

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 5(53) Журнал теоретических и прикладных исследований Август, 2008

ISSN 1994-85-81

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	3
Дудина М. Н. Педагогика, андрагогика, акмеология: вопросы преемственности и взаимосвязи	3
Мацкайлова О. А. Гуманитарность и гуманитаризация образования	11
ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ НАУКИ	18
Материалы круглого стола «Критерии качества диссертационных исследований в педагогике и смежных науках» на заседании бюро УрО РАО 23 апреля 2008 г.	18
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	33
Шишов С. Е. Качество образования как объект мониторинга в информационном обществе.....	33
Мамонтова М. Ю. Прогнозирование результатов обучения: проблемы и пути решения	44
Мурзина И. Я. Региональное образовательное пространство и его составляющие	52
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	60
Асаева И. Н. Современные подходы к развитию профессиональной компетентности воспитателя дошкольного образовательного учреждения в системе повышения квалификации	60
Давыдова И. В. Компетенции как фактор комплексной подготовки учителей иностранного языка в педвузе	67
Сорокопуд Ю. В. Концептуальные основы организации профессиональной подготовки по дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы».....	74
Вербницкая Н. О., Романцев Г. М., Федоров В. А. Скрытая кадровая проблема российской инновационной экономики: потенциал системы профессионально-педагогического образования	84
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	91
Мальцева С. С. Гуманитаризация профильной школы: образовательный потенциал семиотических практик	91
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ.....	98
Степанов А. В., Фалько В. П. Рейтинговая технология в системе менеджмента качества подготовки педагогов-дизайнеров.....	98
ЭТНОПЕДАГОГИКА.....	108
Субраков А. Д. Адаптация учащихся-хакасов 1-го года обучения к школьной среде (результаты экспериментальных данных)	108

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	112
Карачева Е. В. Акмеологический подход в развитии профессиональной компетентности педагога дополнительного образования детей.....	112
КОНСУЛЬТАЦИИ.....	118
Полякова М. В. Секреты хорошей лекции (принцип природосообразности образования в практике лекционной работы).....	118
ИНФОРМАЦИЯ.....	132
АВТОРЫ НОМЕРА.....	144

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

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

Редакционный совет:

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, В. Л. Бенин, Н. Р. Булынский,
Н. О. Вербицкая, А. Г. Гейн, Н. С. Глуханюк, М. Н. Дудина, А. Ф. Закирова,
И. Г. Захарова, Т. А. Знаменская, А. Г. Кислов, Л. И. Корнеева, Е. В. Кортаева,
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;
редактор-корректор О. А. Виноградова
компьютерная верстка Н. А. Ушениной

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

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

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

М. Н. Дудина

ПЕДАГОГИКА, АНДРАГОГИКА, АКМЕОЛОГИЯ: ВОПРОСЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И ВЗАИМОСВЯЗИ

Автор статьи рассматривает проблему преемственности и взаимосвязи педагогики, андрагогики и акмеологии в условиях непрерывного образования в контексте социокультурных трансформаций. Находит общее посредством постановки вопросов о целеполагании, содержании и технологиях образования во взаимодействующей коммуникации и подчеркивает значимость развития личности, ее рефлексивной культуры во всех возрастах.

The author considers the problem of heredity and interdependence of pedagogy, adult education and the highest achievements in life-long education conditions in the context of sociocultural transformations. He finds out something common through putting questions about purposes, content and educational technologies in interdependent communication and underlines the importance of personal development and personal reflexive culture at all ages.

Концепция непрерывного образования «через всю жизнь» (*life-long education; education permanent*), в отличие от традиционного, в основном школьного и вузовского «на всю жизнь», актуализировала понятия *андрагогика* (гр. *aner, andros* – зрелый муж; *ago* – веду) и *акмеология* (гр. *акме* – вершина, пик, расцвет, зрелость). Недавно вошедшие в научный аппарат, они связываются с образованием взрослых, число которых в различных обучающих системах стремительно растет. Известные и ранее (термин «андрагогика» введен еще в 1833 г. немецким историком педагогики К. Капом; «акмеология» – в 1928 г. Н. А. Рыбниковым), эти понятия не имели широкого употребления и не исследовались теорией и практикой, однако однозначно связывались с образованием взрослых. Обращение к ним и успешные исследования в настоящее время обусловлены социокультурным контекстом, динамичным развитием образования, его модернизацией, в значительной степени стимулируемой переходом нашей страны к рыночным отношениям. Не упуская из внимания столь важный факт, более того, усиливая его значимость признанием определенных достоинств советской системы повышения квалификации кадров, все же не будем только с ним связывать развитие андрагогики и акмеологии. Отнесем его к одному из важных в объяснении смысла и значимости образования взрослых последипломного образования в современном социокультурном контексте.

Мощнейшие социокультурные трансформации второй половины XX и начала XXI в. привели к смене индустриальной цивилизации постиндустриальной, информационной (иногда еще точнее авторы называют ее информационно-коммуникационной) и потребовали пересмотра основополагающих

педагогических идей и образовательной практики. Гимн *homo sapiens*, безоглядная вера в человеческий разум, который все может благодаря достижениям науки и производства, сопровождается увеличивающимися техногенными и социогенными катастрофами. Они свидетельствуют об агрессивном наступлении человека на все живое и неживое (последнее В. И. Вернадский называл косным), от которого пострадали природа и больше всех сам человек, несущий разрушение другим, в том числе растущим поколениям. Так человечество оказалось в ситуации императива выживания, постановки вопросов о новых критериях качества бытия, общественного интеллекта и все большего понимания того, что человеческие качества являются самым важным, надежным (или, увы, ненадежным) ресурсом развития. Прав философ Н. И. Бердяев в своем утверждении, что антропологический путь является единственным путем познания Вселенной, если, конечно, речь идет о свободном человеке.

Внимание к личности, ее образованию и воспитанию поставило вопросы об их смысле и назначении, сущности и результатах, т. е. вопросы, которые рассматривает философия образования, но в другом контексте. Заметим, что термин «философия образования» (возник в Германии в XIX в.), впервые использованный в отечественной литературе В. В. Розановым в конце 90-х гг. XIX в., получил дальнейшее развитие в трудах С. И. Гессена. В своей книге с характерным названием «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» (1923) Гессен, анализируя наиболее значимые достижения педагогики, соотнес их с философией, что позволило говорить о перспективах развития педагогики и философии образования. Согласно мнению ученого, любая педагогическая проблема, включая частную дидактическую, имеет корни в философии, поэтому будущее образования связано с развитием этой науки. Вслед за Гессеном скажем, что преодоление кризиса, в котором образование и воспитание оказались в конце XX в., лежит на путях решения вопросов философии образования. Возврат в отечественной педагогике к этим идеям в 80-е гг. XX в. привел к признанию, с одной стороны, того, что в трудах выдающихся философов (которых трудно отделить от педагогов – Сократ, Платон, Аристотель, Локк, Руссо, Толстой, Пирогов, Ушинский, Каптерев, Зеньковский и др.) разрабатывались методологические основы педагогики, ставились антропологические, аксиологические, мировоззренческие, идеологические, духовно-нравственные вопросы, находившие конкретное воплощение в педагогических системах, включая авторские. С другой стороны, этот возврат обозначил необходимость дальнейшего развития философии образования, его методологии и технологий как поиска путей выхода из глобального кризиса, связанного с результатами образования и воспитания человека любого возраста и любого пола, осмысления его причин и способов преодоления.

Так философская и педагогическая рефлексия привели к осознанию того, что философским основанием педагогики и образования в период индустриальной цивилизации был позитивизм и соответственно антропоцентрическое мировоззрение с их представлениями о рациональном характере дея-

тельности Человека-Преобразователя и о нем самом как *Homo Faber*, человеке-машине, профессионале, «функции». Это обусловило нормативно-регулятивное этическое основание педагогики с ее императивом долженствования, подчинения, манипулирования и, если идти дальше, – насилия над личностью, подкрепляемого репродуктивными дидактическими средствами.

Пришедшая на смену постиндустриальная, информационная цивилизация востребовала личность, индивидуальность, умеющую быть свободной и ответственной перед прошлым, настоящим и будущим. Значит, речь идет о других философских основаниях педагогики, андрагогики и акмеологии – философии жизни, экзистенциализма, о другой этике – нравственно-ориентирующей, когда обучающийся любого возраста в сотрудничестве с педагогом в условиях необходимой для этого свободы и ненасилия вырабатывает собственные представления о ценностях и критериях нравственного поведения, используя продуктивные дидактические средства.

Однако для утверждения новой модели в образовании и воспитании препятствием становится, кроме всего прочего, сам педагог, не имевший собственного опыта свободы и ненасилия и не обученный этому. Примем во внимание быстро стареющий кадровый состав системы образования («деды учат внуков», по определению С. П. Капицы), вымывание среднего возраста преподавателей и феминизацию. Ныне функционирующее старшее поколение, учителя школ и преподаватели вузов «родом» из другой педагогики, кроме всех прочих особенностей, «бесполой», продолжают реализовывать *когнитивно-ориентированную модель*, соответствующую индустриальной цивилизации и культуре, *однолинейной коммуникации* – воздействующей, а не взаимодействующей, где взаимопонимание и сотрудничество – скорее исключение из правил. Здесь встает главный (назовем его первый) вопрос педагогики и андрагогики, акмеологии, связанный с целеполаганием, – *зачем обучается*, образовывается, воспитывается человек любого возраста и пола? Традиционный ответ на него известен – приобрести знания, необходимые для профессии. Остается признать, что до сих пор образование, включая вузовское, ориентировано на эту «вчерашнего дня», устаревшую педагогику и «зуновскую» модель (знания, умения, навыки), оправданную для своего времени, но в настоящее время сдерживающую развитие личности и общества.

Пока немногие школьные учителя и преподаватели пристально всматриваются в информационную и технологическую насыщенность жизни, культурного и образовательного пространств, адекватно рефлексировать себя как профессионалы в контексте социокультурных трансформаций, новых тенденций и функций образования, инновационных технологий. Они задают два других вопроса, также объединяющих педагогику, андрагогику и акмеологию: *чему учиться? как учиться?* Ответы на них непосредственно зависят, во-первых, от динамично меняющегося содержания образования в школе и вузе, и тогда проблемой становится – от чего в содержании образования следует обоснованно отказаться, а во-вторых, от стремительно обновляющихся технологий обучения, включая

осуществление контрольно-оценочной деятельности в педагогике, андрагогике и акмеологии. Огромный технологический потенциал информационного общества – кабельное и спутниковое телевидение, компьютерные сети, персональные компьютеры, онлайн-информационные возможности, текстовый редактор, а еще CD-ROM, электронная почта, Интернет – предстоит освоить образованию и человеку в нем. И все это в исторически кратчайшее время на глазах одного поколения (полезно вспомнить, что еще в 1977 г. К. Олсон, президент Digital Equipment Corp., считал, что «нет ни одной причины, чтобы кто-то захотел иметь компьютер у себя дома»). И если прогнозируют, что через четверть века «компьютеры станут умнее людей», то каким же должно быть образование сегодня? Ответы на эти три вопроса позволяют прогнозировать результаты образования и связанного с ним воспитания отдельной личности и всего общества.

Исследуя проблемное поле педагогики, андрагогики и акмеологии, необходимо сказать, что современная ситуация на всех ступенях образования обучаемых разных возрастов характеризуется широчайшим концептуальным, организационным, управленческим, содержательным и технологическим разнообразием, поэтому вопросы преемственности и взаимосвязи становятся особенно актуальными. Весьма возможно, что школа успешно реализует положения новой образовательной парадигмы, а вуз отстает, либо наоборот; образование взрослых опережает или слабо ориентировано на новые подходы, использование интерактивных методов в обучении, значит, необходимо «переучивание» не только обучаемых, но и обучающихся.

Итак, говоря о преемственности педагогики, андрагогики и акмеологии, увиденной через постановку и решение названных трех вопросов, подчеркнем их взаимосвязь, которая на первый взгляд может показаться однолинейной, а не взаимодействующей коммуникацией. Но только на первый взгляд.

Что касается воспитания, то вопреки отечественной традиции ему уделяется все меньше внимания в науке и диссертационных исследованиях, поэтому можно говорить о бегстве от лавинообразно нарастающих вопросов именно воспитания человека любого пола и возраста. Не станем вдаваться в подробности ошибочного мнения, что взрослых не надо воспитывать, но заметим, что, к сожалению, обученные, овладевшие знаниями и умениями, но неразвитые духовно и нравственно взрослые становятся проблемой для самих себя и общества. И если еще добавить, что технологический потенциал информационной эпохи усиливает скепсис по поводу человека, оказавшегося в «информационно-коммуникативной целостности» [2], безымянно-сетевом пространстве с его достоинствами и деструктивизмом, то признаем необходимость исследования феномена воспитания взрослых в ситуации, когда есть коллективное восприятие, а взаимодействия нет (Ж. Бодрийяр), когда всё спектакль как динамичное зрелище, вплоть до массовых трагедий (Ги Дебор). И при невиданной информационной насыщенности «общество знания» стремительно воспроизводит «общество ничегонезнаек» (И. Валлерстайн). Воспитание повсюду стихийно осуществляется и в образовательном учреждении, в котором учатся взрослые. Это связано с косвенной коммуникацией, с самим «духом

школы» (А. Н. Толстой), образовательной среды колледжа, вуза. В. И. Дудина пишет о «скрытых программах», представляющих «совокупность культурных смыслов и моделей, которые спонтанно транслируются образовательной средой – системой взаимосвязей и отношений, образцами коллективного действия, складывающимися в процессе образовательной коммуникации, реально реализуемыми в этой среде ценностями и нормами» [4, с. 58]. В таком контексте нельзя не согласиться с утверждением М. С. Кагана: «Глубинный смысл проблемы глобализма – не технологический, а педагогический». Он настаивает на необходимости вернуться к представлению К. Д. Ушинского «о человеке как предмете воспитания» – так назвал наш великий педагог свой главный теоретический труд, словно предвидя нынешнюю ситуацию, в которой воспитание глобалистского сознания становится *центральной педагогической проблемой*» [8, с. 17].

