чрезвычайно поверхностно и неосновательно, и не знать ничего обстоятельно и глубоко» [4]. Сущность умственного образования заключалась в умении общаться в свете («лююдскости») – говорить на иностранных языках и иметь некоторое представление о множестве разнородных вещей.

Нигде в Европе «просветительная философия» так наглядно, как в России, не раскрылась обеими своими сторонами, лицевой и оборотной. Одним из главных изъянов была «галломания» – не само французское просвещение, а его отображение в массе русских «просвещенных» умов, то «употребление», какое оно имело в России. Ведь Ж.-Ж. Руссо, по словам В. О. Ключевского [5, с. 377], потому и был особенно популярен, что своим трактатом о вреде наук оправдывал нашу «неохоту» учиться. Можно выделить три основные негативные тенденции, вызванные «галломанией».

1. Оправдание и укрепление «старого доморощенного невежества и нравственной косности».

2. Критика всего русского. Западная культура не просветляла, а «потемняла» восприятие родной действительности: «непонимание ее сменялось равнодушием к ней, продолжалось пренебрежением и завершалось ненавистью или презрением» [5, с. 373]. Люди из высшего общества порой считали несчастьем быть русскими.

3. Увлечение всем французским, которое привело к тому, что русское дворянство лучше говорило и писало на французском языке, чем на родном. Русский язык стал считаться языком простолюдинов.

«Галломания» усилила внутренний раскол России, создав пропасть между «образованной» элитой и основной массой неграмотного или полуграмотного населения. И, что очень важно, она способствовала формированию негативной национальной идентичности в высшем российском обществе.

В 70–80-х гг. XVIII столетия возникло стремление преодолеть эти негативные тенденции и гармонично сочетать национальную самобытность (воспитание) и «иноземное влияние» (обучение) в отечественном образовании. Оно связано с именем русского просветителя, издателя, филантропа Н. И. Новикова и его сподвижников – И. В. Лопухина, И. Г. Шварца, И. П. Тургенева, С. И. Гамалеи, В. А. Трубецкой.

«Новикову, – писал В. О. Ключевский, – принадлежит честь одного из первых, кто заговорил у нас о разграничении заимствуемого и самобытного, о черте, за которую не должно переступать иноземное влияние» [5, с. 377]. Н. И. Новиков полагал, что истинное просвещение основывается на совместном развитии разума и нравственного чувства, на согласовании европейского образования с национальной исключительностью.

Исследователи жизни и творчества этого подвижника отмечали, что вся просветительская деятельность московского кружка Н. И. Новикова была направлена на то, чтобы «из грамотного люда разных сословий создать читающую публику» и «обдуманном сочетании общечеловеческих и национально-исторических элементов дать этому просвещению самобытный склад, который изменит дух общества, господствующее направление умов» [5, с. 386]. Представители этого направления хотели вывести русское просвещение из малого круга оторванных от народа «просвещенных людей» в широкий мир российского общества, основываясь, говоря современным языком, на национальной толерантности. К сожалению, в конце своего правления Екатерина II и ее окружение не смогли достойно оценить их просветительскую деятельность. События Французской революции заставили власть опасаться распространения ее идей в России. Вследствие этого в государстве создалась ситуация подозрительности и недоверия к общественной и частной инициативе в образовании.

В XIX в. государственная политика в области образования была еще более противоречива. Одна оппозиция резко сменяла другую. Такой инверсионный процесс зависел от внешних и внутренних причин. Развитие отечественного образования в XIX – начале XX в. современные историки педагогики на-

зывают «реверсивным» (от лат. *reversus* – обратный). Это проявлялось в постоянном «противоборстве реформ и контрреформ, что отражало общую противоречивость процесса модернизации, “догоняющего развития” России, наблюдалось жесткое противостояние в нем двух стержневых тенденций – прогресса и стагнации» [3, с. 12]. Прогресс ассоциировался с либеральными ценностями, стагнация – с консервативными. Однако не все так однозначно. Любое явление дуалистично, каждому явлению присущи и позитивные, и негативные начала.

Понятие «образовательная реформа», как отражение либеральных ценностей, в нашем обыденном сознании однозначно ассоциируется с позитивными тенденциями, обновлением, отказом от устаревших, изживших себя форм и содержания, стремлением к прогрессу, движением вперед. Во многом это так. Но порой в этом «рвении» мы можем упустить что-то важное, системообразующее. Можем оторваться от национально-культурной основы, без которой либеральные идеи превратятся лишь в умозрительные рассуждения, «вещи в себе», или ноумены (И. Кант), доступные для понимания лишь высокообразованным интеллектуалам. Примером тому служит «галломания».

Противоположное понятие «контрреформа», как отражение консервативных ценностей, ассоциируется у нас с негативом, противостоянием обновлению, развитию, прогрессу и отождествляется со стагнацией – застоем. С этим нельзя не согласиться. Однако контрреформа или оппозиция реформе может рассматриваться как противостояние идеям, неприемлемым для определенной части общества. И надо сказать, большей его части, которая воспринимает обновление как «покушение» на национально-традиционные основы воспитания, нарушение общественного порядка, хаос и разрушение государственности.

Действительно, в процессе общественных преобразований, особенно школьной системы, одной из задач которой является сохранение преемственности культурных традиций народа, мы не должны пренебрегать педагогическим опытом отечественного прошлого. Важно учитывать множественность социально-политических и культурных устремлений, в которых порой содержится намерение сохранить национальное своеобразие отечественной педагогической мысли и образовательной практики, отказавшись от поверхностного заимствования «чужой» культуры.

Необходимо признать, что новые культурные ориентации могут восприниматься как вторжение в общественное или личностное пространство уже сложившихся ценностей, вызывая тем самым настороженность, страх и даже враждебность из-за неопределенности ожиданий. Такое явление в психологии определяется как ксенофобия (от греч. *xenos* – чужой и *phobos* – страх) – враждебность, нетерпимость к кому-либо или чему-либо чуждому, непривычному. В результате чуждого влияния отдельные люди или общество в целом могут переживать дискомфорт. Это состояние может быть охарактеризовано как «отпадение» от своего национального прошлого, религии, власти,

от того, что составляет жизнь отдельного человека и общества. Комфортное же самочувствие обеспечивается привязанностью к освоённой культуре, традиционным ценностям, где человек выступает объектом партиципации (по А. С. Ахиезеру), т. е. приобщения к целому, локальному сообществу, общине, патриархальной семье, государственности, а также к власти с полным подчинением, но не навязанным, а основанным на доверии [1, с. 329].

Поэтому и консервативная, и либеральная системы ценностей в отечественном образовании суть части единого национального историко-педагогического процесса, они связаны генетически. Каждая из этих двух противоположных позиций содержит определённую культурно-образовательную программу. Та и другая выполняют свои функции, первая – сдерживающую, охранительную, вторая – развивающую, преобразовательную. Это, в свою очередь, предполагает отказ от манихейской инверсионной логики, основанной на абсолютизации жесткого противопоставления «добра и зла», консерватизма и либерализма, односторонности суждения и однозначности определения дуальной оппозиции.

Мы полагаем, что важен и необходим поиск синтеза противоположных идей через диалог. Синтезирующей основой консервативной и либеральной педагогики может служить национальная толерантность, представляющая собой медиационный процесс. Медиация (от ср.-лат. *mediation* – посредничество) предполагает некоторый промежуточный вариант, некоторое соотношение внутри взаимопроникновения полярных взглядов, отвечающее новым, более сложным условиям [1, с. 67]. Результатом медиации является то, что Н. А. Бердяев называл «срединой культурой» [2, с. 31]. В современном понимании это предполагает получение новых элементов культуры, не сводимых к крайним полюсам дуальной оппозиции. Таким образом, инициирующая этот процесс национальная толерантность характеризуется отсутствием абсолютизации противоположных ценностей и максимальным вниманием к их взаимопроникновению, что порождает новое содержание образования, лишённого националистической риторики и легкомысленного подражательства.

Для преодоления негативного влияния политико-педагогических процессов прошлого на развитие современной педагогической теории и практики требуется иной подход к осмыслению истории отечественного образования. С одной стороны, необходим примирительный анализ консервативных и либеральных тенденций в истории образования и педагогической мысли, а с другой – отказ от жесткой детерминации образования государственной политикой.

Литература

1. Ахиезер А. С. Россия: критика исторического опыта: В 2 т. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 1997–1998. – Т. 1: От прошлого к будущему. – 805 с. – Т. 2 : Теория и методология: Словарь. – 595 с.

2. Бердяев Н. А. Судьба России / Сост. К. П. Ковалева. – М.: Сов. писатель, 1990. – 347 с.
3. Днепров Э. Д. Современная школьная реформа в России. – М.: Наука, 1998. – 464 с.
4. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. – СПб.: Изд. О. Богдановой, 1915. – 540 с.
5. Ключевский В. О. Исторические портреты. Деятели исторической мысли / Сост. В. А. Александрова. – М.: Правда, 1990. – 624 с.
6. Лекции по истории религии: Учеб. пособие / Науч. ред. А. Н. Типсина. – СПб.: Лань, 1997. – 272 с.
7. Тургенев Н. И. Россия и русские / Пер. с франц. С. В. Житомирской. – М.: ОГИ, 2001. – 744 с.

НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

О. И. Майкова

ОЧЕВИДНОСТЬ КАК ОСНОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ТОЧНЫМ НАУКАМ

В статье рассматривается место очевидности в структуре понимания при изучении точных наук. Доказывается, что внимание к системам очевидностей ребенка позволяет помочь ему освоить научные знания.

In the presented article a role of evidence in the structure of understanding while teaching mathematics is being examined. Due to lack of attention to the children's system of evidence do not allow them to perceive scientific knowledge.

Многим учителям, да и родителям, знакома ситуация, когда ребенок испытывает затруднения в понимании совершенно очевидных вещей. Часто это касается объяснений в области математики и других точных наук. Действительно, трудно не удивиться, когда ребенок не понимает, что раскладывание бутербродов по тарелкам требует действия деления, а расстояние можно вычислить, если скорость умножить на время, или что при сложении -5 и -7 получается -12 . Тем не менее такие проблемы встречаются на каждом шагу. Попытки объяснить «очевидное» – дело очень неблагоприятное, трудное, если не сказать – невозможное. Ведь объяснить – значит сделать ясным, очевидным. Но как можно сделать очевидное еще более очевидным? Вот и возникает тупиковая ситуация, которая часто ведет к эмоциональному взрыву с далеко идущими последствиями – от признания собственной педагогической несостоятельности (обычно родителями) до объявления ребенка гуманитарием, неспособным, нетрудолюбивым, трудным и прочее (в основном ~~отношение~~ ^{отношение} взрослых людей к математике (даже школьного уровня) совершенно противоположно. Некоторые (и их меньшинство) считают, что математика – простая, красивая, хотя и очень глубокая наука. Другие – что ученые создали ее для того, чтобы было на чем «сломать голову». Те, кто понимают и любят математику, почти всегда стремятся к тому, чтобы и все остальные ее любили. Именно эти желания, а не только требования Государственного образовательного стандарта подвигают учителей совершенствовать методики преподавания этого предмета. К сожалению, столь позитивное намерение осуществляется преимущественно так: учитель ищет способы, которые позволят ему доходчиво и понятно *объяснить* материал. Почему «к сожалению»? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо определить, чему мешает объяснение и как возникает истинное понимание.

Методики преподавания математики идут двумя различными путями: это совершенствование объяснений, разделение материала на маленькие

«порции», которые можно «разжевать и дать проглотить», и попытка отказа от первичных толкований, например, в проблемном обучении, когда возникновение вопроса предшествует решению. И тот и другой путь имеют свои преимущества и недостатки; они описаны в педагогической литературе и хорошо известны тем, кто реализует эти методики на практике. Рассмотрим теперь эти подходы с точки зрения их взаимоотношений с «очевидностью», которая, в конечном счете, является основанием любого понимания.

Необходимо отметить, что очевидности уделяется явно недостаточное внимание как учителями, так и самими учениками. Действительно, зачем останавливаться на том, что и так ясно, когда вокруг так много трудного, непонятного, неочевидного. Считается, что обсуждения достойно лишь то, что выходит за рамки «банального», простого. Но ведь давно известно, что очевидное для одного совершенно иначе воспринимается другим. Это только иллюзия, что очевидность одинакова для всех, что «очи» всех «видят» одно и то же. Тот факт, что учителя и ученики воспитываются в одной культуре и имеют схожие органы чувств, только усиливает эту иллюзию. Когда речь идет об абстрактных понятиях науки, все становится гораздо сложнее. Ребенок строит свой внутренний мир из очевидностей, что делает его непротиворечивым и целостным. Это вовсе не логическая целостность, связность, непротиворечивость, а скорее целостность мифологическая, которая возникает и пополняется в процессе его жизни, его знакомства с миром. Мы улыбаемся наивности ребенка, объясняющего наличие ветра тем, что деревья шевелят ветками, но для него это очевидно, он не станет этого и обсуждать, и мы об этой очевидности можем узнать или случайно, или специально задавшись такой целью. Но ведь в своем познании мира ребенок будет опираться на эту очевидность, и она прекрасно впишется в идею одушевленности деревьев, в то время как идея атмосферных явлений для объяснения появления ветра потребует отказаться от данной очевидности, заменив ее другими.

Все, что ребенок кладет в основу понимания при изучении математики, является для него само собой разумеющимся. То, что не опирается на очевидность, просто запоминается на время и вызывает ощущение непонимания и чужеродности. Тогда-то и возникает главная трудность обучения: насколько методика преподавания и содержание материала совместимы с индивидуальными очевидностями ребенка. Ситуация усложняется индивидуальными очевидностями учителя, который именно на них строит свое преподавание в рамках общей методики. Кроме того, очевидности имеют разный статус. Например, для гуманитария важнее очевидная множественность смыслов какого-то явления, чем формально-логическая связность его частей, а для логика – наоборот.

Любые объяснения, какими бы подробными они ни казались, не достигнут цели, если не найдут опоры в системе очевидностей ребенка, особенно когда они даются всему классу одновременно. *Индивидуализация* обучения способна спасти положение, но только если учитель действительно сможет

наиболее полно эксплицировать систему очевидных (а не просто формально заученных) представлений ребенка. Беда в том, что учитель прибегает к индивидуальному объяснению тогда, когда внутренняя система очевидностей уже складывалась определенное время. Ребенок не видит сформированные неверно представления (ведь у него нет ощущения противоречивости своего внутреннего знания, а есть непонимание вновь предложенных фактов, понятий, определений). В такой ситуации требуются специальные усилия для выявления причин непонимания, причем учитель не должен прогнозировать их, даже если он имеет богатый педагогический опыт.

Диалог между учителем и учеником, который предлагают признать основой обучения, конечно, помогает понять, на чем базируются знания учащегося. Когда инициатором диалога является ученик, его система очевидностей открывается наиболее ясно. Если построенная им модель в чем-то неверна, то объяснения и критика учителя позволят ему скорректировать свое понимание наиболее полным и безболезненным образом. Это идеальный и очень редко встречающийся случай. По сути, это творчество учащегося. Если инициатор – учитель, то он может так задавать вопросы, чтобы ребенок в ответ вербализовал свою систему представлений (очевидностей), касающихся обсуждаемой темы. Это позволит учителю увидеть корень проблемы и сделать минимально необходимые корректировки, не искажая при этом понятого верно. Иначе можно, разрешив одну проблему, создать другую, более серьезную. Например, рассматривается задача: «Дежурным нужно полить 10 горшков с цветами. Они полили 7 горшков. Сколько еще горшков им нужно полить?» Ребенок предлагает решение: $7 + 3 = 10$. Учитель говорит, что это неверно, а правильно: $10 - 7 = 3$. Но в действительности ученик создал модель, имеющую право на существование. Хорошо, если он поймет, что модель не соответствует теме «Вычитание», но если он вовсе откажется от нее, то возникнут трудности в теме «Решение задач с помощью уравнений». В таком случае можно посоветовать учителю на доступном для ученика уровне и понятном ему языке обсудить идею разнообразия моделей, которые подходят к одной ситуации и отражают разные ее стороны и смыслы.

Обратим внимание, что учитель должен задавать вопросы вовсе не с целью услышать заученные определения, теоремы и правила или уличить другого в незнании. Лучше всего сразу занять такую позицию: ребенок имеет одному ему известную объяснительную модель, логику которой вы хотите постичь. Даже если у ученика нет осознанной объяснительной модели, ваши вопросы помогут ему ее создать на основе его собственных очевидностей, и тогда можно будет проверять ее на прочность с помощью формальной логики.

Идея *проблемного обучения* совершенно справедливо опирается на тот факт, что осмыслению нового знания должно предшествовать вопрошание. Объяснять то, в чем нет заинтересованности, практически бесполезно. Основная трудность реализации проблемного обучения – создание *личностно значимой проблемы* для конкретного ребенка. Если это удастся, то результат

превосходит все ожидания, в противном случае появляется скептическое отношение к самой методике проблемного обучения.

Посмотрим, как внутренние очевидности ребенка связаны с личностно значимой проблематизацией. Сама по себе очевидность не может создать проблемы. Если учитель предлагает извне нечто противоречащее внутренней очевидности, то, конечно, возникает проблема, и ребенок пытается снять противоречие. Но это совершенно не означает, что он получит новую систему знания. Все зависит от его стратегии взаимодействия с новой информацией (стиля образовательной деятельности).

