

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 2(50) Журнал теоретических и прикладных исследований Апрель, 2008

ISSN 1994-85-81

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	3
Фельдштейн Д. И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии.....	3
Ткаченко Е. В. О критериях оценки качества диссертационных исследований	19
Загвязинский В. И. О качестве диссертационных работ по педагогике.....	24
МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	30
Мокроносов А. Г., Пономарева С. И. Экономическая теория: потенциал и научная критика	30
Харина Г. В., Чернов А. В. Среда обитания человека как предмет экологического образования: социально-философский аспект.....	39
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	48
Сенько Ю. В., Фроловская М. Н., Шкунов В. Г. Становление гуманитарного базиса профессиональной компетентности учителя	48
Тулькибаева Н. Н., Шрейнер Р. Т. Компетентность и компетенции как теоретико-педагогическая проблема качества образования.....	55
Черепанов В. С., Шихов Ю. А. Квалиметрический мониторинг качества образования: концептуально-программный подход	64
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	74
Вьюхин В. В. Технология разработки адаптивных методических систем в вузе	74
Матвеева Т. А., Бухарова Г. Д. Образовательная траектория студента в поле формирования профессиональной компетентности.....	81
ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ.....	88
Газизова А. И. Интернационализация и академическая мобильность в Турции как необходимые элементы инновационной образовательной и научной траектории.....	88
ЭТНОПЕДАГОГИКА.....	98
Васильева Г. Н. Ценностные ориентации учащихся в контексте национального образования в Удмуртской Республике.....	98
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ	105
Любимова О. В. Методика проектирования учебных квалитаксонов	105
Некрасова Г. Н., Крысова В. А. Интегрированный и дифференцированный подход в проектировании заданий для информационно-технологической подготовки учащихся сельских школ.....	109

КОНСУЛЬТАЦИИ.....	119
Лебедева О. А. Историко-лингвистические дисциплины в филологическом образовании студентов-иностранцев (к вопросу о формировании чувства языка).....	119
ИНФОРМАЦИЯ.....	127
АВТОРЫ НОМЕРА.....	129

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. Коротаяева,
Л. И. Лурье, И. Я. Мурзина, Л. А. Рапопорт, Л. Я. Рубина, В. Л. Савиных, Л. 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

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Д. И. Фельдштейн

О СОСТОЯНИИ И ПУТЯХ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ

Статья подготовлена на основе доклада, сделанного автором 23 января 2008 г. на Президиуме РАО и размещенного на официальном сайте психологического института Российской академии образования.

This article is made on the basis of the report made by the author on the 23rd of January at presidium of the Russian Academy of Education and placed on an official site of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education.

Актуальность и острота проблемы повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии обуславливаются четко обозначившимися противоречиями между, с одной стороны, задачами, поставленными современной исторической ситуацией, объективно сформированными потребностями образования, развития подрастающих поколений, с другой – реальными готовностью, способностью, возможностью решения этих задач и ответственностью за реализацию, в частности, за их научное обеспечение.

Особый интерес вызывают те огромные, реальные изменения, произошедшие с сознанием и психологией человека, живущего, действующего в новой ситуации, изменения, которые у всех на слуху и в то же время наименее осмыслены. Речь идет о смене восприятия, его структуры, содержания, ритмов и скорости приобретения информации, усиливающих правополушарную мозговую нагрузку, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер, пространства деятельности, структуры отношений, в том числе разрушении многих норм и принципов поведения. И хотя эти изменения фиксируются в системе психологических и педагогических знаний, однако следует признать, что до сих пор не определен их объем и характер, не выявлены тонкости и особенности развития именно современного человека, а значит – возможности оптимизации его образования.

Данное обстоятельство резко повышает ответственность ученых-педагогов, психологов, настоятельно требует разработки новых теоретических концепций, расширения исследований, выявляющих закономерности психического, психофизиологического, социального, личностного развития человека в ходе состоявшегося выхода его в открытое всемирное пространство, в том

числе и через Интернет, который меняет характер и общения, и деятельности, и сознания, и мышления, и речи, а также структуру педагогического взаимодействия, формы и содержание образования – обучения, воспитания, духовного развития как растущих, так и зрелых людей.

Обострилась насущная потребность постоянного взаимодействия педагогов и психологов в системной организации научного поиска по приоритетным проблемам, постановке и решению новых тем и задач; проведении в вышеотмеченных направлениях фундаментальных теоретических исследований, их сочетания с опытно-экспериментальными разработками; создании новых методик (диагностирующих, проектирующих, формирующих), структурирование на новом уровне категориального аппарата, при углубленном определении основных педагогических и психологических понятий.

При этом педагогическая и психологическая науки не могут игнорировать своеобразный вызов со стороны других научных направлений и дисциплин, изучающих человека и его развитие: экзистенциализма, социальной антропологии, феноменологии, когнитологии, культурологии, понимающей социологии, семиотики, информатики. Актуализировалась необходимость выработать определенное отношение к полученным в этих научных областях результатам, более энергичной работы «на стыке» с ними. Важно учитывать и тот факт, что сегодня в самом состоянии научных знаний произошли глубинные изменения, связанные с расшатыванием устоявшихся позиций и принципов классического рационализма, в частности монологичности подходов, окончательности истин и т. д. Наука, современное научное знание совершенствуется, расширяет возможности, впитывая наиболее конструктивные способы познания и действительности, и человека, его сознательного и бессознательного, что диктует новые подходы, выработку новых парадигм.

Между тем следует признать, что реальное состояние педагогических и психологических исследований, при разном, разумеется, уровне их проведения, не соответствует многим современным параметрам и требованиям.

На пленуме ВАК Минобрнауки России, состоявшемся 17 декабря 2007 г., было отмечено, что, несмотря на имевший место тяжелый кадровый кризис в научно-образовательной сфере (число исследователей в нашей стране сократилось в 1991 г. более чем в три раза), ныне произошел резкий рост числа аспирантов (с 63317 чел. в 1995 г. до 146 111 чел. в 2006 г.), причем более 50% аспирантов приходится на общественные и гуманитарные науки. Число диссертационных исследований по психолого-педагогическим специальностям в последние несколько лет существенно возросло не случайно, однако одновременно уменьшилось количество научных работников, что связано с рядом обстоятельств, в том числе и экономических.

Показательны статистические данные по докторским диссертациям, утвержденным ВАК России в 1996–2007 гг. (табл. 1).

Таблица 1

Количество докторских диссертаций в 1996–2007 гг.

Годы	Отрасли наук		Всего
	Педагогические	Психологические	
	Количество за год		
1996	126	27	153
1997	144	22	166
1998	189	35	224
1999	247	47	294
2000	257	64	321
2001	249	42	291
2002	221	43	264
2003	254	47	301
2004	231	50	281
2005	248	44	292
2006	196	54	250
2007	214	46	260

Число докторских работ, как видим, по педагогике возросло со 126 в 1996 г. до 214 в 2007 г., а по психологии – с 27 в 1996 г. до 46 в 2007 г.

Еще более впечатляют статистические данные по кандидатским диссертациям, утвержденным ВАК России в 1996–2007 гг. (табл. 2).

Таблица 2

Количество кандидатских диссертаций в 1996–2007 гг.

Годы	Отрасли наук		Всего
	Педагогические	Психологические	
	Количество за год		
1996	940	213	1153
1997	1063	213	1276
1998	1135	275	1410
1999	1662	416	2078
2000	2167	508	2675
2001	1938	349	2287
2002	2086	537	2623
2003	2295	490	2785
2004	2367	621	2988
2005	2794	730	3524
2006	2746	807	3553
2007	2654	784	3438

Число кандидатских работ по педагогике возросло с 940 в 1996 г. до 2654 в 2007 г., а по психологии – с 213 в 1996 г. до 784 в 2007 г.

Такое резкое увеличение числа диссертационных исследований по педагогике и психологии обусловлено следующим комплексом причин:

- демократическими преобразованиями, создавшими известную свободу для научного творчества практических работников системы образования, повысившими их интерес к научному осмыслению своей деятельности;
- введением в штаты школ, лицеев, гимназий, колледжей должности заместителя директора по научно-методической работе, а также методиста и организацией во многих из этих учреждений специальных кафедр;
- материальными стимулами, ибо работник средней школы, защитив диссертацию и приобретя искомую ученую степень, по сути, автоматически получает максимально возможный разряд оплаты труда по единой тарифной сетке;
- самой престижностью ученой степени, получение которой и равняет педагогов средней школы с преподавателями вуза, и обеспечивает уважительное отношение к школе со стороны местных властей.

Но к сожалению, образовательная система не получает, несмотря на многочисленные психолого-педагогические исследования, необходимого научного ориентирования, а, главное, рост числа педагогических и психологических исследований сопровождается тревожным снижением научного потенциала диссертационных работ.

Это не значит, что нет значимых исследований. Разумеется, есть. Однако многие педагогические и психологические исследования, выносимые на защиту сегодня, не выходят из десятилетия назад проложенной колеи традиционных подходов, выполняются без глубокого проникновения в сущность явления, тонких и длительных экспериментов, не являются результатом кропотливой штучной работы, нередко исследование просто имитируется.

Ни коим образом не ущемляя права научных работников на творческий поиск и самостоятельность в выборе темы исследования, нельзя мириться с создавшимся положением удручающего мелкотемья диссертационных работ. При этом многие важные проблемы не ставятся, не исследуются.

Анализируя психологические и особенно педагогические исследования, эксперты сталкиваются с надуманностью и банальностью многих диссертационных тем, прикрываемых порой экстравагантностью их формулировок. Показательны, например, следующие темы докторских диссертаций, которые по научно-теоретической значимости, емкости рассматриваемых проблем не соответствуют искомой ученой степени: «Библиотечная реклама как компонент информационной культуры» (Московский институт культуры и искусства) – это, скорее, название статьи, но не тема диссертационного исследования; или «Теория и практика совершенствования содержания образования и пути повышения качества знаний учащихся» (что имеется в виду: всего об-

разования и всех учащихся независимо от возраста?) – перед нами возможная тема доклада на августовском совещании учителей, но не исследования, представляемого на соискание ученой степени; другая тема: «Теория и практика подготовки студентов педагогического вуза к профессиональному самоопределению школьников» – непонятно, как можно готовить студентов к самоопределению детей? А какое направление в науке могут открыть докторские диссертации на темы «Образование как средообуславливающее пространство здорового образа жизни субъектов педагогического процесса» (Магнитогорский государственный университет); или «Развитие региональной психологии – на примере Тверского края» (Ставропольский государственный университет)? В Ставропольском же университете выполнялось и защищалось диссертационное исследование «Специализированная психологическая помощь подросткам диапазона нормы – акцентуации с индивидуально-типологической органической предрасположенностью мозга». Во-первых, Экспертный совет определил, что данная работа и по направленности, и по содержанию не соответствует заявленной специальности 19.00.01 (общая психология, психология личности, история психологии), а должна была быть отнесена к специальности 19.00.04 (медицинская психология). Во-вторых, полученные автором на основе опросника данные не были подкреплены результатами клинико-психологического анализа. В-третьих, в работе содержатся сомнительные рекомендации, сделанные на основе материалов, носящих ситуативный характер и сделанных неспециалистом. Президиум ВАК отменил решение о присвоении данному соискателю искомой ученой степени. В Удмурдском государственном университете была защищена докторская диссертация «Теоретические основы педагогического моделирования в соревновательной деятельности спортсменов в русской лапте», которая практически вся свелась к разработке методических рекомендаций по организации тренировочного процесса в указанном виде игры. Разумеется, Президиум ВАК отменил решение диссертационного совета.

Другая работа «Исследовательская деятельность студента колледжа как фактор его личностно-профессионального становления» (Дальневосточный государственный гуманитарный университет) содержит общезначимые, банальные положения, ничем не обоснованные выводы. В этом же диссертационном совете выполнена докторская диссертация «Тестирование обученности как средство развития обучаемости», после обсуждения которой на Экспертном совете ВАК соискатель снял ее с дальнейшего рассмотрения, осознав, что еще не готов к получению искомой ученой степени, после того как выслушал вопросы экспертов и не сумел дать на них ответа (кстати, научным консультантом данной диссертации выступал доктор химических (!) наук).

Подобное произошло и с автором докторской диссертации «Психологические механизмы и педагогические основы патриотического воспитания в системе профессионального образования» (Московский госуниверситет технологий и управления), в которой экспертам не удалось обнаружить ни механизмов исследования, ни основ.

Сняли с дальнейшего рассмотрения свои диссертации на тему «Этико-педагогическая система формирования социально-нравственной ориентации подростков» соискатель докторской степени из Адыгейского госуниверситета; на тему «Мотивационная основа развития общих умственных способностей» соискатель из Новосибирского государственного педагогического университета; «Концепция и технология развития обучающихся в вузе ГПС МЧС России», соискатель из Санкт-Петербургского университета государственной противопожарной службы МЧС России.

Вызывает, по меньшей мере, недоумение, что огромное число диссертаций начинаются со слов «Теория и практика...» или «Основы...» (педагогические основы, теоретические основы, теоретико-методологические основы, теоретико-методические основы, научно-методические основы, методологические основы – сплошные основы!). Свыше 100 докторских с такими названиями поступили в ВАК за последние 2 года. Но производство «основ» не является поточным, если это действительно основы, то их не может быть слишком много по определению.

Характерно, что некоторые темы кандидатских диссертаций, как ни странно, сформулированы значительно лучше, чем диссертаций докторских.

Известно, что в теме диссертации должна отражаться решаемая проблема, формулировка должна демонстрировать понятные всем научный смысл и значимость работы. И хотя под «невнятным» названием может порой выступать и достойная работа, но названия подобные: «Современная концепция проектирования и реализации системы социального партнерства на основе программно-целевого педагогического менеджмента» (Тольяттинский государственный университет); «Системная ориентация проектно-творческой деятельности на саморазвитие конкурентоспособности студентов инженерно-технологов» (Казанский государственный университет); «Развитие педагогического кадрового потенциала современного инновационного университета в процессе диверсификации образования» (Институт образования взрослых РАО); «Практико-ориентированный подход в социально-экономической подготовке учащихся как условие обучения предпринимательству» (Южный федеральный университет) и т. п. – свидетельствуют о неумении диссертанта вычленив, сформулировать защищаемую проблему.

Однако тревогу вызывают не только и не столько названия диссертационных исследований. Экспертиза показывает, что во многих работах отсутст-

вует четко артикулированная авторская концепция. Соискатели не умеют определить предмет и объект исследования. Цель и задачи, гипотеза и положения, выносимые на защиту, недостаточно согласуются. Сделанные по результатам исследования выводы слабо коррелируют с положениями гипотезы и не раскрываются содержательно.

Диссертанты нередко используют нетрадиционные термины и фразеологизмы, новые понятия, не считая нужным раскрывать их смысл и содержание (например, вместо «методы», «средства» появляется «многомерный инструментарий педагога»). При переводе многих формулировок «с русского на русский» становится очевидной их банальность. Используются громоздкие и при этом надуманные словосочетания: здоровьесберегающие, здоровьеформирующие, здоровьевосстанавливающие, здоровьеориентированные, здоровьеукрепляющие, здоровьеподдерживающие и т. п. технологии.

На защиту зачастую выносятся тривиальные положения, которые вовсе не нуждаются в защите, например «комплекс педагогических условий», способствующих тому-то и тому-то; «методический комплекс» в контексте такой-то подготовки. Невозможно понять, что тут защищается. Какой комплекс? Какие условия? Или читаем: «В сознании субъекта сосуществуют в различной мере осознаваемые им представления» о том-то и о том-то. Кому же неясно, что представления в сознании могут сосуществовать и осознаваться неодинаково? Другой пример: «...типом взаимодействия, содействующего личностному развитию детей, является помогающее взаимодействие». Разве это положение требует специального исследования? Очевидно, что детям надо помогать.

Многие диссертационные работы характеризует соединение разнородных, лишенных внутренней связи, плохо совмещаемых друг с другом идей и положений, небрежность изложения и цитирования, смысловые ошибки, ссылки на труды, которые не имеют никакого отношения к изучаемой проблематике. Полученные в исследовании факты нередко не получают содержательной интерпретации.

Наряду с появлением интересных и перспективных исследований, расширением их теоретической и эмпирической базы, повышением внимания к эксперименту, имеют место и такие недостатки, как узкий научный кругозор и наивный эмпиризм многих соискателей; неспособность последовательно и системно развернуть тему исследования; засилие беспредметного теоретизирования; низкий уровень идентификации выполняемой работы с существующими в науке подходами, традициями (что ведет к местечковости и клановости самосознания автора); подмена понятий, оторванность исследования и от теории науки, и от практики, порождающие уход от реальной науки в область манипуляций с языком (придумывание, как уже отмечалось, сомнитель-

ной терминологии, не отвечающей смыслу научного поиска); экспериментальная слепота, состоящая в слабой прогнозируемости результатов опытных разработок, их уместности, обоснованности, глубине и эффективности воздействия; недостаточная корректность применяемых методов и методик; элементарная безграмотность как в научном языке, так и в русском языке; дефицит собственно методологического опыта.

В целом, как ни тяжело это констатировать, наблюдается «разнаучивание» большого пласта психолого-педагогических диссертационных работ. Разрушаются сами основы диссертации с позиций культуры научного мышления и научного поиска. У немалого числа соискателей ученой степени потеряно и чувство видения проблемной ситуации, и чувство ответственности за собственную научную позицию.

Среди причин создавшегося положения и низкая культура научного труда, и низкий методологический уровень определенного числа исследователей.

В известной мере утеряны и критерии научной работы. Например, еще в недавнем прошлом написание и издание монографии, решающей определенную проблему, не являлось однозначной возможностью использования ее как диссертации. Сейчас же не редкость, что уже после подготовки книги из нее искусственно вытягивается гипотеза. А простой сбор материалов преподносится порой не как лаборантский, а как исследовательский труд. Непонимание сути научной деятельности и отсутствие ответственности за нее открывает путь к компиляции.

Это результат, помимо всего прочего, и того, что сегодня во многих вузах и НИИ практически отсутствует процесс специального обучения научной деятельности – умению сформулировать гипотезу, поставить задачи, определить методологические основы. Происходит путаница, например, комплексного метода с комплексным подходом, отсутствует мировоззренческая позиция, видение научного пространства. Надо ли удивляться, что многие педагогические и психологические исследования страдают эклектикой, иррационализмом, схоластикой, неумением высказать свою точку зрения.

Другая группа причин снижения качества диссертационных исследований связана с ослаблением требовательности тех, кто обеспечивает подготовку научных кадров – руководителей аспирантов, рецензентов, оппонентов.

В том, что выбор и утверждение темы немалого числа диссертаций не определяется актуальными базовыми задачами, носит случайный характер, представляет собой некий локальный вариант, который не подразумевает продолженности исследования и связи с другими, задела на будущее, – серьезная вина не только соискателей, но и кафедр, лабораторий, ученых советов вузов, НИИ.

Нельзя снимать вины и с Экспертного совета ВАК, который все еще недостаточно четко выполняет требования, ясно записанные в Положении о присвоении ученых степеней, где однозначно указано, что докторская диссертация должна решать *крупную научную проблему, открывать новое направление в науке*, то есть необходимо, чтобы она была не просто обобщением каких-то материалов, а результатом пролонгированного научного поиска, творческим решением важнейшей задачи. Поэтому имя нового доктора наук, как правило, должно быть знакомо научному миру по его многочисленным трудам, или этот исследователь должен совершить действительно научное открытие.

Между тем на защиту докторских диссертаций, кроме людей, для которых такая работа – итог их научной деятельности, людей, глубоко понимающих и отстаивающих свои научные позиции, свои научные идеи, выходят, к сожалению, иногда и те, кто не подготовлен к научной работе.

Остро назрела необходимость повысить ответственность диссертационных советов, принимающих к защите работы, авторы которых не умеют сформулировать проблему, структурно и содержательно оформить ее, показать результативность проведенного исследования. В итоге наблюдается массовое представление диссертационными советами заключений, где так формулируются научная новизна и теоретическая значимость защищаемых работ, что из них совершенно не видно, действительно ли соискателем решена крупная научная проблема и представлено реальное научное достижение.

Диссертационный совет часто перечисляет (понятно, с подачи соискателя) объекты или проблемы, которые исследовались. Такое перечисление иногда занимает несколько страниц, но ничего не говорит о результатах исследования, о том, какие новые научные положения, идеи выдвигаются, какие новые факты открыты и т. д. Другой типичный недостаток – завышение достоинств диссертации, которыми она на самом деле не обладает. Встречаются такие бессодержательные шаблоны: «диссертация является первой специальной работой по такой-то тематике» (слово «первый» еще ничего не говорит о научном уровне), «в диссертации применен системный подход к проблеме...» (но в чем заключается эта системность, не говорится). Или «выявлен», «теоретически обоснован» и «экспериментально проверен» комплекс педагогических условий, реализация которых повышает эффективность подготовки человека в образовательной системе. Но ведь это не описание вполне определенного результата, а общая схема почти любого исследования (в любой диссертации «выявляют», «обосновывают», «проверяют» ради улучшения какого-то дела).

Рассмотрим несколько конкретных примеров: Так, в заключении докторской работы «Психологические условия и средства развития пространст-

венного мышления личности» утверждается, что «на основе теоретического и экспериментального исследования разработана концепция непрерывного развития пространственного мышления», хотя, в чем ее суть концепции, не указано. Далее указывается: «выявлен комплекс психологических условий и средств, способствующих успешности развития пространственного мышления»: «разработаны методы активизации познавательной деятельности». Остается неизвестным, о каких условиях, средствах, методах идет речь.

В другой докторской работе «Теория и практика формирования профессиональной готовности учителя физической культуры» научная новизна и теоретическая значимость исследования представлены следующим образом: «Обоснованы сущность и критерии профессиональной готовности учителя физкультуры». Но, в чем сущность, каковы критерии – остается тайной. Автором «разработана модель профессиональной готовности», а в чем она состоит – неизвестно; «раскрыты содержательные стороны личностно-ориентированной деятельности будущих учителей физкультуры, определяющие технологию формирования их профессиональной готовности», однако в чем они заключаются, не раскрывается.

Не менее впечатляет научная новизна диссертации «Формирование методологической культуры учителя-исследователя», в которой «разработана концепция формирования, основанная на синтезе культурологического, когнитивного и гуманистического подходов, взаимосвязи и взаимодействии профессиональных знаний, а также ценностей, мотивов, убеждений, идеалов учителя».

Очень хотелось узнать, в чем состоит эта новая концепция, но сделать это не удалось, в том числе и на экспертном совете ВАК. В этой работе, оказывается, «обоснован компонентный состав методологической культуры», более того «обогащено содержание формирования методологической культуры на 4-х уровнях (!) – философском, общенаучном, конкретно-научном, технологическом»; наконец, «обосновано методологическое обеспечение инновационных преобразований школы». В результате анализа данного околонуточного творения экспертный совет ВАК не рекомендовал присваивать соискателю ученую степень, Президиум ВАК отменил решение диссертационного совета.

Возьмем работу «Педагогические основы подготовки юношей старшеклассников к военной службе». Безусловно, тема очень важная, актуальная и нужная. Тем более что известно отношение немалой части молодежи к военной службе. Так как же предлагается изменить эту ситуацию? Оказывается, диссертантом «разработаны пути обучения педагогов к решению актуальных задач воспитания в целом и подготовки к военной службе в частности». И это вся «новизна», которая указана в заключении диссертационного совета!

Или докторская диссертация «Теория и практика развития образования в сельском районе в новых социально-экономических условиях». По мнению Диссертационного совета, теоретическая значимость данного нового крупного научного достижения состоит в том, что «определена теоретическая сущность концепции развития образования в сельском районе, составляющими которой являются структурная модель методической службы, структурная модель технологии повышения педагогического мастерства и модель педагогического менеджмента». Где же эти модели? Может быть, действительно сделано открытие, а его скрывают? Читаем далее: «теоретическая сущность концепции содействует углублению и обогащению современного понимания развития образования в сельской местности» (на каком языке это написано?! Что не по-русски – точно!).

Можно ли требовать после таких заключений уважительного отношения к педагогической науке?!

Напомним, что составление заключения по диссертации – это ответственность и компетенция не соискателя, а именно диссертационного совета.

Между тем, сегодня сложилось стойкое и постоянно подкрепляемое поступающими в ВАК Минобразования России документами впечатление, что диссертационные советы сплошь и рядом беспечно относятся к формулировке заключений. Тревожно, что это стало своеобразной традицией, которую необходимо срочно преодолеть.

Содержащиеся в заключениях диссертационных советов оценочные суждения (о том, что исследование «глубокое», «разностороннее», «скрупулезное» и пр.) мало что сообщают по существу. Необходимо конкретное содержательное описание результативного вклада соискателя в контекст науки. Какое знание произведено в отличие от имеющегося, в чем его новизна и полезность? – вот вопрос, на который должен содержаться ответ в заключении Совета. Если при этом иметь в виду полезность произведенного научного продукта, то здесь надо признать значимыми не только нужды обслуживания практики, но и нужды внутринаучные. Например, теоретическое упорядочение понятийного строя науки, разработка новых методов исследования и тому подобное очень важны для поддержания и развития внутри-профессиональной культуры в области педагогики и психологии.

Нужно, что называется, «не жалея бумаги», конкретно раскрывать специфику, смысл, функциональную нагрузку произведенного нового научного продукта, не злоупотребляя при этом словами, понятными лишь узким специалистам, не зашифровывая известные вещи новой «сверхнаучной» лексикой, но пользуясь, повторим, общепонятным языком. Разумеется, это не снимает необходимости употребления профессиональных терминов.

Не менее важное требование к диссертационным советам связано с числом публикаций соискателей. Напомним, что по Положению диссертант должен либо открыть новое направление в науке, либо решить крупную научную проблему. И речь здесь идет не о краткой формуле Альберта Эйнштейна, а о сфере гуманитарно-общественных наук, где объем публикаций свидетельствует о подготовленности соискателя, достаточности его научного потенциала, его «вписанности» в научную деятельность. К нашему общему стыду (хотя категория «стыд» в психолого-педагогической науке проработана слабо) многие соискатели не владеют литературой по своей теме, включая и те труды, которые значатся в библиографии их диссертаций.

При этом не только качество, но даже количество публикаций определенного числа людей, выходящих на защиту, вызывает серьезные вопросы. Имеются случаи, когда в качестве основного научного продукта представляется докторантом книга тиражом в одну сотню экземпляров, громко именуемая научной монографией. Видимо, в ряде Советов не вполне ясно понимают, для чего существуют публикации. Ведь они должны делать автора известным научной общественности. А сто экземпляров книги хватит лишь для того, чтобы презентовать оппонентам и нескольким членам диссертационного совета.

Рассмотрим для иллюстрации ряд конкретных примеров. По диссертации «Специфика изучения произведений русской литературы в старших классах гуманитарного профиля» (Ульяновский государственный университет) имеется 20 работ, в том числе 2 практикума для студентов, 2 методических рекомендаций по 0,6 п. л. и 8 тезисов; по диссертации «Краеведческая библиография в системе российской библиографии» (Краснодарский государственный университет) из 30 работ имеется одна депонированная монография и 12 тезисов; по докторской работе «Типология школьного анализа эпических произведений в старших классах» – 26 работ, в том числе обзорный анализ художественного текста, два практикума, обозначенные как монографии, и 12 тезисов; по исследованию «Теория и практика педагогической поддержки саморазвития жизнеустойчивости студентов технического вуза» (Хабаровский государственный педагогический университет) – 22 публикации, в том числе 12 тезисов.

Нельзя не указать и на существующие риски фальсификации публикаций в журналах, рекомендованных ВАК. Практика работы Экспертного Совета показала, что в авторефератах иногда называются несуществующие номера журналов, приводятся статьи, которые только планируются к изданию. При этом эксперт не имеет возможности проверить даже этот формальный момент, не говоря уже о содержании статей. А содержание тоже не всегда отражает основные результаты, полученные соискателем ученой степени, тем более не информативным является название статьи. Например, в статье

С. Н. Федорова «Профессиональная культура педагога», опубликованной в журнале «Педагогика», № 2 за 2006 год, автор ведет речь о вопросах профессиональной деградации учителей, рассматривает негативные факты в системе управления образованием и в деятельности педагогического корпуса. И хотя статья публицистическая, не отражающая содержания диссертационной работы, но формально диссертант имеет требуемую ВАК публикацию. Поэтому в аттестационном деле должно быть не просто наименование, а копии статей, опубликованных в рекомендованных ВАК журналах.

Очень важно обратить внимание диссертационных советов и на организацию самой защиты, ее характер. Необходимы научные дискуссии, порождающие новые идеи, открывающие новые перспективные линии исследования. Ведь защита диссертации – это особый тип научной деятельности, апробация, сопоставление разных мнений и т. д.

К сожалению, сегодня нередко процедура защиты проходит формально – задается 2–3 вопроса, в том числе и не по существу исследования, кроме официальных оппонентов выступают один – два человека, а затем начинается процедура голосования. В этом плане нас не может не тревожить практика работы ряда диссертационных советов: при Вятском государственном гуманитарном университете, Адыгейском государственном университете, Институте образования взрослых РАО, Магнитогорском государственном университете, Московском государственном областном университете, Сочинском государственном университете туризма и курортного дела, Ставропольском государственном университете, Тамбовском государственном университете, Челябинском государственном педагогическом университете, Чувашском государственном педагогическом университете, Сибирском и Волгоградском государственных университетах физической культуры и ряде других. Обратимся для примера к деятельности Совета (Д. 212.208.18) по педагогическим наукам при Южном федеральном университете. Здесь с 30 октября по 9 ноября 2007 г. было проведено подряд восемь заседаний, на которых состоялись 24 защиты – 8 докторских и 16 кандидатских диссертаций, причем, с удивительно обширным диапазоном. Темы защищенных здесь диссертаций простираются от методологии социальной защиты детства до истории архитектурного образования; от трансформации теорий и содержания биологического образования учителей до педагогического проектирования учебного информационного *web*-ресурса; от развития физической культуры детей 4–7 лет до подготовки преподавателя к реализации здоровьесберегающего образования в вузе; от жизнетворческой среды как фактора развития студентов экономического колледжа до воспитания правового сознания студентов в процессе изучения иностранного языка; от организации системы кредитного обучения в техническом вузе до ценностно-смыс-

лого развития студентов средствами художественного текста; от практико-ориентированного подхода в социально-экономической подготовке учащихся как условия обучения предпринимательству до стратегического управления развитием регионального университета как исследовательско-ориентированного вуза; от воспитания толерантности студентов в процессе межкультурной профессиональной коммуникации до теоретических основ педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред. Такой разброс свидетельством либо о необычной, буквально энциклопедической эрудиции членов этого Совета, либо о их недостаточно ответственном отношении к экспертизе.

При этом вызывает сомнение соответствие содержания некоторых диссертаций заявленной специальности. Например, работа по практико-ориентированному подходу в социально-экономической подготовке учащихся как условия обучения предпринимательству защищалась по специальности 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (?!). А не относится ли она к специальности 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования?

Следует заметить, что Экспертный совет ВАК уже делал замечания данному диссертационному совету, более того, приглашал на свое заседание его председателя академика РАО А. А. Грекова, но это не привело к адекватной реакции.

Не случайно сегодня ВАК Минобрнауки РФ исключительно внимательно подходит к утверждению диссертационных советов, а в случае присвоения диссертационным советом ученой степени за работу, которая не отвечает требованиям ВАК, делает не более одного замечания, после чего приостанавливает деятельность такого совета.

Особо критически ВАК стал относиться к открытию докторских советов по педагогике в технических ВУЗах. Ибо, как правило, предлагаемый в них состав ученых бывает разнопрофильным и не создает необходимый научный потенциал для рассмотрения докторских исследований в области педагогики. Например, Ижевский технический университет представил состав докторского совета по педагогике, в который рекомендованы специалисты по политологии, физкультуре, техническим и физическим наукам.

Настоятельно требуется усилить ответственность не только диссертационных советов, но и научных руководителей, консультантов, оппонентов диссертантов.

Следует признать, что институт официальных оппонентов в настоящее время функционирует далеко не лучшим образом. Ни для кого не секрет, что кандидатуры официальных оппонентов, которые должны говорить решающее слово в процедуре оценки качества диссертаций, подбираются по соображениям весьма далеким от научной принципиальности. Для диссертационных советов, а также руководителей будущих кандидатов и консультантов буду-

щих докторов важно по сути одно: «подведет» оппонент или «не подведет». При таком подходе многие отзывы на диссертации содержат, мягко говоря, необъективную, искаженную оценку последних. Отрицательные отзывы стали исключением из правила, хотя известно, что есть, к сожалению, немало исследований, которые дают для этого все основания.

Что может изменить подобную ситуацию? Только одно – если официальные оппоненты и ведущие организации будут отбираться и назначаться в условиях беспристрастности и научной целесообразности; иными словами, если от участия в этом процессе будут отстранены «заинтересованные стороны».

Возможно ли это? Да, если хватит решимости положить конец порочной практике подбора оппонентов, сложившейся в последние десятилетия.