На наш взгляд, этот процесс рефлексирования ускоряют андрагогика и акмеология, и не только ставят вопросы, но и предлагают решения. При этом учтем, что обучающиеся взрослые – это люди, скорее всего, достигшие совершеннолетия, т. е. 18 лет по российскому законодательству (по европейскому с 21 года), а затем следует категория активно обучающихся с 30 лет и далее до 60–70 лет. Они имеют немалый жизненный опыт, который следует востребовать в образовательном процессе; у многих довольно четкие жизненные ориентации, связанные с проблемой самоактуализации и самореализации и, значит, с хорошо осознаваемыми целями и результатами обучения; стремление скорейшего продуктивного использования получаемых знаний и умений в профессии и жизни. По сути дела, в педагогике, андрагогике и акмеологии речь идет о решении поставленных гуманистической психологией вопросов об успешном развитии Я-концепции личности любого возраста. Это осознание полноты образа Я во временных аспектах (прошлом, настоящем и будущем), связанного с позитивной и адекватной самооценкой, оптимальностью потребностей и притязаний, и овладение продуктивным стилем общения (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Эриксон и др.).

В таком контексте становится особенно понятным, насколько устарели веками устоявшиеся педагогические и дидактические подходы, используемые в современной образовательной практике, механически перенесенные в образование взрослых, выступающие тормозом развития обучаемых и обучающихся, системы в целом. В их числе: экстенсивный характер обучения; получение знаний в готовом виде из уст преподавателя при минимальных усилиях обучаемых; чаще всего сугубо предметное, разрозненное, неинтегрированное содержание образования; доминирующие репродуктивные технологии «школы памяти» и соответствующий им «школьный» характер контроля и оценки знаний, в том числе на выпускных, «государственных экзаменах». Отдельно стоит проблема коммуникативной культуры «ученик – учитель», «студент – преподаватель», в которой реализуется ведущая роль преподавателя, увы, не исключаяющая конфликтов (всегда прав, порой конфликтует с обучаемым, знает, «как надо», и имеет собственные критерии оценивания студента и результатов его учебной деятельности).

Получается, что образование взрослых, андрагогика восприняли из педагогики не только лучшее, но и ее негативные свойства. На исходе XX в. поставлен вопрос об увеличивающейся роли образования в социуме и культуре, его новых функциях, кроме традиционных обучения и воспитания, – социально-преобразующей, социально-стабилизирующей, оздоровительно-реабилитационной, адаптационной, культуру-преемственной, культуру-творческой, защиты и поддержки личности (В. И. Загвязинский). Открылись широкие горизонты развития личности всех возрастов средствами образования. В 80–90-е гг. XX в. трудах отечественных авторов стала развиваться андрагогика как наука о теории и технологиях образования взрослых (Б. М. Бим-Бад, С. Г. Вершловский, С. И. Змеев). Подчеркивая значимость педагогических положений для андрагогика, преемственность при определенном критическом отношении, взаимном влиянии и взаимообогащении в развитии теории, практики и частных методик, скажем о необходимости разработки методологии, теории и практики андрагогика, акмеологии, связанных с целями, содержанием и технологиями, адекватных личности и социокультурному контексту.

Новая роль знаний в постиндустриальной цивилизации как результат развития информации и связи сделала реальным открытое «образование без границ», изменила формы и методы организации обучения в различных институтах целостной системы образования, усилила значение рыночных механизмов, что ведет к появлению глобального рынка высокого уровня развития человеческого капитала. Речь пошла о стремлении взрослого человека решать разнообразные задачи, связанные не только с профессией и карьерой, но и здоровьем, содержательным общением, семьей и организацией собственного дома, усадьбы, планированием семьи, воспитанием детей, продуктивным использованием свободного времени, организацией досуга, в целом – с развитием личности в динамично меняющихся ценностях социума. Так смена цивилизации и принятие знаковых документов, утверждающих права человека и права, свободу и достоинство ребенка, привели к необходимости гуманизации и демократизации всей системы образования, установления «субъектно-субъектных» отношений в противоположность «субъектно-объектным». И андрагогика, опережая педагогику, оказалась смелее в постановке вопросов о свободе в образовании и образовании для свободы, особенно ценных в информационную эпоху, широкой доступности знаний, когда школьник, студент могут в сотрудничестве с педагогом успешно обогащать образовательный процесс. Для этого необходимо усиливать акценты на развитии Я-концепции личности любого возраста и пола, менять цели, содержание и технологии обучения и воспитания, включая возрастной и гендерный аспекты педагогики, андрагогика и акмеологии. Развитие Я-концепции в любом возрасте характеризуется наличием, как минимум, трех уровней (низкого, среднего, высокого), «измеряемых» такими показателями, как полнота/неполнота образа Я во временных аспектах (прошлом, настоящем и будущем); позитивность/негативность принятия себя; адекватность/неадекватность самооцен-

ки; оптимальность/неоптимальность уровня потребностей и притязаний, эффективность/неэффективность стиля общения.

Необходимость образования взрослых не означает признания «вечного несовершенства человека» (Г.-И. Фридрих), она связана с пониманием образования как важнейшего общественного и личного блага экзистенциального свойства, глобального масштаба единой системы, которая вносит вклад в развитие социального и гуманитарного человеческого капитала. Тогда критериями успеха обучаемого и системы в целом становятся, наряду с академическими достижениями, умения и опыт креативной, творческой деятельности; устной и письменной коммуникации; владение основами математики и естественных наук; устойчивые навыки работы с информационными технологиями; критически-рефлексивное мышление; потребность в непрерывном образовании; умение работать в группах (способность к интегральному использованию знаний студентов); инициативность и творчество с использованием проектных, в том числе социально-ориентированных технологий; самодисциплинированность, стремление к постоянной работе, требующей значительных усилий; способность получать удовлетворение от своей учебы и работы в условиях конкуренции; ориентированность на результат, способность принимать самостоятельные решения и отвечать за них.

И особый разговор – о культурной восприимчивости образованного человека, умеющего *жить в свободе и быть ответственным*. Именно в этом, на наш взгляд, состоит главный критерий образованности, не вступающий в противоречие с воспитанностью. Взрослые люди чаще всего считают себя уже воспитанными, и последипломное образование не ставит эти вопросы. В то же время оторванность целей образования от воспитания в андрагогике, как и в педагогике, несет в себе опасность. Овладевший знаниями, умениями, опытом творческой деятельности, успешный и результативный взрослый, но бездуховный и безнравственный, не обремененный понятиями совести, чести, использует все средства для достижения собственных целей, не только не согласующихся с обществом, жизнью, но явно вступающих с ними в противоречие (не прибегая к современной лексике, назовем издавна известное «деньги не пахнут», «родина там, где прибыль», «после нас хоть потоп»). В таком представлении значимости образования «через всю жизнь» речь должна идти об *акмеологии*, понимаемой в проблеме совершенствования человека как активного социального субъекта и его вершинных достижений. Термин «акмеология», введенный Н. А. Рыбниковым еще в 1928 г. для обозначения науки о развитии зрелых людей, не нашел отражения даже в словарях в свое и более позднее время. И только в 1983 г. Б. Г. Ананьев использовал его для характеристики возрастных фаз развития человека от эмбриологии, морфологии и физиологии ребенка, педиатрии, педагогики, акмеологии до геронтологии. С 80-х гг. XX в. отечественные исследователи рассматривают акмеологию как науку о закономерностях развития зрелых людей и достижения ими вершин творческого развития (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина). При этом соотношение андрагогики и акмеологии только с реше-

нием задач послевузовской подготовки и переподготовки значительно сужает акмеологическую проблематику, низводит ее до специфической, связанной лишь с достижением акме-форм в профессионализме, в то время как речь должна идти о жизнедеятельности человека, в которой профессиональное частично. Авторы подчеркивают значимость образования и его средств в реализации творческого потенциала, восхождения человека к вершинам самореализации. Российское общество нуждается прежде всего не столько в профессионализме (может достигаться с помощью технологий), сколько «в универсализме и социальной мудрости, подразумевающей наличие простора для действительно *образованного* человека, мышление которого не ограничено торной колеёй профессионализма», как считает Ю. Н. Афанасьев. Он пишет: «Мыслящие узко (даже весьма умные, но в силу укоренившейся профессиональной привычки отказавшиеся от самостоятельного осмысления мира в любых проявлениях, лежащих вне сферы их компетенции) становятся достаточно легкой добычей современных средств массовой манипуляции сознанием» [1, с. 40–41]. И тогда встает вопрос о развитии рефлексивной культуры личности как культурно-историческом, теоретико-методологическом и инструментальном феномене, имеющем достаточные основания для компетентного решения актуальных проблем личности и общества.

Так, постиндустриальная (информационная) цивилизация актуализировала творческую личность, оказавшуюся в относительной свободе, потребовавшей ответственности в ситуации «экзистенциального выбора». Это обусловило гуманистическую педагогику, смену образовательной парадигмы, реализацию наряду с принципами *природосообразности* и *культуросообразности* принципа *свободосообразности*, в значительной степени актуализированных преемственностью и взаимосвязью педагогики, андрагогики и акмеологии. Стремительно расширяющееся и динамически меняющееся социокультурное пространство открывает личности любого возраста и пола возможности экзистенциальной реализации во взаимодействии с другими субъектами в творчестве, востребующем способности, знания и умения, креативность, рефлексивность для самоосуществления в жизни, семье, производстве, досуге, обществе в целом. Социокультурное бытие человека ставит вопросы об акмеологических интерпретациях целостного жизненного существования и самоопределения, позитивной динамики «Я-концепции», образа «Я» на основе развивающейся рефлексивной культуры личности и общества.

Литература

1. Афанасьев Ю. Н. Образовательные антиутопии // Отечественные записки. – 2002. – № 1.
2. Бутырин Г. Н., Жилина Л. Н. Коммуникация и образование. – М.: Гардарики, 2008.
3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995.

4. Дудина В. И. Скрытые учебные программы и глобализация высшего образования: Тезисы докл. Всерос. социолог. конгресса – 2006. – М.: Альфа-М, 2006. – Т. 9.

5. Дудина М. Н. Педагогика ненасилия: методология, теория и практика // Философия, антропология и педагогика ненасилия. – Екатеринбург: Уральское Толстовское общество, 2006. – С. 21–37.

6. Дудина М. Н. Гуманистическая парадигма: проблемы качества образования // Актуальные проблемы современного профессионального образования: Материалы конф., проводимой в рамках междунар. конгресса «V Славянские педагогические чтения». – М.: Педагогика, 2006. – С. 255–264.

7. Дудина М. Н. Образование в открытом обществе: проблемы стандартов и вариативности // Фундаментальные исследования. – Москва. – 2007. – № 3. – С. 50–51.

8. Каган М. С. Глобализация как закономерность процесса развития человечества // Проблемы теории и истории культуры: Исследования и материалы. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2005. – Вып. 1.

О. А. Мацкайлова

ГУМАНИТАРНОСТЬ И ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена определению сущностных характеристик гуманитарности знания и гуманитаризации процесса обучения. При этом гуманитарность определяется как обращенность к человеку, его правам и интересам, а гуманитаризация обучения – как способ обеспечения субъектности человека в образовательном процессе.

The article is about key features of humanitarian knowledge and teaching process humanitarisation. Humanitarian knowledge is defined as man-orientated, and humanitarian teaching as the way of giving subject activity for students.

Гуманитарный (от лат. *humanitas* – человеческая природа, образованность) означает «обращенный к человеку, к его правам и интересам». Тенденция гуманитаризации характерна для инновационного производства, что обусловлено следующими основными обстоятельствами:

- потребностью в решении проблем более цивилизованного и разумного использования научно-технического потенциала, социальных и экологических аспектов экономического развития;

- возрастанием и преобладанием творческих начал в процессе труда, которые объективно требуют от человека овладения общей культурой, общечеловеческими ценностями и без которых труд ученого, конструктора, инженера, техника становится просто неэффективным;

- удельным весом гуманитарных профессий в совокупной рабочей силе, имеющим тенденцию к росту, причем возрастает значение данных профессий непосредственно на производстве – в современных условиях менеджеры,

экономисты, юристы, социологи, специалисты по человеческим отношениям и рекламе, маркетологи и др. вносят решающий вклад в управление производством и реализацию продукции в условиях жесткой конкурентной борьбы на рынке;

- приближением образования к общемировым образовательным ценностям, необходимостью утилитаризации опыта как Запада, так и Востока без конфронтационного разделения на достоинства «нашей» и недостатки «не нашей» образовательной системы;

- общей культурой человека как основы для формирования у него культуры производства, потребления и быта; без ее наличия невозможно сформировать другие составляющие капитала культуры.

Гуманитаризация образования рассматривается исследователями как проблема *всестороннего и гармоничного развития человека* [4]. Гуманитарная парадигма исторически известна, по крайней мере, со времен Сократа [7]. Наиболее четкие очертания она получила в трудах педагогов-гуманистов эпохи Возрождения (М. Монтень, Ф. Рабле), которые утверждали значимость эстетического воспитания для широкого круга людей. Другой аспект в понимании данной проблемы связан с деятельностью социалистов-утопистов (Т. Кампанеллы, Р. Оуэна, Т. Мора, Ш. Фурье), которые впервые обосновали компонент трудового воспитания в системе образования человека.