Например, ребенок найдет где-либо готовое решение проблемы, запомнит его на время, а затем вычеркнет из своего внутреннего мира или упакует в некую «капсулу», которая будет предохранять его целостную связную систему очевидностей от разрушения. Со временем таких капсул накапливается довольно много, особенно у людей с хорошей памятью, но так же, как Обломов, они досаждают на то, что вынуждены запоминать массу ненужной информации. Часто ребенок «переформулирует» проблему, подменяя ее более удобной, не противоречащей его очевидностям; порой ни он сам, ни учитель этого не замечают. Чтобы увидеть подмену, иногда требуется просить ребенка подробно растолковать смысл вопроса, над которым он реально думает. Это снова позволяет ему сохранить свои очевидности в первоначальном виде, не добавляя в них ничего принципиально нового.

Стратегия познания, в конечном счете, всегда направлена на создание целостной, непротиворечивой системы внутренних очевидностей. Но она может быть очень прямолинейна, *закрытосистемна* (не замечается ничего, что нарушает целостность), или *открытосистемна* (новые факты служат способом расширения и пополнения системы и возникновения новых связей, новых смыслов наряду с уже существующими). Таким образом, если методика проблемного обучения применяется тогда, когда ребенок владеет стратегией второго типа, то она дает отличные результаты, поскольку практически любая проблема легко становится личностно значимой. В первом же случае наличие личностная незаинтересованность, вплоть до страха разрушения собственной системы понимания, поэтому объяснения учителя разбиваются о защитную стенку, даже если ребенок искренне стремится их понять.

Ясно, почему толкования учителя в одних ситуациях успешно помогают, в других оказываются бесполезными, а иногда просто вредны. Нельзя утверждать, что учитель тем лучше, чем понятнее он объясняет. Ведь вовсе не обязательно это понимание действительно адекватно материалу. Дети часто сетуют, что до десятого, например, класса они все понимали, а потом это прекратилось. Но подобное невозможно, поскольку ничего принципиально нового для понимания в материале десятого класса по сравнению с предыдущим нет (та же идея функции, уравнения, неравенства, синуса, косинуса и пр.) Как можно «понимать параболу» и «не понимать гиперболу»? На самом деле эта печальная ситуация говорит о том, что ребенку в принципе не зна-

комо истинное понимание, идея понимания подменяется способностью повторить указанную процедуру и получить заранее заданный результат.

Как может учитель преодолеть страх ученика перед разрушением собственной системы понимания? Обращаясь к опоре на очевидности. То, что очевидно, не вызывает опасений. Идея очень простая: при изучении нового материала ребенку предлагаются только такие задачи, которые могут быть решены с использованием его собственной системы очевидностей. Может показаться, что это тупик в развитии ученика, на самом деле это не так, если соблюдать ряд необходимых условий.

Как уже говорилось, система очевидностей ребенка частично им осознается, а частично – нет. Первая задача учителя – максимально полно обговорить с ребенком очевидности, которые ему потребуются при изучении нового материала. Это непросто, ведь ребенку кажется, что нет смысла обсуждать очевидное. Тем не менее его необходимо в таком обсуждении заинтересовать.

Практика показывает, что в этом может помочь интерес детей к успешным стратегиям окружающих значимых для них людей. Если хотя бы несколько человек в классе приобрели опыт успешного выполнения заданий после того, как они действительно внимательно и заинтересованно обсудили очевидности, окружающие их учащиеся испытывают желание понять «секрет успеха». Стремление усиливается, когда среди них «посвященных» есть не только признанные интеллектуалы, но и «двоечники» (обычно это именно так, поскольку к двоечникам часто относятся те, кто не смиряется со стратегией репродуктивного запоминания, но без посторонней помощи не может выработать другую). Следует позволить детям делиться своим опытом непосредственно на уроке, фиксируя их внимание на важных моментах стратегии. Обычно ученики не способны внятно объяснить, благодаря чему к ним пришло понимание. «Пробка выскочила»; «Стукнуло в голову»; «Все перевернулось», – так они часто характеризуют свой опыт. Учитель может помочь более предметной рефлексии, что важно и для детей (позволит справиться и с другой ситуацией), и для окружающих (они осознают, что истинное понимание возможно и существует необходимая стратегия его достижения, достижимая не только уникальным личностям).

Приведем конкретный пример. Во вводной беседе при изучении функции учитель произносит слово «зависимость». Это слово актуализирует в сознании ребенка некую очевидность. Но вопрос – какую? Всем знаком его смысл, однако одни дети в первую очередь толкуют его как невозможность существования друг без друга (например, зависимость от родителей), другие думают, что это означает позволение делать с кем-то все, что заблагорассудится (рабская зависимость, особенно понятная детям, эмоционально переживавшим страдания дяди Тома или похожих литературных героев), или возможность влияния одного на другого, или зависимость следствия от причины, или отсутствие свободы и прочее. Вряд ли ребенок зафиксирует свое внимание на многозначности, просто возьмет в расчет какое-то очевидное для него

(вероятно, самое главное) значение этого слова. А дальше в объяснениях учителя о решении «стандартных задач» он слышит о вычислениях значения игрека, осях координат, линиях графика и т. д. Все это абсолютно никакого отношения не имеет к его пониманию зависимости.

Ребенок судорожно начинает искать хоть какие-нибудь подходящие очевидности. Чаще всего это очевидность «одинаково», которую он называет «уравнение», хотя и понятие уравнения для него не очевидно, просто в нем есть знак равенства, так же как и в формуле функции. Отсюда следует бессмысленный ответ на вопрос «Что можно делать с функцией?» – «Решать». В лучшем случае находится очевидность – «связность». Впоследствии ученик не может различить действительно функциональную связь, в которой компоненты связи неравноправны, и связь, например, в аналитической геометрии, где их равноправие налицо. Иногда «прямая» очевидность, на которой начинает базировать идею функции ребенок, заставляет его любые функции строить как прямые линии – по двум точкам. Опыт показывает, что к восьмому-девятому классу практически ни один школьник не может увязать идею функции с зависимостью, более того, очень удивляется этому открытию, если только учитель не заставил зазубрить определение «так, чтобы от зубов отскакивало».

Но идея зависимости все же не может быть проигнорирована. Причем, как ни странно, большинство оттенков смысла слова «зависимость» оказывается необходимо для творческого использования идеи функции в математике. Например, зависимость как способ, позволяющий по значению одной переменной найти значение другой, используется для построения графиков; идея невозможности существования друг без друга пригодится при создании математической (функциональной) модели какой-то ситуации – при этом ученик должен увидеть параметры, которые не могут существовать друг без друга и которые он объединит в своей модели, и т. д.

Задача учителя – все время, пока изучается функция, держать в поле зрения детей многозначность слова «зависимость». Эта многозначность рождается, когда дети коллективно пытаются выявить все оттенки этого слова, а учитель добавляет те, что не были названы. Более того, необходимо добиться, чтобы дети действительно ощущали все эти значения как собственные очевидности. При достаточно заинтересованном и полном обсуждении каждый из них обнаружит жизненный опыт, который актуализирует все эти очевидности. Итак, первое условие – максимально возможная актуализация очевидностей – выполнено.

Можно переходить к реализации второго условия. Оно касается заданий, при выполнении которых ребенок должен основываться на этих очевидностях. Здесь самое главное – не показывать ему образец решения. Если задания подобраны так, что, кроме очевидностей, ничего не нужно использовать, то они и создадут ту самую личностно значимую проблему, которую он будет решать, опираясь на понятные ему представления. Именно в этот мо-

мент ему станет ясно, какие именно связи между очевидностями должны возникнуть, какие оттенки смысла становятся главными, а какие второстепенными в конкретном случае. Заметим, что ребенок, которого отличает *открытосистемное мышление*, с легкостью и интересом решает предложенные ему задачи, при необходимости уточняя смысл других необходимых очевидностей. У него возникает ощущение простоты и глубины понимания.

Непривычный к такой стратегии ребенок, мышление которого *закрытосистемно*, теряется и даже фрустрирует. Можно, конечно, «объяснить, как решать», но гораздо важнее попытаться помочь наработать другую стратегию продвижения к пониманию. Это очень трудная задача, особенно если речь идет об учениках средней и старшей школы, а тем более студентах. Тому существует много причин. Среди них и нежелание ребенка расставаться со стратегией, которая плохо ли, хорошо ли, но помогла ему отчитаться за программу по математике всех предыдущих лет, и уровень методической подготовки учителя с его нежеланием тратить силы на выяснение истинных причин непонимания. Это и ограниченные временные ресурсы, и требования почасового тематического планирования, и прочее. И все-таки можно предложить несколько рекомендаций, которые помогут ребенку получить опыт новой стратегии.

Внимание необходимо сосредоточить на том, какие вопросы ученика и учителя будут наиболее эффективно формировать открытосистемную стратегию освоения знания. Итак, учащийся, получив текст задачи, не представляет себе, как с ней справиться. Практически всегда его вопрос будет иметь смысл: «Как решать эту задачу?» («Покажите, как решить подобную задачу», «Эту задачу невозможно решить, потому что Вы не объяснили, как это делать»). «Как» – ключевое слово. Именно оно мгновенно ставит ребенка на рельсы репродуктивной деятельности по образцу и вырабатывает соответствующие критерии «понимания». Значит, с самого начала необходимо наложить вето на вопросы со словом «как». Причем учитель должен быть внимательным и отсекал вопросы, которые прямо не содержат этого слова, но подразумевают его. Например, «Что нужно сделать, чтобы решить эту задачу?».