Представляется необходимым в случае, если оппонент дал положительный отзыв на работу, не отвечающую требованиям ВАК (когда ВАК отменяет решение диссертационного совета о присвоении искомой ученой степени), он должен лишаться права выступать в дальнейшем оппонентом, о чем следует сообщать в Бюллетене ВАК.

Кроме того, наступило время утвердить перечень вузов и НИИ, имеющих право выступать ведущими организациями по защите докторских диссертаций – чтобы прекратить практику «я – тебе, ты – мне».

Важно создать нетерпимую к околонучной деятельности обстановку в научной среде, не допуская профанации, борясь за честь научного работника. На защиту своих диссертаций абсолютное большинство российских ученых выходило состоявшимися научными работниками. Почему же позволено сегодня принижать науку, оскорблять научное сообщество тем, что стало возможным относиться к защите диссертации, в том числе докторской, как к проходному моменту, необходимому лишь для утверждения амбиций или получения определенных благ?

Пленум ВАК Минобрнауки РФ 17 декабря 2007 года справедливо отметил, что самым принципиальным вопросом всей работы по аттестации научно-педагогических кадров высшей квалификации является серьезное повышение уровня требований к кандидатским и докторским диссертациям.

Это отразилось, в частности, и в том, что Экспертный совет ВАК Минобрнауки РФ по педагогике и психологии, руководствуясь указаниями Президиума ВАК и Руководства Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, существенно повысил требования, предъявляемые не только к докторским, но и к кандидатским диссертациям.

Показательно, что резко возросло число диссертаций, поставленных на контроль, то есть тех, по рассмотрению которых Экспертный совет: а) возвращает на доработку заключения диссертационных советов; б) создает спе-

циальные комиссии экспертов; в) запрашивает опубликованные работы диссертантов; г) вызывает самих соискателей, их научных консультантов и руководителей, председателей диссертационных советов на заседания Экспертного Совета ВАК. Разумеется, все это сопряжено с серьезными трудностями для руководителей и членов Экспертного совета. Дело доходит до их оскорблений, угроз, клеветнических наветов, судебных исков, третирования семей.

В 2006 г. на контроль было поставлено 36 докторских и 75 кандидатских работ, то есть 112 диссертаций; в 2007 г. – 42 докторских и 83 кандидатских диссертаций, то есть 125 работ (для сравнения в 2000 г. из рассмотренных 321 докторской и 2675 кандидатских на контроль была поставлена всего 21 работа).

В результате, по рекомендации Экспертного совета, Президиум ВАК отклонил в 2006 г. 5 докторских и отменил решение диссертационных советов по 8 кандидатским работам. Но еще до Президиума ВАК, после обсуждения на Экспертном совете, сами сняли свои работы соискатели 6 докторских и 15 кандидатских работ.

В 2007 г. Президиум ВАК по рекомендации Экспертного совета отклонил 3 докторских и отменил решение диссертационных советов по 7 кандидатским работам. При этом после обсуждения на Экспертном совете сняли с рассмотрения свои работы соискатели 15 докторских и 14 кандидатских диссертаций.

Таким образом, если в 2006 г. было остановлено «прохождение» в науку 11 докторских работ, не отвечающих требованиям ВАК, то в 2007 г. – 18, кроме того, отменено решение диссертационных советов по 23 кандидатским диссертациям в 2006 г. и 21 кандидатской диссертации в 2007 г.

Одновременно с ростом требовательности к качеству диссертационных исследований Экспертный совет ВАК по педагогике и психологии Минобрнауки РФ ведет специальную работу по поиску новых критериев оценки педагогического и психологического исследования, результатом которого в современных условиях выступает не только теоретическое знание или теоретическое описание определенного явления, но и различного рода прикладные разработки, конституирование новых практик (в аспекте их интеллектуального обеспечения). При этом Совет исходит из того, что экспертная оценка диссертационного труда должна быть опосредована помимо всего прочего и тем, насколько он входит в зону ближайшего развития науки.

Для осуществления данной задачи регулярно проводятся всероссийские и региональные семинары, круглые столы, совещания председателей и членов диссертационных советов, руководителей вузов, заведующих кафедрами педагогики, частных методик, психологии, на которых все участники получают не просто богатый материал, касающийся перспективной проблематики исследований, но и четкий сигнал – околонучная продукция не пройдет!

Общепонятно, что диссертации должны выполняться не только с учетом личных научных интересов авторов, но и с учетом проблем государственного масштаба, на что нацелена сейчас деятельность специально организованного Президиумом РАО в 2007 г. Координационного совета, ориентирующего НИИ и вузы страны на разработку и реализацию государственных образовательных стандартов на разных ступенях системы непрерывного образования, проблем определения и освоения новых образовательных технологий, модернизации системы образования, развитие духовности и нравственного потенциала учащихся и др. Еще в Бюллетене ВАК, № 6 за 2005 г. Экспертный совет по педагогике и психологии опубликовал рекомендации по наиболее приоритетным направлениям педагогической и психологической наук, ждущих, требующих своего углубленного исследования. Председатель Совета только за последние два года дал 11 развернутых интервью еженедельнику «Аргументы и факты», «Учительской газете», «Комсомольской правде», «Независимой газете», газете «Газета», ряду научных и научно-методических журналов, четко обозначив главную задачу Совета, которая состоит в том, чтобы всемерно содействовать людям науки, их работе, но при этом не допускать в нее авторов псевдонаучных творений.

Всемерно укрепляя научный потенциал педагогики и психологии, Президиум российской академии образования стремится к активизации как существующих кадров ученых, так и к пополнению исторически сложившейся общности научных работников новыми, в том числе молодыми людьми, способными к творческому развитию системы психолого-педагогических знаний, что определяет необходимость установления более прочных связей членов Президиума РАО и Бюро отраслевых отделений Академии с Экспертным советом по педагогике и психологии ВАК Минобрнауки РФ.

Е. В. Ткаченко

О КРИТЕРИЯХ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ¹

Выступление на совместном Заседании Президиума РАО, руководства ВАК и Рособнадзора 23 января 2008 г.

Сегодня надо говорить о том, что можно положить в основу критериев оценки качества диссертационных исследований. Я хотел бы прокомментировать ту систему критериев, которая разработана ВАКом, Президиумом ВАКа и которая за последнее время используется для повышения, прежде всего, ка-

¹ Текст печатается в авторской редакции.

чества контроля над диссертационными исследованиями. Здесь есть достаточно много нового.

Эту систему критериев я бы разбил на три группы.

Группа первая – требования к организациям, при которых создаются советы.

Вторая группа – требования к соискателям.

И третья – требования к диссертационным советам.

Если говорить об организациях, то самое главное требование – это требование соответствия профиля заявляемой ВАКовской специальности, по которой создается совет при организации, профилю соответствующей организации. Например, чтобы в Рыбном институте не готовили психологов или юристов, что имеет место быть. Если, как исключение, это есть, надо доказать способность к такой работе.

Или очень часто технические вузы создают у себя диссертационные советы по педагогике на основании того, что у них работают доктора педагогических наук. Но ведь у нас только в рамках одной ВАКовской специальности 13.00.02 (Теория и методика обучения и воспитания) – полтора десятка разных специализаций из совершенно разных областей знаний. Только по одной специальности – полтора десятка разных. Это и филология, и иностранный и русский языки, это и музыка, и химия, физика и информатика, литература – и многое другое. Эти различия, однако, в технических вузах не очень воспринимаются, все это считается одной специальностью (не считая, скажем еще, коррекционной, профессиональной, общей педагогики и т. д.); А потому можно создавать совет, если есть энное число докторов педагогических наук. Это, к сожалению, распространенное у нас явление. Теперь этого не должно быть.

Дальше. Состав совета теперь будет не менее семнадцати человек, семнадцать – минимум, при кворуме – две третьих. Зачем это? Раньше было – двенадцать человек и кворум – половина плюс 1. Итак, семь человек собирались, пять проголосовали, пять и присуждают ученую степень. Были случаи, когда четверо – с одной кафедрой, три человека – из одной семьи. Вот что было на самом деле. Теперь все-таки – семнадцать человек, и кворум – две трети, т. е. двенадцать. Кроме того, кворум по защищаемым специальностям – «семь-пять». Семь человек – кворум по конкретной специальности, из них пять человек – штатных (если это – докторский совет), обязательно – штатных докторов наук в соответствующей организации. Это – очень важное требование, которое сейчас пока постоянно нарушается в заявках, которые подаются в ВАК для утверждения советов.

Следующее. Мы часто создаем объединенные региональные, межрегиональные и другие советы. Бывают случаи, когда в такие советы входят восемь и даже более организаций, в том числе негосударственные вузы. Одного доктора делегировали, и он вошел в состав совета по трем-четырем специальностям. Дальше ВУЗ, делегировавший в совет одного доктора наук, обращается в Министерство образования

и науки: «Поскольку у нас есть диссертационный совет, откройте аспирантуру». Вот такие лазейки существовали. Сейчас по сентябрьскому 2007 года приказу Министерства в объединенных советах должно быть не более четырех организаций, кроме базовой. Причем, базовая организация должна иметь не менее трех докторов наук по каждой специальности. Итак, кворум – семь остается, но из пяти штатных три – должны быть в базовой организации, остальные представители приходятся на другие организации. Но и в остальных, например в трех организациях, которые хотят иметь совет по трем специальностям, желательно делегировать в совет хотя бы по одному своему доктору на каждую специальность. Такое требование в системной форме позволяет действительно повысить качество прохождения работ. Это – что касается требований к организациям.

Теперь требования к диссертантам, к соискателям. Я буду говорить только о критериях, а не о содержании работ. Здесь на сегодня главное – ВАКовская публикация. Теперь, должна быть с прошедшего года хотя бы одна публикация и по кандидатским диссертациям. Если же говорить о докторских, то речь идет не столько о количестве (не менее семи), сколько о качестве этих публикаций. Во-первых, требуется их соответствие теме докторской диссертации, потому что часто приводят ВАКовские публикации, в том числе не относящиеся к теме диссертации. Но главное, чтобы в этих публикациях были отражены основные результаты данной работы и еще более важно – основные положения, выносимые на защиту. Тогда это будет соответствовать современным требованиям Высшей аттестационной комиссии.

Еще одно. Очень часто работы многих диссертантов и соискателей выходят малыми тиражами (50–100 экземпляров). Очень много публикаций и самих диссертаций, выполненных не в части обеспечения научного прироста по тому или иному направлению, а посвященных лишь передаче знаний, т. е. методических рекомендаций (даже не пособий), программ экзаменов и так далее. То есть, это работы, которые просто-напросто нельзя приводить в кандидатских, а тем более в докторских диссертациях. Но это имеет у нас достаточно широкое распространение.

Ну, и, наконец, третья группа вопросов – требования к диссертационным советам. Здесь, пожалуй, особенно много вопросов. И здесь самое главное требование... Оно удивительно, коллеги, но относится требование именно ко всем нам с вами и состоит в том, чтобы те работы, которыми члены совета показывают свое соответствие докторскому совету, были не ниже требований, которые они предъявляют докторантам, пришедшим на защиту. А у нас пока это соответствие не правило, а исключение. Я беру на себя смелость сказать, что у нас в большинстве советов Российской Федерации у членов совета нет достаточного количества монографий, крупных работ, и чаще всего нет ВАКовских публикаций!

В докладе Давида Иосифовича Фельдштейна достаточно жестко говорилось о том, что аспиранты, соискатели, пришедшие в совет защищаться, зачастую имеют

мелкие труды, тезисы и так далее. Но то же самое – у членов диссертационных советов: масса тезисов, причем тезисов даже конференций молодых ученых и аспирантов. У членов докторских советов! У них же публикации в сборниках научных трудов своих ВУЗов, статьи по три-пять-семь страниц, даже еще в соавторстве.

Более того, есть, например, в какой-нибудь области город и ВУЗ с диссертационным советом. И у членов такого совета до семидесяти процентов публикаций – в сборниках трудов этого города. Это же просто несерьезно. Вот почему сегодняшний ВАК тщательно и внимательно просматривает, состав советов, и должен сказать, что экспертные советы пока зачастую пропускают такие представления, т. е. подобного рода советы и очередные комиссии вынуждены это рассматривать. Поэтому перекрестное, рассмотрение таких дел является очень полезным.

Далее. Многие ученые представляют свои работы десяти-, двадцати-, тридцатилетней давности. Не исключение, а правило, что у членов совета мало публикаций в этом веке. Это ведь тоже несерьезно. Нам говорят: «Это – крупный ученый!» Очень хорошо, что крупный ученый. Но неужели нельзя серьезную одну работу написать за пять лет? Тем самым, если у нас, допустим, четыре тысячи советов по двадцать человек в среднем – это восемьдесят тысяч человек. Если хотя бы третья их часть напишет крупные, фундаментальные работы, так мы же десятки тысяч публикаций и книг можем издать, которыми действительно, если это крупные ученые, обогатим науку и образование в нашей стране.

Таким образом, пересмотр составов диссертационных советов – это одна из системных форм повышения качества наших исследований, прежде всего, диссертационных. Представляется, что на это надо откликнуться самым активным образом.

И еще. Коллеги, проверка работы диссертационных советов показывает, что защиты, и особенно предзащиты не стали школой молодых ученых. Два-три вопроса, два-три комплиментарных выступления – это формальное прохождение диссертационных работ. Более того, написал, скажем, защищающийся о научной новизне, потом то же самое идет на предзащите, далее это же проходит в реферате и в заключении совета после защиты. А заключение совета – это не заключение соискателя. В связи с этим, закономерна постановка вопроса не только о качестве оформления работ, но и об оценке качества исследования.

Проблема оценки качества научных исследований вообще и диссертационных исследований в частности была, есть и будет всегда одной из необходимых и важных составляющих развития и прогресса. Это особенно касается приоритетных и инновационных направлений развития образования и науки. В то же время, в диссертационных исследованиях редко ставятся сложнейшие проблемы педагогики и образования.

Например, сейчас в стране готовится переход на новое поколение стандартов образования. При этом их создание ведется на принципиально новой основе, изменяется само понятие и структура стандартов. В роли важнейшего их разра-

ботчика и заказчика выступает работодатель. Он сам создает – на компетентностной основе – новое поколение профессиональных стандартов, которые будут базовыми для федеральных стандартов, по соответствующим направлениям подготовки специалистов. Это революционное изменение в методологии создания таких проектов. А если учесть что ГОСы – это уже не только содержание образования, но и условия его реализации, а содержание образования – это национальная безопасность страны, не приходится говорить о сверхважности таких работ и, прежде всего, важности их научного обеспечения.

Если учесть, что в стране сменились формы собственности и 90 % предприятий стали не государственными, то следует понимать и учитывать, что новый работодатель, частник, не только разнообразен, но пока зачастую и не сформировавшийся как общественно значимое лицо. Однако он уже «заказывает музыку». В этих условиях, условиях переходного периода, значимость научного сопровождения стратегических разработок, от которых, без преувеличения, зависит судьба отечества, приобретает особую актуальность.

Как привлечь работодателя к организации и оценке идущих процессов, как оценивать самого работодателя – вопросы ближайшей перспективы.

Очевидно, что последние десятилетия мы живем в постоянно изменяющихся условиях: социальных, экономических, правовых и т. д. А потому особенно возрастает значимость исследований проблем педагогики, психологии, образования на стыке разных отраслей знания; например, педагогики и экономики, педагогики и права, педагогики и медицины и т. д. При этом, например, на стыке таких отраслей знаний, как педагогика, психология, экономика и право, следует решать такой крупный вопрос стратегической значимости, как формирование генерации новых собственников в России, людей с новой экономической, нравственной и правовой культурой, людей с новым экономическим и правовым мышлением. Это особенно трудно при отсутствии у них «генной культуры». Нам нужны не блестяще образованные Березовские и Невзлины, которые ничего не дали стране. Пора формировать своих Третьяковых, Морозовых, Демидовых, Татищевых – создателей пластов культуры в России, генерировавших рост патриотизма и экономически развитого поколения россиян.

Обозначенные направления исследований на стыке отраслей знаний – поле неисследованных проблем, требующих, прежде всего, разработки обновляющегося и нового понятийного аппарата. Начиная с введения новых и уточнения известных понятий, терминов, функций, критериев начиная с разработки не только формальных, но и содержательных критериев оценки качества научных работ.

Совершенно очевидно, что за подобными стыковыми исследованиями, вследствие все расширяющихся потребностей общества, образования и науки, большое будущее. Мы можем такую работу вести, в том числе, и через диссертационные советы.

В. И. Загвязинский

О КАЧЕСТВЕ ДИССЕРТАЦИОННЫХ РАБОТ ПО ПЕДАГОГИКЕ

Статья является откликом на доклад, сделанный на расширенном заседании Президиума Российской академии образования в январе 2008 г. Председателем Экспертного Совета Высшей аттестационной комиссии по психологии и педагогике, вице-президентом РАО Д. И. Фельдштейном. Рассмотрены факторы, препятствующие выполнению качественных диссертационных работ, предложены меры по устранению негативных явлений.

This article is the response to the report made at expanded session of Presidium of the Russian Academy of education in January 2008 by the chairman of Expert Council of the Supreme Certification Committee on psychology and pedagogic, vice-president of the Russian Academy of Education D. I. Feldstein. The factors interfering performance of qualitative dissertational works are considered, measures on elimination of the negative phenomena are offered.

Обсуждение на расширенном заседании Президиума Российской академии образования, состоявшемся 23 января 2008 г., вопроса «О состоянии и путях улучшения качества диссертационных исследований» вызвало необычайный интерес. В большом зале Президиума собралось более 400 человек. Свободных мест не было. Доклад Председателя Экспертного Совета Высшей аттестационной комиссии (далее ВАК) по психологии и педагогике, вице-президента РАО Д. И. Фельдштейна прозвучал как сигнал бедствия, как призыв спасти науку, в частности психологическую и педагогическую, от подделок, от закамуфлированных псевдонаучной терминологией «творений», не привносящих ни в науку, ни в практику ничего нового [8]. Действительно, диссертационных работ, и докторских, и кандидатских, выполняется много, но, несмотря на строгие меры, повышенные требования ВАК, качество диссертационных исследований, заметно не улучшается, а реальный вклад в науку, в совершенствование практики, в решение актуальных задач развития, воспитания и обучения человека в новых условиях социокультурного развития во многих случаях незначителен, в отдельных – отсутствует вовсе. В одном из последних документов ВАК констатирует, что «значительная часть диссертаций, предъявляемых защите и являющихся основанием для присвоения автору ученой степени, являются работами низкого научного уровня» [8].

Причин тому много, в том числе: нарушения основных требований к выбору тем, комплектованию диссертационных советов, качеству экспертизы выполненных работ, процедуры защиты, потеря ответственности кафедр, советов, оппонентов. Нередко происходит подмена подлинного исследования его имитацией, прикрытие пустоты мыслей и новизны выводов и рекомендаций околонучным словоблудием, понятийными манипуляциями, за которыми кроется повторение давно известного. Где же выход из сложившейся ситуации?

Если по традиции обратиться к важным российским вопросам: «Кто виноват?» и «Что делать?», то, пожалуй, легче ответить на первый вопрос.

Виновато время, а говоря конкретнее, с одной стороны, та относительная свобода и демократизация, которая пробудила творческую мысль педагогов, мощное и плодотворное инновационное движение в образовании. С другой стороны, в образовании, науке и в целом в стране в первой половине 90-х гг. прошедшего века сложилась очень трудная, кризисная ситуация. Мизерные зарплаты, которые еще и многие месяцы не выплачивались, резкое падение престижа профессий педагога и ученого привели к катастрофической утечке кадров в другие сферы и за рубеж. Работа над диссертацией и защита стали способом как-то удержать кадры, заинтересовать их, давали перспективу и некоторое улучшение материального положения. И, наверное, не стоит строго судить руководителей, членов диссертационных Советов, экспертов ВАК за то, что они снизили требования к уровню представляемых к защите работ. Вростание науки, высшей школы и образования в целом в рыночные отношения несколько стабилизировало ситуацию с оплатой, но, во-первых, сниженные требования и критерии качества продолжали по инерции действовать до последних лет, во-вторых, в диссертационную сферу стала активно проникать коррупция, возник теневой рынок диссертационных услуг, своего рода криминальный диссертационный бизнес, предлагающий готовый диссертационный продукт и даже защиту «под ключ» с оплатой всей диссертационной процедуры или даже без публичного «защитного» маскарада с изготовлением липовых документов защиты. Понятно, что все это размывает науку, дискредитирует ее, искажает критерии и саму суть научного поиска [1, 4, 5]. На место кропотливого научного, труда требующего вдохновения, честности и терпения, приходит откровенное жульничество, стремление купить, не создавая.

Ясно, что с явлениями «диссертационного бизнеса» нужно решительно бороться и научному сообществу и Высшей аттестационной комиссии, и Рособрнадзору, и правоохранительным структурам. Возможно, потребуются в этом отношении и законодательные акты, и изменения в правоохранительной практике.

Необходимо также отсечь от диссертационных каналов явных халтурщиков, и компиляторов, которые, используя Интернет и опубликованные работы, сооружают из них диссертационные подделки. Но наш разговор о том, что мешает тем, кто стремится работать честно, получить и защитить значимые для науки результаты. В связи с этим попытаться изложить наши соображения по вопросу «Что делать?».

Видимо, прежде всего предстоит **осознать последствия того, что произошло**. Мы бы определили их как реальную угрозу катастрофы в развитии педагогики (наверное, как и других гуманитарных и общественных наук). Это еще и серьезная угроза досадных издержек в тех сферах, которые эти науки обслуживают (в образовании они проявились уже достаточно явно). В каждом из этих

наук за годы сниженных требований (чаще всего невольного попустительства) защищены многие тысячи кандидатских и многие сотни докторских диссертаций (по педагогике после 2000 г. ежегодно защищалось от 2000 до 2700 в год кандидатских и по 200–250 докторских диссертаций). Несомненно, среди них есть немало подлинно интересных, продуктивных работ. Пришли в науку новые талантливые исследователи, но появилось много и тех, кто не прошел настоящей научной школы, не приобрел методологической культуры, должного научного профессионализма. Однако, имея диплом кандидата или доктора наук, они берут на себя руководство соискателями, аспирантами, даже консультирование докторантов. Их подопечные вряд ли могут превзойти своих наставников и, ориентируясь на официально утвержденные образцы работ своих недавних предшественников, представляют работы не лучше, а нередко еще хуже тех «эталонов», на которых они ориентируются. Складывается дурная традиция тиражирования одних и тех же ошибок, воспроизведения диссертаций, часто камуфлированных псевдонаучными словесными построениями. Очень важно и то, что в этом потоке работ не так много тех, которые нацелены на решение актуальных проблем развития образования в новой социальной ситуации, на что справедливо обратил внимание Д. И. Фельдштейн в докладе на расширенном заседании президиума РАО. Правда, нужно отметить, что и полезные рекомендации, содержащиеся в целом ряде диссертационных работ, как правило, не учитываются при реформировании образования.

В поисках выхода мы хотели обратить внимание на четыре группы факторов, препятствующих выполнению исследовательских работ надлежащего уровня, и предложить меры, способствующие преодолению их негативного влияния.

Первая группа факторов охватывает нарушения нормативных установлений, рекомендаций, процедур выполнения и оценки диссертационных исследований. Следствием этого является неоправданное занижение требований, критериев при анализе и оценке работ со стороны диссертационных советов, руководителей, оппонентов, рецензентов, ведущих организаций [6, 7]. Об этом убедительно и конкретно говорится и в докладе Д. И. Фельдштейна [8].

Вторая группа связана с низкой общей, логической и речевой культурой аспирантов и соискателей, очень невысоким уровнем методологической культуры и компетентности даже определенной части соискателей докторской степени. Выявляется необходимость серьезного систематического обучения аспирантов в учреждениях, где функционирует аспирантура. Необходима разработка и проведение спецкурсов, практикумов мастер-классов, семинаров с привлечением ведущих ученых. Как показала практика, очень полезны региональные, межрегиональные и Всероссийские школы и семинары по важнейшим проблемам методологии исследований. Тюменский научный центр Уральского отделения РАО (далее ТНЦ УрО РАО) провел уже два цикла занятий межрегионального семинара по практической методологии

педагогического исследования для аспирантов, докторантов и научных руководителей. В каждом из девяти проведенных в Тюмени семинаров участвовало 100–150 исследователей.

Они слушали лекции ведущих ученых, апробировали свои работы на семинарах (имитировалась защита проектов и проспектов выполняемых работ), посещали мастер-классы, получали советы на консультациях. Выездные занятия семинара проводились в Екатеринбурге, Омске, Челябинске, Барнауле, Новосибирске, Кургане, Перми и других городах¹. Некоторые участники этих семинаров уже защитили кандидатские и докторские диссертации. Хочется, чтобы была продолжена традиция школ молодых ученых и Всесоюзных семинаров по методологии педагогических исследований, которые в советские времена проводились Институтом истории и теории педагогики под руководством и при участии Ф. Ф. Королева, М. А. Данилова, М. Н. Скаткина, З. А. Малоковой. На них определялись ведущие направления, задавалась достаточно высокая «планка» теоретического уровня и прикладной значимости исследования. В этих школах и семинарах набирали сил и опыта молодые (и не только молодые) исследователи. Они придавали импульс исследовательскому процессу.

Весьма важным элементом повышения методологической культуры является издание учебной, научной и научно-популярной литературы. Нам представляется, что ученые Тюменского НИЦ УрО РАО сделали в этом плане достаточно много. Вышло уже 4 и готовится 5-е издание учебного пособия В. И. Загвязинского и Р. Атаханова «Методология и методы психолого-педагогического исследования» (М.: Изд. центр «Академия», 2001–2006; общий тираж 23 тыс. экземпляров), готовятся второе издание монографии того же автора В. И. Загвязинского «Исследовательская деятельность педагога» (М.: Изд. центр «Академия», 2005) и пособия «Практическая методология педагогического исследования» (Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета), вскоре выйдут в свет материалы двух последних методологических семинаров.

Немаловажным нам представляется также серьезная поддержка научных школ, уже сложившихся в педагогике, психологии и в науках об образовании. Одной из таких мер можно назвать создание в Тюменском университете по инициативе его нынешнего Президента члена-корреспондента РАО Г. Ф. Куцева академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований целенаправленно занимающейся проблемами методологии исследований, а также подготовкой научно-педагогических кадров, повышением квалификации и методологической культуры педагогов – соискателей, аспирантов, докторантов и научных руководителей. Именно в научных школах происходит успешное становление научных кадров,

¹ Семинары проводились в 2005–2007 гг. при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) проект № 07-06-14 127г, проект № 07-06-00 879а.

и в связи с этим представляется неверным стремление исключить научного консультанта из процесса подготовки докторов наук. А вот к другому явлению, возникшему в связи с требованиями ВАК к соискателям кандидатской степени – иметь хотя бы одну публикацию в журналах, рекомендованных ВАК, следует, на наш взгляд, относиться достаточно внимательно. В журнал «Образование и наука» все чаще стали поступать статьи, подписанные двумя авторами – соискателем и его научным руководителем – доктором наук. Последний выполняет роль «локомотива». Приходится убеждать научных руководителей, что помощь заключается не в постановке своей фамилии в качестве соавтора статьи, а в помощи при доведении материалов до требуемой кондиции, соответствующего современным требованиям к научному уровню предполагаемых публикаций.

Третья группа факторов – низкий или во всяком случае недостаточный уровень научного профессионализма, методологической культуры некоторых научных руководителей и консультантов, а в отдельных случаях и их добросовестности и ответственности. Дело вряд ли можно поправить запрещением руководить аспирантами кандидатам наук (иные кандидаты делают это успешно некоторых докторов). Дело в том, что не каждый доктор, особенно защитившийся в 90-х гг. – начале первого десятилетия нового века, способен полноценно руководить работой соискателя, если он сам не прошел настоящей научной школы. Нужно на всех уровнях организовать методологическую учебу, начиная от методологического ликбеза и кончая «школой высшего методологического пилотажа». Быть может, своеобразной «Академией генерального штаба» российской педагогической науки мог бы стать Университет РАО или Институт педагогических инноваций той же академии. Принесли бы пользу соответствующие курсы на факультетах повышения квалификации в ведущих государственных и педагогических университетах, авторские семинары ведущих ученых, стажировки научных руководителей в рекомендованных ВАК университетах, диссертационных советах. Можно подумать (вопрос непростой) и о системе аттестации научных кадров на право руководства научным исследованием.

Уже много сказано и написано о **четвертой группе** факторов, препятствующих достижению должного качества исследований – о преодолении непродуктивных шаблонов, вредных стереотипов, негативных традиций и в выполнении, и в оформлении результатов научных исследований, и в способах взаимодействия науки и практики [2, 3].

В диссертациях и авторефератах сплошь да рядом встречаются заголовки и формулировки: «выяснить педагогические условия»...(в условия зачисляется все, что угодно: внешние влияния, факторы развития, мотивация и установки, социальные запросы и т. д. и т. п.); «сконструировать модели», которые включают мотивационно-целевые, содержательные (когнитивные), операционально-деятельностные, эмо-

ционально-оценочные, рефлексивные и результативные компоненты (применимо к любому объекту или процессу); гипотезы, которые вместо обоснованных предположений, подлежащих проверке, содержат либо бесспорные положения, либо программу действий, опять-таки выраженную в чрезвычайно общем виде: «изучить проблему...», «выяснить историю...», «сформировать концепцию...», «построить модель...», «экспериментально проверить...» и т. д. Неудивительно, что подобные гипотезы всегда «полностью подтверждаются». Формулировки, содержащие обоснование достоверности исследования, тоже кочуют из одной диссертации в другую: подчеркивается обоснованность теоретических оснований, адекватность методов, репрезентативность выборки, продолжительность исследования и т. д.

При анализе подобных работ выявляется два источника затасканных шаблонов: либо отсутствие собственных мыслей, концепций, идей, замыслов и подлинной новизны выводов, либо неумение внятно и доступно изложить сделанное. Первый вариант свидетельствует о несостоятельности представленной работы, второй – при соответствующей доработке можно наполнить конкретным содержанием и представить к защите.

Литература

1. Балацкий Е. В. Диссертационная ловушка // Свободная мысль XXI, 2005. – № 2.
2. Белкин А. С., Ткаченко Е. В. Диссертационный совет по педагогике: пробелы и перспективы // Образование и наука, 2003. – № 1(19).
3. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога. – М., 2006.
4. Каллимулин Т. Р. Российский рынок диссертационных услуг // Экономическая социология, 2005. – № 4, 5.
5. Каллимулин Т. Р. Рынок черных диссертации // Платное образование, 2006. – № 3 (41).
6. Ткаченко Е. В., Белкин А. С. Диссертационный совет по педагогике (проблемы управления) // Образование и наука, 2003. – № 2 (20).
7. Ткаченко Е. В., Белкин А. С. Диссертационный совет по педагогике: оппонирование в системе деятельности советов (размышления председателей) // Образование и наука, 2004. – № 2(26).
8. Фельдштейн Д. И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии. <http://www.pirao.ru>.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**А. Г. Мокроносов,
С. И. Пономарева**

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ: ПОТЕНЦИАЛ И НАУЧНАЯ КРИТИКА

В статье рассматриваются проблемы соответствия учебников по экономической теории изменению предметного пространства и методического инструментария фундаментальной экономической науки. Анализируется процесс ассимиляции экономической теорией основных принципов новой научной парадигмы.

In this article the problems of conformity of the economic theory textbooks to the change of subject space and methodical toolkit of a fundamental economic science are considered. Process of assimilation by the economic theory of main principles of a new scientific pyramid is analyzed.

В последние годы в среде российских экономистов происходят весьма симптоматичные изменения: ширится научная дискуссия, тематика которой охватывает такие актуальные вопросы, как кризис экономической теории, перспективы ее дальнейшего развития, связанные с вызовами нашего времени, применимость базовых моделей для анализа российской экономики и т. д. Полемика обостряется и в связи с насущной необходимостью создания учебников, отработки структур и содержания учебных курсов по экономике.

Как и в любой дискуссии профессионалов, мнения по этому поводу высказываются разные [1, 2, 3]. Важнейшим при этом является анализ изменения ключевых понятий и идей, на которых основывается философское, глубинное понимание экономической деятельности человека и осмысление того, каким образом эти изменения должны отражаться в экономической теории «классной доски».

Насколько устарела неоклассическая теория?

Ответ на поставленный вопрос предполагает осмысление эволюции классической и неклассической парадигм научного мышления и отражение этого процесса в экономической теории.

Классическая парадигма, как известно, является ровесницей Нового времени. Экономическая теория, как и другие науки, ассимилировала ее фундаментальные ценности, которые определялись прежде всего естествознанием (редукционизм, монизм, объективизм, бессубъектность, детерми-

низм, линейный прогрессизм и др.). Этот процесс нашел отражение в формировании стоимостной, полезностностной, социальной парадигмы, а позднее в разработке статической модели рынка, представленной общей теорией рыночного равновесия.

Неклассическая парадигма доминирует в течение долгого времени в XX столетии: на смену классическим постулатам и принципам приходят релятивизм, дуализм, введение человеком самого себя в научную картину мира. Данная парадигма оказывает влияние и на экономическую науку: предмет и категории экономической теории претерпевают существенные изменения, главным образом в сторону большей детализации и выделения ранее неизвестных элементов. Идет процесс дифференциации и фрагментации экономической науки. Это позволило продвинуться далеко вперед в анализе усложняющихся многообразных связей между экономическим субъектом и социальной средой. В то же время законодателями методологической моды по-прежнему остаются естественные науки.