Французские просветители (Д. Дидро, К. Гельвеций), обозначая свою точку зрения, провозгласили необходимость нравственного и умственного совершенствования каждого человека. Русские революционеры-демократы (А. И. Герцен, В. Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский) отождествляли решение проблемы с политической и экономической реорганизацией общества, а основоположники материализма XIX в. (К. Маркс и Ф. Энгельс) считали необходимым органичное слияние умственного и физического труда.

Гуманитарную парадигму использовали и развивали по-своему Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстой, Д. Дьюи. В настоящее время она находит воплощение в школе диалога культур, опирающейся на идеи М. М. Бахтина, В. С. Библера, Ю. М. Лотмана.

Гуманитарная стратегия в образовании, как отмечают современные исследователи, *переводит восприятие человека в сферу его внутренней активности, деятельности, субъектности* – в сферу Бытия [1]. Главной особенностью гуманитарного характера позиции педагога выступает диалогичность; целью же гуманитарности является развитие «человеческого качества», того, что составляет истинно человеческую сущность, в его соотносительности с миром ценностей, культуры, человеческих отношений. В соответствии с выводами Н. М. Борытко, гуманитарная парадигма в педагогике означает признание следующих фактов: целостного характера педагогических процессов и явлений; их обусловленности внутренними закономерными причинами самодвижения; нелинейного, кризисного характера саморазвития; необходимости оказания педагогической помощи в поступательном развитии

человека. В центре гуманитарной парадигмы находится человек во всей его целостности, во всем многообразии его связей и отношений с окружающим миром.

Гуманитарное знание, согласно выводам И. А. Колесниковой отличаются следующие характеристики:

- это всегда знание о способах эффективной реализации субъектного, деятельностного начала в человеке, преодоления им самим возникающих жизненных проблем;

- источником и предметом этого знания является субъективный мир, мир самоосознающего человека (субъекта) в его отношениях с Реальностью;

- это «живое знание», полученное и зафиксированное с помощью не только мышления, речи, общения, рефлексии, но и фантазирования, мечтания, переживания, воображения;

- такое знание как результат познания в качестве неотъемлемой части содержит информацию об особенностях самого познающего субъекта [8].

Гуманитарное знание, согласно Ф. Т. Михайлову, это, во-первых, всегда «человеческое знание», так как в самую его суть неизбежно входит человеческое действие; во-вторых, оно же есть понимание [11]. «Для меня знание – это активное постижение познаваемых вещей, действие, требующее особого искусства», – утверждает М. Полани [12]. Творческий акт (процесс познания) характеризуется интеллектуальной страстностью и убежденностью, которые побуждают к деятельности, сопровождающейся верой, сомнениями, самоотдачей, интеллектуальной красотой. Непонимание учеником изучаемого приводит к игнорированию личностного аспекта в его мышлении, который предполагает наличие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, т. е. определяет внутреннюю мотивацию человека к познанию.

В связи с «понимающим» характером гуманитарного знания представляется интересным вывод Т. А. Ивановой, разделяемый некоторыми другими исследователями, о том, что *выявление гуманитарного потенциала науки следует вести с позиций методологии науки* [6], или, как принято сейчас говорить в философии, с позиций методологии научного поиска, поскольку именно методология научного поиска отражает гуманитарное знание соответствующей научной области, а методологические знания, включенные в содержание образования, и соответствующая технология обучения позволяют в комплексе формировать гуманитарную культуру.

«Под гуманитаризацией образования следует понимать внедрение в учебно-познавательный процесс такой программы обучения, которая способствует повышению духовной культуры учащихся, расширению их кругозора и мировоззрения», – считает В. А. Кургузов [9]. В широком плане она выступает как вид деятельности по сохранению и воспроизводству человека как социокультурного существа природы и общества, как культурного поля его саморазвития. Необходимым условием этого является интеграция образова-

ния в культуру, и наоборот, культуры – в образование. *Гуманитарно ориентированное образование должно заложить в ребенке механизм культурной идентификации*, т. е. установить духовную взаимосвязь между ним и его народом, способствовать переживанию чувства принадлежности к национальной культуре, интериоризации (принятию в качестве своих) ее ценностей, построению собственной жизни с их учетом. *Итоговым показателем гуманитаризации образования является рост творческой активности обучающихся.*

Гуманитаризация образования предполагает его обращенность к смысловой творческой деятельности человека, рефлексии, философским проблемам [5]. Смыслы, мотивы, ценности, установки человека становятся центральным звеном образования в гуманитарной парадигме. Знание, полученное в этой парадигме, – это всегда персонифицированное, ценностно-ориентированное, диалогичное, контекстное знание [8]. Гуманитарное знание в образовании – это знание, которое воспринято учеником в результате его напряженной интеллектуальной, эмоционально окрашенной деятельности, которое понято и осмыслено им.

Гуманитаризация образования утверждает право на множественность, вариативность, уникальность человеческих проявлений, полагая многообразие одним из важнейших источников развития и возможности «произвольного» толкования мира и себя в этом мире. По словам И. А. Колесниковой, «процесс гуманитаризации педагогического сознания и поведения сопряжен с принятием идеи ценностно-смыслового равенства людей на их образовательном пути. Причем равенство понимается в контексте возможности и права каждого, независимо от возраста и исходного уровня, постигать мир и образовываться, т. е. осознанно работать над созданием человеческого образа» [8].

Поэтому гуманитарная парадигма в образовательной практике предполагает *активное и заинтересованное участие обучаемого или воспитанника в педагогическом процессе.* Здесь педагогическая деятельность мыслится как со-деятельность, совместное преодоление затруднений в индивидуально-личностном становлении и субъектном развитии. Исследования же педагогической реальности используются не для поиска пробелов или недостатков развития, а для обнаружения сильных сторон человека и перспектив их раскрытия.

В первую очередь, как отмечает С. Л. Братченко, в гуманитарном исследовании изменяются акценты и логика познания: самым важным становится не столько понимание неких фактов и влияния на них тех или иных факторов, условий, механизмов и т. п., сколько *отношение человека к этим фактам и воздействиям, смысл, который они для него приобретают.* Как утверждает А. В. Гаврилин, «если мы хотим проникнуть в сущностные связи процесса передачи социо-культурного наследия от старших поколений к молодежи, то мы должны рассмотреть отношение «педагог-воспитанник», поскольку именно отношения являются конечным воспитывающим (т. е. изменяющим личность) фактором» [3].

Еще одна важная черта гуманитарного познания – *смещение акцента с выведения общих законов на поиск индивидуального, особенного*. С точки зрения этих «законов» такое особенное поведение может трактоваться как «случайное»; однако если мы попытаемся понять ситуацию с позиции ее участника, глазами самого человека, то, возможно, окажется, что для него это поведение имеет глубокий смысл, вполне логично и вовсе не случайно.

Наконец, принципиальная особенность гуманитарной парадигмы – *признание сложности, противоречивости, неисчерпаемости и постоянной изменчивости человеческого в человеке*. В отличие от «научного» гуманитарное знание всегда «неокончательное», всегда открытое и требующее развития.

Характеризуя гуманитарность в педагогике, Л. М. Лузина отмечает, что благодаря ей «преодолевается ограниченность существующих подходов на основе общенаучных понятий, посредством концентрации внимания на человеке как базовой ценности... но не на отдельных сторонах его сущности при абстрагировании от других» [10]. При этом гуманитарность рассматривается не как антипод научности, а как «инонаучность», «новая рациональность», доминирующей чертой которой становится ассоциативность, т. е. способность к символизации, метафоричности, образности как наиболее адекватному способу отражения особенностей становления человека как целостного существа. Гуманитарность при этом понимается как специфически человеческое отношение к людям и миру, сочетающее в себе направленность на высшие ценности, нравственные установки и уважение к проявлениям человеческого качества в контексте культуры [1].

Гуманитарная парадигма образования, согласно выводам Н. М. Борытко, И. А. Соловцовой и А. М. Байбакова [2], предполагает:

- *способность к смысловому творчеству и расширению жизненного мира (гуманитарное мировосприятие)*: стремление к присвоению ценностей культуры, нравственных и духовных ценностей; умение видеть за обыденными явлениями человеческие отношения и интерпретировать их с ценностных позиций; поиски смысла собственного существования в условиях множественности смыслов; признание многомерности и многообразия человеческой культуры, права на отличие; правомерность различной смысловой интерпретации знания, множественности концепций, взглядов, мнений;

- *диалоговость как основу взаимодействия*: диалог как готовность искренне и глубоко проникать в мир Другого; эмпатия и доверительность отношений; понимание, готовность выслушать точку зрения другого; открытость позиции, отношение к партнерам как к равнозначным участникам межсубъектного взаимодействия; сотрудничество; конструктивность в разрешении конфликтов; дискуссионное общение с целью восстановления, передачи, истолкования, сопоставления различных точек зрения; межкультурное общение;

- *развитие способности человека к адаптации и интеграции*: развитие интеллекта как средства адаптации; готовность к неожиданной мысли; самоопределение как обозначение пределов для самого себя; идентификация как

критическое соотнесение своей позиции с групповыми; принятие и присвоение ценностей; гибкость в поведении, деятельности и отношениях; мировоззренческое отношение к знанию, в основе которого – морально-этический критерий; предрасположенность к разумности, терпимости к инакомыслию, тактичности, взвешенности, критичности; устойчивость к стрессу;

• *установку на осознанность поведения, деятельности и отношений*: признание прав человека; осмысленное применение социальных норм; понимание границ между признанием множественности, с одной стороны, и индифферентностью, конформизмом и равнодушием – с другой; социальная ответственность за свои убеждения и поступки; подавление чувства неприятия; осознанность мотивации; способность к продуманному выбору между альтернативными мнениями;

• *признание автономности индивида*: осознание и принятие собственной самобытности; развитое самосознание, уверенность (надежность) своих позиций; внешняя и внутренняя свобода, относительная независимость от внешних условий и неожиданных ситуаций; способность к сопротивлению, отстаиванию своей точки зрения и при этом сосуществованию с другими; устойчивость индивидуальности человека, позволяющая ему не поступаться собственными принципами; саморегуляция;

• *установку на становление субъектности и способность субъекта к саморазвитию*: альтруизм; солидарность и сопричастность; успех; свободный выбор субъекта, самоутверждение; субъектная активность: обретение себя в профессиональной и личностной сфере; выработка волевых качеств: выдержки, самообладания, саморегуляции; развитие критического и творческого компонентов мышления, стимулирующих гуманитарное отношение как целесообразное; формирование гуманитарных ценностных ориентаций и интересов субъекта, противостояние технократизму и бесчеловечности.

Таким образом, гуманитарность образовательного процесса означает включенность самого обучающегося в качестве равноправного значимого субъекта организации диалогического взаимодействия: определения целей, отбора средств, коррекции и оценки результатов. Роль преподавателя в таком взаимодействии заключается в обеспечении субъектной активности обучающегося, оказании ему необходимой педагогической помощи в реализации конструктивной субъектности.

Литература

1. Борытко Н. М., Моложавенко А. В., Соловцова И. А. Методология психолого-педагогических исследований: Учебник для магистрантов и студ. пед. вузов / Под ред. Н. М. Борытко. Изд. 2-е, испр. и доп. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 284 с.

2. Борытко Н. М., Соловцова И. А., Байбаков А. М. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н. М. Борытко. – М.: Академия, 2007. – 496 с.

3. Гаврилин А. В. Гуманитарная парадигма педагогики // Современное образование: философско-педагогические и дидактические поиски: Моногр. / Селиверстова Е. Н., Шалыгина И. В., Алиев Ю. Б. и др.; Ин-т теории образования и педагогики РАО [и др.]. – Владимир: ВГПУ, 2002. – С. 21–25.

4. Горовая В. И. Гуманитаризация образования и профессиональная культура специалиста / В. И. Горовая, С. И. Уляев. – М.: Нар. образование; Ставрополь: Сервис-школа, 2004. – 131 с.

5. Егоров Ю. Л. и др. Современное образование: гуманитаризация, компьютеризация, духовность: Филос.-методол. аспекты / Ю. Л. Егоров, Т. И. Костина, М. Ю. Тихонов; Рос. акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации. – М.: Изд-во Рос. акад. гос. службы, 1996. – 160 с.

6. Иванова Т. А. Гуманитаризация общего математического образования: Монография / Нижегород. гос. пед. ун-т. – Н. Новгород: НГПУ, 1998. – 206 с.

7. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб., 1999. – 242 с.

8. Колесникова И. А. Природа гуманитарного знания и его миссия в современном обществе // Социальные и гуманитарные знания. – № 3. – 2001.

9. Кургузов В. А. Гуманитарная среда технического вуза: Методология. Опыт. Проблемы / Вост.-Сиб. гос. технол. ун-т. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 1997. – 184 с.

10. Лузина Л. М. Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания: Дис. в виде науч. доклада ... д-ра пед. наук / Л. М. Лузина. – СПб., 1998. – 86 с.

11. Михайлов Ф. Т. Всегда ли мы знаем то, что знаем? // Управление школой. – 1996. – Ноябрь. – № 2.

12. Полани М. Личностное знание: Пер. с англ. – М., 1985. – 344 с.

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ НАУКИ

МАТЕРИАЛЫ КРУГЛОГО СТОЛА «КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПЕДАГОГИКЕ И СМЕЖНЫХ НАУКАХ»¹ на заседании бюро УРО РАО 23 апреля 2008 г.