Поскольку выше был заявлен основной принцип понимания – опора на внутренние индивидуальные, желательно осознанные очевидности, то основными вопросами становятся «Что?» и «Что значит?». Действительно, что может являться очевидностью? Например, «одинаковость», «количество», «зависимость», «существование» и т. д. К этим понятиям невозможно поставить вопрос «Как?». Заметим еще раз, что очевидности имеют совершенно разные оттенки смысла у разных людей – их выяснению и служит вопрос «Что значит?».

Продолжим идею функциональной зависимости. После теоретического обсуждения (что такое «зависимость», «график», «способы задания функции», «символическое обозначение функции») предлагается задача: «Задана функция $y = 2x - 11$. При каком значении x значение функции равно -5 ?». Допустим, ребенок не может приступить к решению. Попросите его задать «пра-

вильные» вопросы («Что такое?» и «Что значит?»), после ответов на которые он бы продвинулся в своем поиске. Скорее всего, вопросы не возникнут. (Очень часто появляются вопросы-предложения: «А может, нужно раскрыть скобки?» или «А может, нужно подставить?» Единственно правильная реакция учителя: «Зачем?» – «Чтобы решить!» – «Ну, подставляй (раскрывай), решил?» – «Не знаю! Это Вы должны сказать, правильно или нет!» Далее учитель обсуждает парадоксальность ситуации, когда критерием истинности является он сам, а не наука математика, которая в таком случае превращается в сакральное знание). Помогите ребенку: попросите задать вопросы к непонятным ему словам, смысл которых вызывает сомнение. Наверняка и таковых не будет – ученику кажется, что значение каждого отдельного слова абсолютно ясно (в его системе очевидностей). Ему трудно поверить, что смысл задачи ускользает именно потому, что он опирается не на те очевидности или берет неподходящие оттенки смысла слов «задана», «значение», « x как переменная». Та же участь ждет и другие подобные слова, например в области определения функции (ООФ – это множество всех значений аргумента, при которых функция существует): вопрос будет касаться понятий «аргумент» или «множество», но никак не слова «существует».

Пока не осмыслена сама задача, нет возможности предпринимать какие-либо шаги для поиска ответа, все они будут для ребенка бесполезны, в том числе и методы репродуктивного обучения. Таким образом, учитель должен помочь ученику осмыслить саму формулировку задания, и выглядит это как помощь в задавании непривычных для ребенка, но в действительности очень понятных и естественных вопросов.

Самый простой вопрос учителя: «Что должно получиться в ответе?». Далее приведем один из наиболее распространенных вариантов диалога:

Ребенок (Р): – Значение x .

Учитель (У): – Значение – это что такое?

Р: – Число.

(Этот ответ часто появляется после подсказки учителя, например такой: «Это отрезок, буква, число, точка, формула, уравнение?»)

У (уточняя): – Одно число или несколько?

Р: – Одно.

(Слово «значение» употреблено в единственном числе.)

У: – Вот тебе число 6. Определи, оно подходит в качестве ответа?

Р: – Как определить?

У: – Вопросы со словом «как» запрещены.

Р: – Что значит «подходит?»

(Наконец появляются действительно стоящие вопросы, которые требуют от учителя ответа и обсуждения.)

У: – В любой задаче есть какие-то условия, и если для нашего ответа все, что сказано в задаче, правда (истина), то наш ответ подходит, если же что-то не выполняется, то не подходит.

(В каждом конкретном случае нужно выяснять, какие синонимы слов «удовлетворять условиям» для ребенка наиболее очевидны и соответствуют математическому смыслу этого понятия. Для этого используются любые подходящие метафоры и аналогии).

С этого момента начинается реальная работа ребенка по осмыслению текста задачи. В приведенном примере дети обычно сталкиваются с тем, что для них не стали действительно очевидными такие понятия, как «переменная» (под буквой в алгебре одновременно скрываются сразу все числа), «задана функция» (имеется правило, инструкция в любой форме, которая позволяет по значению x вычислить значение y), «уравнение», «решение уравнения», «корень уравнения» (математическая запись некоего условия, процесс подбора числа, которое удовлетворяет этому условию, число, которое при подстановке и выполнении всех действий дает верное равенство). Для выявления этих проблем учитель в нужный момент задает вопросы «Что такое?» и «Что значит?», предлагая искать ответы в учебнике (соответствующие определения). Тексты этих определений также подвергаются бомбардировке вопросами «Что такое?» и «Что значит?» до тех пор, пока не обнаружится уровень индивидуальной очевидности ребенка, которая по смыслу согласуется с математическим пониманием каждого слова. Обычно к этому моменту и решение задачи становится очевидным. Ребенок обычно удивляется: «И это все решение?! Как просто!».

Кажется, что работа очень трудоемка и бесконечна. Но на самом деле в математике вполне ограниченный список слов естественного языка, которые требуют именно математического осмысления и понимания их важности в математическом тексте. На базе этих слов могут постепенно формироваться очевидности более высокого абстрактного уровня (например, понятия «подобные», «степень», «корень», «логарифм», «синус», «производная» и т. д.). Однако при отсутствии базовой системы очевидностей, выделенной из целостной системы специально для употребления в математике, невозможно полноценное понимание этой науки (не только объективно подтвержденное умением решать нестандартные задачи, но и поддерживаемое внутренним ощущением понимания, глубины, целостности, красоты, гармонии математического знания). Таким образом, можно согласиться с необходимостью постепенного и последовательного обучения математике, но совершенно не в том смысле, что решению квадратных уравнений должно предшествовать решение линейных, а в том, что переход к очевидностям более высокого абстрактного уровня может произойти, только когда освоены, осознаны, словесно зафиксированы и практически опробованы базовые очевидности. (Это переключается с идеей «зоны ближайшего развития».)

В массовой школе немыслимо такое идеально последовательное изучение математики, да и постичь всю глубину каждого понятия сразу невозможно, поэтому, продвигаясь вперед согласно программе, нужно сохранять готовность отступить назад, как только появилось ощущение непонимания.

Опыт такого отступления позволяет ребенку постепенно совершенствовать *открытосистемную стратегию*, учит задавать нужные вопросы и использовать продуктивные приемы «подталкивания» своей мысли (например, правдоподобные рассуждения или «метод научного тыка»). По сути, ребенок формирует собственный стиль образовательной деятельности, который поможет ему осваивать не только математические знания. Нет нужды в искусственной проблематизации: личностно значимые проблемы возникают у ребенка постоянно, а учитель помогает их решить. В этом и заключается отличие от неверного понимания идеи проблемного обучения, когда учитель создает проблему и предлагает ребенку придумать подходящий способ ее решения. В большинстве случаев это слишком сложная задача, потому и буксует иногда проблемное обучение (проблема подменяется другой, уже имеющей способ решения, или готовое решение ищется вовне, например посредством Интернета).

В завершение хотелось бы сделать еще одно замечание о разделении детей на «естественников» и «гуманитариев». Последние, отличаясь особым складом мышления, испытывают трудности в изучении и понимании точных наук. Однако вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что гуманитарии, имея богатую и многозначную систему очевидностей, развитую и нелинейную систему связей между ними, вполне могут (если зададутся этой целью) использовать ее адекватно и в математике, возможно даже более творчески, раскованно и продуктивно, чем строгие логики. Другое дело, что они должны придерживаться норм формального доказательства, с которыми прежде нужно познакомиться, а также использовать для стимуляции своей мысли не только образность и метафоричность (что для них не составляет труда), но и формально-логические цепочки рассуждений (чему они должны научиться и в теории, и на практике). Причем им самим предстоит в каждом случае выбрать наиболее продуктивный путь решения задачи.

Рассуждения об очевидности как основе понимания вполне могут показаться очевидными и не стоящими обсуждения. Однако автор статьи уверена, что пренебрежение очевидными вещами не позволяет проникнуть в глубину и суть любой проблемы, тем более если речь идет об искусстве преподавания.

КОНСУЛЬТАЦИИ

И. Г. Липатникова,
Е. А. Утюмова

РЕАЛИЗАЦИЯ РЕФЛЕКСИВНОГО ПОДХОДА В ПРОЕКТИРОВАНИИ КУРСА ЭЛЕМЕНТАРНОЙ МАТЕМАТИКИ (СТЕРЕОМЕТРИИ)

В статье в рамках рефлексивного подхода рассматривается процесс проектирования курса стереометрии. В основу проектирования положена идея самообразования, определяются требования к содержательному и процессуальному компонентам, этапы проектирования. Рефлексия дает возможность использовать новые идеи для построения курса, повысить профессиональную подготовку будущих специалистов.