Постнеклассическая парадигма берет свое начало в последней трети XX в., когда формируется новая базовая модель мира и познания. Объектом познания становятся сверхсложные, саморегулирующиеся системы. Собственно научное знание неразрывно соединяется со знанием ненаучным и вне-научным, характерными становятся междисциплинарность, многоцентричность знания, доминирует элевационный подход в познании мира. Появляются новейшие научные направления, которые оказывают влияние на фундаментальную экономическую теорию в плане изменения ее предметного пространства и методологии (экономическая синергетика, эволюционная экономика, эконофизика и др.).

Параллельно с этим процессом с 1970-х по 1990-е гг. в экономической науке и экономической политике наблюдается развернутое наступление «рыночного фундаментализма», вытесняющего на обочину как кейнсианство и классический институционализм, так и марксизм. В социологию, психологию, юриспруденцию, политологию, историю вторгается течение, получившее название «экономический империализм». С 1990-х гг. наблюдается волна обратного движения, ставится под сомнение сама методологическая основа «рыночного фундаментализма».

При построении учебных курсов по экономической теории, истории экономических учений классическую, неклассическую и постнеклассическую составляющие разграничить сложно. Хотя, по мнению В. Тарасевича, экономика остается «жестким ядром» [4], однако она должна рассматриваться не столько как способ производства, рынок, народное хозяйство или совокупность взаимодействующих экономических субъектов и объектов, сколько как

сложная человекообразная система с действующим в ней не просто экономическим человеком, а человеком как космобиосоциальным существом, в котором нераздельны сознательное, под- и бессознательное начала.

Почему так много говорят о кризисе неоклассической теории, которая прочно заняла место теории «классной доски»? Все чаще возникают сомнения в адекватности отражения экономической теорией событий реального мира и в ее пользе для формулировки задач экономической политики. Одним из предметов наиболее острых споров среди отечественных экономистов является вопрос: оправдано ли тотальное присутствие неоклассики в российских учебниках по экономической теории.

Главный аргумент как зарубежных, так и российских критиков неоклассики – преобладание формализма. Заметим, что сильная сторона неоклассики – оперирование универсальными категориями, соответствующими элементарной логике и здравому смыслу, – позволила этому направлению пережить несколько волн острой критики. Вместе с тем абстрактность неоклассики ограничивает ее операционную и прогностическую способность, вынуждает искать точки соприкосновения с другими направлениями теории и другими науками. Здесь уместно вспомнить замечательное высказывание Марка Блауга о том, что современная экономическая теория больна и она все больше становится интеллектуальной игрой, в которую играют ради нее самой, а не для того, чтобы достичь практических результатов в понимании экономического мира. Экономисты превратили свою науку в некую разновидность социальной математики, в которой аналитическая строгость – все, а практическая польза – ничто. Если современная экономическая теория действительно больна, то необходимо определить, какова природа ее болезни и найти подходящее лекарство.

Можно согласиться с тем, что победа формальной техники над содержательным анализом оказала негативное влияние на современную экономическую теорию. Преобладание формализма наблюдалось уже в 50-е гг., к 1980-м гг. эта проблема стала еще острее. Насколько опасна данная тенденция, действительно ли происходит утверждение гегемонии формализма в ущерб концептуальным и методологическим исследованиям?

Одно из направлений современной критики неоклассической теории – так называемый критический реализм (Рой Бхаскар, Маргарет Арчер, Уильям Аутвейт, Тони Лоусон и др.). Критические реалисты считают, что «мейнстрим» современной экономической науки завел ее в тупик и на повестке дня остро стоит вопрос о пересмотре ее философских и методологических оснований. Как и многие другие критики неоклассического направления, реалисты отвергают его позитивистские философско-методологические установки: эмпи-

ризм в трактовке научного знания и дедуктивизм в методе. Эмпиризму противопоставляется реализм как философское учение, согласно которому реально существующее не сводимо к эмпирически данному. Они полагают, что задача науки состоит в постижении реальности на ее глубинном уровне, в изучении имманентно присущих ей структур, механизмов, объективных законов и тенденций. Поскольку подобные структуры и механизмы, как правило, непонятны для индивидов, формируется критическое отношение к ним. Отсюда само название – «критический реализм». Сильная сторона концепции критического реализма заключается в масштабности в постановке научной задачи. Не секрет, что у неоклассиков нет даже языка для объяснения целого класса социально-экономических явлений, представляющих собой непредвиденные результаты сознательной деятельности людей. Поэтому «онтологический поворот» в экономической теории, за который выступают представители критического реализма, – шаг в правильном направлении.

На фоне конструктивной критики неоклассики стал возрождаться интерес к фундаментальным методологическим проблемам. И здесь обнаружилась явная недостаточность «мейнстрима» для объяснения сколько-нибудь фундаментальных изменений в современной экономике. В результате оказалось востребованным новое открытие марксизма.

Для отечественной науки чрезвычайно важно оценить, насколько актуален марксизм как научная доктрина, может ли он быть полезен для анализа долгосрочных тенденций развития современного мира. Обсуждать эту проблему можно под разными углами зрения. С одной стороны, с позиций ключевой гипотезы марксистской философии истории о взаимодействии производительных сил, производственных отношений, политических институтов и об адекватности этого вывода реалиям последних десятилетий. С другой – в аспекте фундаментальных вызовов современности, таких, как глобализация, неравномерность развития отдельных стран и регионов мира. В какой мере при анализе данных процессов полезна марксистская методология, в какой мере марксизм сохранил свой прогностический потенциал? Может ли марксистская доктрина служить аналитическим инструментом при изучении современных явлений?

Подчеркнем, что для современной экономической науки наследие Маркса важно не своим фактически материалом, не своим анализом хозяйственного обустройства мира в XIX в., хотя изучение такого материала и может дать очень многое историкам, социологам, обществоведам. Экономистам важна методология исследования. Не будем забывать, что Маркс создал стройную систему категорий и законов, формулирующих, согласно его позициям, тогдашнее экономическое обустройство мира.

Приходится признать, что сегодня ни одна из экономических теорий, входящих в комплекс учебных дисциплин, не изучает производственные отношения, раскрывающие суть экономических процессов как отношений между людьми в производстве, обмене, распределении и потреблении материальных благ и услуг. Эти ключевые проблемы ушли из поля зрения ученых-экономистов. Но ведь только анализ данных отношений может высветить содержание экономических процессов, магистральную направленность их развития и его результаты, позволит понять, во что выльются экономические отношения, какие общественные, политические, гражданские институты будут им соответствовать, каким образом эти институты, в свою очередь, будут влиять на экономические отношения. И уже сейчас можно заключить, что дискуссия о судьбе марксизма серьезно подкрепляет позиции сторонников присутствия политической экономии в комплексе вузовских дисциплин.

Действительно, современная парадигма должна включать в себя понятия социальных альтернатив, вариантности общественного развития, плюрализма знаний человека, многомерности экономического развития с учетом всех факторов в сферах культуры, религии, образования, отношений с окружающим миром. Что может в нее войти из марксова наследия – вопрос пока открытый.

Итак, кризис неоклассики – миф или реальность? Однозначного ответа, вероятно, нет. Есть гносеологические причины, позволяющие периодически говорить о кризисе концепции, школы, направления в экономической теории. Теория, как обобщение, отвлечение от неглавного, не может описывать реальность во всех подробностях и, следовательно, точно ей соответствовать. Степень несоответствия теории и реальности может быть различна, и если она велика, то вызывает неудовлетворенность научной версией, сомнения в ее состоятельности. Но эта «слабость» присуща любой науке.

Кроме того, экономика как объект исследования подвижна, изменчива, непрерывно развивается. Поэтому периодически возникает несоответствие между выводами теоретической версии, разработанной на базе наблюдавшихся ранее экономических явлений, и изменившейся реальной экономикой, где проявилось действие до недавнего времени скрытых или вообще не существующих и потому не попавших в поле зрения исследователя факторов.

Во многих случаях «кризис» экономической теории есть проблема несоответствия ее предпосылок и выводов резко изменившимся обстоятельствам. Старая версия уже не адекватна новым условиям, хотя в свое время она обладала высоким объяснительным и прогнозным потенциалом.

Вторая группа причин связана с фундаментальной природой научного знания. Именно по причине фундаментальности общая экономическая теория не может описать бесконечно разнообразную специфику национальных эконо-

мик. Общая экономическая теория не предлагает и не может предложить рекомендаций, как решить конкретные проблемы конкретной национальной экономики в конкретный момент времени. Общая экономическая теория формирует базис для поиска адекватных решений, для построения прикладных моделей национальной экономики. Именно в этом заключается ее потенциал.

Трансформация идеала объективности и рациональности в экономическом знании

Современная экономическая наука, как уже отмечалось, вступила в «постнеокласический» этап развития, который характеризуется тесной связью познания с ценностно-целевыми установками деятельности, экспликацией средств познания. Следствием является новое понимание субъекта и объекта экономического знания, новое понимание экономической реальности и рациональности, расширение объектной сферы экономического знания за счет включения в нее новых объектов познания, связанных с характеристиками познающего субъекта, его ценностями, культурными детерминантами, социальном содержанием знания.

Классическая традиция полагает объективность идеалом знания. При этом объективность понимается как объектность, то есть совпадение понятия и объекта, а также исключение из процесса получения объективного знания всех средств познавательной деятельности человека. Подобного рода «наивный» «метафизический реализм», отрывая знание от процесса его получения, а научную методологию – от ценностно-целевых ориентиров, ведет, с одной стороны, к скептицизму относительно всякого рода рациональности, с другой стороны, к методологическому релятивизму.

Изменения, касающиеся понимания объекта экономического познания, заключаются в расширении и усложнении объектной сферы экономической науки за счет включения в нее новых экономических явлений. При этом речь идет не о простом расширении предметного поля, а о радикальном «очеловечивании», в результате которого человек входит в экономическую картину реальности не как вещь, а как системообразующий принцип новой реальности, как начало новых координат современного знания.

Общепринятым традиционным объектом экономической науки до сих пор в академических учебниках остаются материальные блага, вещественное богатство, факторы и отношения производства, деньги, ресурсы, издержки, прибыль, рынок и т. д. Подобная экономическая парадигма, сформировавшаяся еще в XIX в., образовала так называемое «гносеологическое ядро» и смыслообразующий комплекс идей для неоклассики начала XX в. Прежде всего, это касается понимания природы экономической реальности и методологических принципов ее исследования.

Линию эволюции идеалов рациональности в сфере экономического знания можно обозначить как переход от объектной материальной рациональности к рациональности процессуальной в связи с утверждением экспериментального характера экономического знания к рациональности коммуникативной, направленной на понимание ценностей жизненного мира, социальной практики хозяйствующего субъекта, его повседневного мира.

«Размывание» классической парадигмы началось в конце XIX в. вследствие «маржиналистской революции» и идей экономического равновесия (Л. Вальрас). Были поставлены проблемы связи субъекта и объекта как взаимодействия человека и природы (теория ограниченности ресурсов), экзистенциального учения о полезности и ценности как практических ориентирах потребительного поведения, равновесия и взаимообусловленности элементов экономики (теория равновесия).

«Неоклассическая рациональность» учитывает соотнесенность объекта со средствами, методами и операциями познавательной деятельности, «нетрадиционным» для экономического знания объединением гносеологических и социо-культурных «концептуальных схем» в единую теорию. Методология экономического познания эволюционировала от увлечения «объектными парадигмами рациональности», заимствованными у классической традиции, к анализу «неоклассической рациональности», в ходе которой наблюдалось проникновение в экономическую науку методов социологии, истории, математики, социальной психологии. При этом границы экономической науки были существенно раздвинуты благодаря проникновению экономических методов в такие «нетрадиционные» для экономики сферы, как политика, семейные и расовые отношения.

Решающие перемены в гносеологическом потенциале экономики произошли, когда в сферу экономического знания были включены институты, в которые включен человек, а также психология экономического поведения.

При всем многообразии направлений и школ принципиальной установкой экономического мышления минувшего века можно считать объективизм и позитивизм, универсализм экономических категорий, тяготение к «высокой теоретичности», формализованности и абстрактности знания.

В течение последнего столетия научный прогресс обеспечивался в основном за счет макротеорий. Однако познавательный и прагматический потенциал данных теорий при всей их востребованности и политических надеждах оказался гораздо более скромным, чем ожидалось.

Следует отметить, что, по существу, в данных теориях обосновывалось принципиальное отчуждение экономики от человека. Хотя проблемы соотношения интересов индивида и общества, взаимозависимости экономики и со-

циальных отношений, государства и экономики были центральными основополагающими идеями данных учений.

Существенный вклад в развитие социальной парадигмы современного экономического мышления привнес институционализм. В рамках данного течения были осуществлены исследования влияния устойчивых дорыночных структур и традиций на экономическое развитие, в теории «общественного выбора» и «коллективных действий» показана взаимосвязь технологических систем с институционально-культурной средой. Подобные исследования очень актуальны для практики российских реформ.

Таким образом, граница между субъектом и объектом становится условной, бинарность отношений исчезает, уступая место взаимной зависимости друг от друга и от системы в целом. С этого момента наступает соперничество двух основных эпистемологических парадигм в сфере экономического знания. Одна из них ведет к релятивизму и трактовке экономического субъекта в эмпирическом и индивидуалистическом ключе (экономика «субъективности» Ф. Хайека). Другая – к поискам «новой субъективности» как межсубъектной коммуникации. Центральное место в этом направлении занимает понятие «коллективного субъекта», которое постепенно перешло в экономическую науку из историко-культурных, социально-психологических экспериментальных исследований.

«Социоцентрическая» теория экономического познания предлагает свою перспективу и возможные приобретения на выбранном пути. Во-первых, открывается новый горизонт комплексного, междисциплинарного подхода к познанию экономической реальности. Характерной особенностью такого подхода является превращение различных исследовательских программ и теорий в единую комплексную метатеорию с солидной экспериментальной базой. Во-вторых, открывается возможность отхода от абстрактных макроэкономических моделей экономического роста к объяснению исторических и социальных механизмов экономического развития.

Новое понимание «субъекта» экономического познания связано с пониманием социальной «коллективистской» природой познающего субъекта.

Прежде всего, это выразилось в новом понимании человека как экономического агента. В позитивистской методологии человек в хозяйственной деятельности руководствуется рациональностью, полезностью, осознанным интересом, упорядоченными покупательскими предпочтениями, максимальной выгодой. Только такой человек, с позиций традиционного мировоззрения, может быть конкурентоспособным в рыночной среде, только при таком подходе в рыночном поведении могут быть вскрыты некоторые закономерности, которые станут объектом изучения экономической науки. Однако не секрет,

что реальные люди в их индивидуальном поведении не всегда руководствуются рациональным выбором. Подчас при принятии того или иного решения на первый план выходят контекст и ситуация, социальные и политические предпочтения, интуитивные соображения, многосложные взаимозависимости между деятельностью человека и культурно-исторической средой, элемент игры, что усиливает неопределенность и риск, а, следовательно, и отклонения от модели рационального экономического поведения.

В настоящее время экономика не может быть представлена как область взаимодействия атомарных экономических субъектов «*homo oeconomicus*», имеющих целью максимизировать полезность и прибыль в условиях ограниченных ресурсов. Уже в 60-е гг. Г. Саймон, изучая практику принятия управленческих решений, показал, что люди действуют отнюдь не рационально, а в пределах ограниченной рациональности, так как в эмпирической действительности они руководствуются не теоретическими положениями о наибольшей целесообразности и полезности, а ведут себя ситуативно. Ограниченная рациональность связана не только с распределением внешних ресурсов, но и ограниченностью внутренних социально-психологических факторов: компетентности, культуры и образования, способности восприятия и переработки информации, объемов памяти, интеллектуальных возможностей человека, его когнитивных способностей. Подобный синтез экономических и социально-психологических параметров позволил более функционально и реалистично описывать рыночное поведение людей. Хозяйствующий субъект является одновременно и субъектом, и объектом, так как в одинаковой мере производит и потребляет. Утилитаризм и рациональность отнюдь не универсальная формула экономического поведения человека. Даже эгоистические намерения действовать с выгодой для себя не реализуются на практике в силу ограниченности внешних институциональных и внутренних личностно-профессиональных ресурсов для принятия оптимального решения.

Критика в адрес отдельных экономических теорий – довольно давняя традиция. Критическая оценка появляется практически одновременно с появлением новых научных направлений. Учебная литература содержит отработанные для преподавания и хорошо методически обоснованные для этой цели теории. В учебный процесс включают важнейшие, широко признанные, подтвердившие свою значимость достижения науки. Сегодня базовые принципы и методы исследования теории основного течения должны, по нашему мнению, оставаться в учебниках по экономической теории. Однако нельзя не учитывать, что облик экономической науки заметно меняется, и это не может не отразиться в современной учебной литературе. Студент должен иметь возможность ощутить, что в экономической науке нет вечных доктрин.

Литература

1. Бузгалин А., Колганов А. Политическая экономия постсоветского марксизма (тезисы к формированию научной школы) // Вопросы экономики, 2005. – № 9. – С. 36–55.
2. Либман А. Современная экономическая теория: основные тенденции // Вопросы экономики, 2007. – № 3. – С. 36–54.
3. Ольсевич Ю. Экономическая теория и природа человека: становится ли тайное явным? // Вопросы экономики, 2007. – № 12. – С. 27–42.
4. В. Тарасевич. Постнеклассический вызов фундаментальной экономической науке // Вопросы экономики, 2004. – № 4. – С. 107–117.

**Г. В. Харина,
А. В. Чернов**

СРЕДА ОБИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ПРЕДМЕТ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ

Сформулирован теоретико-методологический (социально-философский) подход к изучению новой дефиниции – среда обитания человека. Обосновывается положение о существенном изменении иерархии экологического, социального и духовного аспектов бытия в структуре среды обитания человека, которая из чисто природной становится принципиально иной (социокультурной) реальностью. Конкретизирована проблема формирования нового типа экологического мышления.

A theoretical-methodological (social-philosophic) approach to studying new definition – environment, has been formulated in the article. There is a substantiating of the statute about essential changing of hierarchy of ecological, social and spiritual aspects of existence in the structure of the environment, so it changes from natural to absolutely another (sociocultural) reality. As a criterion for emphasizing this term authors propose the sign of habitation (factual presence of human) in concrete segment of natural environment, that let us specify the problem of forming a new type of ecological thinking.

В современных условиях экологическое образование становится все более актуальным. Формирование нового типа сознания предполагает умение мыслить экологически, самоидентификацию и деятельностное самоопределение человека в окружающем его мире. Постепенный уход от предметного к развивающему образованию связан с интеграцией всех сфер человеческой жизнедеятельности. При этом, существенно возрастает роль не только духовного и социального факторов в формировании целостной личности, но и значение фактора экологического, без которого невозможно представить себе будущее человека.

Воздействие человека на природную среду в процессе его материальной деятельности обнаруживает все в большей степени несовершенство и неэффективность отношений между природой и обществом. Это и понятно, поскольку одностороннее воздействие человека на окружающую его среду «не может раскрыть всю полноту объема и содержания» [8, с. 22] взаимодействия, которое происходит между природой и человеком. Следует подчеркнуть, что *взаимодействие* и *воздействие* – принципиально различные понятия, и допускать их отождествление, как это делал, например, П. Сорокин, было бы опрометчиво [11, с. 4]. Тем более, когда речь идет исключительно о материальном воздействии человека на природу, которое ведет к обострению экологической ситуации.

Социально-философский подход к исследованию проблемы среды обитания человека предполагает выявление роли духовных и социальных факторов человеческой деятельности, связанной с отношением к природе. Здесь особое место занимает четкое определение категории *среды обитания* человека, которая отражает принципиально иную, нежели природная, реальность.

Данный термин давно присутствует в научной литературе. Заметим, что в словаре по экологии человека термины «среда обитания» и «окружающая среда» являются тождественными друг другу [7, с. 249]. Ввел в обиход категорию «среда обитания» в 1886 г. Э. Геккель, давший «путевку в жизнь» целому биологическому направлению – экологии. В предисловии к своей книге «Всеобщая морфология организмов» немецкий биолог дал такое определение: «Под экологией мы подразумеваем общую науку об отношении организмов к окружающей среде, куда мы относим все «условия существования» в широком смысле этого слова. Они частично органической, частично неорганической природы» [13, с. 15].

В работах В. Вернадского и А. Гумилева «среда обитания» употребляется уже как синоним той духовной и социальной среды, в которой существует как отдельная личность, так и общество в целом. Однако до сих пор в большинстве публикаций «среда обитания» так или иначе отождествляется с понятием природной среды. И этому есть определенные объяснения.

Во-первых, в соответствии со сложившейся в прошлые десятилетия традицией, многие авторы до сих пор рассматривают человека как биосоциальное существо. Такой дуализм полностью исключает духовное основание человека и предполагает изучение, прежде всего, его природного (биологического) аспекта, а только затем социальной его сущности (социал-дарвинизм).

Во-вторых, понятие «природной среды» до сих пор четко не определено как научная дефиниция. Оно либо употребляется как синоним понятия «природа» (Ю. Школенко, Н. Бучила и др.), либо как самостоятельная категория

(В. Протасов, А. Пырин и др.). Нельзя согласиться и с мнением Е. Перцика, который под «природной средой» предлагает понимать часть природы, которая не затронута человеческой деятельностью [5, с. 7]. Однако обратим внимание на то, что в данном случае речь идет о сугубо *природной* среде, т. е. некоем окружении, которое по определению не является и не может являться средой обитания человека.

Логически напрашивается вывод: видимо, существует и такая «природная среда», которая уже окультурена в процессе человеческой деятельности и является, в определенном смысле, продуктом, результатом этой деятельности. Можно вспомнить рассуждения К. Маркса о том, что природы в ее первобытном, девственном, эдемном состоянии уже практически не существует [14, с. 37]. Вызывает сомнение сама правомерность трактовки «природной среды» в *широком* и *узком* смысле слова, так же как природы девственной, первозданной и природы «неприродной», неестественной.

Мы согласны с мнением о том, что понятие «природной среды» должно включать в себя как ту часть природы, на которую человек не оказывает непосредственного влияния, так и ту ее часть, на которую такое влияние оказывается [6, с. 100]. Но, поскольку «нетронутой» человеческой деятельностью природы сегодня не удастся обнаружить даже на удаленных океанских атоллах (на что обращал внимание еще в XIX в. К. Маркс), то правомерно провести верификацию критерия, по которому определяется сущность обсуждаемой категории и выражаемого через нее явления.

На наш взгляд, в постиндустриальную эпоху, таким критерием уже не может быть только признак *деятельности*, поскольку вся природная среда, окружающая человека, в той или иной степени становится объектом такой деятельности. Гораздо более перспективным с научной точки зрения выглядит критерий *обитания*, т. е. присутствия, пребывания, проживания человека в природной среде. Использование этого критерия для осмысления «природной среды» позволяет обнаружить, что лишь часть, локальная сфера, определенный сегмент «природной среды», непосредственно окружает человека, тогда как значительная ее часть (сфера) либо крайне удалена от него, либо малодоступна для его деятельности и непригодна для его обитания. Это касается и ближайшей к нам звездной системы Центавра, удаленной от нашей планеты на несколько световых лет, и глубин Марианской впадины, которая расположена относительно рядом, – все эти объекты не являются средой обитания человека, но вполне могут быть объектом его деятельности.

Прав Н. Реймерс, считающий, что «среда – это пространство, окружающее рассматриваемый объект (человека)» [9, с. 489]. Однако окружение окружению рознь. Если в нем живут люди, то оно становится, естественно,

средой их обитания. При отсутствии человека это окружение остается незаселенной природной средой. А. Пырин использует категорию «космическая природная среда (космосреда)» [8], В. Анучин употребляет понятие «географической среды (геосреды)». Понятие «среды» вынужденно разбивается на *ближний* и *дальний* сегменты. Ясно, что человек живет в ближнем сегменте природной среды, которая и является для него средой обитания.

В литературе можно обнаружить следующие составляющие «среды обитания»:

- квазиприродная среда;
- жилая среда;
- культурная среда;
- социально-экономическая среда.

Рассмотрим подробнее перечисленные аспекты среды обитания.

Б. Прохоров пишет, что «окружающая природная среда – это совокупность природных и *незначительно измененных* (выделено нами – авт.) деятельностью людей абиотических и биотических естественных факторов, рассматриваемая вне зависимости от непосредственных контактов с человеком» [7, с. 250]. Такая «первозданная» природа, как уже упоминалось выше, сегодня не имеет никакого отношения к среде обитания человека.

Жилой средой является та часть природной среды, которая изменена или меняется под воздействием человеческой деятельности в целях удовлетворения общественных и личных потребностей. Очевидно, что даже огромные массивы сибирской тайги или приполярной тундры сегодня уже не являются девственными и несут на себе отпечаток последствий человеческой деятельности. Ни о какой *незначительности* изменений этих биогеоценозов говорить уже не приходится. Вместе с тем, данные биогеоценозы становятся средой обитания людей в той степени, в какой растет активность самой человеческой деятельности. И здесь мы сталкиваемся с проблемой культуры во всех сферах человеческой деятельности по *осваиванию* природной среды.

Прежняя идеология с ее призывами «не ждать милостей от природы», а «брать» все, что было необходимо человеку для собственной жизнедеятельности, способствовала нарастанию, а затем и обострению глобальных, в том числе и экологических, проблем. Такая «экология» (в буквальном смысле – наука о собственном доме) оказалась несостоятельной. Как хозяин дома не ворует сам у себя, точно так же общество не должно обворовывать себя за счет ухудшения состояния природной среды, поскольку в противном случае сокращается и ухудшается сама среда обитания людей. Простой пример: сброс сточных вод промышленными предприятиями Свердловской области в природные водоемы привел к тому, что в области не осталось ни одного экологи-

чески чистого водного бассейна [12, с. 135], отсюда неудовлетворительное качество питьевой воды, потребителями которой являются все жители региона.

Именно культура как система ценностных ориентаций, как осмысленный подход к формированию и совершенствованию среды обитания человека, является сегодня признаком этой среды. Ориентированная на объективно правильные, а не мнимые интересы человека, такая культура обеспечивает оптимальный баланс между потребностями людей и возможностями природы. Данная культура проявляется, в первую очередь, в социально-экономической (хозяйственной) деятельности человека. Не может не вызывать недоумения терминология нормативно-законодательных и научных публикаций о природопользовании [2, с. 104–106], которое является одной из разновидностей потребительского подхода к богатству, сосредоточенному в природной среде.

Представляется уместным пересмотреть само употребление термина «природопользование» и заменить его более корректным – «экологическое воспроизводство», которое подразумевает не только и не столько потребление факторов природной среды, но и их восстановление, возобновление, рекультивацию.

В той мере, в которой человек потребляет природные ресурсы, в той же степени он обязан их воспроизводить. В этом, собственно говоря, и заключается социально-культурный аспект развития среды обитания человека. Во многих голливудских кинофильмах и даже научных статьях [3, с. 22–25; 10, с. 9] представлен процесс того, как, забирая природные богатства с других планет или перенося туда «вредные» производства, человек не заботится об их воспроизводстве в «чужих мирах». Но в собственной среде обитания такие действия фатальны. Подобно тому, как пробоина в трюме корабля требует общих усилий всей команды по устранению течи, так и нарушение баланса между природой и обществом в среде обитания людей предполагает его незамедлительное решение всеми имеющимися средствами.

Л. Мечникову принадлежат слова: «Природа внушает населению одно из двух: смерть или солидарность». Альтернатива не требует комментариев. Нарастание общечеловеческой солидарности, о которой писал ученый, и определяет действие «великого закона прогресса» [4, с. 235–239]. Но для действия этого закона необходима строго определенная среда обитания человека, в которой духовное доминирует над социальным, а социальное – над природным. Прежняя марксистская идеология, исходившая из первичности материального, как показала история, оказалась не в состоянии обеспечить подлинную солидарность между людьми и их социализацию и в той же степени способствовала разрушению среды их обитания, в какой нарастали масштабы индустриализации, мелиорации, электрификации, химизации и т. д. Однако и сов-

ременный либерализм не обеспечивает подлинной солидарности и социализации, а значит, и действия «великого закона прогресса» по отношению к человеку и среде его обитания, поскольку культивирует и сохраняет социальное неравенство, психологию гедонизма и рационализма.

Возникает закономерный вопрос о первооснове среды обитания, об ее фундаменте, без которого она деградирует и самоуничтожается. Традиционно считалось и считается, что такой первоосновой являлась трудовая деятельность человека. Не случайно тот же Л. Мечников полагал, что наиболее пригодной для развития человеческой цивилизации является та окружающая среда, которая характеризуется суровой и бедной природой и предполагает необходимость постоянного напряженного труда [4, с. 273–274]. В этом суждении обращает на себя внимание обратная зависимость между природным и социальным.

Суровые условия, отсутствие необходимых ресурсов, трудность добывания средств к существованию, как это ни покажется странным, способствовали гораздо большему сплочению и объединению людей, чем благоприятные природные условия. Среда обитания становилась более комфортной не там, где было все в изобилии, а там, где происходила социализация людей. Попутно отметим, что считаем весьма спорным употребление терминов «социализация» и «социальность» применительно к объектам фауны (как это делает, например, П. Сорокин в своем «Элементарном учебнике социологии» относительно муравейников). Таким образом, среда обитания есть не простой элементарный сегмент «природной среды», а качественно новый феномен, встроенный в «природную среду» и сформированный под влиянием сугубо социальных факторов: солидарности, сотрудничества, социализации и т. д.

Это принципиально отличает среду обитания от «природной среды» в целом, поскольку в «природной среде» действует биологический закон борьбы за выживание, основанный на принципе «выживает сильнейший», тогда как в среде обитания человека действуют социальные законы, а сама такая среда есть продукт человеческого духа и разума. Это не означает, что в среде обитания не действуют природные законы, но они имеют здесь *подчиненное* значение, тогда как в самой природе первостепенное значение имеют законы физики, химии, биологии и т. д. Подчеркнем, что употребляемый нами термин «подчиненное значение» никак не связан с бредовыми идеями завоевания природы. В данном случае речь идет лишь об иерархии духовного, социального и природного, которые в природе и в среде обитания человека принципиально различны. Было бы бессмысленно объяснять пингвину или горному козлу неэтичность их поведения или грубость их привычек. В человеческом же обществе такое разъяснение тривиально и является одной из форм коор-

динации собственных интересов и потребностей с интересами и потребностями других представителей среды обитания.

Иными словами, среда обитания – часть духовного и материального пространства, в котором складываются совершенно определенные взаимосвязи, отношения не только между людьми, но и между человеком и объектами живой и неживой природы. Простой пример: в живой природе животные не занимаются спортом и охотятся только ради пропитания. Человек же поступает так, как никогда не поступит ни один представитель природной среды: так, рыбак или охотник часто занимаются своим делом ради удовольствия, отпуская пойманную рыбу обратно в водоем или попавшего в силки зайца обратно в поле.

Органичная взаимосвязь между человеком и природой немислима вне среды обитания самого человека, в чужеродной для него среде. В диком лесу или открытом океане ни одна тварь не будет воспринимать человека в том его качестве, в каком его воспринимают в среде его обитания.

Таким образом, рассмотренная нами проблема формирования и совершенствования среды обитания человека как социальной и духовной реальности не может быть сведена исключительно к экологической составляющей, сколь бы значительной эта составляющая не была. В генезисе среды обитания человека мы обнаруживаем такие субъектно-объектные отношения, которые выходят далеко за пределы собственно природопользовательных или природоохранных технологий. Считаем, что в структуре среды обитания человека необходимо выделять два уровня взаимосвязи: технологический и общественный. Технологический представляет собой взаимосвязь между человеком и объектами фауны и флоры; общественный – между людьми по поводу распределения, потребления, воспроизводства и т. д. природных богатств и определения места и роли каждого человека в среде обитания.

Развитие среды обитания как некоей целостной системы определяется не столько технологическими, сколько социальными факторами, которые, в свою очередь, детерминированы духовными основаниями человеческого бытия. Как писал Н. Бердяев, «каков наш дух – таков и мир, в котором мы живем и который творим» [1, с. 355].

В рамках статьи сложно показать все различия и выявить все особенности таких категорий, как «природная среда», «природа», «природная сфера», «окружающая среда», «среда обитания», «природная среда общества». Вместе с тем, дальнейшее социально-философское осмысление данных категорий и, прежде всего, понятия «среды обитания человека», позволит, на наш взгляд, преодолеть негативные последствия современного природопользования, предотвратить многочисленные техногенные экологические катастрофы и будет

способствовать в дальнейшем совершенствованию самой социальной деятельности человека и образа его жизни.

Научная разработка и практическое использование категории *среды обитания человека* в системе современного образования представляется нам необходимым условием гуманизации и гуманитаризации общественного и личностного сознания, фактором преодоления не только техногенных, но и социальных конфликтов в жизни людей.