В дискуссии приняли участие: Г. М. Романцев – академик РАО, профессор, д-р пед. наук; Е. В. Ткаченко – академик РАО, д-р хим. наук, профессор; В. И. Загвязинский – академик РАО, д-р пед. наук, профессор; А. В. Усова – академик РАО, д-р пед. наук, профессор; Г. Ф. Куцев – член-корреспондент РАО, профессор, д-р пед. наук; С. Е. Матушкин – член-корреспондент РАО, д-р пед. наук, профессор; К. Ш. Ахияров – член-корреспондент РАО, д-р пед. наук, проф.; Э. Ф. Зеер – член-корреспондент РАО, д-р психол. наук, профессор; А. С. Белкин – д-р пед. наук, профессор; Л. Я. Рубина – д-р филос. наук, профессор; Л. Л. Рыбцова – д-р социол. наук, профессор; Л. М. Куликов – ректор УралГУФК, д-р пед. наук, профессор; Б. Н. Соболев – проректор по учебной работе УГТУ – УПИ им. Б. И. Ельцина, д-р физ.-мат. наук, проф.; Т. Г. Калугина – зам. министра образования и науки Челябинской обл., д-р пед. наук, профессор.

Романцев Г. М.: Первое слово академику Е. В. Ткаченко, поскольку он имеет самое прямое отношение к сегодняшней теме и как председатель диссертационного совета, и как работник высшей аттестационной комиссии, которая занимается рассмотрением всех этих вопросов. Пожалуйста, Евгений Викторович.

Ткаченко Е. В.: Уважаемые коллеги, хочется, чтобы мы провели дискуссию о том, что и как надо делать при организации научных исследований, при оформлении диссертационных исследований и при оценке их качества. Последние 8–10 месяцев в ВАКе происходят серьезнейшие структурные изменения, направленные на совершенно иное отношение к работам, идущим на экспертизу. Об этом много говорится, но надо осознать, что наступило время системы новых критериев, которая начинает реально работать, хотя к ней еще не привыкли. В феврале на заседании УРО РАО мы уже обсуждали эти

¹ Данные материалы продолжают цикла публикаций о проблемах качества диссертационных исследований (см. № 2(50), 2008). Выступления участников дискуссии печатаются без редакторской правки.

вопросы. После того как впервые в такой форме 23 января они были поставлены на расширенном заседании Президиума Российской академии образования, тогда в Москве присутствовали представители практически всех регионов России (800 чел.), руководители Рособнадзора и ВАКа, волны пошли по всей стране. И почти часовой доклад Д. И. Фельдштейна, и выступления, которые там прозвучали, мы уже обсуждали в феврале. А сейчас приятно сказать, что в журнале «Образование и наука» (во втором номере за этот год), как мы и планировали с Владимиром Ильичом Загвязинским, полностью приведены доклад Д. И. Фельдштейна и мое выступление сразу после Фельдштейна по критериям оценки качества, здесь же и выступление В. И. Загвязинского. Более того, сегодня вам предложена статья в «Российской газете» – первое крупное интервью главного ученого секретаря высшей аттестационной комиссии Феликса Имираслановича Шамхалова, доктора экономических наук, члена-корреспондента РАН, который сегодня реально руководит, я бы сказал, уже не модернизацией, а реформой отношения к диссертационным работам в ВАКе. В связи с этим на сегодняшней дискуссии предлагаю обсудить основные вопросы, которые нас должны интересовать по нескольким направлениям:

1. Чему посвящены диссертационные исследования? Анализ показывает, что диссертационные исследования превращены в квалификационные работы, а не в научное обеспечение путей развития педагогики и образования нашей страны. Если взять образование, то здесь совершенно конкретно можно сказать, что мы, к примеру, полностью отстаем от научного обеспечения содержания образования на уровне разработки новых ГОСов и взаимодействия с работодателем. Еще раз напомним цифры, которые часто называют. По данным ВАКа, 90% работ педагогических вузов, выполненных в виде диссертационных исследований, стоят невостребованными на полках библиотек. То есть это квалификационные работы. Не надо говорить, что это плохие работы, но они квалификационные, они решают проблемы кафедры и конкретного человека и не решают проблем развития педагогики и образования.

2. Если говорить о содержании образования, то даже несколько последних законов 2007 г. решительно изменяют отношение к будущему нашего образования. Например, новые утвержденные законом ГОСы теперь будут только федеральными, они будут делаться только на основании ГОСов профессиональных, а профессиональные ГОСы будут создаваться работодателями (самими или вместе с образовательными учреждениями). В новом законе о стандартах образования вводятся условия, обеспечивающие реализацию стандарта, чего никогда не было. В ГОСы впервые введено понятие «воспитание». И здесь мы также отстаем.

3. Практически нет научного сотрудничества с работодателем или оно организовано на уровне двадцатилетней давности.

Это лишь отдельные примеры отставаний научного обеспечения образования и педагогического обеспечения науки в стране. Хочется верить, что

дискуссия, которая развернулась не только у нас, но идет и по стране, найдет отражение на страницах нашего журнала.

Итак, вопросы:

1. Как и чем заниматься?
2. Как оценивать качество диссертационных работ?
3. Кому их оценивать?

Опыт показывает, что пока эти обязанности возложены в основном на диссертационные советы и 45 экспертных советов ВАКа, которые занимаются этим на уровне общественной работы. Но многие диссертационные советы явно недорабатывают. В связи с этим сейчас ВАК создает электронную базу, в которой уже должна быть история каждого диссертационного совета, каждого оппонента, каждой ведущей организации и каждого научного руководителя. Сейчас эта работа только начата, но я думаю, через год она будет сделана. (Не случайно, что из более чем 4000 советов утверждены пока менее половины.) Сейчас, например, внимательно рассматриваются публикации каждого члена заявляемого диссертационного совета. Скажу со ссылкой на Ф. И. Шамхалова так: сегодня необходимо, чтобы каждый член совета в последние пять лет имел публикацию по специальности совета, т. е. по теме, по которой докторанты приходят защищаться. Это может быть либо монография, либо другая крупная работа, либо ВАКовская публикация. У нас же в 80% диссертационных советов страны этого нет.

Я очертил лишь круг некоторых проблем, о которых следует говорить, проблем организационных, проблем оценки качества диссертаций и проблем направлений исследования. Предлагаю коротко обменяться своими мнениями по этим вопросам.

Романцев Г. М.: Спасибо, Евгений Викторович. Пожалуйста, кто хотел бы продолжить эту тему? Владимир Ильич Загвязинский.

Загвязинский В. И.: Выступая в Москве на конференции, которую проводил Президиум РАО, я начал с того, что воспринял доклад Д. И. Фельдштейна как сигнал бедствия науки, в частности психолого-педагогической науки. И с этим все согласились. В чем опасность этого кризиса? В период, когда было очень трудно жить в науке, школе, высшей школе, профессиональной школе, была снижена планка требований. Трудно винить за это людей. Планка снижена, поскольку нужно было дать людям выжить, поддержать, чтобы они не ушли из науки, чтобы хоть немного больше получали. Ну, а уронить гораздо легче, чем восстанавливать. Сейчас требования надо восстанавливать потому, что в ходе снижения планки сильно понизился уровень работ, в том числе докторских, особенно тех авторов, которые за это время сотнями становились докторами наук. Среди них много настоящих ученых, но есть люди, которые еще не выросли до нужного уровня, а теперь они члены ученых советов, руководят кафедрами и т. д. Этот кризис затяжной и очень опасный, но из него надо выбираться. И поэтому ставится вопрос о качестве научного исследования. Евгений Викторович дал принципиальное определе-

ние по этому вопросу. Я думаю, нам особенно нужно рассмотреть пять основных положений. Первое: актуальность темы и проблемы. На это мы с Евгением Викторовичем обратили внимание в ряде публикаций в журнале «Образование и наука», в отдельных книгах. Обращали внимание сначала на актуальность темы, правильность формулировки ведущей проблемы, ее актуальность и, конечно, способ решения. Это очень важно. Второе – это научная состоятельность не только результата, но и самого процесса. Это методология исследования. А здесь нередко бывает вопиющая методологическая неграмотность, к сожалению, часто и речевая, логическая, общая неграмотность того пополнения, которое идет в науку. Тех соискателей, которые требуют кандидатской и докторской степени. Это вопрос корректности самого процесса, самой методики исследования, концептуальной обоснованности. Когда идешь к какой-то концепции, тогда должны быть четко сформулированы хотя бы ее основные посылы. В нашей шаблонной форме автореферата, которая вообще-то разумна, нет этого требования. Поэтому обычно основы концепции отражаются в гипотезе, но часто неполно и в ущерб ее конструктивной части.

Значит, третье – это концептуальная обоснованность исследования, его четкие исходные позиции. Во всяком случае, те, которые всегда можно защитить и обосновать.

Четвертое – это научная новизна, теоретическая и практическая значимость – традиционный пункт диссертации и автореферата. Его обычно обходят, говорят, что сформулирована новая концепция, выдвинуты новые принципы, создана модель, которая содержит такие-то элементы, а конкретно ничего не раскрывается.

И пятое – это минимизация ошибок и просчетов, минимизация риска, отход от формализма, отход от шаблонов. Посмотрите, как в авторефератах пишется научная обоснованность. Одни и те же слова – длительность исследования, адекватность методов, личное участие – что повторять одно и то же. Нужно постараться выкинуть из авторефератов все общие места или заменить их более глубокими, заменить их конкретикой, а у нас часто эта конкретика рушится. Сейчас, чтобы спасти науку, необходим новый уровень требований. Науку нужно спасать, вернуть ей статус настоящей, двигать ее дальше. Поэтому так остро и стоит сегодня этот вопрос. Поэтому так важно избежать многих шаблонных, я бы так сказал, закоренелых ошибок, которые встречаются в наших работах.

Куцев Г. Ф.: В продолжение выступления Владимира Ильича. Реформа, конечно, нужна, Владимир Ильич диагноз достаточно точно поставил. Не только в научных исследованиях, диссертационных работах была резко снижена планка за последние, скажем, 10–15 лет. Она, эта планка, снижена буквально во всех сферах жизни, я думаю, что вы с этим согласитесь. А наука, тем более гуманитарная, такая же, как и общество, в котором она создается. Она не может быть на два порядка выше, чем то состояние раздерганного общества, в котором мы с вами находимся. Это же объективный процесс,

и поэтому, начиная реформу и проводя ее, надо быть немножко поаккуратней. Потому что в некоторых случаях, по-моему, наши реформаторы ведут себя как «слон в посудной лавке», других слов я в данном случае даже не подберу. Вот пример: докторский совет по социологии задержали с утверждением только потому, что в составе совета был Владимир Ильич Загвязинский. Академик с таким уровнем подготовки, это был наш самый добросовестный «фильтр». Но у него за последние 5 лет нет публикаций по тому направлению, по которому принимались на защиту работы. Но он академик, неужели это непонятно? Я все время повторяю, что академик по гуманитарным, общественным наукам к месту будет в любом совете. Оказывается, нет, не будет, потому что широта его взглядов и авторитет не работают. Второе. Из списка работ, которые надо представить кандидатам в члены диссертационных советов, убраны учебники. Мы должны обеспечивать то, что мы делаем, и разве член диссертационного совета, создающий нормальные учебники, которые выходят и в Москве, не имеет права включить их в список публикаций для того, чтобы они были засчитаны как серьезные научные работы автора?! В самом полном смысле слова.

Я бы хотел сказать так: рядом с педагогикой и психологией есть другие науки, которые имеют прямое отношение к образованию. В данном случае хочу несколько слов сказать о социологии. Это сегодня одна из самых «модных» наук, как, может быть, еще и экономика. Нечасто у нас на совете люди в ранге министра пытаются приобрести степень доктора социологии. И о них, давайте так скажем, коррупция «молчит». Мы знаем такие советы, где на поток поставлены такие защиты. И их спокойно утверждают в Москве, можно подумать, что эта информация не доходит до тех, кто принимает решение. Я еще раз подчеркиваю, что не знаю больше ни одной области науки, где такое количество заказных работ, которые создаются, защищаются, и всё, так сказать, проходит. Я фамилии не буду называть, это не самое главное, но думаю, что это беда. Коррупция на уровне тех, кто готовит работы, тех, кто апробирует, тех, кто утверждает, очень большая. Если эту беду мы не прекратим, ничего мы уже не сможем сделать.

И я должен сказать, что социология – сложная наука в том плане, что ею дорого заниматься, потому что такие исследования достаточно дорого стоят. Любое большое исследование требует значительных финансовых затрат, а государство сегодня эту науку не финансирует. Финансируют политические партии и фонды, но только то, что им выгодно. Главное для них сегодня – оценка, и второе – это «модная» наука. И я вам должен сказать, что некоторые идеи, которые сегодня социологи «выкапывают», способны взорвать общество. Один случай. Мне принесли работу, которую представили на апробацию – не на защиту, а на апробацию, – я ее прочитал и взялся за голову. Автора этого исследования выгнали с работы. Он преподавал в одном из юридических институтов России, и в исследовании воспитательной работы было опрошено несколько сот студентов. Выяснилось, что 60% студентов систематически да-

ют взятки своему ротному командиру (за увольнение или что-нибудь еще). Все от ротного зависит, он у них в роли отца-руководителя, отца-командира. В воинских учебных заведениях ситуация другая, но 60% систематически дают взятку. Заканчивает он училище, институт, приходит на работу, и вопрос, что он будет делать. Он платил, почему же он не должен брать с других? Все! Читайте, что на этом уровне проблема уже сформировалась, все закрепилось. И мы с вами будем удивляться, почему бытуют такие анекдоты: «Разрешите доложить! – Подождите. Я достану бумажник, чтобы было куда доложить». Я еще раз подчеркиваю – положение очень сложное, и я думаю, что в социологии сегодня немало работ, которые касаются проблем образования, они сильно примыкают к психологии и к педагогике и, конечно, мне очень важно, что такие проблемы обсуждаются. Но еще раз хочу повторить, не наломать бы нам дров! Вот поэтому я привел два конкретных примера, и думаю, что они убедительны. Так нельзя поступать при контроле составов диссертационных советов. По крайней мере, если у вас возникли вопросы, пригласите председателя диссертационного совета, спросите его. Он же голову на плечах имеет, он чем-то руководствуется, когда включает этих людей в состав диссертационного совета. Выслушайте его, а уже потом давайте принимать решение. А иначе дело не пойдет, вот и весь разговор.