In the article within the framework of the reflective approach it is considered the process of designing a rate of stereometry. The idea of self-education is put in a basis of designing, requirements to substantial and remedial components, design stages are defined. The reflection enables to use new ideas for construction of a rate to increase vocational training the future experts.

В настоящее время меняются цели, задачи обучения и требования к организации учебного процесса в педагогическом вузе. Ведущими приоритетами становятся создание условий для формирования рефлексивной культуры будущего педагога, развитие личностных качеств, востребованных в современном обществе. Без способности сделать выбор, должной готовности к жизненному и профессиональному самоопределению студент теряет возможность реализовать себя в условиях рыночной экономики: добиться успеха может только тот, кто является компетентным специалистом, владеет навыками коммуникации, обладает способностями приспосабливаться, меняться при необходимости, выдерживать конкуренцию.

В связи с этим процесс обучения в педагогическом вузе должен быть основан на создании условий для самопознания, самообразования и самореализации будущего специалиста. Одним из способов моделирования структуры личности студента является проектирование учебного процесса в рамках рефлексивного подхода.

Рефлексия – механизм, благодаря которому система создает условия для самореализации. В нашем случае такой системой будет учебный процесс, в котором рефлексия обеспечивает реализацию таких функций сознания, как отражение, понимание, отношение, целеполагание, планирование, прогнозирование, управление. Рефлексия позволяет студенту самоопределиться в учебно-познавательном процессе – мысленно проанализировать предшествующую

деятельность, осознать и переосмыслить ее результаты, разработать новую стратегию. Рефлексия направлена и на осмысление, и осознание личностной позиции: она помогает понять свои возможности и способности в ходе учебно-познавательной деятельности, оценить степень сформированности и освоенности определенных действий.

Важной составляющей деятельности преподавателя является проектирование, учитывающее требования, цели обучения, включающее пересмотр содержания с учетом психолого-педагогических особенностей студентов, их уровня подготовки, выбор средств, методов, приемов обучения. Нельзя упускать из виду, что действия студента, какими бы они ни оказались противоречивыми, могут приобрести личностный смысл, если только их рассматривать в контексте выбора целей и способов деятельности. Рефлексия как механизм, реализующий управляющую функцию, играет важную роль: специфика рефлексивного механизма и многообразие способов рефлексии определяют потенциал личностного роста и самосовершенствования.

Педагог вуза должен осознавать, что лучшее управление – это самоуправление. Ведь самое главное – не передача знаний (все передать невозможно!), а овладение способами пополнения знаний, позволяющих быстро ориентироваться в меняющихся учебных ситуациях. Самоорганизация – одна из составляющих рефлексии – в контексте образования трактуется как самообразование.

При проектировании определенного курса важно выбрать требования, которые будут составлять основу его процессуального и содержательного компонентов. Заметим, что характерной чертой этих компонентов в условиях рефлексивной деятельности является их «интегративность», иначе говоря «взаимопроникновение». Соответственно, выбранные требования будут затрагивать весь учебный процесс.

При проектировании курса стереометрии в качестве первого требования мы рассматривали открытость системы обучения. Педагогу важно учитывать те когнитивные схемы, переносимые из смежных дисциплин, которые имеют для студента эвристическую значимость и могут быть использованы им при усвоении конкретного понятия, решении стереометрических задач.

Второе требование – нелинейность в процессе обучения. На процессуальном уровне она связана с неопределенностью и возможностью выбора. Осуществляя выбор, студент ориентируется на свои индивидуальные возможности и способности, при этом выбирает один из возможных, наиболее благоприятный путь для себя. В связи с этим рефлексивный подход можно рассматривать как оптимистический путь овладения нелинейной ситуацией.

На содержательном уровне нелинейность связывается с опережающим представлением информации с целью повышения познавательного интереса к изучаемому материалу.

Третье требование, которое учитывалось при проектировании курса, – неравновесность системы обучения стереометрии, которая, с точки зрения

методики, определяется как состояние, предполагающее изменение в особенностях восприятия, переработки, осмысления информации и личностных качеств студентов.

Четвертым требованием стала фрактальность. В содержательном компоненте это выражалось в том, что каждое отдельное понятие рассматривалось как часть единого целого: применение основных признаков, свойств, изучаемых в одной теме, при проектировании связывалось с другими разделами курса стереометрии, при этом у студентов формировалось целостное представление о конкретном понятии. Процессуальный компонент также строился фрактально, основу фрактальности составила триада деятельности – пропедевтика, обучение, результат.

Процесс проектирования преподавателем занятий по стереометрии, направленных на самообразование студентов, может быть представлен следующими этапами:

1. Анализ стандартов и выявление роли и места курса при обучении студентов математике.

2. Прогнозирование результатов. Формулирование требований по усвоению учебного материала на основе анализа стандарта и адаптирования их к уровню подготовки студентов и особенностям изучения темы.

3. Оценка индивидуальных возможностей и способностей студентов перед изучением каждого раздела курса стереометрии на основе нижеперечисленных критериев обученности [4]:

1) различение (распознавание) – низшая степень обученности: студент отличает данный объект, процесс или явление только тогда, когда они предъявлены ему в готовом виде, не может ничего объяснить;

2) запоминание: студент воспроизводит материал, однако затрудняется что-либо пояснить, отвечает на вопросы только репродуктивного характера;

3) понимание – способность к нахождению существенных признаков данных предметов и явлений, вычленение их из несущественного на основе анализа и синтеза: студент способен не только воспроизвести материал, но и объяснить его, привести собственные примеры;

4) элементарные умения и навыки – один из важнейших показателей степени обученности: студент способен применять полученные знания в стандартных ситуациях;

5) перенос – положительное влияние ранее усвоенного навыка на овладение новыми: студент может применять теоретические знания в новых, нестандартных ситуациях, конструировать новые способы деятельности и находить оригинальные подходы к решению задач.

4. Целеполагание в процессе совместно распределенной деятельности студента и преподавателя:

1) деятельностные цели занятия, определяющие способность студентов к восприятию нового знания;

2) учебные задачи, лично-значимые для студента, представленные системой разноуровневых заданий, составленных с учетом индивидуальных возможностей, способностей и направленных на актуализацию, мотивацию получения новых знаний;

3) микроцели, раскрывающие разноуровневое усвоение студентами знаний и определяющие содержание компонента диагностики на каждом этапе деятельности студентов:

- I уровень – готовность к воспроизведению осознанно воспринятых и зафиксированных в памяти знаний;

- II уровень – готовность к сравнению имеющихся знаний с теми, которые необходимо получить в результате мыслительной деятельности;

- III уровень – готовность к созданию новых знаний на основе изученных.

4. Проектирование процесса формирования мотивационно-диагностического компонента обучения: выявление и фиксация индивидуальных затруднений в деятельности студентов (разработка индивидуальной карточки анализа, эталона решения, отбор «опорного» теоретического материала), прогноз причин затруднения и постановка проблемы студентами.

5. Проектирование обсуждения решения проблемы. В процессе совместно-распределенной деятельности преподавателя и студента происходит составление вопросов, на которые должен ответить студент в рамках изучения теоретического материала, и вопросов, связанных с его профессиональной компетентностью. Осуществляется проектирование задач, которые будут предлагаться студенту для решения с использованием алгоритма, невозможностью использования данного алгоритма, проектированием корректировки в предложенный алгоритм, формулировкой вспомогательных задач, внесением замечаний в теоретический материал для обеспечения рациональности решения задач по данной теме.

6. Разработка дифференцированных заданий для индивидуального контроля студентов, направленных на реализацию выбранных ими микроцелей, определяющих индивидуальную траекторию развития студента.

7. Анализ деятельности с точки зрения выявленных затруднений, возникших в результате выполнения дифференцированных заданий.

8. Реализация проекта. Сравнение полученных результатов с ожиданиями.

9. Коррекция проекта.

Продemonстрируем процесс проектирования на конкретном примере и покажем соотношение этапов рефлексивной деятельности с этапами проектирования.

Тема: Параллельность прямых в пространстве

Цели:

1. Сформировать способность у студентов к выделению теорем-признаков, теорем-свойств относительно взаимного расположения прямых в пространстве.

2. Тренировать способность у студентов к применению признаков параллельности прямых в пространстве при решении задач.

В результате изучения темы студент *должен знать* признаки параллельности прямых в пространстве; *должен уметь*:

1) формулировать теоремы-признаки, используя термины: «необходимость» и «достаточность».

2) четко различать ситуации, когда следует использовать признак, когда – свойство.

I. Пропедевтический этап.

Задания для всех

1. Прямые a и b лежат соответственно в плоскостях α и β . Они параллельны прямой, по которой пересекаются эти плоскости. Пересекаются ли прямые a и b ? Обоснуйте свой ответ и укажите признак, которым вы воспользовались.

2. Даны параллелограмм $ABCD$ и трапеция $ABEK$ с основанием EK , не лежащие в одной плоскости. Выясните взаимное расположение прямых CD и EK .