Диалектика вышеперечисленных категорий и выражаемых через них явлений и процессов не позволяет рассматривать изолировано природную среду, среду обитания и самого человека как социального и духовного субъекта. Требуется поиск и обоснование новых научных критериев для выявления сущности данных категорий и формирование принципиально новых общественного и личного (в том числе и экологического) сознания, в котором духовное и социальное перестают быть производными от материального и становятся самостоятельными и даже доминирующими факторами развития.

Вероятно, в скором времени под воздействием различных, в том числе и экологических, факторов существенно изменятся и научные взгляды на эволюцию человека. Если до недавнего времени основным трендом эволюции считалось развитие материи от простейших к наиболее сложным формам ее организации, которым присуще мышление и сознание, то сейчас все большее распространение приобретает предположение о том, что подлинная эволюция человека представляет собой как раз обратный процесс, а именно – одухотворение бездушной ранее материи, ее наполнение духовным содержанием. Если это так, эволюция не может осуществляться вне экологического процесса и вне среды обитания человека. Именно поэтому знания о среде обитания – сегодня крайне актуальный предмет экологического образования.

Литература

1. Бердяев Н. А. *Философия свободы. Смысл творчества*. – М.: Правда, 1989. – 606 с.
2. Веклич О. *Экологическая рента: сущность, разновидности, формы* // Вопросы экономики. – 2006. – № 11.
3. Грибков А. С., Романов С. Ю., Севастьянов Н. Н. и др. *Лунный добыюще-перерабатывающий комплекс на базе атомной теплоэлектростанции* // Энергетика. Изв. РАН. – 2007. – № 3.
4. Мечников Л. И. *Цивилизация и великие исторические реки. Географическая теория развития современных обществ*. – М.: Прогресс, 1995. – 461 с.
5. Перцик Е. Н. *Среда человека: предвидимое будущее*. – М.: Мысль, 1990. – 432 с.

6. Протасов В. Ф., Молчанов А. В. Словарь экологических терминов и понятий. – М.: Финансы и статистика, 1997. – 159 с.
7. Прохоров Б. Б. Экология человека: понятийно-терминологический словарь. – М.: Изд-во МНЭПУ, 1999. – 348 с.
8. Пырин А. Г. Природная среда общества: социально-философский анализ. – М.: Изд-во Рос. философ. о-ва, 2006. – 208 с.
9. Реймерс Н. Ф. Природопользование. – М.: Наука, 1990. – 360 с.
10. Севастьянов Н. Н. О концепции развития пилотируемой космонавтики России на ближайшие 25 лет // Энергетика. Изв. РАН. – 2007. – № 3.
11. Сорокин П. Элементарный учебник социологии. – М.: Прогресс, 1996. – 521 с.
12. Урал и экология. Учеб. пособие / Под ред. А. М. Черняева, Б. А. Урванцева. – Екатеринбург: Изд-во «Банк культурной информации», 2000. – 421 с.
13. Экология человека в изменяющемся мире / Под общ. ред. В. А. Черешнева – Екатеринбург: УрО РАН, 2006. – 678 с.
14. Маркс К. Тезисы о Фейербахе / Энгельс Ф. Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии. – М.: Мир, 1984. – 64 с.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Ю. В. Сенько,
М. Н. Фроловская,
В. Г. Шкунов

СТАНОВЛЕНИЕ ГУМАНИТАРНОГО БАЗИСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ¹

В статье доказывается необходимость гуманитаризации профессионального образования учителя. Гуманитарный базис является условием становления компетентности педагога.

In this article the necessity of humanitarization of the vocational education of the teacher is proved. The humanitarian basis is a condition of the establishment of the teacher's competence.

Вопрос, каким должен быть современный педагог, является мучительным для министерства образования и РАО, разрабатывающих за короткий срок стандарты уже третьего поколения. Ищут ответ на этот вопрос и учреждения, осуществляющие подготовку, переподготовку и повышение квалификации педагогических кадров. Об этой же проблеме размышляет и Ф. Т. Михайлов в книге «Самоопределение культуры» [7]. Следуя за железной логикой Б. Кастильоне (в контексте обсуждения проблем медицинской этики), он делает важный для нашей темы вывод: педагогу необходимо обладать всеми перечисленными качествами и достоинствами *без исключения*, но и этого *безнадежно мало* для того, чтобы получить столь почетное положение и звание. Надо, чтобы в уникальной ситуации, наполненной внутренними противоречиями до абсолютной и окончательной ее неразрешимости, он смог бы поступить не по шаблону, которым богата каждая профессия, не по образцам и канонам (в том числе, религиозным и моральным), усвоенным с детства, верным лишь в своей абстрактности, а *только лишь в соответствии с требованиями своей совести*. Иными словами, не совершив определенного поступка, он всю оставшуюся жизнь будет презирать себя за преступление против собственной совести. А значит, он должен будет сделать нечто такое, что в данной ситуации *кроме него никто не сделает*. И действовать он вынужден не стандартно, не по правилам, а *творчески*, применив сразу *все* свои способности имен-

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 06-06-00196а).

но к данной, возможно неповторимой, ситуации. Но это и означает, что он должен быть способен тут же *сотворить* единственно верное решение уникальной задачи...

«Прав наш Пушкин, – продолжает философ, – гений и злодейство – две вещи несовместные. Снова вспоминается и Кьеркегор («совесть не знает выбора»), и Риккерт с его утверждением, что она и есть последняя основа знания...» [7, с. 184].

Гуманитаризация различных сфер социальной практики стала опознавательным знаком конца XX в. Создание во всем мире гуманитарных фондов поддержки соответствующих проектов; оказание гуманитарной (медицинской, финансовой, материально-технической, научной, культурной и др.) помощи людям, пострадавшим от стихийных бедствий, войн, эпидемий, экологических и технических катастроф, социальных потрясений – всем этим отмечено и начало XXI в. Наш современник Д. С. Лихачев, 100-летие со дня рождения которого мы отмечаем, просто и емко выразил эту тенденцию в канун нового века: «Я мыслю себе XXI век как век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил. Образование, подчиненное задачам воспитания, разнообразие средних и высших школ, возрождение чувства собственного достоинства, не позволяющее талантам уходить в преступность, возрождение репутации человека как чего-то высшего, которым должно дорожить, возрождение совестливости и понятие чести – вот в общих чертах то, что нам нужно в XXI веке» [4, с. 60].

Понятия совестливости и чести являются, по Д. С. Лихачеву, неизменными составляющими качества образования. Есть все предпосылки считать гуманитарные истоки культуры ее фундаментальными основаниями. Такая позиция в условиях рынка и прагматизма способствует обращенности социума к духовно-душевному миру человека. Сегодня образование как способ становления человека в культуре является условием существования и самой культуры, и человека. Экзистенциальные смыслы современного образования оказываются в нем приоритетными, обретают статус целей и ценностей.

Установка не на «образование на всю жизнь», а «образование через всю жизнь» выверена опытом многих поколений и отражена в народной пословице: «Век живи – век учись». Таким образом, время – прошлое, настоящее, будущее – оказывается включенным в образование всех и каждого. «Каким же образом уменьшается или исчезает будущее, которого еще нет? Каким образом возрастает прошлое, которого уже нет?» – Этими вопросами задавался еще Августин Блаженный и сам же отвечал на них: «Только потому, что происходит в душе и только в ней существует три времени: она и ждет, и внимает, и помнит: то,

чего она ждет, проходит через то, чему она внимает, и уходит туда, о чем она вспоминает... В тебе, душа моя, измеряю я время» [1, с. 329]. Связь непрерывности и гуманитаризации образования становится понятной, если учесть, что образование – дар моего духа Другому, что оно – обращение к Другому за сочувствием, сомыслием, содействием. Такое обращение выступает фундаментальным основанием профессиональной компетентности педагога.

Аксиологическая адекватность образования вызову времени предполагает определение в нем самом ориентиров для поиска его непосредственными участниками назначения образования и осуществления своих собственных смыслов в нем. В таком случае образование является действительным образованием в той мере, в какой оно гуманитарно. И это – первое определение его качества. Чтобы оно таким стало, необходимо в самом образовании и педагогу в самом себе преодолеть технократизм. Речь идет о переходе от педагогики предметоцентризма, патернализма, объяснения, монолога, значения к педагогике другоцентризма, сотрудничества, понимания, диалога, смысла. Переход этот трудный и длительный. Иными словами, образование XXI в. – это усилие быть гуманитарным образованием.

Ограниченность традиционного представления о компетентности обнаруживается тотчас же, как только мы входим в пространство смыслов профессиональной деятельности педагога. Обращаясь к человеку, А. Н. Леонтьев вводит еще одно понятие – понятие о пятом квазиизмерении, в котором открывается мир: «Это смысловое поле, система значений. Я воспринимаю предмет не только в пространственных измерениях и во временных, но и в его значении» [2, с. 253].

Педагогическая природа профессионального образа мира проявляется в наличии у него помимо свойственных физическому миру координат пространства и времени пятого квазиизмерения – системы значений, воплощающей в себе результаты предшествующего педагогического опыта.

Особая мерность значений заключается во внутрисистемных связях педагогического процесса, которые задаются обнаруженными педагогом смыслами; собственно, их он и реализует.

Профессиональный образ мира, скорее всего, нельзя сформировать, он рождается, «вычерпывается» из объективной реальности. В работе «Формы времени и хронотопа в романе» М. М. Бахтин заключает, что «всякое вступление в сферу смыслов совершается только через ворота хронотопов».

Но именно пятая координата (смысловое поле) очеловечивает деятельность педагога, определяет ее гуманитарную направленность. В статике профессиональный образ мира включает в свой состав ценности и смыслы образования (аксиологическая составляющая), представление о взаимодействии

«учитель – ученик» (онтологическое основание), стиль педагогического мышления (методология).

Педагогическая деятельность задает особый хронотоп (пространственно-временные координаты), в котором взаимодействие «учитель – ученик» является конституирующим и в котором педагог реализует себя. Способность педагога к профессиональному самоопределению (являющемуся одним из проявлений его смыслоопределения) можно понять, рассматривая степень его открытости (или закрытости) для взаимодействия с миром культуры Другого, в первую очередь учащегося.

В этом контексте профессиональная компетентность педагога проявляется как способность приводить свой образ жизни, сердцевину которого составляет взаимообращение «учитель – ученик», в соответствие с образом мира как целостной системы смысловой действительности. Такая направленность профессиональной педагогической деятельности определяет гуманитарный базис профессиональной компетентности. Он понимается как система ценностно-смысловых координат профессионального образа мира учителя, позволяющих ему видеть в ученике трансцендирующего, открытого в своих возможностях человека, самостановящегося в условиях определенной организации педагогического хронотопа.

Иными словами, специфика профессиональной компетентности педагога определяется тем, что он действует не в связке «Я и безгласная вещь», а в связке «Я и Другой». Его образ мышления разворачивается на грани бытийного и рефлексивного слоев. Рефлексия отношения «учитель – ученик» отражает, как минимум, две его стороны: а) выразить, воспроизвести содержание образования в себе и для Другого; б) выразить, воспроизвести в педагогическом процессе себя для себя и для Другого.

Первая сторона выступает предпосылкой теоретического отношения к педагогическому процессу и его содержанию. Это отношение разворачивается на основе сравнительно просто реализуемых принципов предметоцентризма, монологичности, объяснения, патернализма, однозначности.

Вторая сторона служит предпосылкой отношения, названного К. Марксом духовно-практическим. Этот взгляд на процесс образования и Другого не опосредован рационально-классическими построениями и проявляется в форме причастности, как продолжение «Я» педагога. Здесь доминируют принципиально неформализуемые, а следовательно, и полностью не поддающиеся технологическому описанию отношения личностной обращенности, сопричастности, другоодоминантности, понимания, диалогичности, метафоричности.

Тогда профессиональная компетентность проявляется как совместное проектирование и практическое воплощение процесса образования в поис-

ках смысла. Очевидно, что выстраивание учителем своих отношений с учащимися на этих основаниях требует от него определенной выдержки, такта, чувства меры, артистизма, юмора и других проявлений творческой индивидуальности.

В этом случае обозначенное в различных проектах содержание образования будет основанием, поводом взаимодействия участников педагогического процесса, а сам этот процесс – взаимодействием трех культур: «ставшей культуры», зафиксированной в проекте содержания, в его стандартах; культуры ученика, в том числе его жизненного опыта; культуры учителя, в том числе его профессиональной компетентности.

Говорить о гуманитарном базисе профессиональной компетентности педагога по большому счету имеет смысл только в отношении его становящегося, всегда образующегося профессионального образа мира. Не вдаваясь во всю бесконечность и принципиальную психологическую неисчерпаемость данного понятия, будем разумеать под этим гипотетически выстраиваемые модели актуализации *себя в мире* в контексте осуществления собственной профессиональной деятельности. Для нас, однако, в первую очередь необходимо попытаться задать его всеобщие исходные гуманитарные основания. Представляется, что в качестве точки отсчета подобного гуманитарного измерения профессионального образа мира можно выделить его идеально-предметную сущность.

По выражению А. Н. Леонтьева, предметность является главной характеристикой человеческой деятельности, поскольку «в самом понятии деятельности уже имплицитно содержится понятие предмета. Выражение “беспредметная деятельность” лишено всякого смысла» [3, с. 142]. При этом необходимо понимать, что понятие *предмет*, будучи зажато в тисках субъект-объектного категориального строя классической гносеологии, первично несет в себе изначально другое отношение, а именно отношение «человек – мир». Использование здесь исходного взаимопорождающего отношения «человек в мире» целостнее и точнее отражает суть дела, нежели усеченное, пусть и научно препарированное, *субъект-объектное воздействие*.

Говоря другим языком, суть человеческой деятельности такова, что, каждый раз являя себя конкретно как единичный, особенный, уникальный акт (в этом сокрыт феномен индивидуального «преобразующего понимания»), деятельность в своей всеобщности есть прежде всего форма отношения человека и природы в контексте истории родовых отношений «человек – человек». Тогда ясно, что «под предметом имеется в виду не просто природный объект, а предмет культуры, в котором зафиксирован определенный общественно выработанный способ действия с ним. И этот способ воспроизводится всякий

раз, когда осуществляется предметная деятельность» [9, с. 38]. (Ср. у Ж. Пиаже: познать предмет – значит уловить способ его производства [8].)

Внешне детерминированная закономерностями объективного мира предметность открывается (= осознается) человеком прежде всего в своей идеальной, во-ображаемой и пре-ображаемой форме. Точнее, если во внешней своей реальной форме предметность дана, то в своей внутренней, идеальной форме она задана. Эта идеальная заданность реализуется (опредмечивается) в конечном итоге в предметной целесообразной деятельности человека. (Вспомним, что у А. Н. Леонтьева понятие «предмет» тождественно понятию «цель»; в свою очередь, задача есть не что иное, как цель, соотношенная с теми условиями, в которых она достигается.)

Вопрос, однако, заключается в том, как в принципе возможно развитие идеальных форм человеческой субъектности. В качестве ответа, если и не единственно возможного, то по крайней мере педагогически продуктивного, возьмем первый постулат человековедения Ф. Т. Михайлова: «Порождающим и сохраняющим человека отношением было и есть и навсегда останется отношение к субъективности других людей, ищущее сочувствия, со-мыслия (со-знания) и со-гласия в со-действии с ними, формирующее мотивацию их и его поведения, способное обеспечить расширенное воспроизводство средств к жизни и главных его условий: самоорганизующейся общности людей, креативной и когнитивной общности людей и духовно-практической его продуктивности» [6, с. 500]. Именно это отношение и порождает свое (мое) рефлексивное, вопрошающее, самоопределяющееся «Я» в мире, обращенное лицом к миру и явленное мне во множестве других «Я» (С. Л. Рубинштейн, А. С. Арсеньев).

Постоянная самоидентификация человека в мире только и возможна в актах обращения к значащему Другому, в бесконечном диалоге со значащим Другим (М. М. Бахтин, Ф. Т. Михайлов). Но тогда и предмет в своей идеальной форме есть не что иное, как внутренний диалог-обращение. Увидеть предмет в его идеальности – значит предметно воссоздать образ Другого, выстроить «его для себя» через целесообразное и деятельное обращение к субъектности других людей, «столь же настойчиво ищущих сочувствия в осмысленном освоении своего трагически одинокого и всегда общественного (лишь в общении, через обращение к другим возможного) бытия» [6, с. 404]. Пожалуй, только так можно понять и принять Другого, сделав его «своим Другим», своим *alter ego* (В. С. Библер, Ф. М. Достоевский).

Более того, в этой идеальной форме отношение «Другой для Меня» с необходимостью оборачивается и дополняется отношением «Я для Другого», во многом определяющим смыслы педагогической деятельности. Результат этого

взаимодействия – «увидеть по-своему, иначе», но обязательно в контексте всеобщей культурно-исторической текстуальной формы человеческого обращения *urbi et orbi*, где текст – любая предметная форма овнешнения мотива обращения: словесная, музыкальная, архитектурно-строительная, театральная и т. д. и т. п. (Ф. Т. Михайлов).

Таким образом, исходным, сущностным содержанием любой предметности было и остается «не отношение человека к предмету, а отношение человека к человеку, их общение. Все же предметы есть лишь средства этого отношения» [10, с. 101]. Но тогда главной задачей учителя-предметника является построение содержания учебной деятельности таким образом, чтобы оно рассматривалось прежде всего как форма целесообразного и деятельного общения учителя и учащихся. Следовательно, *содержание обучения* должно представлять собой не столько содержательно-информационную дидактическую модель учебного предмета, что и отражено в образовательных стандартах и программах (собственно *содержание образования*), сколько диалогическую модель взаимодействия участников учебного процесса. *Содержание обучения и есть общение* или, точнее, *общение*, сотворяемое *здесь и сейчас* в предметных формах обращения Учителя и Ученика друг к другу.

Для продуктивного (компетентного) поиска и развертывания предметных форм обращения учителя ему необходимо иметь четкую картину многомерного мира образования. Это и есть профессиональный образ мира педагога, в котором он живет, действует, осуществляет поиск, самоопределяется.

Статью «Учитель на пороге XXI века» [5, с. 180] другой мыслитель и тоже наш современник Ю. М. Лотман заканчивает словами: «Двадцать первый век может оказаться новой казармой, может оказаться новым Ренессансом. Развитие науки и техники открывает перед нами обе двери. В какую мы войдем, зависит от нас». Надеемся, что мы выберем дверь, открывающую путь к гуманитаризации профессионального образования, что является условием становления компетентности педагога.

Литература

1. Августин А. Исповедь. – М., 2000.
2. Леонтьев А. Н. Избранные психологические сочинения: В 2 т. – М., 1983. – Т. 2.
4. Лихачев Д. С. О национальном характере русских // *Вопр. философии.* – 1990. – № 4.
5. Лотман Ю. М. Воспитание души. – СПб., 2003.
6. Михайлов Ф. Т. Избранное. – М., 2001.
7. Михайлов Ф. Т. Самоопределение культуры. – М., 2003.

8. Пиаже Ж. Роль действия в формировании мышления // *Вопр. психологии*. – 1965. – № 6.

9. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М., 2001.

10. *Философско-психологические проблемы развития образования* / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: РАО., 1994.

**Н. Н. Тулькибаева,
Р. Т. Шрейнер**

КОМПЕТЕНТНОСТЬ И КОМПЕТЕНЦИИ КАК ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

В статье уточняется сущность понятий компетентность и компетенции, предлагается понятие компетенциального подхода, устанавливается соотношение и взаимосвязи компетентного и компетенциального подходов.

The essence of such definitions as competent expert and competent teacher is being made more precise in the article. The definition of competential method is offered. The coordination and interlinks between methods used by competent experts and competent teachers are also discussed.

Мы живем в эпоху, когда рождается новая модель социума в информационной цивилизации. Уже намечены контуры данной модели, главной характеристикой которой при реализации станет качество жизни. В основании модели должны быть заложены особо значимые сегодня *общественные и личностные ценности*: «честность, энтузиазм, способность уживаться и сотрудничать с другими, нести ответственность, желание браться за дело по собственной инициативе, лидерство, стремление к нововведениям» [12, с. 50]. В связи с этим уточняется содержание ряда понятий: гражданин, демократия, политика, управление и др. Происходит поиск факторов, обеспечивающих должное качество жизни: отдается предпочтение общественной основе, усилению роли сознания отдельного человека в общественном сознании, постоянной гражданской координации деятельности выбранных чиновников. На смену бюрократической управленческой системе должна прийти общественная система управления.

Сущность основных изменений в управленческой деятельности следует определить принципом «государство – для человека». В центре внимания органов власти, таким образом, находится человек, а граждане становятся партнерами государства.

Изменения коснулись многих сфер, в том числе и образования. Педагогическая наука делает попытку настроить педагогическую практику в резо-

нанс с другими сферами производств и сферами обслуживания. Проводится работа по осмыслению противоречий, которые появились в переходный период, между образованием индивидуальным и универсальным, современным и традиционным, между стремлением к равенству возможностей и необходимостью вступать в соревнование, между духовным и материальным миром, возможностями человека и темпами развития знаний.

Для оценки эффективности деятельности граждан, работников организаций в информационном обществе предлагается использовать новую, адекватную современным условиям интегративную характеристику личности – компетентность. Данная характеристика эффективности деятельности послужила основанием для разработки новых критериев отбора людей на ведущие позиции в обществе, для поощрения роста качества поведения и деятельности граждан, работников конкретных организаций.

Компетентность как интегральная характеристика эффективности деятельности (поведения) человека, мера успешности достижения цели является предметом и объектом изучения многих наук.

Освоение знаний, умений, навыков, способов разрешения проблем, правил жизни в обществе, приобретение определенных личностных качеств – условие жизнедеятельности. Как правило, любая человеческая деятельность оценивается обществом. Основной мерой выступает компетентность. Завершение определенного уровня образования и достижение соответствующих личностных качеств фиксируется обществом через присвоение человеку должной квалификации, ученого или военного звания, ученой степени и т. п.: личность наделяется полномочиями на основе уровня освоенных компетенций.

Данное понимание компетенций требует уточнения, которое может быть осуществлено включением в когнитивные и аффективные составляющие сформированности у личности ценностных отношений к знаниям, умениям и навыкам. В таком случае компетенции могут характеризовать не только формально круг полномочий, которыми наделяется личность, но и морально-ценностный аспект (диплом врача дает право занимать определенную должность в лечебном учреждении, но уровень его отношений к собственным решениям, имеющимся знаниям формирует иной облик – врача с морально-ценностным правом быть им).

Оценим компетенции как элементы результатов образования. Прежде всего, подчеркнем, что компетенции включают когнитивную составляющую (знания, умения, навыки), а также аффективную (эмоции) и волевою составляющую. Это обобщенная форма разнородных личностных качеств (когнитивных, аффективных, волевых), обеспечивающих человеку сложные виды

практически преобразующих действий и позволяющих ему достигать лично-стно значимых целей.

Систематизация разнородных компетенций позволяет выделить родовые (ключевые) среди них. Родовые компетенции отражают сущность современного общества. В информационном обществе к числу ключевых компетенций относят коммуникацию, сотрудничество, лидерство, новаторство. Они выражают характер и уровень личностных новообразований.

Заметим, что понятие «компетентность» изначально употреблялось в философии, математике, психологии, социологии. Дж. Равен («Компетентность в современном обществе», Лондон, 1984) выделяет сущность понятия компетентности, которая «... состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменить друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [11]. При этом Дж. Равен перечисляет ключевые компетентности, которые он определяет через такие категории, как «готовность», «способность» и психологические характеристики: «самоконтроль», «уверенность», «ответственность».

Интерпретацию понятия «компетентность» в психологической литературе встречаем в работах Ю. Хабермаса, который использует его как социологический термин в контексте теории речевой коммуникации [1].

Отечественные психологи понятие «компетентность» используют при изучении проблемы становления и развития свойств личности [5, 8, 10, 13].

Интересен вывод: компетентность рассматривается как категория оценочная, характеризующая человека как субъекта специализированной деятельности, приводящей к рациональному и успешному достижению поставленных целей.

Активнее всего рассматриваемое понятие используется в социологии, где компетентность рассматривается как атрибут профессионализации. «Компетентность» определяется в большинстве работ как доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей, явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных путей. И в большей степени содержание понятия компетентности развивается как «профессиональная компетентность».

В принятом в России документе «Стратегии модернизации содержания общего образования до 2010 года» сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании. В нем отмечается, что понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социаль-

ную, и поведенческую. Здесь также отмечено, что это «понятие шире понятия знания, или умения, или навыка, это понятие несколько иного смыслового ряда» [7, 14].

В зарубежной литературе находим модель компетентности, которая предъявляет смысловые уровни: компетентность в эмоциональной сфере; компетентность в конкретных видах деятельности; компетентность как способ к интеграции знаний и навыков, и их использованием в условиях изменяющейся среды.

В. А. Болотов, В. В. Сериков выделяют иной смысл компетентности: это «...способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире» [3].

Выделим еще один аспект данного понятия: «...качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны» [15].

Э. Ф. Зеер считает, что компетентность – «...глубокое доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков; совокупности знаний, позволяющих судить, о чем-либо со знанием дела» [4, с. 94]. Мы придерживаемся данного определения, рассматривая его с психолого-педагогической точки зрения.

Большинство исследователей считают когнитивную составляющую основной в понятии «компетентность». Утверждаем, что компетентность характеризует образованность личности, пригодность для определенной профессиональной деятельности.

Рядом с понятием «компетентность» очень часто оказывается понятие компетенции. В энциклопедическом словаре находим следующее определение компетенции (от лат. *competo* – добиваюсь; соответствую, подхожу):

- 1) «круг полномочий, предоставленный законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу»;
- 2) «знания и опыт в той или иной области, в которой данное лицо обладает познаниями, опытом» [16, с. 621].

В материалах симпозиума «Ключевые компетенции для Европы» имеется такое определение: компетенция есть «общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий» [13]. Э. Ф. Зеер и др. подчеркивают, что «способность мобилизовать знания, умения и опыт в конкретной со-

циально-профессиональной ситуации обуславливают компетенцию» [5]. По мнению А. В. Хуторского, «компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [17].

С точки зрения обучения «компетенции» рассматриваются в основном как некий конечный результат образовательного процесса.

На основе определений, данных Э. Ф. Зеером и др., можно понимать компетенцию, как способность мобилизовать и преобразовывать знания, умения и опыт в результат в конкретной сфере деятельности.

Рассматриваемые понятия возможно различить в отношении их области действия: «компетенция» скорее определяет «знаю как», а «компетентность» – «знаю что» [4, 6].

Считается, что компетенция – производное понятие от компетентности и обозначает его как сферу приложения знаний, умений и навыков человека, в то время как компетентность – семантически первичная категория и представляет интериоризованную (присвоенную в личностный опыт) совокупность, систему, некий «знаниевый» багаж человека.

Приведенные определения компетенции по сути своей схожи с определениями компетентности. В известной степени первые обогащают понятие компетентности, но одновременно приводят к путанице данных понятий. Поэтому представляется целесообразным для раскрытия понятия «компетенция» использовать только определение, в котором она трактуется как круг полномочий или обязанностей конкретного должностного лица (государственного лица).

Использование понятий компетенции и компетентности тесно связано с проблемой качества в широком смысле этого слова. Это качество образования, социального обслуживания и других сфер общественной жизни.

Качество образования педагогическая наука определяет как социальную категорию, определяющую состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности.

В словаре «Профессионально-педагогические понятия» (под ред. Г. М. Романцева) качество образования рассматривается как интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру их соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть названный процесс и каким целям он призван служить.

Фактором, определяющим качество образования, называется *высокая компетентность педагогических работников*. В перечислении качеств рабочей силы включены компетенции. При этом компетентность определяется как владение знаниями и умениями, позволяющими высказать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения.

В рамках этой глобальной проблемы важен вопрос о соответствии полномочий, предоставляемых организационным сообществом людей отдельному индивиду, и качеств этой личности. Не секрет, что с несоответствием качеств и полномочий людей мы сталкиваемся на самых различных уровнях, что обуславливает и научную, и практическую актуальность этой проблемы.

В этом плане четкое разграничение понятий компетентности как качества личности, обеспечивающего эффективное выполнение деятельности, и компетенции как полномочий личности оказывается весьма конструктивным (полезным) для формирования адекватного понятийного аппарата.

Такое разграничение создает основу развития научных исследований не только в рамках популярного ныне компетентностного подхода, но и в рамках альтернативного, так называемого компетенциального подхода, а также разработки проблемы взаимодействия этих подходов для достижения конечной цели – обеспечения качества.

Появление в науке новых понятий предполагает определения их статуса. Существуют понятия, которые стали основой научных теорий. К ним в естественнонаучных отраслях можно отнести понятия молекулы (молекулярно-кинетическая теория), кванта (квантовая теория), электрона (электронная теория строения вещества).

Понятия «компетентность» и «компетенции» стали основой научных подходов: компетентностного и компетенциального. Названные подходы стали тем средством, которое обеспечило трансформацию процесса современного профессионального образования. Это подтверждает важность разработки понятийного аппарата для исследования научных проблем вообще и проблемы профессионального образования в частности.

Понимание компетентности как образованности, пригодности для выполнения деятельности в ведущих сферах производства и сфер обслуживания и поведения в любой ситуации и компетенции как полномочий, которыми наделяется человек (организация), отражает концептуальную позицию авторов.

Предлагаемая нами логико-структурная парадигма демонстрирует, что развитие понятия путем его бесконечного расширяющегося содержания может иметь негативный результат. Структура процесса обобщения понятия должна иметь циклическую форму, обеспечивающую обогащение и многократное уточнение его содержания. Действие закона преемственности в позна-

нии явлений также требует периодического уточнения понятий, так как их понимание влияет на методологию образования.

В настоящее время уже можно выделить основные этапы становления образования, основанного на компетенциях (В. И. Байденко, И. А. Зимняя и др.):

1. В 1960–1970 гг. в науку вводится понятие «компетенция». Идея компетентностного подхода заимствована из зарубежной практики. При этом существуют разночтения понятий «компетенция», «компетентность»: одни авторы их отождествляют, другие используют их без четко сформулированных различий, третьи – однозначно разводит содержание понятий. Первые и вторые отдают предпочтения функциональным характеристикам, третьи – личностным.

2. В 1970–1990 гг. выделенные понятия (их содержание) разрабатываются и используются в социологии (профессиональная компетентность, компетентность специалиста).

3. Современный период: ЮНЕСКО подчеркивает круг компетенций как желаемый результат образования, формулируются глобальные компетентности (научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе и т. д.). Идет процесс дальнейшего развития содержания и объема понятий за счет изучения их различными науками (философией, социологией, психологией, педагогикой).

Наличие ярко выраженных нескольких подходов обеспечивает комплексный характер научного анализа педагогических явлений. Особенно хотелось при этом отметить применимость полученного методологического знания к осуществлению профессионального образования.

Профессиональная компетентность понимается как определенная интеграция профессиональных компетенций (знания, умения, обобщенные способности профессиональных действий) и профессионально важных качеств [9]. При этом компетентностный подход понимается как приобретенная ориентация на цели образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация, развитие индивидуальности.

И другой взгляд. Компетентность включает такие элементы, как личностные ценности, социально-политические ограничения, базовую подготовку (знания, способы действий, опыт творчества), компетенции (из них родовые: коммуникация, сотрудничество, лидерство, новаторство) как комплексы разнородных личностных качеств (когнитивных, аффективных, волевых) [12].

Е. А. Самойловым компетентностно ориентированное образование понимается как целостное воспитание человека, его потребностей, нравственности, интеллекта, воли.

Покажем соотношение понятия профессиональной компетентности и компетентности как частного и общего относительно понятия деятельности:



Как известно, сущность компетентностного подхода состоит в том, что результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования. Это подход, акцентирующий внимание на достижении цели, результатах образования, которые выражают способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.

В отличие от компетентностного подхода компетенциальный подход в оценке качеств личности во главу ставит *официальные, общественно признанные атрибуты личности* (ученое звание, степень, квалификация...), в соответствии с которыми общество наделяет данную личность определенными полномочиями.

Компетенциальный подход не менее обоснован и полезен, чем компетентностный. Например, предоставление права лечебной деятельности только дипломированным специалистам является не только полезным с позиции качества здравоохранения, но и способствует обеспечению безопасности нашей жизнедеятельности. Однако существенное различие качеств отдельных личностей, наделенных одинаковыми атрибутами, не умаляет достоинств компетентностного подхода.

Компетенциальный и компетентностный подходы взаимно дополняют и обогащают друг друга. В конечном счете, наиболее продуктивным (эффективным) является комбинированный подход, сочетающий элементы компетенциального подхода (для предварительной, формальной «атрибутной» оценки качеств), и элементы компетентностного подхода.

Выводы:

1. Представляется целесообразным четкое различие понятий компетентности как интегрированной совокупности, системы, некоего знаниевого «багажа человека» и компетенций как деятельности и полномочий.
2. Компетентность следует рассматривать как интегральное, обобщающее понятие и не использовать множественную форму «компетентности».
3. Необходимо заменить термин «ключевые компетентности» на «ключевые (базовые) аспекты компетентности».