Ткаченко Е. В.: Прошу прощения, что вмешиваюсь, но у нас дискуссия, поэтому я на два ваших сюжета постараюсь все-таки ответить, чтобы они не повторялись и дальше. Во-первых, в ВАКе нет отклонения работ только потому, что представлен учебник. Отклоняются работы, если все 3 публикации автора... еще раз подчеркиваю, если все 3 публикации, на которые он опирается, а бывает их и 5–6, – это методические и учебные пособия. Но это уже другая дверь, это передача знаний, а не обеспечение науки, не научный прирост. В ВАКе просят показать ученого, а не педагога, поэтому сначала необходима монография. Поддерживается и одобряется, если есть учебник или учебное пособие, но это – «в-третьих», а не «во-первых». То есть, если есть монография, а потом учебник – блестяще. Таким образом, в ВАКе никто не отводит тех, у кого есть монографическая работа. Но если только учебное пособие, методические разработки, а бывает, и программы экзаменов и прочая мелочь, вот тогда и отводятся такие претенденты. Поэтому здесь не надо заниматься подменной понятий.

Куцев Г. Ф.: Это говорите Вы, а я говорю о себе, о своем учебнике рядом с монографией.

Ткаченко Е. В.: Если так, тогда все в порядке. И Вам не могли сказать иначе или Вам неправильно что-то передали. Я сам этим занимаюсь. Еще раз говорю, если есть монография и учебник – это великолепный вариант. Но если только учебная литература, вот тогда отклоняется. Поэтому не надо заниматься подменной, я не верю этому. Теперь второе – относительно публикаций за последние 5 лет. Да, это новое требование. Оно прозвучало в интервью Ф. И. Шамхалова «Российской газете». Но мы сталкивались с примерами, ко-

гда председатели ведущих диссертационных советов приводят по две публикации. Причем одна книга 1976 г., а вторая – 1993 г. Ну, а присуждать ученую степень все-таки должен человек, у которого есть собственные крупные работы по этой теме. Я сторонник именно этого подхода. Если крупный ученый, почему ему не написать одну серьезную работу за 5 лет? В России 4000 диссертационных советов, в среднем по 20 человек, получается 80 тыс. человек, даже если третья часть из них напишет за 5 лет по одной крупной работе, то мы десятками тысяч работ обогатим нашу науку и страну. К этому можно и нужно стремиться.

Матушкин С. Е.: Необходимость реформ при защите диссертаций назрела давно. Беда заключается в том, что сейчас люди, которые защитились, являются членами совета и уже готовят кадры под свой уровень. Я не согласен с тем положением, которое сейчас выставляется, о том, что докторские публикации должны быть в течение последних пяти лет. Это положение неверное. Доктор наук, как правило, в годах, мог написать хорошую научную работу и десять лет назад, когда был моложе. Надо определять публикацию не по сроку издания, а по содержанию. Надо определять качество этой работы.

Следующее. В положении записано о том, чтобы в одном и том же регионе два одинаковых совета не открывать. А сейчас в одной и той же области, городе, в том числе и в Москве, находится до десятка советов по одной и той же специальности. Это монополия.

Далее. Существует положение о том, что советы надо открывать там, где имеется опыт работы, где уже много лет существует тот или иной совет. Но наш ВАК открывает советы в учебных заведениях, где не было советов, например, совет по педагогике открывают там, где даже нет гуманитарных факультетов.

Итак, я думаю, что реформа, безусловно, нужна, но ее нужно еще дорабатывать и продумывать.

Усова А. В.: У меня два замечания.

Первое: в диссертациях обычно рассматривается один вариант решения проблемы. Я считаю, что необходимо рассматривать несколько вариантов исследования проблемы и на основе тщательной проверки выявлять, какой из этих вариантов является оптимальным. Этого, к сожалению, нет. Предлагают, как правило, один вариант, описывают его, результаты эксперимента представляют без сравнительного анализа. Этого не должно быть.

Второе: я считаю, что недостаточно внимания уделяется методике эксперимента, определению критериев эффективности избранного способа, метода решения проблемы. Сам эксперимент не описывается, о нем свидетельствуют лишь фразы: «на основе эксперимента доказали...» или «экспериментом доказали ...». Но как проводился эксперимент, на основе каких критериев осуществлялся, это во многих диссертациях не рассматривается. Думаю, что этим проблемам надо уделить самое серьезное внимание.

Белкин А. С.: Уважаемые коллеги, я совершенно не согласен с заголовком обсуждаемой сегодня статьи в «Российской газете»: «Фабрика знаний».

Вся проблема в том, что мы совсем не фабрика знаний. Мы не аттестационные советы, а советы, которые должны давать компетентное заключение о приращении научных знаний и развитии науки. Чего у нас не хватает? У нас нет идеологии. В советский период была идеология: готовили к жизни, труду, активной социальной позиции. А что сегодня? Во имя чего все это существует? Какая это фабрика знаний? Я полностью подписываюсь под словами Владимира Ильича и Евгения Викторовича. Какие у нас основные задачи?

Во-первых, защита педагогической науки.

Во-вторых, приращение основных компонентов педагогической науки. Главный вопрос: для чего? Я не согласен с современной трактовкой: подготовка конкурентоспособной личности. А где гармонично развитая личность? Это что, ушло на задний план?

Мы себя не спрашиваем о том, какая миссия у нашего совета. Мы сейчас работаем над монографией «Ментально-миссионное направление в контексте духовности образования», т. е. мы должны ответить на вопрос: в чем наша миссия? Нужна идеология развития педагогической науки. У нас есть хорошие методологи, методисты, но идеология у нас пока не проработана. В этом наша проблема.

Рубина Л. Я.: Я давно прочитала интервью Ф. И. Шамхалова в «Российской газете», и у меня было много эмоций и впечатлений. Но большей частью я с ним согласна. Я только пытаюсь понять, в чем причина кризиса? Такое ощущение, что мы осознаем, что кризис есть, но мы в нем не участвуем, это не наш кризис, нас он не касается. Очень много лет в диссертационных советах при оценке качества работ мирились с видимостью науки, видимостью вклада в науку, который вносят наши соискатели. И эта видимость начинается с актуальности. Есть три слова: «социальная, практическая, теоретическая актуальность». И диссертанты считают, что уже актуальность у них обоснована. Это – видимость методологической оснащенности. Называются 2–3 методологические позиции, и все. Очень мало работ, выдержанных в одной определенной логике. У нас нет отрицательного научного результата в наших исследованиях. Я абсолютно согласна с Антониной Васильевной Усовой, что у нас плохо организован эксперимент. Эксперты ВАКа пишут о том, что эксперимент вообще отсутствует в некоторых диссертационных работах. На сегодняшний день есть видимость эксперимента, а не сам эксперимент. Эту проблему видимости надо снять, потому что от этого наука, несмотря на десятки, сотни, тысячи защит, не шагнула к новому качеству. И дело не в количестве. Институт математики Стеклова, знаменитый на весь мир, в совете дает одну диссертацию в год. Сотрудники института едут защищать работы в провинцию.

Еще один аргумент: люди защищают диссертации и не остаются в науке. Особенно это заметно в экономических специальностях. Они не ощущают себя учеными, они уходят из науки. Особенно это касается практических работников. Их интересует не наука как таковая, а совершенно другой аспект: продвижение по службе, получение желаемой должности.

Рыбцова А. А.: Мы сейчас говорим о том, как мы диссертации защищаем, мы говорим об их недостатках, и это факт известный. Но есть одна вещь, о которой сегодня еще не говорили. Почему педагогика сегодня отстала от жизни? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно развивать частные теории. Например, в социологии есть социология образования, социология семьи. А почему мы не развиваем такие направления, как экологическая педагогика, гендерная педагогика, музейная педагогика?

Следующее: методологическая база. Сегодня она отсутствует в диссертациях, к сожалению.

И последнее: качество. Качество во многом зависит от эмпирической базы. Как социолог я хочу сказать, что педагоги считают модным, престижным, значимым показать то, что они провели социологическое исследование. Но при этом берутся совершенно неадаптированные методики. Например, анкеты для городской школы применяются для сельской школы, и при этом утверждается, что это репрезентативно и научно. Я сейчас готовлю книгу «Социологические методы педагогических исследований». Мне кажется, что сегодня методы исследования – это ахиллесова пята, потому что эксперимента сегодня в диссертациях нет, а есть опытно-поисковая работа.

Ахияров К. Ш.: Без прошлого нет будущего. Забывая прошлое, не создать будущего. Хочется, чтобы мы восстановили труд в сельских школах и исследования этого. Что касается решения проблемы демографии, без села эта проблема решена не будет.

Куликов А. М.: Больше половины кандидатов и докторов наук страны работают в высших учебных заведениях. Наука – это не только защита диссертаций, наука – это и внедрение. В высших учебных заведениях мы объективно должны постоянно поддерживать уровень остроты, а значит, постоянно работать «как фабрика». Чтобы работать на большую науку, нужен заказ. Работодатель или заказчик должен платить, вкладывать в науку деньги. Тогда наука будет с экспериментом и будет отвечать тем требованиям, которые сегодня к ней предъявляются. В противном случае мы по минимуму продвигаем, по минимуму защищаем, и ВАК по минимуму присуждает ученые степени. То есть речь идет или о повышении роли диссертационных советов, или о повышении роли науки в обществе. Если это противоречие убрать, тогда мы можем говорить, что наука поднимется, будет актуальна и востребована.

Белкин А. С.: Я еще раз утверждаю, что понятие «идеология» прочно войдет в нашу науку. Идеология отвечает на вопрос: для чего? во имя чего? Методология отвечает на вопрос: на основании каких принципов и каких позиций эта цель будет достигаться? Тем более что методология есть общая, конкретная, частная и так далее...

Это первое. И второе. Категорически не согласен с тем, что диссертационный совет – это фабрика по производству ученых педагогов.

И третье: я категорически заявляю, независимо от того, в вузе ли работает остротенный человек или не в вузе, его школа подготовки, школа научной

квалификации дает ему определенный уровень мышления, определенную систему взглядов, которая позволит на любом поприще успешно решать задачи.

Соболев Б. Н.: У нас в УГТУ – УПИ уже работает определенное количество докторов педагогических наук. И нам, в техническом вузе, необходим диссертационный совет по педагогике.

Романцев Г. М.: Я не считаю, что большое количество кандидатов и докторов наук, которое быстро увеличивается с каждым годом, – это плохо. Это нормально. Например, количество студентов, получающих сегодня высшее образование, утроилось по сравнению с тем периодом, который остался в прошлом. А следовательно, увеличилось и количество педагогов в стране. От того, что люди получают высшее образование в области педагогики, ничего плохого нет. Искусственно сдерживать процесс стремления к повышению своей квалификации – это неправильная установка. Но вопрос о качестве самих исследований абсолютно правильный. Мы все участвуем в этом процессе. Одним мы помогаем самоутвердиться, другим помогаем писать, третьим пишем... Такова жизнь. Это было всегда. Основное количество заказных работ, на мой взгляд, сегодня делается через Интернет. Поэтому задача для компьютерщиков и поисковых систем – в создании компьютерной программы, вылавливающей плагиат. Это нужно сделать на уровне ВАКа. И перед тем как принимать работу для ее рассмотрения, нужно просто исключать плагиат с помощью такой программы, которая будет показывать, сколько списанного текста в каждой диссертации. Сегодня технические средства позволяют выживать многие вещи такого рода.

Следующий вопрос: мы наплодили большое количество кандидатов и докторов наук, которые недобросовестно подходили к написанию своих исследований. А для чего мы это сделали? Что дальше? Мы говорим о том, что и мы должны на новый уровень поставить качество преподавания. Если взять совокупный продукт всех диссертаций, которые на сегодняшний день защищены в области педагогики, психологии, социологии образования и других наук, и выжать сухой остаток, то в нем не будет хватать только одного – ничего не будет внедрено. Это все пустые слова, написанные и брошенные на полку. И никому дела нет, что все это защищено, красиво написано, имеет важное научное, фундаментальное, теоретическое, практическое значение. Потому что нет механизма передачи лучших работ, например в РАО, а от РАО, предположим, в министерство образования, а оттуда в комитет по образованию, а оттуда принятием законов, которые бы внедрялись, принятием законов о том, чтобы педагоги все это внедряли в практическую жизнь и этим улучшали положение дел. А у нас все происходит прямо наоборот. Почему повторяются одни и те же темы в диссертационных исследованиях? Потому что нет точки. Ничего из того, что было написано еще лет десять назад, не внедрено до сих пор ни в педагогике, ни в деятельности ВАКа. Я считаю, что ВАК и РАО должны озаботиться этими проблемами. Что толку, что мы проводим исследование. Проблема заключается в том,

что мы должны хоть что-то из этого внедрять. Это должно быть механизмом реализации исследований.

Загвязинский В. И.: Новые ГОСы – это новые требования. Надо, чтобы на уровне подготовки решений привлекали науку, политическую, социологическую, педагогическую, психологическую. Чтобы выслушать ее компетентное мнение. Но этого не делается, к сожалению. Науке остается взять под козырек и выполнять. Это очень острая проблема.

Вторая острая проблема: идеология и методология. Это вещи разные. Хотелось бы конкретных предложений.

Следующее: вариативный подход. Классическая фраза в диссертациях: наша гипотеза полностью подтвердилась. Что, все гениальные люди? Да большинство гипотез не подтверждается вообще или подтверждается частично. Если же гипотеза не подтвердилась – меняйте гипотезу и проводите исследование заново. Ориентация на работодателя тоже односторонняя. Работодатель знает свои сегодняшние и, в лучшем случае, завтрашние интересы. А культурное развитие, нравственное развитие, патриотическое воспитание, вопросы духовности и другие остаются за пределами работодателя. А ученый должен смотреть вперед, прогнозировать, проектировать.