Индивидуальные задания для студентов: самостоятельно выберите и выполните задания, которые вы можете сделать.

Уровень 1: готовность к воспроизведению осознанно воспринятых и зафиксированных в памяти знаний.

Даны параллелограмм $ABCD$ и трапеция $ABEK$ с основанием EK , не лежащие в одной плоскости. Выясните взаимное расположение прямых CD и EK . Вычислите периметр трапеции, если известно, что в нее можно вписать окружность и что $AB = 22,5$ см., $EK = 27,5$ см.

Уровень 2: готовность к сравнению имеющихся знаний с теми, которые необходимо получить в результате мыслительной деятельности.

Докажите, что отрезки, соединяющие середины противоположных ребер тетраэдра, пересекаются и точкой пересечения делятся пополам.

Уровень 3: готовность к созданию новых знаний на основе изученных.

Трапеция $ABCD$ лежит в плоскости α , основание которой равно 12 см. Точка M не лежит в плоскости α , а точка K – середина отрезка BM . Докажите, что плоскость ADK пересекает отрезок MC в некоторой точке H , и найдите отрезок KH .

II. Этап исследования, осмысления, переосмысления информации студентами

Задание. Внимательно прочитайте предложенный теоретический материал, соотнесите его с выполненным заданием и эталоном. Проанализируйте результаты своей деятельности с помощью индивидуальной карточки.

Теоретический материал

Рассмотрим некоторые признаки параллельности прямых.

Теорема 1. Если две прямые лежат в одной плоскости и справедлив один из признаков параллельности прямых, изученный в планиметрии, то эти прямые параллельны.

Теорема 2. Если две прямые параллельны третьей прямой, то они параллельны.

Теорема 3. Если плоскость проходит через данную прямую, параллельную другой плоскости, и пересекает эту плоскость, то линия пересечения плоскостей параллельна данной прямой.

Теорема 4. Если две параллельные плоскости пересечены третьей, то линии их пересечения параллельны.

Теорема 5. Если две прямые перпендикулярны к плоскости, то они параллельны.

Теорема 6. Плоскости α и β пересекаются по прямой AB . Прямая a параллельна плоскостям α и β . Тогда $a \parallel AB$.

В конкретных ситуациях для установления факта параллельности необходимо проверить:

A1: будет ли одна из прямых параллельна плоскости, в которой лежит другая, и будут ли они принадлежать одной плоскости;

A2: будет ли одна из этих прямых линией пересечения двух плоскостей, проходящих соответственно через другую из этих прямых и прямую, параллельную этой второй прямой;

A3: найдется ли прямая, параллельная каждой из данных прямых;

A4: будут ли данные прямые линиями пересечения двух параллельных плоскостей третьей плоскостью;

A5: найдется ли плоскость, перпендикулярная каждой из данных прямых.

Карточка анализа индивидуального задания

Символы, которые необходимо использовать при анализе индивидуального задания:

Задание выполнено: ставится «+» или «-»

Трудности вызваны: ставится знак «+», если вы согласны с предложенным затруднением; ?, если вы не уверены в этом; «-», если вы этого не испытали

1 уровень	2 уровень	3 уровень
Задание выполнено:		
Трудности вызваны:		
Недостаточным навыком построения чертежа	Недостаточным навыком построения чертежа	Недостаточным навыком построения чертежа
Неумением использовать признаки параллельности прямых (выбрать нужный)	Неумением использовать признаки параллельности прямых (выбрать нужный)	Неумением увидеть линию пересечения плоскостей
Незнанием необходимого и достаточного условия, когда в четырехугольнике можно вписать окружность		Неумением применить второй признак параллельности прямых в данной ситуации

III. Этап интерпретации информации и проектирования нового способа действия.

В качестве подготовки к лекции студенту предлагается проанализировать теоретический материал, опираясь на следующие вопросы.

- На основании каких признаков, предложенных в теории, сформулированы ситуации для установления факта параллельности прямых (A_1 , A_2 , A_3 , A_4 , A_5)?

- Надо ли изменить формулировку каких-то признаков параллельности прямых для обеспечения рациональности решения задач?

- Какие признаки параллельности прямых можно использовать в качестве свойств параллельности прямых, прямой и плоскости, параллельности плоскостей, перпендикулярности прямых, прямой и плоскости, плоскостей?

- Какие свойства параллельности прямых сформулированы в данной теме, а какие в других разделах школьного курса стереометрии и почему?

Кроме того, предлагаются задания и вопросы на формирование профессиональной компетенции студентов:

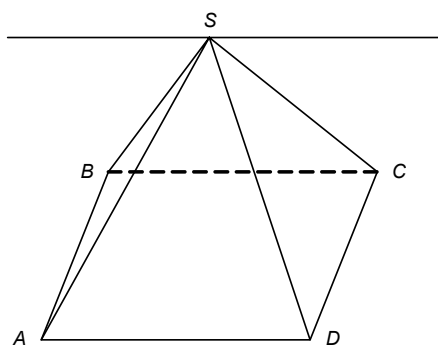
- Составьте перспективный план лекции (какой еще теоретический материал должен быть включен в лекцию по вашему мнению)?

- Чтобы бы вы еще хотели узнать по данной теме и какие дискуссионные вопросы вы готовы задать своим одноклассникам и преподавателю?

IV. Этап включения нового способа действия в систему знаний.

Задача. В основании пирамиды $SABCD$ лежит ромб со стороной a . Боковые ребра пирамиды равны b . Найти расстояние от вершины основания A пирамиды, до линии пересечения противоположных боковых граней пирамиды $SABCD$.

Решение. Так как в основании пирамиды $SABCD$ лежит ромб (рисунок), то



противоположные стороны ромба AD и BC параллельны. Противоположные боковые грани пирамиды SAD и SBC пересекаются в точке $S \Rightarrow$ плоскости SAD и SBC по 3-й аксиоме пересекаются по прямой ℓ , содержащей точку S . Каково расположение этой прямой ℓ ? Для ответа на этот вопрос, воспользуемся предложенным алгоритмом установления факта параллельности прямых, проверим следующие ситуации: 1-я си-

туация алгоритма не подходит, так как прямые AD и ℓ лежат в одной плоскости SAD , но мы не видим признака параллельности из планиметрии. 2-я ситуация алгоритма совпала с предложенной задачей: прямая ℓ является линией пересечения плоскости SAD , проходящей через прямую AD , и плоскости SBC , которая со-

держит прямую BC параллельную AD
($AD \parallel DC$ и $AD \in ASD \wedge BC \in SBC \wedge ASD \cap SBC = \{A\}$) $\Rightarrow$ по признаку параллельности прямых $\lambda \parallel AD$ (остальные ситуации алгоритма проверять не будем, так как нужный факт уже установлен). Тогда расстояние от вершины основания A пирамиды, до линии пересечения ℓ противоположных боковых граней SAD и SBC будет длина перпендикуляра, опущенного из любой точки, лежащей на одной из параллельных прямых к другой параллельной прямой. Следовательно, длина высоты ΔSAD будет искомым расстоянием. Рассмотрим ΔSAD $SA=SD=b$, $AD=a$, так как ΔSAD – равнобедренный, то высота SH будет высотой и медианой, тогда по теореме Пифагора

$$SH = \sqrt{b^2 - \frac{a^2}{4}} = \frac{\sqrt{4b^2 - a^2}}{2}.$$

После решения задачи студентам предлагается еще раз просмотреть алгоритм, предложенный выше, и теоретический материал и ответить на следующие вопросы и выполнить задание:

- На основании какого признака, рассмотренного в теории, взята вторая ситуация в предложенном алгоритме?
- Как необходимо изменить формулировку признака для рациональности его использования при решении задач?
- Как доказать справедливость новой формулировки второго признака параллельности прямых?
- Преобразуйте предложенные ситуации для установления факта параллельности прямых так, чтобы каждой ситуации ставился в соответствие конкретный признак параллельности прямых.

Самостоятельное задание для студентов

1 уровень:

1. Дан пространственный четырехугольник $ABDC$. Медианы треугольников ABC и BCD пересекаются соответственно в точках $M1$ и $M2$. Докажите, что отрезки AD и $M1M2$ параллельны.

2. Через каждую из двух параллельных прямых a и b и точку M , не лежащую в плоскости этих прямых, проведена плоскость. Докажите, что эти плоскости пересекаются по прямой, параллельной прямым a и b .

2 уровень:

1. В тетраэдре $DABC$ точки M , N , Q и P – середины соответственно отрезков DB , DC , AC и AB . Определите вид четырехугольника $MNPQ$ и найдите его периметр, если $AD=12$ см, $BC=14$ см.

2. Докажите, что плоскость α , проходящая через середины двух ребер основания тетраэдра и вершину, не принадлежащую этому основанию, параллельна третьему ребру основания. Найдите периметр и площадь многоугольника сечения, если длины всех ребер тетраэдра равны 20 см.