4. Компетентностный подход к образованию реализует компетентностную парадигму и предполагает в качестве результата образовательного процесса усвоение заявленных государством ключевых аспектов профессиональной компетентности личности, без которых невозможна деятельность современного человека в интеллектуальной, общественно-политической, информационной и прочих сферах.

Компетентностная парадигма нацелена на усиление практической ориентации и инструментальной направленности образования.

5. Понятие «ключевые компетенции» следует толковать как совокупность полномочий по главным аспектам профессиональной деятельности специалиста.

6. Компетенциальный подход – подход, позволяющий оценить общественно-государственный статус личности.

Литература

1. Белицкая Г. Э. Социальная компетентность личности // Сознание личности в кризисном обществе / Под ред. А. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского. – М.; 1995. – С. 42–57.

2. Белкин А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. – Челябинск: ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во», 2004. – 176 с.

3. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика, 2003. – № 10. – С. 51–55.

4. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – 126 с.

5. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2005. – 216 с.

6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Ректор вуза, 2005. – № 6. – С. 13–29.

7. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Стандарты и мониторинг в образовании, 2002. – № 1. С. 3–6.

8. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М., 2001.

9. Львов А. В. Технология формирования учебно-профессиональной компетентности (КОЕЦЕПТ). – Челябинск: ЧГАУ; ЮУНОЦ РАО, 2007. – 151 с.

10. Маркова, А. К. Психология профессионализма. – М., 1996.

11. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. – М.: КОГИТО ЦЕНТР, 2002. – 200 с.

12. Самойлов Е. А. Компетентностно ориентированное образование: социально-экономические, философские и психологические основания: монография. – Самара: Изд-во СГПУ, 2006. – 160 с.

13. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы». Док DECS/SC/Sec (96) 43. – Берн, 1996.

14. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: ООО «Мир книги», 2001.

15. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня, 2004. – № 3. – С. 20–22.

16. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Сов. энцикл., 1983. 840 с.

17. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апр. 2002. – М.: Центр «Эйдос», 2002. www.eidos.ru/news/compet.htm.

**В. С. Черепанов,
Ю. А. Шихов**

КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНО-ПРОГРАММНЫЙ ПОДХОД

В статье рассмотрены проблемы создания педагогического квалиметрического мониторинга, его концептуальная модель, функции и принципы организации; сформулированы научные основы педагогического мониторинга.

In article problems of creation pedagogical qualimetric monitoring, his conceptual model, functions and principles of the organization are considered; scientific bases of pedagogical monitoring are formulated.

1. Педагогический мониторинг: общие понятия, проблемы

Одна из задач, поставленных Законом Российской Федерации «Об образовании», – это обеспечение адаптивности системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся. Выполнение данной задачи напрямую связано с созданием комплексной системы мониторинга качества образования на всех его этапах и уровнях с обязательным наличием обратной связи, позволяющей своевременно корректировать учебные планы и программы, а также и сам учебный процесс. Как известно, мониторинг – довольно сложный формирующийся феномен, носящий междисциплинарный характер, выступающий, как правило, в качестве диагностической, информационной и прогностической подсистем какой-либо системы управления.

В педагогической практике мониторинг используется сравнительно недавно. Его появление связано с поисками новых возможностей повышения качества как среднего, так и высшего образования и его управлением. Согласно В. И. Андрееву, педагогический мониторинг – системная диагностика качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и тенденций саморазвития образовательной системы, включая ее цели, содержание, формы, методы, дидактические и технические средства, условия и результаты обучения, воспитания и саморазвития личности и коллектива [2]. В большинстве исследований образовательный мониторинг представлен как система организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за состоянием и прогнозированием ее развития [8–10, 13, 22].

Обобщая имеющиеся в научной литературе определения, можно считать, что педагогический мониторинг – это комплексная система непрерывного, научно обоснованного сбора, хранения, переработки, интерпретации информации о состоянии и развитии педагогической системы (учебного класса, студенческой группы, курса, факультета, вуза, группы вузов) или отдельного обучаемого (школьника, студента), а также обеспечения обратной связи с целью наиболее оптимального выбора образовательных целей и задач, а также средств и методов их решения [19].

Сейчас в образовании наиболее разработаны мониторинги материально-технической и нормативной базы. Менее разработаны проблемы оценивания и измерения в системе образования, в частности, существует противоречие между необходимостью отслеживания выполнения требований ГОС и отсутствием единой научной теории мониторинговых исследований. Среди множества проблем педагогического мониторинга следует выделить

- оценку эффективности существующих форм и методов обучения и воспитания;
- оценку современных педагогических технологий обучения и воспитания;
- создание мониторинговых служб различного профиля: психологического, валеологического, социологического, педагогического;
- комплексную оценку эффективности функционирования, развития и саморазвития образовательных систем [20].

Анализ существующих у нас в стране и за рубежом систем образовательного мониторинга позволяет утверждать:

- в России мониторинговые исследования недостаточно распространены (за рубежом мониторинговые системы внедрены практически во все сферы общественной жизни и курируются на уровне правительств);
- существующие мониторинговые системы в сфере образования невозможно свести к какой-либо одной, универсальной, что связано с многообразием целей и задач, стоящих перед образованием;

- отсутствуют научно обоснованные методики создания мониторинговых систем, включая его инструментарий (анкеты, тесты, вопросники и т. п. не проверяются на валидность и надежность, не оценивается их погрешность; редко используется аппарат математической статистики).

2. Квалиметрический педагогический мониторинг: концепция, модель

Одним из путей создания научно обоснованных систем мониторинга в образовании является использование методов квалиметрии, позволяющих стандартизировать и алгоритмизировать процедуры оценивания и измерения, и создавать системы квалиметрического мониторинга как составной части квалитологии образования [13].

В педагогической квалиметрии раскрываются особенности измерений и оценки качества «процессов» и «результатов» обучения, образования и воспитания; показаны особенности измерения качества педагогических систем; даны квалиметрические основы процессов аттестации и аккредитации вузов и построения измерительных тестовых комплексов [10, 13, 14, 31]. В качестве методологического базиса квалиметрического мониторинга должны использоваться философские, общенаучные подходы и методы, отвечающие специфике рассматриваемой проблемы, в том числе образовательная нормология и стандартология; метод моделирования; системно-функциональный, системно-квалитативный, тезаурусный, компетентностный, интегративный и личностно-ориентированный подходы.

Концепция квалиметрического мониторинга должна содержать следующие основные положения:

1. Квалиметрический мониторинг качества образования в любой системе (школа, НПО, СПО, ВПО) должен быть комплексным и учитывать все системообразующие факторы качества общего и профессионального образования:

- цели и содержание образования;
- модели обучаемого и образовательного учреждения,
- технологии обучения;
- педагогический контроль и психодиагностику;
- педагогическое прогнозирование и образовательные стандарты и др.

2. Конечная цель создания системы комплексного квалиметрического мониторинга качества образования – это формирование личности обучаемого (учащегося, студента, бакалавра, магистра) и специалиста-профессионала, обладающих высоким уровнем общей культуры и специальными (профессиональными) знаниями и умениями, навыками научно-исследовательской работы (творческой культурой) при гуманистической направленности личности.

3. Компетентность обучаемых должна определяться комплексом знаний, умений, навыков в общеобразовательной сфере (физика, математика, рус-

ский язык и литература, информатика, психология, педагогика, культурология и физическая культура) (*инвариантный компонент*), а также уровнем овладения специальными знаниями, умениями и навыками в конкретной будущей профессиональной области (*вариативный компонент*).

4. Образовательное учреждение любого типа следует рассматривать, во-первых, как единство целевых подсистем – педагогической, социальной, экономической и научно-методической; во-вторых, как единство управляющей и управляемой систем; в-третьих, как единство внешних и внутренних сторон оценивания; в-четвертых, как единство качества процессов и качества результатов (принцип отражения качества процессов в качестве результатов).

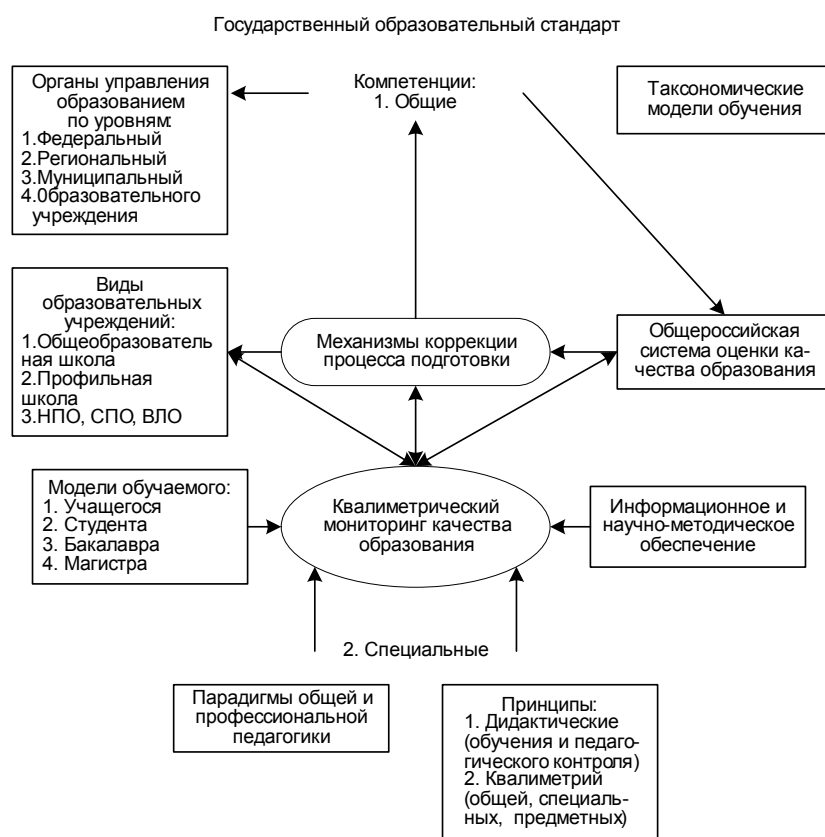
5. Система комплексного квалиметрического мониторинга качества образования должна трансформироваться в оценочно-критериальные и оценочно-диагностические комплексы различного уровня (отдельного образовательного учреждения, муниципального, регионального, федерального, межстранового).

6. Проектирование инструментария для мониторинговых исследований базируется на квалиметрическом и тезаурусном подходах. Педагогические контрольные материалы, являющиеся составной частью инструментария, должны согласовываться с определенной таксономической моделью уровней обученности и классификатором знаний, а их содержание и форма выбираются с помощью метода групповых экспертных оценок.

Ниже приведена концептуальная модель квалиметрического мониторинга качества образования (см. рисунок). Данная модель применима для мониторинговых систем различного уровня (общеобразовательных и профильных школ, факультетов, вузов, групп вузов и т. д.). Поясним отдельные моменты данной модели.

Одним из основных компонентов модели является государственный образовательный стандарт (ГОС). Известно, что стандарты первого и второго поколений проектировались на основе системно-деятельностного подхода, а стандарты третьего поколения – «строятся на компетентностной основе кредитного формата и ориентированы на результаты образования, которые представлены в виде компетентностей / компетенций выпускников» [4]. Поскольку компетенции (общие и специальные) отбираются на основе ГОС, то очень важно, чтобы в его разработке принимало участие как можно больше заинтересованных лиц: федеральные органы исполнительной власти, с привлечением государственно-общественных объединений, действующих в системе образования, объединений работодателей и представителей научных сообществ, в том числе и регионального уровня. Участие в разработке ГОС работодателей позволит определить требования рынка труда и наладить диалог между представителями сфер труда и образования [21].

После определения основных требований, предъявляемых к выпускникам образовательных учреждений, должна строиться модель обучаемого или специалиста (общеобразовательной и профильной школ; систем НПО, СПО, ВПО), которая должна раскрывать цель образования по специальности (направлению подготовки), в соответствии с которой производится отбор и структурирование содержания подготовки специалиста, и отражать все стороны деятельности: личностную, функциональную и предметную [5].



Концептуальная модель квалиметрического мониторинга качества образования

Создав модель обучаемого или специалиста, необходимо выбрать таксономическую модель обучения (В. Bloom, В. П. Беспалько, В. П. Симонова и др.). Следующим шагом является согласование учебного материала, усвоенного обучающимся и подлежащего контролю с помощью классификатора знаний, предложенного, например, В. Bloom, R. Gagne и В. С. Аванесовым [1].

3. Научные основы педагогического мониторинга

Педагогический мониторинг должен строиться на дидактических принципах и парадигмах общей и профессиональной педагогики и выполнять определенные функции.

«Классические» парадигмы образования достаточно широко освещены в педагогической литературе [2]. В последнее время в теории и практике образования появились и находят применение новые парадигмы, к которым можно отнести, например, гуманистическую, информационную, компетентностную. Их можно рассматривать как ориентиры для разработки перспективных направлений развития педагогической науки и практики, в том числе и при разработке мониторинговых систем в сфере образования.

Особенности современной научно-технической революции, вхождение России в единое европейское и мировое образовательное пространство, задачи реформирования российского образования обуславливают необходимость расширения спектра парадигм (особенно в области профессиональной педагогики), к которым можно отнести:

- непрерывность профессионального образования не только за счет реализации принципа «многих ступеней» (от начального до высшего и послевузовского), но и за счет непрерывного «предметного образования»: физического, математического, компьютерного, экономического и др.;
- фундаментализацию образования, которая должна базироваться на трех основных принципах: культурологическом базисе обучаемого, подготовке по направлениям и обучении «метаязыкам», т. е. наиболее общим методам познания (логике, философии, математике, кибернетике, квалитологии, языкам программирования) [13].
- опережающий и проблемно-ориентированный характер обучения (профильного и профессионального);
- интегративность (создание комплексов типа «профильная школа – вуз», «школа – НПО – СПО – ВПО» и т. п.;
- «предметную интеграцию», которая реализует межпредметные связи изучаемых дисциплин);
- комплексную технологичность учебно-воспитательного процесса, которая должна базироваться и на тезаурусном, компетентностном, системном и квалиметрическом подходах; включать в себя модульные, тестовые и компьютерные технологии обучения и контроля, а также рейтинговые и мониторинговые системы, экспертные методы, современные информационные и телекоммуникационные технологии [7, 12, 17–21];
- квалитативность, которая базируется на философии качества (квалитологии, квалиметрии и управлении качеством).

В качестве основных функций педагогического мониторинга выделяются оценочная, информационная, агрегирующая (свертывание оценочной информации), аналитическая, прогностическая, оптимизационная и синтезирующая (проектирование уровня образования и поиск новых решений), классифицирующая (по классам качества), контрольно-нормативная (контроль выполнения требований нормативно-правовых документов в сфере образования), стимулирующая (обучаемых, учителей и преподавателей, образовательных учреждений) [14, 20].

Научные принципы педагогического мониторинга можно подразделить на две группы [10, 13, 20]:

1) основные:

- педагогический мониторинг – неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении (специальная организация учебного процесса);

- научность (учет дидактических принципов, моделей обучаемого и обучения, требований ГОС);

- использование подходов: квалитетрического, тезаурусного, компетентностного);

- эффективность («эффект-затраты»);

- всесторонность (комплексные исследования);

- систематичность (плановость исследований);

- объективность результатов;

- технологичность;

2) дополнительные:

- иерархичность (организация по различным основаниям);

- дуальность управления и организации (одновременность управления качеством образования и его развитием);

- преемственность, согласованность и цикличность (содержания и норм качества образования по его ступеням и уровням и их обновляемость).

4. Организация мониторинговых исследований

В нашей стране среди методик мониторинговых исследований наиболее отработанной является практика централизованного тестирования, которая существует более 10 лет. За это время были созданы Положения по проведению процедуры тестирования, отработаны методики составления тестов и методики обработки результатов тестирования [1, 16]. Многолетняя практика тестирования показала устойчивость получаемых результатов, что говорит в пользу используемой методики. Введенный позднее единый государственный экзамен (ЕГЭ) пока не получил единодушного одобрения со стороны научного сообщества и учительского корпуса. Более того, сама организация ЕГЭ

и используемый инструментарий не позволяют достичь объявленных целей: одновременно оценить школьные достижения (итоговая аттестация) и провести отбор наиболее подготовленных учащихся для поступления в вузы, так как используемые контрольные материалы не могут быть одновременно критериально и нормативно ориентированными. Как показали расчеты, произведенные в Федеральном центре тестирования, погрешность получаемых результатов колеблется от 3 до 15 баллов (на одного тестируемого). Таким образом, технология ЕГЭ на сегодняшний день является несовершенной и требует научной доработки [15].

В международной практике мониторинговые исследования проводят в рамках таких программ, как TIMSS и PISA [3, 6]. Так, например, в TIMSS большинство заданий формулируются на уровне привычной для нашего образования предметной сложности: понимать, описывать, использовать и применять в учебной ситуации (что вполне укладывается в привычную пятибалльную шкалу школьных оценок). В PISA большинство заданий совершенно другого уровня: проверяются интегральные надпредметные компетенции и умение использовать их для решения проблем, выходящих за рамки конкретных предметных областей [3]. Автор предлагает разрабатывать контрольные материалы для ЕГЭ, используя опыт указанных международных программ.

Для проведения мониторинговых исследований предлагается разрабатывать педагогические контрольные материалы (ПКМ) для диагностики знаний и умений обучаемых на различных этапах их обучения, а также их компетенций на основе качественной технологии, которая состоит из нескольких этапов [12, 17, 18]:

- *подготовительный* – определение целей педагогического контроля, учет требований ГОС и профессиональной подготовки (компетенций);
- *основной* – выбор модели уровней обученности; разработка тезауруса учебной дисциплины (выбор дескрипторов по содержанию учебной программы методом групповых экспертных оценок); определение рейтинга ПКМ, их отбор для различных целей диагностики;
- *заключительный* – экспертиза ПКМ в соответствии с критериями качества; принятие решения об их пригодности для выбранных целей и создание банка.

Реализацию предложенной программы разработки квалиметрических мониторингов качества для различных образовательных систем можно возложить на специально созданные мониторинговые службы как в отдельных образовательных учреждениях, так и на муниципальном, региональном и федеральном уровнях, вплоть до Федеральной службы по надзору в сфере образо-

вания и науки РФ, что будет способствовать повышению качества образования на любых его этапах.

Литература

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий: Учеб. кн. – 3-е изд., доп. – М.: Центр тестирования, 2002. – 240 с.
2. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. – Казань: Изд-во КГУ, 1996. – Кн. 1. – 567 с.
3. Загвязинская Э. В. Анализ качества образования российских школьников: культурологический аспект // Образование и наука. – 2006. – № 6(42). – С. 10–20.
4. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионально-педагогического образования: инновационный аспект // Образование и наука. – 2006. – № 6(42). – С. 44–54.
5. Карпов В. В., Катханов М. Н. Инвариантная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе. – М.; СПб.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. – 141 с.
6. Ковалева Г. С. PISA – 2003: результаты международного исследования // Педагогическая диагностика. – 2006. – № 1. – С. 99–134.
7. Кулемин Н. А. Квалиметрический мониторинг управления качеством образования: концепция, технология, модель: Монография. – М.; Ижевск: Алфавит, 2000. – 187 с.
8. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. – СПб.: Образование культура, 1998. – 344 с.
9. Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н. Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий образовательного мониторинга // Народное образование. – 2000. – № 8. – С. 75–85.
10. Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 95 с.
11. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: Учеб. пособие. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 430 с.
12. Снигирева Т. А. Основы качественной технологии диагностики структуры знаний обучаемых. – М.; Ижевск: Экспертиза, 2006. – 124 с.
13. Субетто А. И. Квалитология образования. – М.; СПб.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 220 с.
14. Субетто А. И. Квалиметрия. – СПб.: Изд-во «Астерион», 2002. – 288 с.
15. Хлебников В. А. Как нам реорганизовать ЕГЭ // Образование и наука. – 2006. – № 1(37). – С. 3–15.

16. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учеб. пособие. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 410 с.

17. Черепанов В. С. Основы педагогической экспертизы. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2006. – 124 с.

18. Шихов Ю. А. Квалитативная технология конструирования дидактических тестов // Образование и наука. – 2004. – № 5(29). – С. 53–59.

19. Шихов Ю. А. Мониторинг в системе «школа – вуз» // Профессиональное образование. – 2005. – № 9. – С. 7.

20. Шихов Ю. А. Мониторинг качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 2. – С. 54–55.

21. Шихова О. Ф. Основы квалиметрии вузовского образовательного стандарта: Монография. М.; Ижевск: Издат. дом «Удмуртский университет», 2006. – 243 с.

22. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Рос. пед. агентство, 1998. – 354 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В. В. Вьюхин

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ АДАПТИВНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ СИСТЕМ В ВУЗЕ¹

В статье представлена технология разработки адаптивных методических систем в условиях учебного заведения, применяющего в обучении дистанционные образовательные программы. Технология предполагает активное участие студентов в создании компонентов таких систем и организации учета результатов использования учебных материалов.

It is offered a technology of methodical systems development in institute of higher education. This technology based on student activity in component creation of such systems and organization of continuous registration of usage results of developed materials.

Российский государственный профессионально-педагогический университет (РГППУ) ведет активную работу по расширению сферы применения информационных коммуникационных технологий (ИКТ) по всем направлениям учебной деятельности. Одно из таких направлений – использование в учебном процессе адаптивных методических систем (АМС).

Под адаптивной методической системой понимается методическая система, которая содержит в своей структуре образовательную технологию, базирующуюся на информационных компьютерных технологиях (ИКТ), и обладает свойствами адаптивности к различным аспектам образования [1, с. 234].

Использование АМС повышает эффективность обучения и обеспечивает выполнение требований, сформулированных психолого-педагогическими науками: это индивидуализация, дифференциация, личностно-ориентированный подход и т. д.

Специфика РГППУ такова, что одним из основных направлений его деятельности является подготовка специалистов по профилю «Профессиональное обучение (по отраслям)». Институт информатики (ИнИ) РГППУ ведет обучение студентов специальности «Профессиональное обучение (информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии)» специализации «Компьютерные технологии». Естественно, выпускники ИнИ в качестве педагогов профессионального обучения должны быть подготовлены к применению адаптивных систем для различных технологий образовательной деятельности.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект 06-06-00475а).

Один из способов решения данной задачи – регулярное использование компонентов АМС в процессе обучения студентов и формирования навыков самостоятельного создания адаптивных методических систем. В определенном смысле это профессиональная ориентация будущих преподавателей на применение ИКТ и АМС. И насколько естественным и привычным для студентов станет использование ИКТ и АМС в учебном процессе вуза, настолько естественным и привычным будет их стремление продолжить это в дальнейшей трудовой деятельности.

Учебный план специальности «Профессиональное обучение» специализации «Компьютерные технологии» включает следующие дисциплины:

- педагогические технологии;
- методика профессионального обучения (МПО);
- методы и средства дистанционного обучения (МДО);
- компьютерные коммуникации и сети (ККС);
- *web*-дизайн;
- методика обучения информационным технологиям (МОИТ);
- педагогические программные средства (ППС).

Эти дисциплины напрямую связаны с подготовкой выпускников к деятельности, ориентированной на использование информационных компьютерных технологий, а также на разработку и использование АМС.

Так, цель предмета МОИТ – приобретение студентами знаний и умений в области проектирования и реализации учебного процесса по дисциплинам информационно-технологического направления, а МДО – формирование у студентов профессиональных знаний и умений, связанных с проектированием учебного процесса в условиях дистанционного обучения [4, с. 3].

Дисциплина «Педагогические программные средства» дает возможность освоить технологию разработки адаптивных методических систем [2, с. 3], которой посвящена эта статья. Рассмотрим подробнее ее цели и задачи. Дисциплина базируется на знаниях и умениях, приобретенных при изучении всех направлений отраслевой подготовки, а также психолого-педагогических курсов: психологии, педагогики и методики профессионального обучения.

Цели дисциплины ППС:

- формирование у студентов профессиональных знаний и умений, направленных на проектирование учебного процесса с использованием программных средств учебного назначения, а также разработку и сопровождение подобных средств;

- приобретение актуальных знаний и умений, позволяющих проявить себя в будущей профессиональной деятельности, реализовать свой творческий потенциал путем разработки нового и сложного программного обеспечения, используемого в образовательной сфере.

Основные задачи дисциплины ППС:

- овладение теорией компьютеризированного обучения;
- приобретение опыта применения готовых или самостоятельно разработанных ППС, позволяющих повысить эффективность профессионального обучения;
- приобретение знаний и умений в области системного проектирования и разработки программного обеспечения учебного назначения;
- развитие умений по формированию технологических условий для обучения с помощью компьютерных технологий, их поддержанию и сопровождению соответствующего системного и прикладного программного обеспечения.

В перечень приобретаемых студентами после изучения ППС знаний входят психолого-педагогические теории компьютеризированного обучения, модели обучения с применением ППС, а в перечень умений – способность выполнять все стадии проектирования ППС на основе профессионального использования инструментальных программных средств.

Из перечисленных выше дисциплин изучение по крайней мере последних четырех осуществляется с использованием АМС. А в целом (по всему учебному плану для специализации «Компьютерные технологии») преподавание с применением компонентов АМС ведется не менее чем по 14 дисциплинам.

Отсюда следует, что выпускники института, во всяком случае данной специализации, оказываются подготовленными к использованию и разработке материалов для адаптивных методических систем. Большинство выпускников имеет опыт разработки программно-методических комплексов (по крайней мере, в ходе выполнения курсовой работы по ППС, а многие – при подготовке дипломной работы) по тем или иным дисциплинам, достаточно четкое представление о структуре АМС, их компонентов, а также о требованиях к ним. Выпускники ИнИ знакомы с технологией использования АМС, особенностями их применения в условиях дистанционных технологий, правилами создания тестов для различных этапов учебного процесса.

Поскольку программные и технические средства, а также технологии их внедрения развиваются огромными темпами, указанные дисциплины (и некоторые другие) должны сами быть адаптированными к изменяющимся условиям: необходимо учитывать динамику изменения контингента преподавателей и обучающихся, развитие, изменение средств ИКТ, формы и виды обучения.

Базовое направление подготовки специалистов по специализации «Компьютерные технологии» – педагог профессионального обучения, поэтому динамика изменения контингента преподавателей учитывается автоматически (по крайней мере, относительно выпускников РГППУ): состояние выпуск-

ников и разрабатываемых ими программных продуктов находятся в тесной корреляционной связи.

Что касается адаптивности новых образовательных технологий к требованиям вузов по различным параметрам (таким, как разница в количестве часов, профессиональная направленность, качество обучения), то на самом деле она должна быть сведена только к обеспечению норм государственных образовательных стандартов (ГОС) с учетом изменения качества контингента обучающихся. Иные доводы вряд ли могут быть приняты во внимание.

Необходимость соответствия систем требованиям преподавателей далеко не бесспорна: нередко недостатки подготовки студентов маскируются завышенными оценками их знаний, умений, навыков. Ведь самое простое средство поднять успеваемость – заменить сложные задания простыми.

Поскольку подготовка выпускников вуза ориентирована на нормы ГОС, адаптация систем к установкам преподавателя должна считаться нежелательной, несмотря на то, что большинство преподавателей искренне хотят обучить подопечных быстрее и лучше, т. е. более качественно. Такая адаптация нередко ведет к снижению уровня знаний и выпуску специалистов, не соответствующих нормам образовательного стандарта.

Поэтому требование открытости для модификации, предполагающей возможность расширения, изменения и сокращения АМС, также вряд ли представляется целесообразным, поскольку может привести к искажению смысла такой АМС и снижению качества разработанных авторами системы блоков. Возможность модификации АМС бесспорно должна предоставляться только их авторам. Что же касается прочих преподавателей-пользователей АМС, то лучше придерживаться следующей точки зрения: несанкционированное изменение компонентов АМС может ухудшить его свойства. Поэтому любые вмешательства должны выполняться по согласованию с авторами АМС.

Требования к качеству разработки АМС непрерывно повышаются, поскольку такие системы могут и должны использоваться не только для дистанционных обучающих технологий, но и для всех прочих форм обучения.

Особое значение в процессе разработки АМС приобретает экспертная оценка блоков, а также экспериментальная проверка и отладка компонентов АМС в реальном учебном процессе.

РГППУ – профессионально-педагогический вуз, поэтому совершенно естественно, что для всех участников подготовки специалистов по специальности «профессиональное обучение» – сотрудников института информатики РГППУ – основным направлением научной деятельности в той или иной форме является разработка блоков АМС. А поскольку научное достижение считается неоспоримым только в том случае, если оно подтверждено эксперимен-

том, то все результаты научной деятельности сотрудников института сразу внедряются в учебный процесс и проходят реальную апробацию.

Научной работой в указанном направлении занимаются как преподаватели, так и студенты: первые – в рамках их научной и преподавательской деятельности, вторые – в рамках научно-исследовательской работы (НИРС), выполнения курсовых (МПО, ППС, МОИТ) и выпускных квалификационных работ (ВКР).

В качестве примера приведем названия тем курсовых и дипломных работ по некоторым дисциплинам:

Курсовые работы:

- Современные психолого-педагогические технологии обучения;
- Методическое обеспечение технологии концентрированного обучения дисциплине «Информатика»;

• Программно-методическое обеспечение темы «Принятие решений для дисциплины «Системный анализ»;

- Электронный учебник «Excel»
- Программно-методическое обеспечение темы «Виртуальные машины»;
- Интегрированная сетевая система обучения;
- Технология разработки видеокурсов.

Дипломные работы:

• Программно-методическое обеспечение факультативного курса «Графическое представление информации»;

• Программно-методическое обеспечение дисциплин «История экономических учений» и «Экономическая теория» для дистанционного обучения;

- Программно-методическое обеспечение по дисциплине «Маркетинг»;
- Программно-методическое обеспечение темы «Ведение кадрового учета и расчета заработной платы в системе 1С: Зарплата + Кадры»;

- Видеокурс MS Access 2000;
- Электронное пособие «Управление проектами в среде MS Project»;
- Программно-методический комплекс «Разработка дизайна web-сайтов»;

• Лабораторный практикум на тему «Финансовые отчеты и их анализ в MS Excel»;

• Программно-методическое обеспечение темы «Искусство делового письма, рекламы и PR-текстов».

Как показывают приведенные списки, сфера интересов разработчиков (преподавателей и студентов) весьма обширна. Разработки ведутся по самым различным направлениям, которые подчинены одной стратегической задаче: разработка и применение АМС для всех форм реализации образовательного процесса.

Примечателен тот факт, что отдельные темы оказываются достаточно хорошо исследованы. Это особенно ощутимо в том случае, когда обеспечивается преемственность тематики курсовых работ при изучении таких связей дисциплин, как, например, МПО – МОИТ – ППС, ККС – МПО – ППС, МОИТ – *web*-дизайн – ППС или других, и последующем выполнении выпускных квалификационных работ на ту же тему.

Таким образом, стратегически целесообразно централизованное планирование тематики курсовых и дипломных работ, нацеленное на то, чтобы в результате их создания получить (может быть, после незначительной доработки) компоненты АМС, пригодные для использования как в традиционных, так и, что особенно важно, дистанционных образовательных технологиях.

Поскольку тематика ВКР определяется с учетом предложений студентов (в частности, по заявкам предприятий, на которых студенты проходят практику или трудятся), то в сферу разработки, отладки и тестирования компонентов АМС вовлекаются помимо РГППУ другие предприятия, связанные с использованием этих компонентов. Однако подавляющее большинство таких компонентов, естественно, проходит апробацию и серьезное тестирование в первую очередь через учебный процесс РГППУ.

В институте информатики создано специальное подразделение (факультет дистанционного обучения), которое руководит организационной стороной подготовки дистанционного обучения. Оно обеспечивает первичную экспертизу учебных материалов: сначала кейсов, а затем программно-методических комплексов (ПМК), используемых для всех форм дистанционного и заочного обучения, а также для самостоятельной работы студентов очной формы обучения.

Определив достаточно строго требования к содержанию и оформлению кейсов и ПМК [3, с. 146], можно добиться того, что большинство учебных материалов станут основой для создания будущих АМС.

Однако если при первичной экспертизе проводится в основном формальная проверка учебных материалов, то разработка серьезных АМС, приемлемых для массового обучения студентов, предполагает ряд итераций при их создании и тщательное тестирование, имеющее надежную обратную связь, на основе которой можно оценить эффективность процесса обучения.

Для организации такой связи в РГППУ создан центр информационно-методического обеспечения (ЦИМО). Его основной целью стало внедрение дистанционных технологий обучения в масштабах всего университета, разработка программно-методического обеспечения для реализации этих технологий, а также обучение специалистов с использованием ДОТ. Одной из задач ЦИМО является создание системы, выполняющей функцию сбора, учета и хранения результатов обучения.

Если ввести в систему способность регистрации характеристик используемых учебных материалов, то станет возможным и проведение анализа эффективности используемых средств обучения, в том числе компонентов АМС.

Такая система позволяет в случае необходимости вносить оперативные изменения в любой такой компонент; это помогает не допустить существенных просчетов или быстро исправить их на основе первых же полученных результатов, а также обеспечивает постановку задачи оптимизации результатов учебного процесса – достижение наилучшего качества обучения при заданных ресурсах (затратах на обучение).