Куцев Г. Ф.: Для технических наук естественно, что любое научное открытие патентуется. В гуманитарных науках этого нет. И в этом кроется системная ошибка. Должен быть каталог идей. Чтобы мы не возвращались к старым идеям по несколько раз.

Ткаченко Е. В.: Коллеги, нас со временем выведут на оценку работ и по индексу цитируемости. В мире 3000 журналов попадают под этот индекс, из них только 108 российских журналов. И среди них нет журналов обществоведческой и гуманитарной направленности. Конечно, цитируемостью мы ситуацию не спасем, но как один из критериев это может работать.

Белкин А. С.: В сентябре 2007 г. у нас было заседание бюро РАО. На нем было принято решение разработать критерии и показатели для определения инновационности диссертационных исследований с тем, чтобы передать их в министерство. Чтобы там был заведен специальный реестр инноваций. Мы такой реестр сделали. Наше областное министерство такой реестр создало. Поэтому этот вопрос уже решается. И мы будем категорически настаивать на том, чтобы право получить свидетельство об инновационной методике по результатам защищенных диссертаций вступило в жизнь.

Калугина Т. Г.: Убеждена, что ни одного думающего ученого не оставил равнодушным доклад Д. И. Фельдштейна, сделанный им на расширенном Президиуме РАО. Доказательством этого является ряд статей, подготовленных автором доклада для известных научных академических журналов, размышления и предложения по улучшению ситуации с повышением качества диссертационных исследований по педагогике и психологии.

Не остался он незамеченным и в педагогической среде регионов, поскольку затрагивает интересы многих действующих педагогов, пытающихся

осмыслить происходящие в современном образовании процессы. Статья в газете «Поиск» от 2 мая 2008 г. № 18 «Защита качества» является своего рода продолжением дискуссии на эту волнующую тему. И, продолжая ее, председатель ВАК академик РАН Михаил Кирпичников сразу определил существенное противоречие: «На сегодня проблем с достаточным количеством кандидатов и докторов наук в стране нет. Но есть проблема дефицита высококвалифицированных кадров».

В управлении все больший акцент делается с опорой на регионы. Он чрезвычайно важен для поддержания мощи российского государства и в политическом, и в экономическом, и в социальном плане, включая науку и образование.

И национальный проект «Образование», и ЕГЭ, и профильное обучение, и дистанционное обучение – все это инновационные (эксперимент) процессы современного российского образования. Не заниматься педагогической науке этими процессами нельзя, иначе непонятно, как и куда двигаться дальше. Все эти эксперименты начинались административно, на уровне федеральных органов управления образованием, затем их «спускали» до уровня образовательного учреждения.

Административная, управленческая логика здесь, конечно, есть, но научная, на наш взгляд, отсутствует. Мне могут возразить, сказав, что эмпирические методы изучения педагогических (равно как и других) явлений, фактов – это научные методы, а следовательно, можно вести речь об элементах прикладной науки. Но речь о другом. Как в этих экспериментах формируется кадровый потенциал науки? Как идет их аттестация?

Основная задача ВАК, как известно, обеспечение единой государственной политики, осуществление контроля и координации деятельности в области аттестации научно-педагогических кадров. Думается, что решение этой задачи должно быть напрямую связано с теми процессами, которые переживают сама педагогическая наука и образование в целом.

Простой анализ исследуемых проблем, которые берутся изучить соискатели, аспиранты, докторанты, к сожалению, подтверждает печальную мысль о том, что это изучение (анализ, обобщение, описание) не нужно образовательной практике. Попробую проиллюстрировать это на примере Челябинской области. В вузах области создано и действует 17 кафедр педагогики и психологии, 3 (раньше было 5) докторских диссертационных совета по педагогике по специальности 13.00.01, 13.00.08. Среди защищающих кандидатские и докторские диссертации по педагогике – большое число ответственных работников управленческих структур законодательной и исполнительной власти; тематика научных исследований оставляет за «бортом» реальные образовательные процессы (ЕГЭ, профильное обучение, национальный проект, отраслевая система оплаты труда и т. д.), которые разворачиваются в регионе; их решение предлагается вести традиционными подходами, известными способами и методами, отсутствует научная новизна, эксперименты ведутся наспех, не-

продуманно, а то и вовсе отсутствуют (описывается опыт работы других авторов, где соискатель, аспирант зачастую наблюдатель, а не организатор эксперимента). При этом важные, часто дискуссионные проблемы не исследуются. Школы молодого исследователя слабо вооружают их участников элементами культуры научного труда и методологией научного поиска. Федеральный институт обучения научных руководителей отсутствует.

Данные недостатки не есть суть только недостатки, имеющие место в отдельно взятом регионе. Скорее всего, они являются следствием отсутствия критериев оценки качества диссертационных исследований при активной творческой деятельности педагогов, обеспечивающих инновационные прорывы в образовании.

В последнее время в этом направлении ВАК предпринял целую систему мер, позволяющих поднять качественный уровень научных исследований в педагогике.

Это Положение об обязательной публикации авторефератов в Интернете, перечень рецензируемых журналов ВАК для публикаций основных положений научного исследования, перерегистрация диссертационных советов, рецензируемые статьи и монографии и многое другое.

Но, возвращаясь к началу своих рассуждений о том, что опорой всех преобразований является регион, хотелось бы высказать несколько конкретных предложений и относительно организации науки на региональном уровне. Возможно, они не бесспорны, но предметом обсуждения все же могли бы быть.

Первое: регионы должны стать опорными в плане педагогических экспериментов и разработки фундаментальных педагогических научных исследований. Должны быть определены основные научные направления и базовые регионы, где эти направления отрабатываются. И только после того, когда апробация пройдет успешно, можно «запускать» широкомасштабные эксперименты по всей России. Формировать их можно как «сверху», так и «снизу», но обязательно после обсуждения с общественностью: педагогами, учениками, родителями.

Второе. Регионам необходимо дать право формировать тематику научных исследований исходя из общих научных направлений, но с учетом региональных потребностей. Таким образом, образовательная практика быстрее, оперативнее будет описана и представлена обществу в виде научно-прикладных исследований.

Третье. Ни первое, ни второе невозможно осуществить без достаточных ресурсов: кадровых, материальных, финансовых. В связи с этим необходима поддержка именно педагогической науки и формирование кадрового научного потенциала педагогики как основного фактора развития образования от детского сада до высшей школы, от методического объединения до докторантуры.

Зеев Э. Ф.: Повестка нашего круглого стола – это критерии оценки качества наших диссертационных исследований. Мы обсуждаем глобальные

проблемы. Было бы неплохо опуститься к тем проблемам и задачам, которые решаем непосредственно мы как члены диссертационных советов, как оппоненты, как эксперты. Для того чтобы эту работу упорядочить и стандартизировать, неплохо было бы разработать классификацию диссертационных исследований в зависимости от объектов педагогического творчества. Я попытался это сделать и насчитал около 10 таких объектов. Для того чтобы нам исповедовать какую-то общность, неплохо было бы иметь принципы оценки качества научных трудов. В науковедении эти принципы уже известны. Из этих принципов я отобрал несколько, но хочу остановиться на одном: принцип независимости. Он требует рассмотрения научной работы вне связи с личностью соискателя. Тут много принципов, которые противоречат нашей повседневной деятельности. Мы говорим о том, что 90% диссертационных работ не востребовано. Но мы же сами являемся руководителями, оппонентами и членами диссертационных советов. Это касается и нас. Мы сами пропускаем такие работы. Неплохо было бы договориться о принципах и исповедовать эти принципы. Должна существовать корпоративная этика.

В заключение хочу сказать несколько слов о критериях. Для того чтобы научиться оценивать диссертационные исследования, нам, конечно, нужны критерии. Качественные и количественные. Есть такая научная дисциплина «науковедение», где критерии уже выделены. Это позволяет оценить индекс научности любой работы. Почему мы при оценке наших диссертационных работ, при написании заключений этим не пользуемся? Экспертное заключение – это механизм повышения качества диссертационных исследований. Если мы оппоненты, то мы должны следовать определенным правилам, определенным критериям. То, что качество диссертационных работ неудовлетворительное, вина, в том числе, и наша. А для того чтобы повысить качество, нам нужно разработать какие-то нормативные акты, какие-то критерии, подходы, принципы. Это то, что мы могли бы делать вместо того, чтобы говорить о вещах, которые от нас не зависят. Надо спрашивать прежде всего с себя.

Ткаченко Е. В.: Коллеги, я не буду пытаться анализировать все то, что здесь было сказано. Мы обменялись интересными мнениями, и кое-что из того, что здесь прозвучало, я думаю, будет полезно и для ВАКа. Эвальд Фридрихович Зеер правильно сказал, что есть вещи, которые зависят от нас, а есть вещи, которые от нас не зависят. А если говорить о том, что Владимир Ильич Загвязинский отметил, то только за прошлый год в России принято 6 крупнейших законов, касающихся образования. Это и присоединение к Болонскому процессу, и автономизация образовательных учреждений, и ЕГЭ, и два декабрьских закона: закон о структуре и содержании стандарта образования и закон об участии работодателя в стратегии развития образования. Эти законы формируют образовательную политику государства. Но противоречий между ними сколько угодно. И тут, к сожалению, профессионалов слушают мало. Законы приняли наверху, причем по принципу непрозрачности. Мы с вами можем лишь донести свое мнение. Прислушаются к нему или нет – непредсказуемо.

Но в работе диссертационных советов многое зависит и от нас. Я иногда привожу примеры из того периода, когда шел вал диссертаций. Как-то я взял близкие по тематике работы, поменял их заключения, которые пришли из диссертационных советов, и дал другим экспертам в ВАКе. И ведь сразу не отличили! Вот как мы с вами стандартно пишем и работаем в диссертационных советах! Это первое.

Второе. Как мы штампуем. Один уральский ученый с огромным трудом проходил утверждение докторской. Его все же пропустили. Через два года прошла защита кандидатской под руководством этого ученого. Работа опять слабая. Когда в экспертном совете стали говорить о том, что нельзя пропускать такие работы, тогда я сказал: «С вами рядом сидит сосед, который пропускал научного руководителя этой диссертации. Разберитесь сначала между собой!». Это реальные условия, в которых работает не только диссертационные, но и экспертные советы ВАКа.

Третье. Конечно, во время защиты мы должны проявлять принципиальность. Но в статье Ф. И. Шамхалова сказано, что после второго полученного советом замечания совет закрывают. И это реальные условия, в которых мы работаем. Поэтому основная наша ошибка – это то, что мы недорабатываем при подготовке аспирантов и соискателей. Не только на предзащитах, но и еще раньше, на кафедрах. Мы выпускаем «сырых» диссертантов прямо на диссертационный совет. Мы не превратили подготовку и защиту диссертаций в школу молодых ученых. Коллеги, надо работать до защиты.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

С. Е. Шишов

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЪЕКТ МОНИТОРИНГА В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье рассматривается проблема качества образования с точки зрения современного информационного общества на мониторинг этого явления. С целью всестороннего изучения качества образования проведен анализ понятия «качество» в философии, исследована сущность «качества» в экономике в преломлении к продукту и услуге, представлена международная трактовка термина «качество жизни». Все это позволяет актуализировать проблему повышения качества образования с точки зрения изменения целей образования в современном мире со стороны «потребителей» и «производителей» образовательных услуг.

The article represent viewpoint of modern informational society on education quality monitoring. To cover all aspects of education quality the article contains determination of «quality» in common philosophy, searching results of «quality» in economy in product and service terms, international meaning of «life quality». This study shows changes in «maker» and «buyer» of educational services understanding of education needs that reflected in rising education quality growth problem in a modern world.

Впервые категория качества была проанализирована Аристотелем. Почти два тысячелетия назад философ, критически переосмыслив идеи своих предшественников (Анаксимандра, Гераклита, Платона и др.), утверждал, что качество есть видовое отличие сущности, под которым мыслится любой отличительный признак, выделяющий данную вещь среди других вещей. По Аристотелю, качественное изменение характеризуется переходом от одной противоположности к другой (а количественное – увеличением или уменьшением величины), пределом изменения является сама противоположность, элементы в процессе качественных преобразований способны менять свои свойства на противоположные.

В конце XVIII в. И. Кант считал, что все явления имеют качественную и количественную определенности. Качественным он называл реальное содержание явлений, а количеством – величину, при исследовании которой можно отвлекаться от ее свойств. Попытка представить двенадцать философских категорий в виде системы, определить место категории «качество» относится к одной из важнейших его заслуг в разработке теории качества, подходов к системному изучению предметов и явлений.

Г. Гегель рассматривал категорию качества как тождественную с бытием определенность («Нечто перестает быть тем, что оно есть, когда оно теряет

свое качество»), как начальную ступень познания вещей и становления мира, исследовал диалектику качественных и количественных изменений, Им был сформулирован закон перехода количественных изменений в качественные и наоборот.

В конце XIX в. на основе линейной теории предельной полезности (У. Джевонсон, К. Менгер, Л. Вальрас) сформировалось маржинальное направление в экономике качества (К. Менгер, Ф. Эджуорт, В. Парето, Е. Слуцкий, П. Самуэльсон). Категория полезности рассматривалась здесь как количественная мера предпочтения, отдаваемая потребителем товару конкретного качества, а база качества определялась через предельную полезность.

Справедливости ради отметим, что, говоря о качестве, современные философы во многом хрестоматийно исходят из определения, данного в целом Аристотелем, хотя два тысячелетия, по-видимому, могли бы существенно усовершенствовать и дополнить его.