3 уровень:

1. Дан параллелепипед $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$. Провести прямую параллельную диагонали BD_1 параллелепипеда и пересекающую диагонали B_1C и C_1D двух смежных граней B_1C_1CB и C_1D_1DC .

2. Докажите, что если две пересекающиеся плоскости соответственно параллельны двум пересекающимся плоскостям, то их прямые пересечения параллельны.

Проектирование курса стереометрии в рамках рефлексивного подхода позволяет сделать учебно-познавательный процесс более динамичным, так как при помощи рефлексии можно существенно менять деятельность, поворачивать в новое русло, создавать и использовать новые идеи для построения деятельности. Иными словами, основное назначение рефлексии заключается в переводе студента на позицию субъекта, отдающего себе отчет в собственной деятельности.

Литература

1. Липатникова И. Г. Рефлексивные стратегии как один из способов формирования профессиональных компетенций у студентов педагогических вузов // Инновационные процессы в сфере высшего профессионального образования. Доклады Всероссийской науч.-практ. конф., Екатеринбург, 20 марта 2007 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2007. – 9 с.

2. Липатникова И. Г. Современный подход к проблеме подготовки будущих педагогических кадров // Модернизация образования в условиях глобализации. Инновации в образовании на современном этапе. Материалы Междунар. конф. 14–15 сент. 2005г. – Тюмень: ТГУ, 2005. – 2 с.

3. Липатникова И. Г., Утюмова Е. А. Реализация рефлексивного подхода к проектированию преподавателем вуза процесса обучения студентов элементарной математике // Проблемы математического образования на современном этапе: Тез. докл. XI науч.-практ. конф. вузов Уральской зоны 4-6 апр. 2006г. – Челябинск: ЧГПУ. Изд-во «Факел», 2006. – 2 с.

5. Сергеева В. П., Каскулова Ф. В., Гринченко И. С. Современные средства оценивания результатов обучения: Учеб.-метод. пособие / Под общ. ред. В. П. Сергеевой. – М.: АПК и ППРО, 2005. – 116 с.

ИНФОРМАЦИЯ

Министерство образования и науки РФ
Федеральное агентство по образованию
Министерство образования Московской области
Российская академия образования
Центр новых педагогических технологий
Фонд новых технологий в образовании «байтик»
АНО «ИТО»
Computer using educators inc, USA

XIX Международная конференция ПРИМЕНЕНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

26–27 июня 2008 г., Троицк

Уважаемые коллеги!

Приглашаем вас принять участие в XIX Международной конференции «Применение новых технологий в образовании» в рамках Конгресса конференций «Информационные технологии в образовании», которая пройдет с 26 по 27 июня 2008 года на базе Фонда новых технологий в образовании «Байтик» (г. Троицк, Московская область). В конференции примут участие представители организации Computer Using Educators (США) и специалисты других стран.

Конференция посвящена вопросам практического использования новых технологий в образовании и будет проводиться по следующим направлениям:

1. Теория и методика обучения информатике.
2. Информационные технологии в образовании.
3. Олимпиады и конкурсы по информатике.
4. Дистанционное обучение.
5. Качество образования и методы его измерения.
6. Подготовка специалистов в области информатизации образования.
7. Разработка и экспертиза образовательных электронных ресурсов.
8. Информационно-образовательная среда учебного заведения.
9. Информационные технологии в обучении людей со специальными

потребностями.

Форма участия в конференции:

1. Устное выступление.
2. Устное выступление и публикация.
3. Публикация.

Оргкомитет оставляет за собой право изменить форму участия или отклонить доклад.

В программу конференции будут включены «круглые столы» для обсуждения проблем информатизации, состоится выставка-ярмарка учебников, программных и технических средств и другие мероприятия. Коммерческие фирмы проведут презентации новых образовательных продуктов и программ.

Лучшие доклады будут отмечены оргкомитетом.

В рамках конференции вы сможете провести презентацию своей организации и опубликовать рекламу в сборнике материалов конференции. Условия можно получить в Оргкомитете.

Программа конференции

25.06.08 – Прибытие и регистрация иногородних участников

26.06.08 – 1-й день конференции

9.00 – 10.00 – Регистрация участников

10.00 – Открытие конференции. Пленарные доклады

13.00 – 15.00 – Обед. Посещение выставки

15.00 – 18.00 – Доклады по секциям

19.00 – Банкет

27.06.08 – 2-й день конференции

Круглые столы. Доклады по секциям

28.06.08 – Отъезд иногородних участников

Заявку на участие в работе конференции и тезисы докладов необходимо выслать по электронной почте до 30 мая 2008 года в адрес оргкомитета конференции по адресу: bytic4@bytic.ru, bytic@bytic.ru

Гарантией получения нами ваших тезисов является ответное письмо оргкомитета.
--

Стоимость участия и порядок оплаты

Участие в конференции без публикации тезисов – бесплатно.

Участие в конференции с публикацией тезисов для сотрудников образовательных учреждений Московской области – бесплатно.

Участие в конференции с публикацией тезисов – 600 руб (тезисы объемом не более 2 страниц). В оплату включены стоимость одного сборника (авторский экземпляр) и регистрационный взнос на одного автора. За каждого соавтора дополнительно оплачивается регистрационный взнос в размере 200 руб.

Превышение установленных объемов публикации оплачивается в размере 200 руб. за страницу, в том числе неполную, но не более 2 страниц сверх установленного объема.

Форма оплаты: безналичная, почтовым переводом.

В платежном поручении, квитанции необходимо указать:

Назначение платежа:

Оплата за участие в конференции, автор тезисов - Ф. И. О., НДС не облагается

Получатель платежа: Фонд «Байтик»

Платежные реквизиты:

ИНН/КПП 5046055330/504601001

р/с № 40703810240330141068 в Сбербанке России г. Москва

(Подольское ОСБ № 2573 г. Подольск)

к/с 30101810400000000225

БИК 044525225

Проезд, проживание и питание участниками оплачивается самостоятельно.

Тезисы будут приняты к публикации только после оплаты.

Участникам при регистрации необходимо иметь с собой копию платежного поручения или квитанцию об оплате.

Сборник тезисов докладов будет издан к началу конференции.

В случае, если участником выбрана заочная форма участия в конференции (только публикация тезисов доклада), то сборник тезисов будет выслан по почте после 1 сентября 2008 г. Для получения сборника в этом случае необходимо не ранее 1.09.2008 выслать заявку в произвольной форме по e-mail marina@bytic.ru с указанием точного почтового адреса получателя. Без заявки сборники рассылаться не будут.

Прием заявок на бронирование мест в гостинице (пансионате) осуществляется до **31 мая 2008 г.** по телефону (495)330-96-32, e-mail: galinagru@mail.ru. (Грушечная Галина Николаевна)

Примерная стоимость одного места от 800 до 1800 руб./сут.

Рекламные материалы для публикации в материалах конференции должны быть предоставлены до 30 мая 2008 г.

Требования к оформлению

Тезисы доклада принимаются только в одном из следующих форматов:

- документ Word для Windows (97/2000/2003 с расширением doc);
- текстовый файл в формате **rtf**;

При оформлении тезисов просим соблюдать следующие требования:

- Файл должен содержать **построчно**:

НАЗВАНИЕ ТЕЗИСОВ ДОКЛАДА – прописными буквами
Фамилия, имя, отчество (полностью) и e-mail (в скобках) автора (-ов)
Полное наименование организации (в скобках – сокращенное), город* * указывается если не следует из названия организации
Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком Аннотация
Объем тезисов доклада вместе с рисунками и таблицами – не более 4 страниц А4
Список использованной литературы под заголовком Литература

- Формат страницы – А4, портрет. Шрифт Arial, 12 пунктов, междустрочный интервал – одинарный. Ширина текста: 15 см

- **наличие рисунков, формул и таблиц** допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно. В этом случае каждый объект не должен превышать указанные размеры страницы, а шрифт в нем не менее 12 пт. Иллюстрации и формулы включать только в форматах GIF, JPEG, BMP, TIFF, MS Graph. Все объекты должны быть черно-белыми.

Необходимо следовать основным правилам компьютерного набора (например, перед знаком препинания пробел не ставить, после ставить обязательно). При сдаче в формате MS Word, **там, где необходимо** по правилам русского языка, ставить тире (комбинация клавиш <Ctrl>+<Alt>+<серый минус>), а не дефис.

Место проведения конференции

Адрес: 142190 Московская обл., г. Троицк, Сиреневый бульвар, д. 1, Дом Ученых.

Проезд: от станции метро «Теплый стан» на автобусах 398 до остановки «Самохвал» или 531 до остановки «41 км».