Полагая справедливой гипотезу об универсальности характера адаптивных методических систем по отношению к формам обучения, можно достаточно уверенно обобщать результаты использования компонентов АМС при преподавании различных дисциплин как путем заочной формы обучения, так и других: дистанционной заочной, дистанционной очной и даже традиционных очной и заочной форм, если в них задействованы компоненты АМС, например для самостоятельной работы.

Когда разработка указанных компонентов, их практическое использование в учебном процессе, сбор и оценка результатов обучения, а также коррекция АМС сосредоточены в одних руках, можно рассчитывать на относительно короткий цикл создания надежных компонентов, а следовательно, и целых систем, пригодных для практического применения в учебном процессе.

На основе указанной технологии разработка блоков (компонентов) АМС может быть поставлена на поток. Однако, поскольку данная технология предлагается для учебного заведения, необходимо помнить об основном назначении вуза – выпуске высококвалифицированных специалистов, обладающих большим кругом компетенций.

Определяя тематику курсовых и дипломных работ, нацеленную на разработку АМС, следует принять все меры к тому, чтобы не свернуть на путь подготовки специалистов, знающих только одно очень узкое направление деятельности. Поэтому особо высокая ответственность возлагается на преподавательский состав, занятый планированием и разработкой АМС и их использованием в учебном процессе.

Литература

1. Долинер А. И. Информационные и коммуникационные технологии в обучении: психолого-педагогические и методические аспекты. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 344 с.
2. Долинер А. И., Ларионов В. Н. Рабочая программа дисциплины «Педагогические программные средства». – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. – 12 с.

3. Стариченко Б. Е. Компьютерные технологии в вопросах оптимизации образовательных систем. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1998. – 208 с.

4. Супрун С. В. Рабочая программа дисциплины «Методика обучения информационным технологиям (ГОС–2000)». – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. – 12 с.

**Т. А. Матвеева,
Г. Д. Бухарова**

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ СТУДЕНТА В ПОЛЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Обсуждается концепция реализации образовательной программы подготовки специалиста (бакалавра/магистра), составленной в соответствии с компетентностной моделью выпускника вуза для формирования его профессиональной компетентности по индивидуальным образовательным траекториям.

The concept of realization of educational program of preparation of the expert (bachelor / master) made according to competence model of the graduate of high school for formation of his professional competence on individual educational trajectories is discussed.

В современных условиях перехода от постиндустриального общества к информационному происходит изменение парадигмы образования от «образования на всю жизнь» к образованию «через всю жизнь» [5]. Классическая парадигма ориентировалась на адаптацию человеческих качеств к производственным, технологическим и экономическим требованиям. «Образование на всю жизнь» являлось средством приобретения или закрепления социальных привилегий, преобладала установка на потребление материальных и духовных ценностей [6]. Информационное общество характеризуется ускорением социально-экономических процессов и возрастающей взаимозависимостью мира, полным риском и неопределенностей. Поэтому возникает социальный заказ общества на работников, обладающих навыками профессиональной и социально-психологической адаптации в быстро меняющемся мире. Новая парадигма видит в образовании не только средство для наиболее адекватного отражения требований современного общества и новой экономики, но и способ достижения иного качества жизни, формирования других, прежде всего творческих, высокодуховных потребностей личности [2, 4, 7, 8].

Смена парадигмы образования сопровождается процессом переориентации оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность», которые интегрируют указанные выше понятия, одновременно расширяя и углубляя их содержательную сущность.

Сегодня среди педагогической общественности не прекращаются дискуссии по поводу понятийного аппарата, уточнения и разведения понятий «квалификация», «компетенция», «компетентность», предлагаются различные подходы к классификации и иерархии компетенций. Важность единого языка в проблематике компетентностного подхода к образованию связана с тем, что сегодня ведется интенсивная разработка ГОС ВПО третьего поколения, в которых результаты образования планируются в терминах компетенций/компетентностей с учетом требований работодателей.

В представленной работе понятия компетенции и компетентности разделены: компетенции атомарны по отношению к компетентности. Нами принято, что профессиональная компетентность не является спектральным набором определенных компетенций, а представляет собой сложную иерархическую систему взаимозависимых, меняющихся во времени компетенций. Различные уровни профессиональной компетентности характеризуют отдельные точки профессиональной траектории специалиста, успешное выстраивание которой возможно лишь при условии следования новой парадигме – «образование через всю жизнь».

После согласования понятийного аппарата для составления компетентностной модели специалиста в качестве желаемого результата образования требуется значительная коллективная работа академической и учебной общественности с деловыми кругами для выявления компетенций, необходимых специалистам конкретного направления. Считается, что список компетенций легко составить, но трудно методологически его обосновать. На сегодня существует несколько классификаций компетенций в сфере профессионального образования. Характерным для всех является разбиение компетенций на две группы: универсальные компетенции и профессиональные. Отдельная проблема заключается в структурировании компетенций внутри этих групп. Большие списки компетенций затрудняют их диагностику посредством результатов образования. Отметим, что в настоящее время в различных образовательных учреждениях ведется интенсивная работа по идентификации компетенций для формирования на этой основе ГОС третьего поколения, причем, актуальность темы столь остра, что многие исследователи занимаются ею, опережая официальные каноны.

Обратимся к информационной и коммуникационной компетенциям, которые, как правило, относят к инструментальной группе компетенций. Определим их как способность и готовность

- применять знания об информации (информационных процессах) в качестве одной из фундаментальных составляющих современной картины мира для собственного позиционирования в информационном обществе;

- использовать знания и умение работать с аппаратными средствами информатизации для получения, обработки, переноса и представления информации в различных формах;

- применять знания и навыки использования информационных технологий в различных сферах жизни и деятельности, в том числе в образовании, самообразовании, профессиональной и общественной деятельности для решения широкого спектра задач: учебных, проектных и исследовательских – на уровне соответствующем культуре современного труда;

- применять знания и навыки самостоятельной деятельности в Интернет для удовлетворения образовательных и досуговых потребностей с использованием ресурсов мирового информационного пространства, возможностей общения с широким кругом пользователей Интернет;

- применять знания и навыки работы с предметными информационными системами для повышения эффективности процессов образования, самообразования и профессиональной деятельности;

- применять знания и умения для обеспечения информационной безопасности на корпоративном и личном уровне;

- оперативно воспринимать постоянное обновление аппаратных и коммуникационных средств информатизации, информационных и коммуникационных технологий.

Особая роль рассмотренных компетенций в системе универсальных компетенций заключается в том, что овладение ими в условиях информационного общества является необходимым для формирования практически всех других компетенций: от универсальных, до профессиональных и узкопрофессиональных.

Достижение требуемого результата по информационным и коммуникационным компетенциям для становления профессиональной компетентности современного специалиста возможно лишь в том случае, если образовательные программы большинства направлений подготовки будут опираться на информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) по широкому спектру учебных дисциплин.

В качестве примера компетентностного подхода к разработке образовательной программы рассмотрим один из возможных способов на основе

предложенной нами компетентностной модели ИТ-специалиста (рис. 1), при котором требуемые компетенции сгруппированы по круговым «слоям» формирования, что внешне похоже на кольцевую модель компетенций В. И. Байденко [1], а названия слоев соответствуют классификации И. Н. Галяминой [3]. В отличие от модели Байденко слои накладываются друг на друга, под включение нового слоя (рассматривается движение к центру) идентифицируется с началом формирования соответствующей группы компетенций. Последний слой *D* относится к специальным профессиональным компетенциям и назван нами «профессиональным ядром», на котором формируются компетенции, определяющие профессиональные особенности ИТ-специалиста. В таком подходе подчеркивается невозможность абсолютной завершенности формирования определенной компетенции (нет предела совершенствованию).

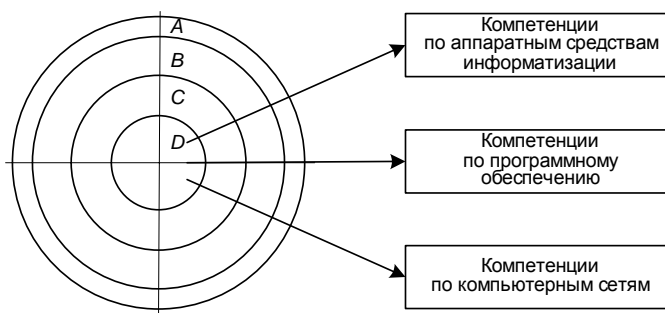


Рис. 1. Компетенции:
универсальные: *A* – социально-личностные, *B* – общенаучные и общетехнические, *C* – инструментальные; профессиональные – *D*

Отметим, что вхождение в области формирования универсальных компетенций, в которых представлены социально-личностные, общенаучные и др. (рис. 1), происходит для обучающегося на предшествующем высшему профессиональному образованию уровне: общее образование, начальное и среднее профессиональное образование.

Как невозможно определить базисный набор из независимых друг от друга компетенций, так же невозможно установить взаимно-однозначное соответствие между элементами двух множеств: множеством компетенций и множеством учебных дисциплин. Второе множество шире первого: на формирование одной компетенции нацелены несколько учебных дисциплин. На рис. 2 показана связь двух компетенций группы «Программное обеспечение» с учебными дисциплинами, рекомендованными ГОС второго поколения.

Очевидно, что эти компетенции связаны и с компетенциями, формирование которых происходит в нижних слоях А, В, С.

В образовательную программу включаются необходимые учебные дисциплины, распределяемые в учебном плане специальности по семестрам в соответствии с иерархией заявленных компетенций (от нижнего слоя к верхнему), которые определяют глубину и масштабность содержания образования.

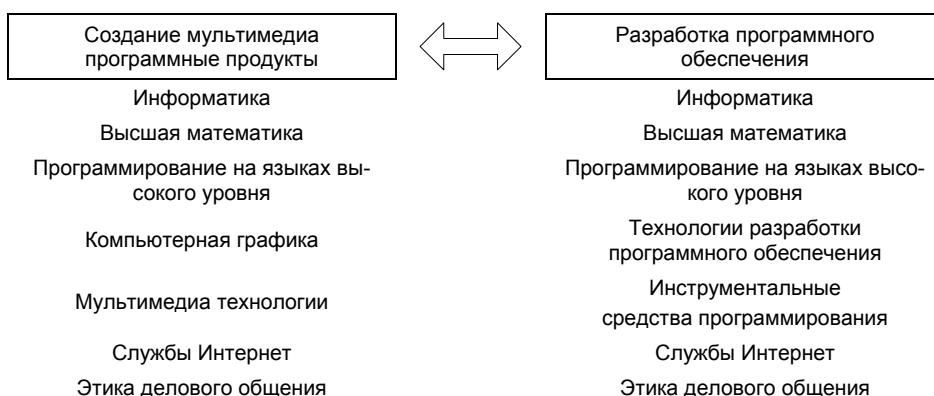


Рис. 2. Связь компетенций

Образовательная траектория студента вуза, продиктованная учебным планом, может быть отображена в пространстве формирования компетенций в виде спирали, сбегающей к центру, где определенная точка траектории характеризуется расстоянием r от центра и полярным углом φ (моментом времени обучения в вузе). Траектория проходит через все слои компетенций (рис. 3). Один виток спирали соответствует одному году обучения в вузе.

На рисунке приведена усредненная траектория, на которой указаны точки входа (перехода) на определенный курс обучения в вузе. Для различных студентов старт начинается с различных точек, различная скорость движения приводит к различным расстояниям между фиксированными витками траектории: для более успешных студентов это расстояние больше. Контрольными точками траектории являются точки пересечения с полярной осью (конец одного года обучения и начало следующего) и противоположным лучом, соответствующим окончанию нечетных семестров и началу четных. В указанных точках осуществляется контроль учебных достижений студента (в том числе, определяется уровень сформированности тех или иных компетенций), от результатов которого зависит расстояние соответст-

вующей точки от центра: чем выше достижения, тем ближе точка к центру (рис. 3).

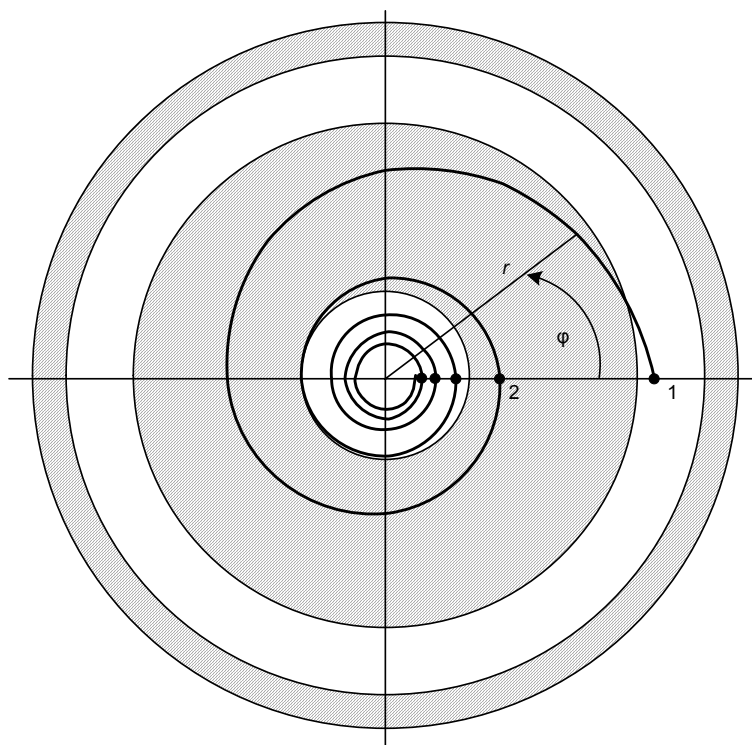


Рис. 3. Образовательная траектория студента в поле формирования профессиональной компетентности

Важнейшим условием практической реализации компетентностной образовательной программы является организованное использование ресурсов *развитой информационно-образовательной среды* (которую создает, наполняет ресурсами и обеспечивает ее функционирование выпускающая кафедра) и эффективных *образовательных технологий*, направленных на формирование компетенций в ходе систематического интегрирования в целостном образовательном процессе, когда происходит согласование междисциплинарных знаний и умений со способностью применять полученные знания и умения в будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант);

Материалы ко второму заседанию методологического семинара. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 20 с.

2. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2002. – № 9. – С. 22–27.

3. Галямина И. Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентного подхода: Материалы к шестому заседанию методологического семинара. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 106 с.

4. Зеер Э. Ф., Романцев Г. М. Личностно ориентированное профессиональное образование. // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 16–21.

5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

6. Исаев В. А. Образование взрослых: компетентностный подход (Проект ALLA): Монография. – Великий Новгород: «Северо-западная Народная Академия». – 2005. – 50 с.

7. Матвеева Т. А. Необходимость формирования профессиональной компетентности выпускника вуза в современных условиях // Профессиональное образование. Приложение «Педагогическая наука – практике. Новые исследования». – Академия профессионального образования. – М.: ИСОМ. – № 5. – 2005. – С. 91–96.

8. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–27.

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

А. И. Газизова

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ В ТУРЦИИ КАК НЕОБХОДИМЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И НАУЧНОЙ ТРАЕКТОРИИ

Статья посвящена вопросам интернационализации образования и расширения академической мобильности в Турции в контексте европейской интеграции. Рассматриваются меры, принимаемые на национальном и институциональном уровнях для сотрудничества и согласованности действий зарубежных и турецких учреждений высшего образования по вопросам обмена, совместных образовательных и научных программ, стажировок, развития европейских схем и инструментов мобильности. Представлены анализ текущей мобильности студентов и преподавателей; причины роста числа турецких студентов за границей и развития односторонней мобильности; некоторые аспекты утечки интеллектуального капитала страны и меры по развитию двусторонней академической мобильности.

Article is devoted to issues of education internationalization and expansion of the academic mobility in Turkey in context of the European integration. The measures accepted on national and institutional levels for cooperation and coordination of foreign and Turkish higher education institutions actions concerning exchange, joint educational and scientific programs, training, development of the European schemes and tools of mobility are considered. The analysis of current mobility of students and teachers; the reasons of growth of Turkish students abroad and development of unilateral mobility; some aspects of outflow of the intellectual capital of Turkey and measures on development of bilateral academic mobility are presented.

Турция с учетом национальной специфики уделяет значительное внимание вопросам академической мобильности и интернационализации как «процессу придания международного, межкультурного и глобального характера целям, функциям и процессам постсреднего образования» [1]. Концепция интернационализации не нова для университетов: высшее образование всегда было проникнуто духом интернационализма и межнационального сотрудничества, поэтому интернациональность вузов зачастую считается чем-то само собой разумеющимся. Подобное впечатление во многом объясняется универсальностью знания – многовековой традицией международной коллегальности и сотрудничества в области научных исследований и возникшей еще в античные времена мобильностью студентов и преподавателей.

Отдельные страны в силу своих исторических, экономических и культурных особенностей по-разному понимают интернационализацию. В азиат-

ских университетах в это понятие чаще всего вкладывают смысл модернизации, реформы и переустройства, западные же толкования большей частью подразумевают направленность в будущее, многоплановые и междисциплинарные подходы. Для восточных государств интернационализация вытекает из стратегической потребности в радикальных переменах и реформах, направленных на то, чтобы «догнать» Запад; соответственно, они стремятся к расширению международного контингента студентов, активизации международной деятельности и более частому использованию английского языка. Последнее характерно для Турции вследствие исторически сложившейся установки на европеизацию страны. С течением времени интернационализация образования как активное и эффективное межстрановое (международное) сотрудничество с целью взаимообогащения и обмена опытом в сфере образования стала частью стратегии развития государства.

Сегодня Турция, достигнув определенных успехов в развитии высшего образования, на равных с другими странами условиях участвует в создании европейского пространства высшего образования и, таким образом, стремится перейти на более высокий уровень развития, чтобы адекватно отвечать вызовам времени. Растущая и диверсифицирующаяся потребность в доступности высшего образования, в новых направлениях обучения и междисциплинарных исследованиях, новые требования к обучению, ускоренное развитие современных информационных и коммуникационных технологий обуславливают инновационный характер образовательной и научной траектории Турции. Очевидно, действуя в одиночку, ни один турецкий университет не может сохранить своих конкурентных позиций и справиться с фундаментальными переменами в обществе, что актуализирует совершенствование или развитие форм международного сотрудничества с учетом уже достигнутых результатов, политических и экономических условий, региональных потребностей и международных тенденций в высшем образовании.

В этой связи особую значимость приобретает вопрос расширения академической мобильности как необходимого элемента образовательной и научной траектории, основной формы и инструмента интернационализации в сфере высшего образования. За последние 25 лет мобильность возросла более чем на 300% [5] и продолжает развиваться, помогая странам занять подобающее положение в глобальном обществе знаний. В турецкой системе высшего образования академическая мобильность осуществляется в контексте свободного перемещения студентов, исследователей и преподавателей в рамках соглашений о сотрудничестве, учебы за границей и циркуляции мозговых ресурсов. При этом выделяется ряд особенностей и острых проблем.

Международные аспекты мобильности и интернационализации в системе высшего образования определяются политикой Турции в соответствии с национальным социально-экономическим и историческим контекстом, возможностями, ресурсами, приоритетами и реализуются на основе консультаций Совета Высшего Образования и Парламента страны. Совет Высшего Образования на национальном уровне принимает меры, связанные с созданием условий для расширения мобильности: распространяет через *web*-страницу информацию об основных европейских ресурсах и программах обмена, проводит встречи (для консультаций и обмена информацией) с научно-исследовательскими учреждениями и университетами, разрабатывает программы мобильности. Анализ нормативно-правовых документов в области высшего образования свидетельствует, что все инициативы государственных университетов относительно расширения мобильности на национальном и институциональном уровнях реализуются под наблюдением Совета с тем, чтобы способствовать сотрудничеству и согласованности действий зарубежных и турецких учреждений высшего образования.

С подписанием Болонской декларации в Турции постоянно наблюдается рост академической и научной мобильности и ее совершенствование. Турецкие университеты с готовностью приняли, внедрили и позитивно используют европейские схемы и инструменты мобильности, такие, как ECTS, Лиссабонская конвенция, приложение к диплому, сети NARIC и ENIC. Особую значимость представляет участие Турции в программе Евросоюза – SOCRATES, направленной на поддержание европейского сотрудничества в восьми областях образования, от доуниверситетского до высшего уровня, от новых технологий до образования для взрослых. Турецкие университеты в 2000–2004 гг. принимали активное участие в экспериментальных проектах ERASMUS/SOCRATES в сфере высшего образования и с 2004 г. участвуют в них [13].

Турция также реализует двусторонние программы обмена студентов и преподавателей совместно с европейскими странами и США, странами СНГ, продвигает международные совместные программы. В 2003 г. была запущена интегрированная программа «Двойной диплом совместных степеней SUNY-YOK» между State University of New York (SUNY) и Turkish Council of Higher Education (на турецком языке YOK) на уровне бакалавра [7]. Сходство между двумя системами образования, турецкой и американской, которое имело место задолго до подписания Сорбонской Декларации (25 мая 1998 г.), во многом обусловило успех этой программы. Ключевыми критериями проекта явилось то, что он базируется на совместной разработке и осуществлении интегрированных учебных планов, при этом элемент международной мобиль-

ности является встроенным и обязательным для профессионального высшего образования, завершающегося получением совместной степени.

Реализация международных совместных программ в Турции поощряется при условии обеспечения преподавательского состава дополнительным источником дохода и привлечения студентов к совместным/двойным программам на первом цикле обучения (на уровне бакалавриата) [4]. В рамках соглашений между турецкими государственными и европейскими университетами уже запущены двусторонние совместные программы, ведущие к присуждению двойных дипломов и на уровнях магистратуры и докторантуры, что может свидетельствовать о стремлении к совершенствованию форм мобильности.

Расширение академической мобильности создает благоприятные условия для сотрудничества турецких ученых со своими европейскими коллегами, проведения научных исследований и прохождения стажировки по специальности за рубежом. 46 университетов Турции являются членами Ассоциации европейских университетов (EUA), и 56 – членами Международной ассоциации университетов (IUA) [3]. Сотрудничество с европейскими университетами способствует глобализация науки Турции, а также выполнению совместных научных исследований и распространению их результатов. Страна стала полноправным членом Шестой рамочной программы (FP6) Европейского Союза, объединяющей усилия не только университетов, но также частных и государственных исследовательских центров, представителей крупного и среднего бизнеса и других участников исследовательского процесса, тем самым способствующей созданию единого европейского научного пространства. В рамках данной программы до августа 2005 г. было профинансировано 242 проекта из 1360 представленных. Доля исследователей, участвующих в проектах FP6 составляет 22% в Турции (для сравнения в Германии – 23%).

Активную деятельность в развитии программ научного обмена, в организации международных научных конференций, научных публикаций в международных изданиях ведут Совет Турции по научным и техническим исследованиям (TUBITAK) и Совет Турции по исследованиям в области социальных наук (TUBA), Турецкая Академия Наук. При этом особое внимание уделяется поддержанию и продвижению молодых ученых, заканчивающих и уже закончивших аспирантуру и находящихся в начале своей карьеры ученого. Аспиранты турецких университетов получают финансовую помощь для проведения части своих исследований и даже постдокторских исследований в зарубежных вузах в рамках расширения научно-исследовательского потенциала страны [14, 10].

Несмотря на расширение академической и научной мобильности, в Турции есть и определенные трудности в ее дальнейшем совершенствовании.

нии, связанные с перемещением исследователей в рамках соглашений о сотрудничестве и обмене, который носит все более односторонний характер. Многие турецкие ученые в настоящее время стремятся на Запад, большинство оседает в университетах США. Можно наблюдать и обратный процесс. Например, в рамках некоторых программ обмена ученые, приглашенные из западных университетов, проводят свои годовые научные отпуска в Турции. Наиболее активными участниками этого процесса являются американский Фонд Фулбрайта, а также TÜBİTAK, TÜBA [2]. Но это единичные случаи. Обращает внимание на себя тот факт, что Турция не имеет фундаментальной науки и не является международным центром образования, поэтому представители зарубежных вузов редко ездят на научно-учебные стажировки в эту страну.

В целом Турция является страной «экспорта» высшего образования, которая больше отправляет студентов, преподавателей и исследователей за границу, нежели «импортирует» иностранных студентов или профессорско-преподавательский персонал, причем данное положение с каждым годом усугубляется. Для сравнения, в странах ОЭСД, зачисление иностранных студентов в университеты в 1998–2000 гг. возросло на 34%, и распределение иностранных студентов по всему миру увеличилось более чем на 60%. Совсем обратной была ситуация в Турции, где зачисление иностранных студентов в 2004 г. снизилось на 26% [11].

Значительный рост числа турецких студентов, обучающихся за границей, наблюдался в 1990-е гг. Это объясняется двумя факторами. Первый связан с тем, что система высшего образования в 1980-е гг. не могла удовлетворять спрос, обусловленный демографическим давлением и растущей экономикой. В результате прием в учебные заведения стал более конкурентным, и многие семьи отправили детей на учебу за границу. Здесь турецкий опыт высшего образования сравним с опытом Греции и Тайваня, где большой, неудовлетворенный спрос на высшее образование привел к рекордным количествам студентов, обучающихся за границей [6]. Второй фактор связан с рабочей миграцией турков в Европу в 1960-е гг., второе и третье поколение которых постоянно проживает в Европе и получает образование в высших учебных заведениях Европы.

Согласно статистике ЮНЕСКО, в 2004 г. около 52 000 турецких студентов учились за границей, что поставило Турцию на 7-е место в мире [15] и 1-е место в Европе [8] по оттоку студентов за границу. Германия (с учетом постоянно проживающих студентов) и США – главные направления для получения образования за границей, далее следуют Франция, Австрия и Англия. В 2004/05 уч. г. количество турецких студентов в США составляло около

12 500 [9], а к 2007 г. достигло примерно 13 000 [8]. В Турции действуют программы присуждения государственных и частных стипендий аспирантам, получающим степени магистра и доктора в зарубежных университетах. Программа правительственной поддержки охватывает студентов только государственных университетов, частные университеты не участвуют в программах мобильности. В 2004 г. государством было выделено 29 196 стипендий (21 282 – магистратам, 7 914 – докторантам) для обучения турецких студентов за границей [11].

Аналогичную поддержку турецкое правительство оказывает и иностранным студентам, обучающимся в турецких университетах. Сегодня их насчитывается около 15 000 из 115 стран мира, но главным образом из стран СНГ, а также России и арабских стран. Интенсификация мобильности в центральноазиатском регионе обусловлена значительным вниманием Турции к международным геополитическим тенденциям XX в., в особенности распаду советского блока, и географическим расположением Турции на стыке тюркских и постсоветских регионов и восточной части Европы. Благодаря активному сотрудничеству в начале 1990-х гг. в области высшего образования с тюркскими группами и бывшими советскими республиками Турция превратилась в своего рода региональный «центр», принимающий студентов и академических деятелей из этих стран. Схожесть языков (например, Турции и Азербайджана) стимулирует студенческий обмен.

Хотя с точки зрения «импорта» иностранных студентов Турция опережает многие мусульманские и европейские страны, остается дисбаланс между регионами во взаимообмене студентами: преобладают потоки «мобильных» студентов в США и Западную Европу при почти незначительном присутствии обратных потоков, что вызывает растущее беспокойство со стороны турецких университетов. Такое одностороннее перемещение не может рассматриваться как настоящая мобильность или интернационализация, следовательно, нужно принимать соответствующие меры для стимулирования двустороннего академического перемещения.

Актуальность проблемы, связанной с развитием двусторонней мобильности, подтверждает повышенный интерес политиков и академиков к различным аспектам «утечки мозгов». Согласно исследованию Özden [12], Турция может испытывать чистые потери человеческого капитала, учитывая тот факт, что соотношение турков – специалистов с университетским образованием из числа эмигрировавших в США в 1990-е гг. – в два раза выше, чем доля студентов, зачисленных в третичное образование Турции. Турецкие эмигранты в Соединенных Штатах, как наиболее привлекательной стране, представляют группу высоко образованных специалистов. Согласно переписи

населения США в 2000 г., доля обладателей степени магистра и доктора составляла 23% среди турков, 12% среди армян, 10% среди греков. Обладатели степени бакалавра или более высокой степени составляли – 43, 27 и 20% соответственно для тех же групп [6].

В Турции проблема «утечки мозгов» связана преимущественно с вопросом невозвращения студентов на родину по завершении обучения в зарубежном учреждении высшего образования, что ведет к потере квалифицированных специалистов Турции, подрыву государственных стратегических ресурсов. В настоящее время не существует точных данных, характеризующих реальный размах интеллектуальной миграции в Турции, но результаты различных опросов, а также государственные статистические данные свидетельствуют, что сегодня многие турецкие эмигранты – это аспиранты, получившие академическую степень в зарубежных учреждениях и не вернувшиеся в Турцию, а не профессионалы, которые получили высшее образование в турецком университете и традиционным способом эмигрировали из страны. Это подтверждает гипотезу Chen и Su о том, что образование, полученное за рубежом, являются важной причиной невозвращения студентов на родину [6]. Важное различие между квалифицированной миграцией в традиционном смысле и студенческим невозвращением в том, что в последнем случае, образование продвинутого уровня (магистерская и докторская степени) получено в зарубежном университете, который более приспособлен к потребностям внутреннего рынка труда. Мотивы при этом часто обусловлены экономической стабильностью, лучшими условиями труда, а также образовательными возможностями для детей.

Когда утечка мозгов принимает форму невозвращения студентов по окончании обучения за границей, это имеет серьезные последствия и приводит к важным политическим выводам. Следствием является максимально возможная поддержка программ на короткие периоды обучения за границей и улучшение условий работы академического персонала в недавно созданных университетах Турции. Правительство также выделяет стипендии для обучения за границей студентов – будущих специалистов на руководящие должности в государственных и частных университетах. Ожидается, что они вернутся после завершения обучения в Турцию и внесут свой вклад в развитие страны. К сожалению, несмотря на жесткие требования к государственным стипендиатам, нет никакой гарантии их возвращения. В 2005 г. приблизительно 15% из тех, кто прекратил получать стипендию Совета Высшего Образования, не вернулись в Турцию [16].

Очевидно, необходимы дополнительные меры для приостановления утечки интеллектуального капитала страны. Предлагается поддерживать го-

сударственные и частные исследовательские центры, чтобы увеличить возможность трудоустройства вернувшихся специалистов; повысить качество высшего образования; сократить спрос на получение образования за границей; увеличивать привлекательность университетов как потенциальных мест занятости для тех, кто получает образование и опыт за границей; вложить дополнительные средства в исследовательскую инфраструктуру.

Сегодня позиция Турции по развитию интернационализации и академической мобильности, по сравнению с Европейскими странами, является менее конкурентоспособной. Одной из причин такого положения называются недостаточное финансирование совместных программ и программ по обмену, которые часто расцениваются как менее приоритетные проекты. Другая причина – в недостатке систематической интернационализации институциональной политики и целей. Развитию академической мобильности препятствуют также трудности, связанные с получением визы, нехватка информации или непонимание форм ECTS среди преподавателей, нехватка информации о новых предлагаемых курсах в учреждениях-партнерах (что вызывает нежелание студентов участвовать в программах обмена), оформление разрешения на жительство иностранных студентов, недостаточные знания о качестве высшего образования в Турции у европейских студентов [13].

Правительство Турции и Совет Высшего Образования, понимая значимость академической мобильности для роста конкурентоспособности страны, принимают специальные меры для ее улучшения. Это учреждение административных офисов в университетах, работающих с программой ERASMUS; продвижение программы ERASMUS в университетах; использование ECTS как системы переноса зачетных единиц; показ результатов турецких университетов в реализации программы ERASMUS (через создание *web*-страницы, публикации информационных пакетов ECTS, каталогов курса); увеличение количества курсов, предлагаемых на английском языке; международный маркетинг для участия на конференциях европейского масштаба; посещение сайтов потенциальных институтов-партнеров; участие в связанных с мобильностью мероприятиях, организациях Национального Агентства. К 2007 г. для приезжающих студентов были разработаны ориентирующие программы (включающие курсы турецкого языка в университетах), решены жилищные вопросы. Для отъезжающих преподавателей законодательно на основе предварительного уведомления и с одобрения Министерства финансов предусмотрены дополнительные денежные средства и отпуск [4].

Итак, проведенный анализ широкого массива зарубежной социологической, педагогической литературы, аналитических документов и материалов в области интернационализации и академической мобильности показывает,

что сегодня турецкие университеты активно расширяют сферу своего международного влияния, развивают новые формы международного сотрудничества с целью взаимообогащения и обмена опытом в сфере образования и науки. С подписанием Болонской декларации Турция с готовностью приняла и использует европейские схемы и инструменты мобильности; реализует двусторонние совместные программы, ведущие к присуждению двойных дипломов на всех уровнях обучения; осуществляет тесное сотрудничество с европейскими университетами; участвует в научно-исследовательских программах Европейского Союза; оказывает поддержку и финансовую помощь молодым ученым, заканчивающим и уже закончившим аспирантуру и находящимся в начале своей карьеры ученого. Все это способствует глобализации науки и образования Турции и созданию единого европейского образовательного пространства.