«Качество – философская категория, выражающая относительную устойчивость предметов и явлений. Это такая определенность предмета, благодаря которой он является именно данным, а не другим предметом и с изменением которой он превращается в нечто другое. Качество предметов обнаруживается через их свойства, то есть стороны предмета, проявляющиеся в его способности определенным способом взаимодействовать с другими предметами. Однако качество предмета не сводимо к отдельным его свойствам, элементам и т. п. Оно связано с предметом как целым, охватывает его полностью и неотделимо от него» [5].

В «Новейшем философском словаре» (2003) в статье «Качество и количество» дан небольшой обзор развития этих понятий в философии уже упоминаемых нами Аристотеля, Канта, Гегеля, Энгельса.

О современной же трактовке этого понятия говорится так: «Появление и прогресс совокупности математизированных эмпирических наук, основанных на процедуре измерения количественных параметров вещей и явлений, на соотнесении и сопоставлении этих параметров с качественными характеристиками элементов бытия сохраняет и актуализирует философскую значимость категорий “качество” и “количество”» [2].

Ну что же, пойдем вслед за современными философами и примем за основу, что качество – сложная многоаспектная категория. Она не может быть однозначно определена какой-либо одной дефиницией.

Категория качества – система ее частных суждений-определителей, характеризующих определенный аспект качества: kat (Качество) = $\langle A, B, B, G, D, E, Ж \rangle$. Определитель А отражает аспект свойства (качество есть совокупность свойств); В – аспект структурности (качество – иерархическая система свойств или качеств частей объекта); В – аспект динамичности (качество есть динамическая система свойств); Г – аспект определенности (качество – это существенная определенность объекта (процесса), внутренний момент, выражающийся в закономерной связи составляющих частей и определяющий за-

кономерности развития объекта); Д – аспект внешне-внутренней обусловленности (качество – основа существования объекта; оно имеет двоякую обусловленность, раскрываемую через систему моментов качества – свойство, структуру, систему, границу, целостность, определенность, устойчивость, изменчивость, количество); определитель Е отражает аспект упорядоченности (качество обуславливает единичность объекта, его специфичность, упорядоченность); Ж – аспект ценности (качество создаваемых человеком объектов ценно, иначе нет мотивов и не будет создания).

Таким образом, в соответствии с наставлением Р. Декарта «О терминах не спорят, о терминах договариваются», договоримся, что качество есть совокупность свойств; иерархическая система качеств частей объекта (морфологическая структура качества); динамическая система свойств; внутренний момент, выражающийся в закономерных связях составляющих частей; основа существования объекта (взаимообусловленность качества и объекта внешних и внутренних свойств); фактор единичности, специфичности объекта; определенная ценность создаваемых человеком объектов.

Возможно, это определение покажется сложным. Но довольно трудно не согласиться с мнением Р. Пирсинга: «Качество является воображаемой характеристикой и утверждением, справедливость которого проверяется не процессами мышления, а поскольку определение является продуктом строго точного мышления, качество не может быть определено; но мы все же знаем, что такое качество!» [7].

В экономике вектор эволюции качества можно представить следующим образом:

- индивидуальное качество, соответствующее минимальному набору требований при индивидуальном производстве;
- более высокий уровень качества, чем у конкурентов на рынке;
- качество, соответствующее общему стандарту потребления;
- качество, удовлетворяющее требованиям потребителей;
- качество, удовлетворяющее требованиям каждой однородной группы потребителей;
- качество, опережающее требование потребителей;
- уникальное качество.

В современном экономическом словаре качество трактуется как совокупность свойств, признаков продукции, товаров, услуг, работ, труда, обуславливающих их способность удовлетворять потребности и запросы людей, соответствовать своему назначению и предъявляемым требованиям. Качество определяется мерой соответствия товаров, работ, услуг условиям и требованиям стандартов, договоров, контрактов, запросов потребителей [4].

В конце 50-х гг. Д. Джураном была выдвинута идея бездефектности изделия как основного показателя качества продукции. До середины 60-х гг. проблема качества сводилась к контролю и отбраковке дефектной продукции в процессе производства.

Система контроля качества соответствовала структуре производственного процесса: если производственный процесс осуществлялся на одном предприятии, то производился приемочный контроль качества перед отправкой его потребителю; если технология изготовления продукции отличалась сложностью и состояла из большого числа операций, то приемочный контроль сочетался с операционным. Значительная роль отводилась входному контролю закупаемого сырья.

По всему миру возникали различные формы самоконтроля качества. Одна из форм самоконтроля получила название «бездефектного труда». На ее основе появились различные движения – «сдача продукции с первого предъявления», «работа с личным клеймом» и др. В СССР в середине 50-х гг. возникла саратовская система бездефектного изготовления продукции.

В соответствии с концепцией стандартизованного качества под качественным изделием понимается продукт, требования к которому определил и зафиксировал в нормах производитель, а потребитель вправе приобрести предложенный продукт или отвергнуть его. Качество, в полном соответствии с законами диалектики, развивалось под давлением противоречия между внутренними и внешними целями производителя: противоречия между повышением эффективности производства, т. е. увеличением прибыли компании, и обеспечением качества выпускаемой продукции и соответственно укреплением положения производителя на рынке.

Новая концепция появилась в начале 60-х гг. В ее основе лежала идея анализа каждого этапа создания изделия, что позволяло не просто выявить брак, а проанализировать причины его возникновения и разработать меры по стабилизации уровня качества (или его повышению) в течение всего периода изготовления продукции. Циклический процесс обеспечения качества рассматривался как состоящий из следующих этапов: оценка уровня качества аналогичных изделий; анализ требований покупателей; долгосрочное прогнозирование; планирование уровня качества; разработка стандартов; проектирование качества в процессе конструирования и разработки; контроль качества исходного сырья; пооперационный контроль в процессе производства; приемочный контроль; контроль качества изделия в условиях после продажи; анализ отзывов и рекламаций покупателей. Учитывалось, что, в свою очередь, каждый из перечисленных этапов распадается на множество операций и действий работников, которые имеют четко обозначенные цели, критерии контроля (стандарты), каналы обратной связи, процедуры анализа и методы воздействия.

«Рыночный» подход к определению категории качества обусловил появление нового понятия «управление качеством»: под ним понимается создание технологических и организационных условий производства, при которых управлением и контролем охвачены все этапы производственного процесса, что исключает необходимость конечного контроля.

На смену концепции управления качеством, уже базировавшейся на идее управления процессами, связанными с повышением качества продукции и удовлетворения потребностей потребителей, в конце 80-х гг. пришла концепция менеджмента качества. Это было время расцвета теоретической мысли, методик и практик в управлении качеством – бенчмаркинг качества, триада качества (система, процесс, результат и их наследственная связь), система стандартов менеджмента качества серии ИСО-9000 (ставшая для кого-то нормой, для кого-то текущей задачей). Обостренное внимание к качеству продукта вызывалось не только конкуренцией, но и эргономическими, экологическими и технологическими факторами. Родилась идея всеобщего управления качеством (Total Quality Management – TQM). Ее главным содержанием явилась ответственность всех работников предприятия на всех стадиях создания изделия за его качество. Качество определялось как степень, при которой совокупность собственных характеристик удовлетворяет требованиям. Это определение является глубоко философским, в нем не обозначен носитель качества.

А. Фейгенбаум разработал концепцию тотального менеджмента качества («Качество – это общая совокупность характеристик продукции и услуги, относящихся к маркетингу, разработке, производству и техническому обслуживанию, посредством которых продукция и услуга при своем использовании удовлетворит ожидания потребителя»). Она успешно применяется во многих корпорациях. Это постоянное усовершенствование всех сфер деятельности корпорации, непрерывное обучение менеджеров и персонала, осознанное совершенствование качества каждым работником, всесторонняя ориентация на заказчика, непрерывное улучшение корпоративной культуры. Фейгенбаум предложил рассматривать тенденции качества с учетом перспектив развития общества.

Современное понимание качества продукта все чаще исходит из принципа наиболее совершенного выполнения требований и пожеланий потребителя, который под качеством продукции понимает определенный набор свойств товара, удовлетворяющих его индивидуальные потребности.

Хотя совершенных теорий потребностей человека еще не создано, все же существуют убедительные теории, на основании которых производители могут добиваться хороших практических результатов.

Качество оказания услуг. Услуга – это результат деятельности или взаимодействия объектов (материальные товары, юридические лица) или субъектов (физические лица). Они являются источниками услуги как пользы, блага. Деятельность объектов и субъектов принято называть оказанием услуг, обслуживанием (например, оказание услуг по обучению, оказание услуг врачом, библиотекарем, продавцом).

Если отсутствуют источники услуги и их взаимодействие, то превращения потенциальной услуги в реальную не произойдет. Потребитель платит не за абстрактную услугу (автобусный тур, банковский депозит, размещение в гостинице), а за конкретный процесс ее оказания.

Услуги от товаров, по мнению специалистов по маркетингу, отличаются четыре основные характеристики: неосязаемость, неотделимость, непостоянство качества, несохраняемость. Услугу невозможно увидеть, потрогать, услышать и т. д. Она становится реальной для потребителя только после обслуживания, т. е. после ее получения потребителем. Услуга может быть стабильной по качеству, но в процессе обслуживания эта стабильность подчас бывает нарушена. Различное обслуживание объектом (например, турникетом в метро) или субъектом (например, продавцом) может быть обусловлено особенностями обслуживания в определенные моменты. Из-за нестабильности спроса может иметь место перепроизводство услуг, которые будут невостребованными длительное время, и их потребительские свойства могут морально устареть.

Сфера услуг в постиндустриальном обществе является ведущей. Поэтому в последнее время качеству обслуживания, предоставлению услуг уделяется большое внимание.

Напомним, что качество как совокупность характеристик – объективно существующая комплексная характеристика любой потребительской стоимости. Но о совокупности характеристик нельзя сказать, устраивает она потребителя или нет. Она не может быть плохой или хорошей – она просто объективно существует. Качество как экономическая категория – это уже отношение людей к совокупности свойств потребительской стоимости. Это потребительская оценка. Она показывает степень удовлетворения потребности покупателя, клиента при обращении к свойствам объекта. В этом случае применимы оценки «высокое», «низкое», «хорошее», «плохое», а при представлении качества перечисляются все значения показателей, характеризующих его свойства. Такой подход к качеству соответствует определению, приведенному в МС ИСО 8402: «Качество – совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности» [3].

Определить качество оказания услуги сложнее, чем качество изделия. Существует подход оценивания качества на двух уровнях. Первый уровень качества – оказание таких услуг, чьи измеряемые характеристики удовлетворяют конкретным требованиям, имеющим численное значение. Второй уровень качества определяется тем, насколько удовлетворены ожидания потребителя в отношении применения или использования этой услуги, и не зависит от каких-либо измеряемых характеристик.

Для формализованного описания качества часто используется метод «SERVQUAL» («Service quality»). Он был разработан на основе концепции сервисного качества, созданной в 1985 г. А. Парасураманом, Л. Берри и В. Зайтлом. Ими же в 1988 г. была предложена психометрическая схема для измерения качества обслуживания. В концепции сервисного качества базовой являлась формула «ожидание минус восприятие», где восприятие рассматривалось как замеренное потребительское отношение к реально созданному и воспринимаемому товару в рамках пробного маркетинга.

Помимо привычного термина «сервисные услуги» часто приходится иметь дело и с другими понятиями. Так, различают государственные, публичные и социальные услуги.

Понятие «государственные услуги» относительно новое для российского законодательства и стало использоваться в процессе проведения административной реформы. Государственные услуги – одна из основных форм отношений гражданина и государства, где государство рассматривается как «поставщик услуг». Предоставление государственных услуг тесно связывается с государственной службой, так как государство оказывает услуги через свой аппарат – государственных служащих.

Термин «публичные услуги» гораздо шире понятия «государственные услуги». Публичные услуги могут оказывать и государственные, и негосударственные структуры, а главное, что их объединяет, – это их социальная значимость. Социальные услуги выделяют по той сфере, в которой они оказываются. Российским законодательством определено шесть основных направлений оказания услуг в социальной сфере: социально-правовое, социально-экономическое, социально-педагогическое, социально-психологическое, социально-бытовое, социально-медицинское. Основными производителями социальных услуг выступают государство, бизнес, церковь, некоммерческие организации. Сегодня общая доля удовлетворения спроса на рынке социальных услуг составляет 1/3 часть. Наиболее отстающим компонентом уровня жизни, особенно в сопоставлении с развитыми странами, в России являются все виды услуг населению. Развитие социальной сферы (науки, образования, здравоохранения, культуры) обуславливает удовлетворение социальных потребностей населения, способствует развитию интеллекта нации, влияет на экономическое состояние общества.

Сегодня осуществляется разработка около 50 государственных стандартов социальных услуг, но на законодательном уровне они пока не приняты. Очевидно, что инструменты контроля за качеством должны быть многообразными, внешними и внутренними, мягкими и жесткими, должны учитывать характер услуги и клиентской группы. В то же время следует понимать, что качество оказания услуг относится к более сложным системам и процессам, чем изготовление качественного продукта, поэтому стандартизировать и контролировать эти процессы значительно труднее.

С середины 60-х гг. прошлого века стало широко использоваться понятие «качество жизни». Принято считать, что впервые этот термин появился в работе Д. Гэлбрейта «Общество изобилия» в 1960 г. В политический лексикон этот термин был введен президентом Д. Кеннеди в «Докладе о положении нации» в 1963 г., где был выдвинут тезис о том, что качество американской жизни должно идти в ногу с количеством американских товаров. Некоторые авторитетные социологи считают, что термин был впервые употреблен в 1964 г. президентом США Л. Джонсоном, заявившим, что цели американского общества не могут быть измерены размером наших банковских депозитов, они могут быть измерены качеством жизни наших людей. Вскоре понятие «качество жизни» стало расхожим оборотом политической публицистики

и перешло в программные и предвыборные документы различных политических партий. Рамки его трактовки были почти безграничны. Под качеством жизни подразумевали множество вещей, начиная со смысла и цели истории, вопроса о человеческом счастье и заканчивая проблемой утилизации отходов.