Координаты Оргкомитета

г. Троицк, Сиреневый бульвар, д.11, Фонд «Байтик»

Тел/факс: (495)330-96-32, (495)334-03-67, (495) 334-57-81

Эл. почта: bytic4@bytic.ru, bytic@bytic.ru

Сайт оргкомитета: <http://www.bytic.ru>, <http://ito.edu.ru>

Оргкомитет конференции

Заявка участника конференции
«ПРИМЕНЕНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ»
26–27 июня 2008 г.
(заполняется на каждого соавтора)

Фамилия					
Имя					
Отчество					
Организация (полн. назв.)					
Сокр. название (если есть)					
Должность					
Звание					
Степень					
Адрес организации (с почтовым индексом)					
Web-сервер организации		http://			
Телефон служебный		()			
Факс		()			
E-mail рабочий					
Персональная web-страничка		http://			
Адрес домашний (с почтовым индексом)*					
Телефон домашний*		()			
E-mail домашний*					
Направление, в котором Вы хотите представить доклад (Оргкомитет оставляет за собой право перенаправить доклад)					
Участвовали ли Вы в предыдущих конференциях ?		☐ да ☐ нет			
Планируемая форма доклада (Оргкомитет оставляет за собой право изменить форму доклада)		☐ устное выступление ☐ устное выступление и публикация ☐ публикация тезисов без выступления			
Название доклада					
ФИО соавторов					
ФИО выступающего					
Платежное поручение	№		Дата	« » 2008 г.	Сумма
Технические средства, необходимые при выступлении					
Нужна ли гостиница?				Да	Нет
Предполагаемая дата прибытия в гостиницу				« » июнь 2008 года	
убытия из гостиницы				« » июнь 2008 года	
Примечание					

*) Домашние адрес, телефон и e-mail открытой публикации не подлежат, а служат для связи с Оргкомитетом. Заполняя настоящую анкету, Вы подтверждаете свое согласие на получение на свои адреса информационных рассылок Оргкомитета и информационных рассылок Конгресса конференций «ИТО». Условия отписки придут Вам вместе с рассылками.

АВТОРЫ НОМЕРА

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

Гартунг Татьяна Александровна – аспирант кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, учитель русского языка и литературы МОУ СОШ № 60 г., Тюмень.

Давыдов Владимир Никифорович – доцент, кандидат технических наук, председатель профсоюзной организации сотрудников Уральского государственного технического университета – УПИ, Екатеринбург.

Днепров Тамаара Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и истории образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Коновалова Юлия Викторовна – заместитель директора по маркетингу Екатеринбургского торгово-экономического техникума, преподаватель высшей категории, Почетный работник среднего профессионального образования, эксперт международных и российских образовательных проектов, Екатеринбург.

Липатникова Ирина Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания математики Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Майкова Ольга Ивановна – старший преподаватель Академии Национальной безопасности, обороны и правопорядка (АНБОП), учитель математики высшей категории гимназии № 94, Екатеринбург.

Попов Дмитрий Сергеевич – аспирант Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Романов Сергей Павлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры водоснабжения Нижегородского инженерно-архитектурного университета, Нижний Новгород.

Рубина Людмила Яковлевна – доктор философских наук, профессор, заведующей кафедрой социологии, директор института гуманитарного и социально-экономического образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Санина Светлана Петровна – заместитель директора Методического центра «Развивающее обучение» (система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Москва.

Синякова Марина Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики управления организацией Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Утюмова Екатерина Александровна – аспирант, ассистент кафедры методики преподавания математики Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Федоров Александр Иванович – кандидат педагогических наук, доцент, руководитель Челябинского государственного научно-образовательного центра Уральского отделения Российской академии образования (ЧГНОЦ УрО РАО), Челябинск.

Фиофанова Ольга Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», Ижевск.

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

Шемятихина Лариса Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики управления организацией ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», профессор Российской академии естествознания, Ревда.

Эрганова Наталья Евгениевна – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой профессионально-педагогических технологий Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Журнал «Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской Академии образования» является научным периодическим печатным изданием Уральского отделения Российской Академии образования, публикующим наиболее значимые научные труды и результаты научных исследований ученых Уральского региона и России и распространяется на всей территории РФ.

Журнал публикует материалы по актуальным проблемам педагогики и психологии информирует о программах и проектах в области педагогики и психологии.

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ в перечень ведущих научных журналов, выпускаемых в Российской Федерации, в которых разрешены публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук.

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- Теоретические исследования в области педагогики и психологии;
- Общие проблемы образования;
- Профессиональное образование;
- Философия образования;
- Культурология образования
- Психологические исследования
- Социологические исследования

К сотрудничеству приглашаются ученые исследователи в области педагогики и психологии образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходимо представить **материал в электронном виде**, объемом до 12 печатных страниц формата А4; **аннотацию** к статье на русском и английском языках, объемом не более 70 слов; сведения об авторе (ученая степень, звание, место работы, координаты: рабочий телефон, факс, электронная почта, почтовый адрес и адрес для направления авторского экземпляра в случае публикации).

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации.

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте: www/urora.ru

Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»

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

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

ПОДПИСКА – 2008

Подписка на журнал осуществляется во всех отделениях почтовой связи России по каталогу Роспечати «Газеты. Журналы – 2008». Подписной индекс издания № 20462.

Подписку также можно оформить через редакцию журнала, прислав заявку. В заявке необходимо указать **обратный почтовый адрес, ИНН и КПП** подписчика, а также **количество экземпляров журнала**.

ПОДПИСКА НА ГОДОВОЙ КОМПЛЕКТ

Журнал «Образование и науки» на 2008 г.

В платежном поручении необходимо указать:

1. Полное наименование получателя.
2. Наименование товара в соответствии со счетом.

Уважаемые подписчики, обратите внимание!

Изменились реквизиты нашего журнала

Журнал «Образование и наука»

Адрес: 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11

Образец заполнения платежного поручения

ИНН 6663080273	КПП 667301001	Сч. №	40503810400001000060
Получатель УФК по Свердловской области (ГУ УРО РАО, л/сч 06573057320)			
Банк получателя ГРКЦ ГУ БАНКА РОССИИ ПО СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛ. Г. ЕКАТЕРИНБУРГ		БИК Сч. №	046577001

СЧЕТ № ____ от ____ г.

Платательщик: Грузополучатель:

№	Наименование товара	Единица измерения	Количество	Цена	Сумма
1	5733020201001000440 За подписку на журнал «Образование и наука» 2008 г.	Шт.	6	870,00	870,00

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

Руководитель предприятия

(Шевченко В.Я.)

Главный бухгалтер

(Плеханова О.М.)

Итого:	870,00
Итого НДС:	79,09
Всего к оплате:	870,00

Квитанция для оплаты публикаций с ускоренной подготовкой рукописи

Извещение	Получатель: ГУ «Уральское отделение РАО» ИНН / КПП получателя: 6663080273 / 667301001 Банк получателя: Отд-ние по Орджоникидзевскому р-ну г. Екатеринбурга УФК по Свердл. обл. (ГУ УрОРАО л/сч. 06573057320) Р/с: 40503810100001000001 БИК: 046551000	
	(ф.и.о., адрес плательщика)	
	Назначение платежа	Сумма (руб., коп.)
	Консультационные услуги (Код дохода 57330201010010000130)	6000-00
	Кассир	
Извещение	Получатель: ГУ «Уральское отделение РАО» ИНН / КПП получателя: 6663080273 / 667301001 Банк получателя: Отд-ние по Орджоникидзевскому р-ну г. Екатеринбурга УФК по Свердл. обл. (ГУ УрОРАО л/сч. 06573057320) Р/с: 40503810100001000001 БИК: 046551000	
	(ф.и.о., адрес плательщика)	
	Назначение платежа	Сумма (руб., коп.)
	Консультационные услуги (Код дохода 57330201010010000130)	6000-00
	Кассир	
	Плательщик (подпись)	

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.
2. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).
3. Авторский оригинал предоставляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.
4. Объем статьи не более 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.
5. К статье прилагается аннотация на русском и английском языках (не более ¼ страницы).
6. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.
7. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора, аннотация, основной текст, список использованной литературы.
8. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются на отдельном файле.
9. На отдельном листе указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний адрес.
10. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman.
3. Размер шрифта (кегель) – 14.
4. Межстрочный интервал – 1,5.
5. Межбуквенный интервал – обычный.
6. Абзацный отступ – 0,7.
7. Поля – все по 2 см.
8. Выравнивание текста по ширине.
9. Переносы обязательны.
10. Межсловный пробел – один знак.
11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.
12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
13. Дефис должен отличаться от тире.

14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
 15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
 16. Не допускаются пробелы между абзацами.
 17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
- Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio вместе с исходным файлом.

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.
2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.
3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.
4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.
5. Оплата публикаций с ускоренной подготовкой рукописи производится после предварительной экспертизы, когда статья принята в печать.

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

**Журнал теоретических
и прикладных исследований № 1(49)**

Журнал зарегистрирован
Уральским окружным межрегиональным территориальным управлением
Министерства Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № 11– 0803 от 10 сентября 2001 года

Учредитель Государственное учреждение «Уральское отделение
Российской академии образования»
Адрес издателя и редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а
тел. (343) 376-23-51; e-mail: editor@urorao.ru; <http://oin.urorao.ru>

Подписано в печать 27.01.2008 г. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № ____.

Цена свободная