При этом Турция остается страной «экспорта» высшего образования в силу дисбаланса спроса и предложения на высшее образование и рабочей миграции турков в Европу. Одностороннее перемещение турецких студентов вызывает растущее беспокойство со стороны турецких университетов и повышенный интерес политиков и ученых к различным аспектам «утечки мозгов». «Утечка мозгов» в Турции, принимающая преимущественно форму невозвращения студентов по окончании обучения за границей, имеет важные политические последствия, и обуславливает необходимость принятия мер для приостановления утечки интеллектуального капитала страны и стимулирования двусторонней академической мобильности.

Литература

1. Ез Х. Х. Аккредитационные процессы в высшем образовании Турции. – http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/halid_hami_ez.htm.
2. Мизикаци Ф. Перспективы европейской интеграции: турецкая система высшего образования / Высшее образование в Европе. – 2005. – Т. XXX. – № 1. – http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/
3. Bayindir U. Universities and European cooperation issues: Perspectives of Turkish Universities – <http://www.inst.at/trans/16Nr/plenum/bayindir16EN.htm>.
4. Bologna Process. National Reports 2005–2007: Turkey – http://www.aic.lv/ace/ace_disk/2005_07/Nat_reps/TurkeyNatRep10Jan07.pdf.
5. Brunch T., Barty A. Contemporary Transformations of Time and Space. / Scott P., ed. The Globalization of Higher Education. The Society for Research into Higher Education and Open University Press. 1998.
6. Güngör N. D. and Tansel A. Brain drain from Turkey: the case of professionals abroad, 2007. – <http://www.tek.org.tr/dosyalar/TANSEL-GUNGOR-TM.pdf>.

7. Gürüz K. Dual-Degree Cooperation between the Turkish University System and the State University of New York: A Model for International Student Mobility in the Global Knowledge Economy / Paper presented at the Association International Education Administrators (AIEA) Annual Conference, February 16–19, Washington, DC, 2005.

8. Gürüz K. The Turkish experience in higher education governance and reform / Paper presented at the International Conference on Higher Education and Scientific Research in Knowledge Based Societies, New Bulgarian University, Human and Social Studies Foundation Sofia and Friedrich Nauman Stiftung, February 24–25, 2007. Sofia.

9. Institute for International Education. Open Doors 2005: Report on International Educational Exchange, Institute for International Education, New York, 2005.

10. Kagitçibasi Ç. Science on the rise in Turkey – http://users.ictp.it/~twas/pdf/NL15_2_PDF/06-Turkey_24–27_low.pdf.

11. Mizikaci F. Higher education in Turkey. – Bucharest, 2006. – <http://www.cepes.ro/publications/pdf/Turkey.pdf>.

12. Ozden Ç. Educated migrants: is there brain waste? / International Migration, Remittances and the Brain Drain, World Bank Publications, Washington, DC, The World Bank and Palgrave MacMillan, 2005.

13. Towards the European higher education area: bologna process. National Reports 2004–2005. – http://www.bologna.mgimo.ru/files/otcheti-2005/Reports-Turkey_05_pdf.

14. Turkey: 2005 Progress report / Implementing the «Education and training 2010 Work programme»: Modernisation of the Education and Training Systems Towards the 2010 common goals– http://www.digm.meb.gov.tr/belge/EU_report_edu2010_tr_2005.pdf.

15. UNESCO, Global Education Digest 2006: Comparing Education Statistics Across the World, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, Quebec, Canada, 2006. – <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/ged/2006/GED2006.pdf>.

16. YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu), Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu, (Turkish Higher Education System's Current Situation), Higher Education Council, Ankara, Turkey, 2005.

ЭТНОПЕДАГОГИКА

Г. Н. Васильева

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Статья посвящена проблемам и достижениям последних лет национального образования в Удмуртии.

This article is devoted to problems and achievements of last years national education in Udmurtiya.

Современное развитие человечества определяется взаимодействием тенденций к глобализации и к сохранению национальной идентичности. Эти тенденции находятся не в противоречии друг с другом, а представляют собой диалектическое единство, содержащее стимул социального развития. В важнейшем документе – Концепции модернизации российского образования до 2010 г., отражающем общегосударственные интересы, мировые тенденции – отмечено, что многонациональной отечественной школе следует сохранять и развивать родные языки народов, населяющих страну, формировать национальное самосознание и способствовать укреплению национального идентитета. Обращение к образовательной системе связано с тем, что школа играет важнейшую роль в процессе социализации учащихся, в формировании их ценностных ориентаций и этнического самосознания. Россия – поликультурная страна, при этом многочисленные этнические группы, проживающие на ее территории, имеют длительный исторический опыт мирного сосуществования, что позволяет говорить об их культурной близости, сходстве ценностей и векторов их изменения в последнее десятилетие.

В конце 90-х гг. XX в. возникла новая гуманистическая парадигма национального образования. Именно в этот период были девальвированы устоявшиеся ценности, распространилась огульная, далеко не всегда обоснованная критика устоев общества, происходила смена приоритетов, в том числе и в образовании, которое, являясь компонентом социальной системы общества, отразило в себе основные тенденции происходящих трансформационных процессов. Необходимо было выявить новые ценности в контексте национального образования, а может, возродить прежние, приемлемые к современному периоду.

Удмуртская Республика – один из многонациональных субъектов Российской Федерации. По данным Всероссийской переписи населения 2002 г. ее насе-

ление составляет 1 млн 600 тыс. чел., более 70 национальностей: русских – 58%, удмуртов – 30%, татар – 7% и др. Все народы, компактно проживающие на территории республики (русские, удмурты, татары, марийцы, чувашаи), помимо языка, обладают только им присущими чертами развития материальной и духовной культуры, бытового уклада и социально-профессиональной структуры.

Удмуртия географически расположена на стыке Европы и Азии. До недавнего времени территориально входила в Уральский федеральный округ, в настоящее время относится к Поволжскому федеральному округу. Особенностью региона является то, что в нем проживают наиболее многочисленные автохтонные народы, в том числе татары – 1 802 537, чувашаи – 906 922, башкиры – 863 808, удмурты – 496 522, марийцы – 324 349, мордва – 313 420 чел. Здесь происходит слияние различных культур и конфессий, переплетение финно-угорской, славянской, тюркской и других культур, которые за годы многовекового исторического сосуществования взаимообогатили друг друга. Задачи развития региона решаются совместными усилиями. В то же время имеется целый ряд проблем, которые каждый народ призван решать сам.

Новая гуманистическая парадигма национального образования, основанная на ценностно-ориентированных приоритетах на разных уровнях, выражает интересы этноса:

- на уровне государственной национальной образовательной политики национальное образование направлено на достижение политической и социальной стабильности в республике, на удовлетворение в образовательных услугах детей разных национальностей, что ведет к паритетности между нациями, способствует исключению межнациональных конфликтов, формирует морально-этический климат в регионе, необходимый для его стабильного социально-экономического развития. В этом конституционном требовании заключается смысл деятельности государственных структур управления;

- на этническом уровне – это гарант выживания и развития этноса;

- на личностном уровне национальное образование обеспечивает формирование творческой личности, способной создавать материальные и духовные ценности, формирование толерантной личности, воспитанной на национальных и общечеловеческих ценностях.

Согласованный блок ценностей представителей разных этногрупп позволяет определить ценностные ориентиры учащихся национальных школ, к которым относятся национальная и этническая культура, родной язык, национальное сознание, традиции. Адаптивная функция культуры логически выводится из самого определения культуры как способа человеческой деятельности, ибо сам феномен деятельности имеет исходную адаптивную ориентацию [4].

Национальная культура – совокупность ценностей, унаследованных от предыдущих поколений, способ организации воспитания и образования через средство познания и самопознания, дающих возможность определить свое место в мире и получить такой образ мира, в котором он мог бы безопасно и надежно существовать [6, с. 3–16].

Этническая культура является частью национальной культуры и проявляется в особенностях устного народного творчества этноса – фольклора, в форме сказок, пословиц, поговорок, легенд, в народных промыслах, в обычаях, в одежде, в пище и т. д. В ней выражается уклад жизни, ведения хозяйства в определенных природных и социальных условиях.

Национальная культура включает в себя, кроме этнической, и культуру, создателем которой являются наиболее прогрессивная, образованная часть общества, своим творчеством продолжающая духовное, нравственное, социальное, политическое развитие государства. Национальная культура охватывает произведенные и производимые в настоящее время виды культур как для данного этноса, так и элементы иноэтнической и общечеловеческой культуры.

В разработанном национально-региональном содержании образования в Удмуртии есть стандарт по краеведению, который состоит из нескольких разделов: исторического, этнографического, литературно-искусствоведческого, географического. Кроме этого, созданы специальные программы по музыке, изо, технологии, а также программа «Мумыкор» (матица). Разработанные программы предусматривают учебно-познавательные цели и каждая из них дает представление об одной из сторон традиционной этнокультуры. Одновременно они представляют единую систему этнокультурной целостности и взаимодополняют, взаимообуславливают, взаимоопределяют друг друга. К примеру, в программе «Мумыкор» (матица) – автор доктор философских наук Т. Г. Владыкина – предусмотрена возможность освоения философских основ, которые способны ориентировать учащегося в системе общечеловеческих ценностей, формировать мировоззрение, миропонимание, мировосприятие, мироощущение в соответствии с национальными приоритетами.

Выпускнику национальной школы предстоит жить и работать в постоянном контакте с представителями самых разных народов. В диалектической связи культур разных народов основной идеей является идея диалога культур. Она используется в развитии национального образования как в диахроническом плане – относящемся к разным периодам его развития, так и в синхроническом – относящемся к данному периоду. Именно на принципе диалога культур основана выдвинутая членом-корреспондентом РАО М. Н. Кузьминым новая концепция образования в полиэтничестве. Ученый считает основной проблемой «соотношение и взаимодействие родной

и русской (в конечном счете и мировой) культур в общем содержании образования » [2, с. 3–10].

Диалог времен и культур позволяет понять особенности каждого периода в становлении и развитии национального образования, выявить ценности, которые приемлемы для следующих поколений.

Ценностным ориентиром в национальном образовании является и язык. «Язык есть самая живая самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое живое историческое целое», – вторит К. Д. Ушинскому Кузубай Герд, великий просветитель удмуртского народа [1, с. 98].

Развитие национального образования, культуры народа во многом связано с проблемой языка. И в то же время сосуществование национального языка рядом с русским, который общепринят как язык межнационального общения в Российской Федерации, является также проблемой и требует особого внимания.

В последнее время активно идет процесс ассимиляции, в результате которого увеличивается количество лиц, называющих родным язык другой национальности, в основном русский. Так, по переписи населения 1926 г. 99,1% удмуртов родным считали свой язык, в 1959 г. – 89,1%, в 1979 г. – 75,6%, в 1989 г. – только 69,9%. Такое явление присуще не только удмуртскому языку. Оно в большей или меньшей степени характерно и для других народов: 14% татар считают родным русский язык. В начале 90-х гг. эти процессы были оценены прогрессивной интеллигенцией, в том числе и русскими, как реальная угроза, так как история показала, что потеря языка ставит под сомнение само существование нации.

Возрождение национальных языков стало характерной особенностью начала 90-х гг., и первым шагом в повышении престижности родного языка стало придание ему статуса государственного в Декларации о суверенитете Удмуртской Республики. Но этого было недостаточно, так как вопросы регулирования соотношения родного и русского языков в образовательной системе не были отработаны. Если русский язык является предметом и федеральной, и региональной компетенции, то удмуртский язык является предметом исключительно региональной компетенции. Проблема соотношения родного и русского языков в образовательном процессе бала отрегулирована законами «Об образовании» Удмуртской Республики (1996 г.) и законом «О государственных языках УР и иных языках народов УР». В них зафиксировано право на получение образования на родном языке, а также выбор языка обучения в пределах возможностей, предоставляемых системой образования.

Принятые законодательные документы и нормативные документы позволили определить концептуальные подходы к изучению родных языков, которые заключаются в следующем:

- установить оптимальное соотношение родного и русского языков;
- определить их место, объем в учебном плане образовательных учреждений;
- поднять культуросозидательную функцию родного и русского языков в содержании образования;
- осуществить интеграцию содержания предметов гуманитарного цикла на языковой основе;
- ввести родной и русский языки в период подготовки детей к школе в дошкольных образовательных учреждениях;
- ориентироваться в применении вариативных учебников и программ по удмуртскому языку, которые созданы по трехуровневому стандарту:
 - для детей, слабо владеющих удмуртским языком;
 - для детей, знающих удмуртский язык;
 - для детей не знающих удмуртского языка, но желающих его изучать.

В настоящее время сотрудниками Научно-исследовательского института национального образования создаются учебники и пособия трехуровневого обучения удмуртскому языку. Развитие языкового коммуникативного образования предъявляет новые задачи. Нужны научные исследования в области методик, которые используются при обучении русскому языку как родному и неродному, удмуртскому языку как родному и неродному, иностранным языкам, начиная с 1-го класса и завершая высшими учебными заведениями. В методике преподавания удмуртского языка в школах используется три содержательных компонента:

- коммуникативный – включает чтение, речь, письмо, аудирование;
- языковой – включает формирование навыков общения, восприятие каких-либо сообщений, составление собственных сообщений на основе конструирования;
- культурологический – включает подбор текстового материала об истории, культуре, традициях, обычаях этноса.

Различная этносоциальная и языковая ситуация в городах и районах республики предполагает различные типы и модели национальных школ.

Если к 1990 г. в г. Ижевске не было классов с изучением удмуртского языка как учебного предмета, то за последние 15 лет они появились в каждой третьей школе столицы республики. Вновь открыты подобные классы в других городах и районах. В Удмуртской Республике работают 386 национальных школ с 1-го по 11-й классы, где удмуртский язык изучается как предмет,

кроме этого удмуртский язык изучают в 52 школах Республики Башкортостан, в 43 школах Республики Татарстан, в Республике Марий Эл, в Пермском крае и Кировской области.

Как ценность в образовании следует рассматривать механизм взаимодействия традиционного и нового в жизни народа, органическое единство традиций и новаций. Через традиции каждая нация оценивает действительность, в них отражается история народа, его национальное самосознание.

Важнейшей функцией традиций является закрепление и передача от поколения к поколению определенного социального опыта, т. е. преемственность. Традиции выполняет регулятивную, воспитательную, информационную, коммуникативную функции. Если информация, содержащаяся в них, не используется в силу каких-либо причин, то конкретные традиции постепенно утрачиваются, как не имеющие ценности.

Наиболее характерными традициями, используемыми в воспитании детей-удмуртов являются

- миролюбие как к представителям своего этноса, так и к другим народам;
- связи и почитание родства, знание генеалогических корней (выжы);
- уважение к старшим;
- традиции приема гостей и гостеприимства;
- оказания помощи нуждающимся, особая форма взаимопомощи (веме);
- традиции воспитания не только своих детей, но в случае необходимости и детей родственников или даже чужих детей (сирот).

Это далеко не полный перечень народных традиций удмуртов, которые сложились в народную педагогику удмуртов. Современное национальное образование в Удмуртии строится не на одностороннем утверждении общечеловеческих или национальных ценностей, а на их взаимосвязи и сочетании. Как результат формирования ценностных ориентаций в контексте национального образования мы рассматриваем благоприятный климат межнациональных отношений [7].

В то же время, чтобы не возобладали националистические тенденции, успокаиваться рано. В соотношении и реализации образовательных интересов этноса и многонационального государства имеются проблемы, которые требуют своего разрешения на федеральном уровне через этнокультурную образовательную политику путем разработки и внедрения ее концептуальных положений.

Литература

1. Кузубай Герд. Собр. соч. – Т. 5. – Ижевск: Удмуртия, 1999. – 264 с.
2. Кузьмин М. Н. Образование в условиях полиэтничной и поликультурной России. // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 3–10.

3. Лебедева Н. М. Базовые ценности русских на рубеже XXI века // Психол. журн., 2000. – Т. 21. – № 3. – С. 73–87.
4. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука. – М., 1983. – 134 с.
5. Основные итоги Всероссийской переписи населения 2002 года. The 2002 all – Russia population census: main results. – М., 2003. – 48 с.
6. Хотинец В. Ю. О согласовании ценностей в многообразии культур // Вестник удмуртского университета. – 2004. – № 11. – С. 3–16.
7. Этнополитическая и этносоциальная ситуация в Удмуртской Республике / Министерство национальной политики Удмуртской Республики. – Ижевск, 2001. – С. 5–25.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

О. В. Любимова

МЕТОДИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ КВАЛИТАКСОНОВ

Под учебным квалитаксоном в работе понимается модуль дисциплины, изучаемый в рамках определенной таксономической модели обучения, и классификатор знаний и способностей. Методика проектирования учебных квалитаксонов основана на тезаурусном и квалиметрическом подходах с использованием метода групповых экспертных оценок.

The concept of academic qualitatonomy is examined as a module in academic disciplines studied within a certain educational model of taxonomy and classifiers of knowledge and abilities. Methods of projecting academic qualitatonomies is based on approaches of qualimetry and thesaurus with the use of expert estimation of group.

Известно, что в таксономии (от гр. *taxis* – расположение, порядок и *nomos* – закон) таксон определяется как понятие, применяемое для обозначения соподчиненных групп объектов, связанных той или иной степенью общности свойств и признаков (в строении, формах, функциях и т. п.). Таксономические модели используются в биологии (классификация растений и животных), в химии (кислоты, щелочи и др.; таблица Д. И. Менделеева), физике (твердые тела, жидкости, газы, плазма, классификация элементарных частиц), в экономике, военном деле и др. науках.

В педагогике таксономические модели используются в дидактике (модели обучения В. П. Беспалько, М. Н. Скаткина, В. П. Симонова, В. Н. Максимова, Б. Блума и др. авторов) [3, с. 15]; в управлении образования (модели специалистов и учебных заведений); в диагностике (балльно-рейтинговые системы, кредитные единицы и т. п.).

Центральным понятием в квалиметрической таксономии являются квалитаксоны, которые в комплексном виде характеризуют качество некоторых объектов или процессов [4]. Примерами квалитаксонов в педагогике являются классификаторы знаний и способностей (в интерпретации Б. Блума – Р. Гагна – В. С. Аванесова [3, с. 10–12]), междисциплинарные тесты, аттестационные категории учителей и профессорско-преподавательского состава в вузах и др.

Можно выделить 3 группы квалитаксонов, встречающихся в сфере образования:

- *нормативные* (учитывающие требования нормативных актов типа ГОС, ЕГЭ, ГАК, приемных комиссий; фиксирующие «начальные», «пороговые», «остаточные» знания обучающихся [1]);
- *учебные* (основанные на таксономических моделях обучения, классификаторах знаний и способностей и балльно-рейтинговых системах);
- *диагностические* (используемые для диагностики знаний различных категорий обучающихся и аналогичные по структуре учебным квалитаксонам).

Приведенная классификация квалитаксонов условна, так как все они носят «нормативный характер» и могут использоваться в теории педагогических норм как квалиметрический инструментарий [2].

Рассмотрим методику проектирования учебных квалитаксонов, определяя их как модели обучения, основанные на тезаурусном и квалиметрическом подходах [3, 5]. Их разработку предлагается проводить по следующему алгоритму.

На первом, подготовительном этапе необходимо выбрать для изучения конкретного учебного предмета одну из моделей обучения [3, с. 15]. Этот выбор должны сделать учителя школы или преподаватели учреждений системы НПО, СПО или ВПО с учетом требований ГОС и модели обучаемого (ученика, специалиста).

На втором этапе предлагается методом групповых экспертных оценок [5] распределить по установленным уровням обучения виды знаний и способностей, указанных, например, в классификаторе Б. Блума – Р. Гагна – В. С. Аванесова [3, с. 12]. Так, в четырехуровневой модели возможен следующий вариант [3, с. 12]:

- I уровень – репродуктивные знания: уровень «узнавания», понимания предъявленной информации в виде текстов, таблиц, диаграмм и т. п. и ее интерпретация. Он включает «фактуальные знания», т. е. знание фактов, дат, имен ученых, писателей, художников и т. д., смысла названий имен (их произведений, трудов и т. п.), определений, понятий изучаемой науки. Например, в физике – это знание основных ее понятий, методов исследования, приборов, имен ученых-физиков;
- II уровень – продуктивные знания: сравнительные, сопоставительные, знание противоположностей, ассоциативные и классификационные знания. Например, в химии – это сравнение свойств различных химических соединений, классификация химических элементов по таблице Д. И. Менделеева;
- III уровень – аналитико-синтетический: знание причинно-следственных отношений; алгоритмические, процессуальные и процедурные знания,

в том числе технологические, т. е. знание основ технологических процессов или физических принципов функционирования современных технических систем. В технике – это знание основных технологических приемов;

• IV уровень – творческий, эвристический: системные, методологические, метрлогические, кибернетические знания, необходимые для решения учебных проблемных задач. Например, в педагогических исследованиях – это применение статистических методов при обработке результатов педагогических экспериментов, разработка электронных учебных средств, построение методологического аппарата научного исследования.

На третьем этапе, методом ГЭО необходимо сконструировать тезаурус каждого изучаемого модуля учебной дисциплины [3, с. 57–62] и обосновать методику его изучения в рамках принятой структуры квалитаксона. Так, структура квалитаксона по курсу биологии могла бы включать следующие виды знаний в рамках четырехуровневой модели обучения: 1-й уровень – фактологический – узнавание видов растений и животных; 2-й уровень – сравнение строений и функций клеток бактерий, грибов, растений и животных; 3-й уровень – причинно-следственные и классификационные знания – умение систематизировать животных и растений, составлять схемы пищевых цепей, круговорота веществ, знать гомологические и аналогичные структуры животных и т. п.; 4-й уровень – эвристический – умение делать выводы системного и мировоззренческого характера [1, с. 15–16].

В качестве примера квалитаксона по физике можно привести схему «иерархического» изложения темы «Законы Ньютона». На 1-м уровне достаточно разобрать смысл формулировок известных законов механики (всех трех; на 2-м – определить задачи на второй закон механики; на 3-м – подобрать задачи комбинированного характера (механика и электростатика, механика и теплота, законы сохранения энергии, импульса, момента количества движения); на 4-м, «эвристическом» уровне, целесообразно рассмотреть задачи проблемного характера (поведение тел в условиях невесомости или на других планетах; рассмотрение моделей эволюции Вселенной и т. п.).

Подобного типа квалитаксоны можно разработать для большинства модулей учебной дисциплины. Для диагностики приведенных видов квалитаксонов используется приведенная ниже таблица (знаком «+» отмечены результаты экспертизы группой преподавателей одного из вузов Удмуртской республики.

Пользуясь приведенной схемой, можно обосновать требования к содержанию педагогических контрольных материалов, в том числе и тестовых, для диагностики определенных квалитаксонов в рамках выбранной модели обучения. Для квалитаксона I уровня это могут быть, например, виды знаний

и способностей под номерами 1, 2; для II – 3, 4, 5, 6; для III – 7, 8, 9; для IV – 10, 11, 12.

Фасетная таксономическая модель: виды знаний – уровни обученности
(применительно к диагностике)

№ п/п ₀	Виды знаний и способностей по Блуму и Аванесову [3, с.12]	Уровни обучения (К)				
		I	II	III	IV	Б _i
1	Знание названий, имен, событий, фактов и их смысла	+				2
2	Знание определений, терминов, понятий, название теорий	+				2
3	Сравнительные, сопоставительные знания		+			2
4	Знание противоположностей, противоречий (синонимичных и антонимичных объектов)		+			2
5	Ассоциативные знания		+			2
6	Классификационные знания		+			3
7	Знание причинно-следственных отношений			+		3
8	Алгоритмические, процедурные знания			+		3
9	Технологические знания (по отраслям)			+		4
10	Метрологические (оценочные) знания				+	4
11	Обобщенные, структурные, системные знания				+	4
12	Методологические знания (философские, абстрактные, вероятностные, процессуальные)				+	4

Приведем методику оценки квалитаксонов в балльно-рейтинговой системе. Обозначим рейтинг каждой из ячеек фасетной таксономической модели, приведенной в таблице через r_{ik} , где i – номер вида диагностируемого знания (1-й столбец), а k – номер уровня обучения. (i изменяется от 1 до 12, а k – от I до IV). Если B_i (последний столбец в таблице) – количество баллов, назначенное группой экспертов (метод ГЭО [5]) каждому i -му виду знаний (в нашем примере: от 2-х до 4-х баллов), а V_k – весовой коэффициент важности k -х уровней обученности (в нашем примере, соответственно: 1, 2, 3 и 4), то рейтинг ik -й ячейки представленной модели (r_{ik}) может быть определен по формуле: $r_{ik} = B_i V_k$. Суммарный рейтинг квалитаксонов определяется суммированием величин r_{ik} .

Так, для квалитаксона КТ-1 имеем: $R(КТ-1) = r_{11} + r_{21} = B_1 V_1 + B_2 V_1 = 4$ балла. Аналогичным образом вычисляются рейтинги (в баллах) других квалитаксонов: $R(КТ-2) = r_{32} + r_{42} + r_{52} + r_{62} = (B_3 + B_4 + B_5 + B_6) V_2 = 18$ баллов;

$R(КТ-3) = 30$ баллов, $R(КТ-4) = 48$ баллов. Общий рейтинг всех квалитаксонов в нашем примере равен 100 баллам (как и по шкале Централизованного тестирования или ЕГЭ).

Пересчетную шкалу для перевода «квалитаксономических» баллов в традиционную 5-балльную шкалу для оценки академической успеваемости обучающихся устанавливает учебное заведение, ее (шкалу) можно представить в следующем виде: «3», если набрано от 22 («цена» квалитаксонов № 1 и № 2) до 34 баллов (не выполнено 2 задания из КТ-3); «4», если набрано не менее 68 баллов («цена» КТ-1, 2, 3 + минимум 2 задания из КТ-4); «5», если набрано не менее 84 баллов (не выполнено два задания из КТ-4). Возможны и другие варианты.

Следует в заключение заметить, что методика конструирования учебных квалитаксонов должна учитывать специфику учебной дисциплины, цели обучения и задачи диагностики.

Литература

1. Любимова О. В., Черепанов В. С. Технология диагностики «пороговых знаний» обучаемых на основе квалитметрического подхода: Метод. пособие. – М., Издат. центр НОУ «ИСОМ», 2006. – 52с.
2. Любимова О. В., Черепанов В. С. К вопросу о статусе педагогической нормологии // Образование и наука. Изв. УрО РАО. – 2007. – № 3 (45). – С. 3–7.
3. Снигирева Т. А. Основы квалитативной технологии диагностики структуры знаний обучаемых / Под науч. ред. В. С. Черепанова. – М.; Ижевск: Изд-во «Экспертиза», 2006. – 124 с.
4. Субетто А. И. Квалитология образования. – СПб., М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 220с.
5. Черепанов В. С. Основы педагогической экспертизы: Учеб. пособие. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2006. – 124 с.

**Г. Н. Некрасова,
В. А. Крысова**

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРОЕКТИРОВАНИИ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ИНФОРМАЦИОННО- ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ

В статье анализируются организационно-технические проблемы сельских школ, сдерживающие распространение компьютерной техники. Обозначены новые основания для дифференцированного обучения в небольшой сельской школе. Предлагается система заданий в процессе технологической подготовки школьников. Предложенная модель прошла апробацию, в ходе которой выявлены ее преимущества перед традиционной методикой.

This article is devoted to information of technological education at rural schools. The organizational and technical problems of rural schools, constraining distribution of computer

technique are analyzed here. The new bases for the differentiated training at small rural school are designated. The system of tasks for the differentiated training during technological preparation of pupils is suggested. The offered model has passed approbation at rural schools, during which its advantages before traditional methods are revealed.

Сегодня новые информационные технологии занимают значительное место в дидактической системе школьного образования, вместе с тем существует ряд организационно-методических проблем, сдерживающих их распространение, особенно в сельских школах. Анализ данных проблем дает возможность предложить сельской школе новые методики и технологии обучения, позволяющие стать ей современной, обеспеченной хорошей материально-технической и информационной базой, благодаря которой учителя смогут по-новому проектировать учебный процесс.

На государственном уровне делается немало, чтобы оснастить сельские школы современной компьютерной техникой. Так, благодаря Федеральной целевой программе «Развитие единой информационной среды (2001–2005 гг.)» созданы условия для поэтапного перехода к новому уровню образования на основе информационных технологий за счет оснащения школ персональными компьютерами и подключения их к сети Интернет. Осуществляется государственная поддержка по разработке электронных образовательных продуктов, ведется переподготовка учителей и преподавателей в области информационно-коммуникационных технологий [1, 2, 6]. Но, несмотря на государственную поддержку, в сельской местности были оснащены вычислительной техникой лишь школы, «подходящие по численности контингента», не слишком малочисленные (более 100 обучающихся), а малокомплектная сельская школа осталась за рамками процесса информатизации.

В 2004 г. обеспеченность сельских школ Вятского края компьютерной техникой составила только 3% от 700 школ [4]. Однако уже в 2006/07 уч. г. проведенный опрос учителей технологии показал, что только четверть школ не имеют компьютерной техники. Казалось бы, ситуация улучшается. На самом деле в небольших школах полноценного компьютерного класса нет, а имеются только один – два комплекта аппаратных средств. Как в данном случае использовать новые средства в образовательном процессе?

Желание «проводить уроки технологии по-новому» высказали многие опрошенные нами учителя сельских школ (104 чел.). Кроме недостаточности компьютерной техники и ее низких технических характеристик, они отметили и отсутствие специализированной подготовки и методик для организации компьютерного обучения в небольшой сельской школе.

В рамках решения данной проблемы, связанной с информатизацией и обновлением содержания технологической подготовки школьников, коллек-

тив кафедры технологии и методики преподавания технологии Вятского государственного гуманитарного университета провел комплексное исследование и предложил методику дифференцированного обучения технологии с учетом технических и организационных условий для небольших сельских школ.

Прежде всего, остановимся на выявленных в ходе анкетирования и изучения опыта преподавания особенностях сельских школ.

Одна из этих особенностей – небольшое число учащихся и малая наполняемость классов. Для рационального использования учебного времени и построения учебного процесса в малокомплектных школах на одном уроке изучаются родственные по содержанию учебные дисциплины (например, технология – физика, технология – информатика); или на уроке по одному предмету вместе обучаются школьники разных классов (например, часто встречается на уроках технологии объединение в одну группу учеников с 5-го по 8-й классы).

То, что сельскому учителю приходится одновременно вести занятия по нескольким предметам, или занятия с учащимися разных классов, связано и с новым «подушевым» финансированием, и вынужденной экономией ресурсов малочисленной школы. В этих условиях возникает масса организационно-методических проблем. Так, на одном уроке разновозрастные учащиеся являются участниками учебного процесса нескольких уровней сложности. Это нарушает логику усвоения учебного материала, замедляет темп обучения, ведет к переутомлению детей. Значительные усилия учителя затрачиваются на организацию разноуровневого дифференцированного обучения, на разъединение учащихся по видам учебной деятельности. При этом содержательной стороне учебного процесса уделяется меньше внимания. Для уроков технологии сложности в организации уроков связаны еще и с материально-технической базой школы.

Индивидуальные различия, разный уровень развития учащихся в сельской школе заметны более явно по сравнению с городскими школами. В малочисленных классах есть возможности для постоянного наблюдения за ребенком, изучения склонностей и особенностей каждого. Следовательно, для данного вида образовательных учреждений необходимы такие технологии, которые соответствовали бы развитию каждого ученика и создавали мотивацию для достижения поставленной на уроке цели в соответствии с его индивидуальной образовательной траекторией. Для этого учебный процесс уместно строить на сочетании индивидуальных и групповых форм работы, расширять инструментарий выполнения заданий.

При отсутствии полноценного компьютерного класса и имеющих 1–3 комплекта мультимедийных компьютеров не каждый школьник имеет

возможность индивидуально работать с современной техникой. Кроме того, проблемы вызывают и низкие технические характеристики компьютеров. Ведь известно что, чем выше технические свойства, тем быстрее идет обработка информации, значит интереснее, объемнее и сложнее могут предлагаться задания учащимся. Исходя из этого, мы предлагаем при проектировании уроков технологии особое внимание уделять разработке учебных заданий, выполнение которых может осуществляться как традиционным способом, так и с использованием средств информационных технологий, чтобы при их выполнении учащиеся могли меняться рабочими местами.

Не менее важно при организации учебного процесса в условиях сельских школ учитывать наличие у школьников первоначальных навыков работы с компьютерной техникой (компьютер в сельской семье встречается гораздо реже, чем в городской). На первых этапах организации уроков рекомендуется использовать групповую форму работы. Группы создаются так, чтобы в каждой обязательно были учащиеся, имеющие первоначальные навыки работы на компьютере, которые могут выступить в роли консультантов. Цель первых уроков и соответственно первых заданий – выровнять пользовательский уровень школьников в группе.

Учитывая перечисленные особые условия сельских школ и ограниченность в кадрах (а это еще одна социальная проблема села), мы предлагаем использовать новые технологии в процессе выполнения школьниками практических работ на уроках технологии. Их проектирование основывается на дифференцированном и интегрированном подходах. Интеграция проявляется в виде урока, где сочетается изучение нескольких предметов, а дифференциация осуществляется посредством реализации разноуровневых заданий. В нашем случае интегрируются два предмета – технология и информатика. На уроках информатики изучается инструментарий программных средств, а на уроках технологии осуществляется их применение в практической деятельности. Интеграция информационной и предметной подготовки учащихся позволит обновить и расширить содержание технологического образования, осуществить комплексную подготовку учащихся [3]. При использовании данной методики учитель-многопредметник лучше осознает межпредметные связи и более успешно осуществляет интеграцию учебного материала. При этом сельский учитель будет обеспечен учебной нагрузкой.

Остановимся подробнее на обосновании применения интегративного подхода в обучении технологии с использованием современных средств.

Для более четкой организации интегрированных уроков мы предлагаем избрать две группы задач – по технологической и информационной составляющей обучения. С этой целью в триаде задач (образовательных, воспитатель-

ных, развивающих) уместно дополнительно выделить задачи по формированию основ информационной культуры. Это может быть развитие способностей отбирать нужную информацию, знакомство с новыми способами технической обработки информации, формирование практических умений по компьютерной обработке информации и др. При проектировании уроков необходимо выделять данные группы задач и для того, чтобы установить интегративные связи между информационной и технологической составляющей обучения.

При постановке задач обучения рекомендуется обратить внимание на новый дидактический принцип интегративности, который в настоящее время выходит на ведущие позиции при проектировании учебной деятельности с применением компьютеров. Он предполагает установление интегративных связей, которые позволяют связать содержание отдельных образовательных разделов и модулей предметного обучения и общую информационную подготовку школьников. Выявленные связи позволяют учителю органично включать компьютер в учебный процесс, сочетать традиционные и компьютерные методы обучения, создавать особую информационную педагогическую среду, способствующую интенсификации образовательного процесса.

Таким образом, обучение технологии с учетом комплексности информационной и технологической подготовки школьников на основе интегративного подхода позволяет формировать основы технологических знаний в сочетании с информационной подготовкой; оптимально сочетать теоретический материал двух предметных областей; формировать определенную систему информационно-технологических понятий; способствовать формированию системного мышления; обучать комплексному применению на практике знаний из двух образовательных областей и новым способам выполнения знакомых действий при обработке распространенных материалов.

В условиях информатизации сельских школ для оптимизации учебного процесса наряду с интегративным подходом следует уделить внимание дифференциации обучения, поскольку она позволяет обеспечить комфортный в познавательном отношении для учащихся и более эффективный в организационном плане учебный процесс.

Проблемам дифференциации в обучении уделено большое внимание в работах Ю. К. Бабанского, А. А. Кирсанова, И. М. Осмоловской, Н. С. Пурышевой, Е. И. Унт, которые выделили следующие основания для данного вида обучения: оптимальное сочетание общеклассных, групповых и индивидуальных форм обучения; учет типичных и индивидуальных различий учащихся: интересы, склонности, способности, мотивация учащихся, профессиональная ориентация; организация групповой учебной работы, различной по содержанию, объему, сложности, методам, приемам.

Последнее основание, на наш взгляд, наиболее ярко характеризует суть дифференциации на уроках технологии. Заметим, что традиционно на этих уроках дифференцированный подход реализуется через деление учащихся по половому признаку. Для этого специально разработаны варианты образовательной программы: для мальчиков – «Технология. Технический труд», для девочек – «Технология. Обслуживающий труд». Для сельских школ предлагается третий вариант программы образовательной области «Технология» – «Технология. Сельскохозяйственный труд» [5].

В нашем исследовании применительно к сельской школе мы предлагаем систему заданий для дифференцированного обучения с использованием информационных технологий в качестве средства оптимизации учебного процесса. Отметим еще раз, что в этих условиях информатизация предметной подготовки учащихся требует иной организации учебного процесса. Дифференциация здесь осуществляется за счет деления школьников на группы, выполняющие одно и то же практическое задание, но разными способами (традиционно или с использованием компьютерной техники и программных средств). Общеизвестные основания для дифференциации (такие, как, учет индивидуальных особенностей, различий в развитии, склонностей, профессиональных предпочтений) на интегрированных уроках с использованием информационных технологий дополняются новыми: наличием определенного количества и технического состояния компьютерной техники (от этого зависит выбор индивидуальной или групповой формы работы); уровнем информационной подготовки учащихся (зависит от состава группы).

Применение современных средств в процессе выполнения практических заданий (Интернет, электронные базы данных и др.) значительно расширит возможности в изучении аналогов существующих технологических объектов, предоставит широкий доступ к изучению научно-технических достижений, позволив в рамках уроков технологии знакомиться с новыми способами обработки материалов, со способами автоматизации технологических процессов, с производством новых современных материалов и др. Такая организация повысит образовательный потенциал учебных заданий, расширит систему традиционных заданий для практических работ и инструментарий для их выполнения, позволит индивидуализировать работу учащихся; углубить межпредметные связи за счет использования современных средств обработки информации при решении задач различных предметных областей.

Хорошо продуманный алгоритм урока и разработанные задания для практических работ с использованием компьютера и групповых форм работы позволят продуктивно организовать работу учащихся на уроке в условиях разновозрастных групп и интегрированных уроков в сельских школах. Учи-

тель, переложив часть организационных функций на компьютер, может больше времени уделять содержательной стороне учебного процесса.

Предлагаемая нами система дифференцированных заданий для уроков технологии заключается в следующем. Все задания условно делятся на четыре большие группы:

- 1) информационный поиск;
- 2) разработка (преобразование) модели объекта;
- 3) технология изготовления изделия;
- 4) презентация (оформление) результата работы.

В каждой группе имеются задания трех уровней сложности (в зависимости от алгоритма, характера действий, источника информации, инструментария и содержания). Соответственно задания, выполняемые традиционным способом, относятся к первому уровню сложности; задания второго и третьего уровней сложности предполагают использование средств информационных технологий. Поэтому их сложность определяется не только технологической составляющей (хотя она является основной), но и характером и объемом информационной поддержки задания.

Рассмотрим каждую группу заданий отдельно.

1. Задания первого уровня – информационный поиск с четкой формулировкой задания; второго – поиск по ключевому слову заданной темы; третьего – по заданной теме.

Информационный поиск может осуществляться не только с использованием традиционных источников информации (учебников, журналов, тетрадей на печатной основе, энциклопедий, справочников и т. д.), но и с помощью электронных ресурсов (мультимедийных энциклопедий, электронных каталогов, электронных учебников, Интернет и т. д.). Сочетание традиционных и электронных источников информации позволяет углубить знания в определенной области, заинтересовать учащихся (вводится новый, привлекательный для школьника инструмент выполнения задания), расширить кругозор, научить работать и анализировать разные источники информации.

Выбор источника информационного поиска зависит от

- материально-технической базы сельской школы (богатый библиотечный фонд, наличие медиатеки, выхода в Интернет, количество компьютеров и их технические характеристики и др.);
- уровня информационной подготовки учащихся (умение работать с ресурсами Интернет, с программными средствами энциклопедического характера, электронными каталогами, пакетом программ Microsoft Office и др.), от которого зависит и выбор формы организации учебной деятельности школьников (групповая, индивидуальная);

• характера задания и личной мотивации учащегося (например, задание может быть связано с будущей предполагаемой профессией или задание, предшествует изучению определенной темы); учащийся анализирует информацию, полученную из различных источников, как традиционных, так и электронных ресурсов, с целью первоначального знакомства с материалом, либо с целью углубленного изучения отдельного вопроса.

2. При разработке (преобразовании) модели объекта задания первого уровня представляют собой преобразование объекта без алгоритма действий; второго – разработку объекта с простым алгоритмом действий; третьего – разработка объекта со сложным алгоритмом действий.

Моделирование объекта, разработка конструкции, построение чертежа будущего изделия, составление схемы, подбор рисунка, цветового оформления – это основные традиционные задания для уроков технологии на этапе изготовления трудового объекта. Использование информационных технологий в данном случае позволяет экономить время на выполнение задания; быстро вносить коррективы, не переделывая всей работы; использовать готовые схемы, конструкции; подбирать цветовые сочетания и т. д.

3. Для заданий третьей группы первый уровень – это простая технологическая последовательность; второй – сложная технологическая последовательность; третий – с использованием автоматизированных систем.

Технология изготовления изделия связана с материальным воплощением объекта, а применение информационных технологий на данном этапе минимальное. Уровень задания зависит от сложности конструкции и выбора способов обработки изделия. Современным направлением в технологических процессах является использование автоматизированных систем для поэтапной обработки изделий. К сожалению, в условиях сельских школ это направление труднореализуемо, да и в городских школах современное оборудование пока редко встречается в мастерских, в основном это бытовые швейные машины с автоматизированным управлением.

4. При подготовке презентации (оформления) результата работы задания первого уровня – наглядное представление готового объекта, подготовленное «безмашинным» способом; второго – наглядное представление готового объекта с использованием текстовых и графических редакторов; третьего – наглядное представление готового объекта с использованием текстовых, графических редакторов и средств мультимедиа.

Результаты работы (чертежи, таблицы, схемы, доклады, рефераты, пояснительные записки к проектам и т. д.) при использовании информационных технологий, с помощью различных программ Microsoft Office могут быть оформлены аккуратнее, нагляднее. Выполняя задания более сложного уровня

с применением новых современных средств для обработки информации, учащиеся, продумывая свое выступление, прорабатывая электронную презентацию, оформляя буклет по теме и т. п., учатся не только осуществлять эффективный информационный поиск, но и анализировать информацию, выделять главное, кратко и четко выражать свои мысли. В итоге школьники учатся правильно оформлять печатные документы, работать с графикой, тем самым готовясь к осуществлению проектной деятельности.

При реализации предлагаемой нами системы, задания из разных групп могут сочетаться между собой, дополняя и усложняя практическую работу в целом. Выполнение многоуровневых дифференцированных практических заданий позволяет учащимся от класса к классу совершенствовать свои навыки по компьютерной обработке, постепенно усложняя алгоритм действий и увеличивая объем использования информационной поддержки при выполнении практических работ.

Опытная проверка в сельских школах Кировской области и ряде школ республики Коми показала эффективность интегрированных уроков, на которых используется система заданий для дифференцированного обучения с применением новых информационных средств. Преимущества разработанной методики заключаются в следующем:

- использование информационных технологий позволяет повышать образовательный потенциал учебных заданий, расширяет систему традиционных заданий для практических работ и инструментарий их выполнения;
- школьники учатся перерабатывать информацию, пользуясь базами данных, что способствует формированию их информационной культуры;
- при использовании электронных энциклопедий, ресурсов Интернет и других справочных программных средств расширяются возможности в изучении аналогов существующих объектов, упрощается доступ к изучению мировых научно-технических достижений;
- предоставляется возможность знакомиться с новыми способами обработки материалов и информации, со способами автоматизации технологических процессов, с производством новых современных материалов;
- с помощью компьютера выполняются рутинные операции, возрастает качество работ учащихся, за счет подготовки более точных чертежей, рисунков, схем, экономятся учебные ресурсы (время, материалы, физические и эмоциональные затраты труда учителя и учеников);
- за счет возможностей мультимедиа-технологий обучение осуществляется в соответствии с индивидуальным темпом усвоения материала учащимися, а компьютер выполняет роль интеллектуального контрольно-обучающего устройства, заменяющего учителя на определенном этапе самостоятельной работы ученика;

• меняется роль учителя, он чаще становится консультантом, советчиком ученика, появляется возможность выделить время для индивидуальной работы со школьниками, кроме того, средства информационных технологий открывают для учителя новые возможности в реализации авторских программ.

В заключение статьи отметим, что в последние годы методика использования компьютерной техники в учебном процессе часто рассматривается в педагогических исследованиях, но в основном она ориентирована на инновационные и городские школы, где имеются полноценные компьютерные классы. В сельских же школах возникают дополнительные основания, которые необходимо учитывать для оптимизации технологической подготовки учащихся и успешного внедрения компьютерной техники. Предлагаемая нами методика позволяет познакомить школьников с основами информатизации технологических процессов, способствуют формированию информационной культуры. Это, в свою очередь, влияет на ценностные ориентации детей и молодежи села, на социокультурную ситуацию, а в дальнейшем – на обеспеченность сельскохозяйственных предприятий высококвалифицированными кадрами.

Литература

1. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // Наука и школа. – 2003. – № 1. – С. 3–9.
2. Концепция реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности Российской Федерации // Директор школы. – 2002. – № 10. – С. 110–115.
3. Некрасова Г. Н., Тарасова Н. Г. Уроки технологии в начальных классах с компьютерной поддержкой: Учеб.-метод. пособие. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2003. – 131 с.
4. Пивоваров А. А. Социальные аспекты инновационных преобразований сельской школы // Модернизация сельской школы: проблемы и решения (вятский вариант): сб. материалов участников творческой лаборатории «Сельская школа». Вып. 1 / Под ред. В. С. Данюшенкова. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. – С. 7–20.
5. Сборник нормативных документов. Технология / Сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. – М.: Дрофа, 2004. – 120 с.
6. Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 годы. – М.: ТЦ «Сфера», 2006. – 176 с.

КОНСУЛЬТАЦИИ

О. А. Лебедева

ИСТОРИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ- ИНОСТРАНЦЕВ (К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЧУВСТВА ЯЗЫКА)

В статье рассматриваются различные аспекты процесса формирования у иностранных студентов чувства языка, чему способствуют, прежде всего, историко-лингвистические дисциплины.

In this article various aspects of process of formation at foreign students of feeling of language to that promote, first of all, historical-linguistic disciplines are considered.

Филологическое образование как русских, так и иностранных студентов включает в себя в качестве обязательных дисциплин предметной подготовки историю языка. Историко-лингвистический курс напрямую связан с формированием коммуникативной компетенции, что является общей перспективной целью обучения иностранцев. В «Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования» (специальность: 032900 Русский язык и литература; квалификация: учитель русского языка и литературы) историко-лингвистические дисциплины представлены в двух блоках: древние языки (ДПП. Ф. 02) и история русского языка (ДПП. Ф. 03). Первые включают в себя классические языки (латинский, древнегреческий) и старославянский язык.

«Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному» (III сертификационный уровень, профессиональный модуль «Филология»), содержащий основные параметры знаний, умений и навыков выпускников филологического факультета, включает лингвистическую компетенцию, которая должна быть сформирована у студентов-филологов [4]. Однако и в тематическом минимуме, и в списке терминов отсутствуют понятия историко-лингвистических дисциплин, без полноценного, серьезного изучения которых невозможно говорить о формировании коммуникативно-грамотной языковой личности с развитым чувством языка.

Под чувством языка мы, вслед за Е. Д. Божович, понимаем «механизм селекции и контроля языковых единиц, в которых соотношение семантического и формального носит объективно неформализованный, варьирующий характер» [1, с. 73]. Для филолога-профессионала, который понесет информацию о русском языке в свою родную страну, важным является не просто зна-

ние фактов современного русского языка и умение их использовать в своей речевой практике. Профессионализм определяется способностью объяснить истоки и корни каждого явления в языке.

Значение изучения истории языка для иностранных студентов неоднократно отмечалось многими учеными (З. Ч. Гаффари, О. З. Оруджевой, Ю. В. Журавлевой и др.). Ю. В. Журавлева отмечает, что историко-лингвистическая работа способствует «совершенствованию чувства языка и более глубокому проникновению в национальное языковое сознание носителей изучаемого языка» [6, с. 5].

Изучение истории языка предполагает работу с историческими фактами, которые во многом объясняют фонетический облик и особенности лексического значения и сочетаемости слова. Таким образом, историко-лингвистические знания помогают логическому осмыслению структуры языка и выстраиванию системы отбора языковых единиц при построении высказывания на основе анализа формы и значения слова.

Историко-лингвистические дисциплины связаны с формированием способности к оценке языковой единицы с точки зрения некоторых критериев контроля высказывания:

- *нормативный* (ортологический) аспект: языковые единицы оцениваются как соответствующие норме или отклоняющиеся от нее;
- *функционально-стилистический* аспект: языковые единицы оцениваются как принадлежащие к определенному стилю и типу речи или нейтральные;
- *эстетический* аспект: языковые единицы оцениваются как «красивые»/«некрасивые», «удобно/неудобно произнесенные» и т. п.;
- *этический* аспект: языковые единицы оцениваются как «престижные», «неприличные», «грубые» и т. п.;
- *вероятностный* аспект: языковые единицы оцениваются как часто или редко употребляемые;
- *темпоральный* аспект: языковые единицы осознаются и оцениваются с точки зрения времени появления, т. е. характеризуется их соответствие системе и норме языка в синхронии;
- *ксеноразличительный* аспект: языковые единицы оцениваются как «свои» и «заимствованные» в словарном составе языка;
- *социальный* аспект: языковые единицы оцениваются с точки зрения их употребления разными классами, социальными группами и прослойками. [5, с. 30–32].

Прежде чем прийти к изучению истории языка, иностранные студенты – филологи в течение двух – трех лет изучают русский язык в разных ас-

пектах, где соответственно и происходит начальное формирование способности осуществлять оценку языковых единиц. Первоначально, попадая на подготовительный факультет, студенты знакомятся с базовым курсом русского языка, который построен на овладении лексическим минимумом, общими знаниями по грамматике и комбинаторике языковых единиц. Однако уже здесь при чтении художественных текстов встает проблема лексической синонимии и выбора более удачного варианта, что и определяет формирование чувства языка. Безусловно, это самое начало процесса, который в дальнейшем должен стать целенаправленной работой.

На данном этапе отбор языковых единиц осуществляется преподавателем, который должен сформировать у студентов общие представления о высказывании, соответствующем критериям хорошей речи. Студенты же, погружаясь в языковую среду и общаясь с носителями языка, встречаются в своей речевой практике с такими языковыми единицами, которые могут иметь узкую сферу употребления, что связано с разными причинами. В первую очередь, это касается форм приветствия и обращения, т. е. этикетных формул (например, «здравствуйте» – «привет»; «до свидания» – «пока») Общение с русскими студентами «обогащает» речь иностранцев студенческим сленгом и просторечными формами (например, «автобус» – «маршрутка»; «общезитие» – «общага»; «молодой человек» – «чувак» и др.). Разграничение преподавателем сфер употребления вариантов выражения – это первые шаги к формированию чувства языка.

Далее студенты-филологи получают теоретические знания о русском языке, которые в дальнейшем помогут им в овладении разными типами оценки языковых единиц. Важную роль на начальном этапе формирования таких аспектов чувства языка, как нормативный, функционально-стилистический, этический, социальный, эстетический, играет курс лексики и лексикологии, который дает общее представление об уровнях лексической системы языка и специфике употребления разных типов лексических единиц в речи.

Изучение лексики русского языка преимущественно строится на работе со словарем, и формирование чувства языка, т. е. способности осуществлять выбор языковой единицы (в нашем случае, слова), осуществляется вследствие недостаточности речевого опыта путем обращения к пометам в словарных статьях и комментариям носителя языка (преподавателя).

Практический курс русского языка способствует расширению лексикона студентов, а также накоплению в памяти синонимических вариантов выражения одного и того же значения. И по мере оформления лексического минимума происходит постепенное формирование механизма отбора единиц для построения высказывания. Однако практика показывает, что зачастую

многие варианты уходят у иностранцев в пассивный запас из-за незнания общих правил комбинаторики языковых единиц. Тем самым значительно обедняется речь студентов.

На наш взгляд, эту трудность позволяет преодолеть курс истории русского языка, где большое внимание уделяется изучению праславянского (общеславянского) языка, старославянского языка, древнерусского языка, что помогает увидеть непрерывность развития языка и влияние на него экстралингвистических факторов.

Еще раз повторим, что формирование некоторых критериев оценки **невозможно без целенаправленного, серьезного изучения дисциплин историко-лингвистического цикла**, который направлен на формирование способности осознавать и оценивать языковые единицы с точки зрения их появления в языке, соответствия или несоответствия системе и норме языка в синхронии, умения отличать единицы, соответствующие современной системе языка, от единиц, соответствующих более ранним временным отрезкам. Это *темпоральный* критерий контроля высказывания, который формируется в результате изучения истории языка.

Темпоральная оценка является необходимой для построения высказывания. Она регулирует употребление старославянизмов, архаизмов, историзмов и неологизмов в речи.

Чтение и понимание фольклорного творчества и текстов классической литературы, которые иногда демонстрируют норму, несколько отличную от той, которая известна иностранцам из курса современного русского языка, невозможно без сформированной способности к темпоральной оценке. Приведем примеры, которые наглядно иллюстрируют это замечание.

Знания по исторической грамматике будут необходимы при чтении следующей считалки:

*Скачет галка по ельничку,
Бьет хвостом по березничку,
Наехали на галочку разбойнички,
Сняли с галочки синь кафтан.
Не в чем галочке по городу гулять.
Плачет галочка, а негде взять.*

Затруднение может вызвать употребление краткой формы прилагательного «синий» в словосочетании «синь кафтан», для которой нормативным является предикативное употребление. Данный фольклорный текст демонстрирует норму общеславянского и древнерусского языков.

В тексте романа «Герой нашего времени» М. Ю. Лермонтова можно встретить фразу: «*Печорин с товарищи являлся на всех гуляниях*», где форму

«с товарищи» студенты-иностранцы могут расценить как ошибку. Данное употребление может привести в заблуждение учащихся. Правильно оценить оборот поможет знание истории формирования системы склонения имени существительного. Таких примеров из произведений классиков можно привести множество, поэтому четкое знание всех фонетических и грамматических процессов из истории языка является залогом квалифицированной подготовки филолога-иностранца.

Особенно важным для иностранцев является умение определять возможность или невозможность употребления языковой единицы (в частности, слова) в определенной коммуникативной ситуации с точки зрения соответствия норме современного языка или норме более ранних периодов в развитии языка, что может отражаться в диалектной и разговорной речи, которая не всегда соответствует нормам литературного языка. Например, когда студент-иностранец слышит «окающее» произношение, его не должно это смутить, он должен правильно оценить и понять эту речь. Однако учащийся при построении собственного высказывания решает, руководствуясь чувством языка, возможно ли подражание таким образцам языка.

Темпоральная оценка является важнейшим компонентом чувства языка. Ее формирование в наибольшей степени связано с дисциплинами историко-лингвистического цикла. Темпоральная оценка строится на умении правильно и быстро определить «возраст» данного слова. Это умение формируется в результате работы с историческими фактами. Однако необходимо не просто знакомство с языковым прошлым, преподаватель должен особое внимание уделять обобщению и систематизации материала по каждому периоду развития русского языка.

Вводный курс истории языка рассматривает вопросы, связанные с общеславянской лексикой и индоевропейским наследием в ней. Знания о жизни древних славян, занятиях, духовной культуре, верованиях помогают определить время возникновения в языке той или иной единицы, а также специфику ее употребления. Например, о индоевропейских корнях слов говорит как их семантика, так и внешний облик. Такие слова называют степени родства (мать, отец, брат, сын), животных, которые обитали в этой местности (корова, бык, коза, муха), деревья (береза, дуб, ива), продукты питания (мясо), действия (брат, везти, видеть), числа (два, три, четыре) и т. п. Данные слова немногосложны, состоят из двух-трех слогов. Как правило, они входят в основной лексический фонд языка и являются нейтральными. Анализ семантики и внешнего облика слова позволяет предположить сферу его употребления и возможность использования данной единицы в определенном контексте.

Курс праславистики, который является частью историко-лингвистического цикла, изучает процессы общеславянской эпохи. В центре внимания фонетические процессы, имеющие свои результаты во всех славянских языках. Слова, которые вошли в лексику русского языка в этот период, имеют, помимо определенной семантики, обозначающей жизненно важные для славян понятия, особенности внешней формы (например, корневые чередования гласных и согласных, отсутствие [ф] и т. п.) Общеславянские слова, как замечает Н. И. Шанский, «являются в нашей речи наиболее употребительными, частыми и ходовыми и в повседневном общении составляют не менее 1/4. Они являются ядром нашего современного словаря, важнейшей и существенной его частью» [7, с. 75].

Изучение старославянского языка направлено на формирование умения выделять в текстах старославянизмы, которые неоднородны с точки зрения употребления. Если старославянизм не служит единственным названием предмета, признака, явления и т. п., то, скорее всего, является устаревшим или стилистически окрашенным. Безусловно, здесь речь идет не только о темпоральной оценке, а о комплексе оценок (темпоральная, ксеноразличительная, вероятностная, стилистическая). Только курс старославянского языка дает базу для формирования всех видов оценки.

Формирование темпоральной оценки осуществляется в результате изучения исторической грамматики и фонетики русского языка. Рассмотрение процессов письменной эпохи дает объяснение явлениям современного языка, а также формирует способность видеть исконно русскую лексику. Исконно русские слова, по мнению В. Д. Виноградова, «составляют более 90% слов, употребляющихся в настоящее время в языке, и образуют основную часть его словарного богатства» [2, с. 35].

Сформированная способность к темпоральной оценке создает базу для формирования *вероятностной* оценки языковых единиц, что является важным аспектом обучения иностранных студентов. Данный критерий связан с представлением о частоте употребления единиц, причем субъективные оценки носителей языка, по мнению исследователей, как правило, совпадают с данными статистических методик. Однако иностранным студентам при анализе некоторых языковых единиц трудно быстро и точно определить частоту употребления единицы. Исторический курс русского языка, где особое внимание уделяется изучению общеславянской, исконно русской и старославянской лексики, а также особенностям фонетики и грамматики древнерусского и старославянского языков, направлен на классификацию признаков русской, общеславянской, старославянской лексики, что может стать ориен-

тиром при определении вероятности использования языковой единицы в данном контексте.

Ксеноразличительный аспект чувства языка, без которого невозможно качественно осуществить речевой акт, связан с оценкой языковых единиц как «своих» и «заимствованных». Введение в историко-лингвистические дисциплины, с чего непосредственно начинается изучение истории языка, содержит материал о генеалогической классификации языков. Особое внимание, уделяемое индоевропейской семье, направлено на систематизацию признаков языковых единиц с точки зрения их принадлежности разным языкам. Без умения быстро и точно определять происхождение единицы невозможна грамотная речь. Как уже говорилось выше, ксеноразличительная оценка особенно необходима при работе со старославянизмами, которые также являются заимствованиями.

Формирование *функционально-стилистического, социального, эстетического и этического* критериев контроля высказывания осуществляется в большей степени во время изучения дисциплин, не связанных с историко-лингвистическим циклом. Однако история языка раскрывает истоки определенных явлений современного русского языка, в частности, место в современном русском языке старославянских единиц, трудность правильного употребления которых связана зачастую с ограниченной сферой функционирования, определенной эстетической и этической нагрузкой.

Итак, критерии контроля высказывания, которые являются компонентами чувства языка, формируются во взаимосвязи. Определенный историко-лингвистический материал активизирует разные виды оценки. Именно поэтому особое место здесь занимает обобщение изученного, т. к. исторические факты рассматриваются в хронологической последовательности. Само по себе знание важнейших процессов истории русского языка еще не является залогом формирования чувства языка.

На наш взгляд, необходимым условием развития чувства языка является формирование устойчивого навыка определения «возраста» и «происхождения» языковой единицы и на основе этого – умения предположить особенности употребления данной единицы. В соответствии с этим иностранцем-филологом будет осуществляться выбор единицы для построения собственного высказывания. Возможные варианты в результате речевого опыта накапливаются в языковом сознании обучаемых.

Формирование умений и навыков, связанных с чувством языка, должно осуществляться на практических занятиях и при обобщении материала, когда историко-лингвистическое комментирование языковых единиц сопровождается оценкой возможности их употребления.

Литература

1. Божович Е. Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач // Вопросы психологии, 1988. – № 4. – с. 70–78.
2. Виноградов В. Д. Функциональная грамматика русского языка. – Н. Новгород: НГПУ, 2004. – 358 с.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М, 2000.
4. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень Профессиональный модуль «Филология». – М.; СПб, 1999.
5. Ейгер Г. В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания. – Харьков: «Основа», 1990. – 184 с.
6. Журавлева Ю. В. Этимологический комментарий как средство оптимизации преподавания русской лексики. – СПб: СГПУ, 2000. – 187 с.
7. Шанский Н. И. Лексикаология современного русского языка. – Л: «Просвещение», 1972. – 327 с.

ИНФОРМАЦИЯ

НОВОСТИ

Редакция журнала теоретических и прикладных исследований «Образование и наука. Известия УрО РАО» сообщает, что в марте 2008 г. журнал принял участие в 10-й юбилейной межрегиональной специализированной выставке «Образование от А до Я» и был удостоен Диплома за активную инновационную поддержку внедрения инновационных образовательных технологий в Уральском регионе.

За активную информационную поддержку координации научных исследований и инновационной деятельности в сфере образования Уральского федерального округа журнал отмечен Дипломом межрегиональной специализированной выставки «Образование и развитие» «Книжный бум» 2008 года.



ПОЗДРАВЛЯЕМ

**Галину Петровну Сикорскую,
доктора педагогических наук, профессора, академика РАЕН, директора
Уральского научно-образовательного центра УрО РАО**

с победой в международном конкурсе «Terre de Femmes – Земля женщин» – Фонда Ив Роше под патронажем Института Франции за 2007–2008 гг. Этой премией Фонд Ив Роше Института Франции поддерживает женщин, ведущих активную работу, направленную на защиту и охрану природного мира, а также создание более гуманного мира. Начиная с 2002 г. Фонд Ив Роше награждает женщин, чье великодушие, непреклонная воля и неутомимая энергия способствует тому, что наш мир становится более зеленым и прекрасным. За годы деятельности Фонда было вручено 165 премий женщинам разных стран нашей планеты, в том числе 9 женщинам – представительницам России.

ПОЗДРАВЛЯЕМ

**коллектив УНОЦ УрО РАО (научный руководитель проф. д-р пед. наук,
директор УНОЦ УрО РАО Сикорская Г. П.)**

с победой в открытом конкурсе Грантов Общественной Палаты РФ 2008 года по реализации социально значимых проектов в сфере пропаганды здорового образа жизни, охраны здоровья населения и окружающей среды. Конкурс проводился на основании распоряжения Президента Российской Федерации в рамках программы «Государственной поддержки некоммерческих организаций, участвующих в развитии институтов гражданского общества».

АВТОРЫ НОМЕРА

Бухарова Галина Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор, ученый секретарь диссертационного совета Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Васильева Галина Николаевна – заместитель директора Научно-исследовательского института национального образования Удмуртской Республики, Ижевск.

Вьюхин Виктор Викторович – кандидат технических наук, доцент, заместитель директора института информатики, заведующий кафедрой сетевых информационных систем и компьютерных технологий обучения Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Газизова Альфия Ильдусовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Филиала Казанского государственного университета, Набережные Челны.

Загвязинский Владимир Ильич – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень.

Крысова Виктория Анатольевна – аспирантка Вятского государственного гуманитарного университета, Киров.

Лебедева Ольга Александровна – преподаватель кафедры русского языка как иностранного Нижегородского Государственного архитектурно-строительного университета, Нижний Новгород.

Любимова Ольга Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент Ижевской государственной сельскохозяйственной академии, Ижевск.

Матвеева Татьяна Анатольевна – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующая кафедрой «Информационные системы и технологии» Уральского государственного технического университета – УПИ, Екатеринбург.

Мокронос Александр Германович – доктор экономических наук, профессор, директор Института экономики и управления Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Некрасова Галина Николаевна – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой технологии и методики преподавания технологии, декан факультета технологии и дизайна Вятского государственного гуманитарного университета, Киров.

Пономарева Светлана Ивановна – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономической теории Уральского государственного экономического университета, Екатеринбург.

Сенько Юрий Васильевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Алтайского государственного университета, академик РАО, Барнаул.

Ткаченко Евгений Викторович – академик РАО, член президиума РАО, доктор химических наук, профессор, главный научный сотрудник НИИ развития профессионального образования Департамента образования г. Москвы, Москва.

Тулькибаева Надежда Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Челябинского государственного педагогического университета, Челябинск.

Фельдштейн Давид Иосифович – академик РАО, доктор психологических наук, профессор, Первый вице-президент РАО, Москва.

Фроловская Марина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Алтайского государственного университета, Барнаул.

Харина Галина Валерьевна – кандидат химических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры общей химии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Черепанов Вячеслав Сергеевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой профессиональной педагогики Ижевского государственного технического университета, Ижевск.

Чернов Андрей Владимирович – магистр биологии, заведующий социологической лаборатории Уральского института бизнеса, Екатеринбург.

Шихов Юрий Александрович – кандидат физико-математических наук, доцент, докторант кафедры профессиональной педагогики Ижевского государственного технического университета, Ижевск.

Шкунов Владимир Геннадьевич – старший преподаватель кафедры педагогики Алтайского государственного университета, Барнаул.

Шрейнер Рудольф Теодорович – доктор технических наук, профессор, кафедры электрооборудования и автоматизации промышленных предприятий 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.o.ru

Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»

При Уральском отделении Российской академии образования открылся региональный корреспондентский пункт журнала «ИЗВЕСТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ».

По вопросам публикации обращайтесь в редакцию журнала «Образование и наука» по тел. (343) 350-48-34.

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	
<i>Плательщик</i> (подпись)		
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	
<i>Плательщик</i> (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 $\frac{1}{4}$ 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 № 2(50)**

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 27.04.2008 г. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № ____.

Цена свободная