Существующее сегодня теоретическое содержание качества жизни – это весьма различные философские, экономические, социальные и политические идеи и теории. Условно их можно классифицировать на объективные и субъективные. Теоретики-объективисты определяют качество жизни как качество окружающей среды, где люди пытаются реализовать свои потребности (пища, жилье, образование, здоровье, досуг и др.). Высокий уровень качества жизни связывается с достижениями постиндустриального общества, рационализацией экономики и социального регулирования.

Объективный подход, определяющий качество жизни через параметры объективных условий и процессов жизнедеятельности, является сегодня наиболее распространенным. Главной целью стало максимально точно измерить уровень жизни на основе разнообразной статистической информации. Пока еще ученые не смогли разработать единый, общепризнанный набор индикаторов для такой оценки. Разные ученые используют до 1000 различного рода объективных показателей.

Субъективный подход предполагает, что качество жизни отражено в субъективных оценках, хотя бы потому, что специалисты довольно часто сталкиваются с фактом, когда социальные группы с различными объективными характеристиками (демографические характеристики, условия жизнедеятельности, уровень материального благосостояния и т. д.) почти не отличаются между собой в оценках качества своей жизни. Инструментарием оценки качества жизни при субъективистском подходе становятся социологические опросы. Необходимо сказать, что здесь существует еще большее количество методологических проблем, например: выбор критериев, по которым человек должен оценить качество своей жизни, способ обобщения полученных высказываний и оценок, проблема ситуативности ощущения удовлетворенности – неудовлетворенности и т. д.

Важен интегральный подход для более полного изучения качества жизни, когда объективные и субъективные показатели необходимо рассматривать как равнозначные [1].

Таким образом, существует множество подходов к определению качества жизни, что доказывает, что это понятие может рассматриваться как постоянно эволюционирующая философская категория. Ее содержание зависит от историко-общественного времени и исследовательской позиции ученых.

Сегодня, анализируя динамику жизнедеятельности населения, специалисты используют также категории «человеческий капитал», «человеческий потенциал», «качество населения» и др. Они рассматривают развитие человека как собственно цель и критерий общественного прогресса. При этом подчеркивается, что на любом этапе развития человечества существуют три клю-

чевые проблемы – прожить долгую и здоровую жизнь, приобрести знания, иметь доступ к ресурсам, необходимым для достойного уровня жизни. Решение этих ключевых проблем и определяет качество жизни. Философия качества как часть философии предпринимательства и часть общей философии представляет нас: «Чтоб правильно и хорошо жить, нужно уметь и хотеть жить правильно и хорошо» (Эпиктет, 50–140 г. от Р. Х.).

Понятия «качество товаров», «качество оказания услуг» и «качество жизни» тесно взаимосвязаны.

Качество пронизывает все стороны жизни и является ключевым фактором экономического развития, показателем высокой эффективности труда, источником национального богатства, факторами социального устройства, выхода из социального и экономического кризисов, деятельности людей, их духовного развития. Человечество стоит на пороге перехода в новую цивилизацию – «цивилизацию качества». XXI в. объявлен многими международными организациями (в том числе и Европейской организацией по качеству) веком качества.

Наука вносит изменение в термины. Поскольку мир быстро меняется, весьма вероятно, что концепция качества будет продолжать развиваться и расширяться.

Понятие «качество образования» может быть определено с позиций философии (о чем мы писали ранее) как комплексная категория, обозначающая некие образовательные систему, модель, практику, обладающие совокупностью свойств, признаков, существующих в единстве, неотделимых от них и проявляющихся во взаимодействии с другими объектами, явлениями, системами. Учитывая, что в философии эта категория не носит оценочного характера, образование, по сути, и есть создание качества, а именно: совокупности характеристик, не плохих, не хороших, а разных. В философском значении качества осуществляется утверждение, фиксация, констатация наличия тех или иных признаков, например, это – система Л. Занкова, а это – Монтессори, а вот – система Ж. Пиаже, а это – система Ш. Амонашвили. Или, например, десятиклассник Петров получает образование в классе математического профиля, а Васечкин – в классе гуманитарного профиля.

Оценочный смысл качество образования приобретает тогда, когда его исследуют с позиций экономического понимания качества как качество продукции, качество оказываемых услуг (см. выше).

В таком смысле понятие «качество образования» индивида – это:

- во-первых, комплексный результат образования, включающий знания и компетенции (результат обучения), способы поведения (результат воспитания), личностные качества (результат развития личности);
- во-вторых, характеристика, определяющая соответствие его знаний и компетенций требованиям государственных образовательных стандартов, соответствие его личностных качеств и модели поведения принятым в данный период в обществе нормам;

• в-третьих, совокупность образовательных достижений индивида, обуславливающая способность удовлетворять личные его потребности, потребности государства, общества.

Качество определяется, оценивается мерой (степенью) соответствия комплексного результата образования условиям и требованиям стандартов (например, государственных образовательных стандартов), договоров (например, между школой и вузом, образовательным учреждением и работодателем), контрактов (например, между выпускником образовательного учреждения и работодателем), уставов образовательных учреждений (нормы поведения), индивидуальным требованиям обучающихся и их родителей.

Доминирующее понятие качества ведущих японских компаний меняется приблизительно каждые 10 лет. Образование в этом вопросе является более консервативным. Так, довольно стабильно под качеством образования понимают уровень знаний и умений, уровень воспитанности обучающихся, степень развития личности на определенном этапе жизнедеятельности, достигнутые с помощью различных внешних по отношению к обучающимся институтам образования. Но по мере развития педагогической науки понятие дополняется и развивается с учетом новых обстоятельств.

Наиболее продвинутой частью населения страны качество образования рассматривается сегодня как результат собственных усилий человека, собственных прорывов и неудач, т. е. образование человека означает его целенаправленное самообразование путем привлечения извне необходимых именно ему институтов образования. (Например, если кто-то говорит, что школа, где обучается ребенок, дает плохое образование, то более верным утверждением будет, что мы как родители не создали условий ребенку для качественного образования.)

Понятие «качество образования» включает анализ на соответствие модели поведения и личностных качеств. Общепринятые нормы, которым надо соответствовать, сегодня практически отсутствуют, но даже если бы они и существовали, все равно отсутствует возможность их грамотного измерения и оценки. А исключить эти характеристики из определения качества образования нельзя, иначе придется говорить только о качестве обучения.

О степени развития личности говорят следующие характеристики – развитие интеллектуальной, эмоциональной, волевой, мотивационной сторон личности, познавательных и других интересов и потребностей. Показателями личностного развития могут являться сформированность устойчивой мотивации познания, уровень креативности, степень нравственного, эстетического, экологического и физического развития [6].

Понятие «качество образования» можно трактовать, приняв, например, одну из двух позиций: понимание образования как внешней деятельности института, системы по отношению к индивиду или как собственную активную образовательную деятельность индивида с опорой на элементы системы образования. Однако наивысший образовательный результат достигается при теснейшей деятельностной взаимосвязи индивида (целенаправленные дейст-

вия по становлению самого себя как образованной личности) и институтов системы образования (создание необходимых условий для ускорения собственного становления как образованной личности). Следовательно, качество образования – это результат усилий личности по самообразованию и результат усилий институтов образования по созданию условий для этого. Это очень важно в условиях складывающегося рынка образовательных услуг, так как в развитом рынке главной будет личность, стремящаяся к самообразованию и умеющая выбирать для этого соответствующие услуги из многообразия предлагаемых. Именно такой подход к определению качества образования является сегодня является наиболее перспективным.

Нельзя не заметить, что эволюция в определении качества образования связана с соответствием качества требованиям определенных заинтересованных сторон. Скажем, в истории России (и не только) такой главенствующей стороной долгое время было государство. Качество определялось жесткими государственными требованиями (единые образовательные программы, единые учебники, единая форма проведения экзаменов и т. д.). Контроль качества также обеспечивался государством. В настоящее время открытый интерес к качеству начинают проявлять те, кто заинтересован в конечной полезности образовательного продукта и образовательных услуг, – сами учащиеся, их родственники, работодатели, гражданские общественные организации. Но интерес государства по-прежнему носит устойчивый характер.

Таким образом, качество образования должно соответствовать интересам всех указанных сторон.

Новая тенденция в определении качества образования связана с тем, что бизнес (работодатели) как заинтересованная сторона все чаще рассматривают качество образования как определяемое соответствием непроявленным (несформированным) потребностям покупателя. Работники наиболее успешных компаний должны отличаться таким качеством образования, которое позволяет им формировать за покупателей их будущие потребности и быть готовыми квалифицированно удовлетворять эти потребности. Глобальные проблемы человечества непосредственно или опосредованно влияют на понимание проблемы «качество образования». Усиливающаяся глобализация (например, международный рынок образовательных услуг), увеличение взаимозависимости сторон жизни, несомненно, выявят и новые заинтересованные стороны и заставят учитывать их запросы. Угрозы экологической катастрофы могут сделать доминантой экологическую составляющую в требованиях к качеству образования человека.

Литература

1. Зубаревич Н. В. Социальное развитие регионов России: проблемы и тенденции переходного периода. – М.: Едиториал УРСС, 2003.
2. Новейший философский словарь. 3-е изд., испр. – Минск: Книжный Дом, 2003. – 1280 с. – (Мир энциклопедий).

3. Пичурин И. Сущность понятия «качество» // Стандарты и качество. – 2002. – № 8. – С. 62–63.

4. Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б. Современный экономический словарь. 5-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 495 с. – (Б-ка словарей «ИНФРА-М»).

5. Современная философия: Словарь и хрестоматия. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – С. 35.

6. Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и метод. пособие / Под ред. М. М. Поташника. – М.: Пед. о-во России, 2000. – С. 43).

7. Pirsing R. Zen and the Art of Motorcycle Maintenance. – N. Y.: William Morrow & Co., 1974. – P. 206–207.

М. Ю. Мамонтова

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

В работе рассмотрен ряд аспектов, связанных с ограниченным использованием формализованных методов прогнозирования результатов обучения, и предлагаются возможные пути преодоления проблемы на основе современных научных подходов к решению задач оценивания и прогнозирования.

This article covers a range of aspects related to scant use of formal methods for forecasting training results and presents possible ways of solving this problem on the basis of modern scientific approaches to estimation and forecasting issues.

В числе перспективных направлений развития педагогической теории и практики в 80-х гг. прошлого столетия Ю. К. Бабанский называл компьютеризацию педагогических исследований и применение прогностических методов [1, с. 14]. В последние годы в России ключевым направлением модернизации системы оценки результатов обучения является внедрение и использование технологий массового педагогического тестирования не только в исследовательских целях, но и в широкой педагогической практике (единый государственный экзамен, интернет-экзамен в сфере профессионального образования, международные сравнительные исследования в области оценки качества образования, мониторинговые исследования на региональном и муниципальном уровнях системы образования и др.). Применение современных методов математико-статистической обработки данных, формализованных методов описания (представления) систем, а также мощной электронно-вычислительной техники создают благоприятные возможности для обработки и анализа больших массивов данных, полученных в ходе массовых проверок и исследований, для построения статистических моделей, позволяющих оценить текущее состояние учебных достижений учащихся и прогнозирующих буду-

щие состояния. Вместе с тем использование формализованных методов оценивания и прогнозирования результатов обучения сегодня ограничено, что обусловлено, по-видимому, рядом объективных причин.

В данной работе рассмотрен ряд аспектов, связанных с ограниченным использованием таких методов, и предлагаются возможные пути преодоления проблемы на основе современных научных подходов к решению задач оценивания и прогнозирования результатов обучения.

Первый аспект связан с особенностями объекта прогнозирования (результаты обучения) – его сложностью (множеством элементов, свойств, связей и отношений между ними), многомерностью (множеством значащих признаков в его описании), качественным характером признаков, нелинейным характером влияния множества факторов на развитие объекта во времени. Решение задач, связанных с прогнозированием развития педагогических объектов и явлений, требует применения адекватных научных методов. Прогноз – научно обоснованное суждение о возможных состояниях объекта в будущем и (или) об альтернативных путях и сроках его осуществления [6, с. 393]. Формальному анализу должен предшествовать качественный содержательный анализ, направленный на формирование совокупности прогнозируемых признаков самого объекта и выделение определяющих поведение объекта признаков-факторов. Безусловно, прогноз невозможно полностью формализовать, вместе с тем его неформализованные и формализованные составляющие необходимо увязывать в логически непротиворечивое единое целое, адекватно отражающее реальные характеристики объекта прогнозирования.

Прогноз должен строиться на основе объективной оценки (измерений) признаков объекта и знании закономерностей его развития (возможность предсказать поведение). Известный специалист в области педагогического прогнозирования Б. С. Гершунский ретроспективно представил развитие методов прогнозирования в педагогике от интуитивного предвидения на уровне учителя до специально организованного научного исследования, направленного на получение достоверной опережающей информации о развитии педагогических объектов с целью оптимизации содержания, методов, средств и организационных форм учебно-воспитательной деятельности [3, с. 29]. Вместе с тем в работе он указал на «...отсутствие в арсенале современной дидактики системы теорий, законов и закономерностей, отражающих с должной полнотой многогранные связи и взаимоотношения дидактических объектов и явлений», а также «весьма слабое использование в педагогике методов, обладающих необходимым прогностическим потенциалом» [4, с. 109].

Решение проблемы виделось в сочетании двух взаимодополняющих подходов к изучению педагогических явлений и процессов – логико-математического и индивидуально-содержательного. Традиционные (интуитивные) методы оценивания и прогнозирования используются для углубленного анализа конкретных фактов обучения и воспитания, но не дают возможности выявлять объективные закономерности, которым эти факты подчиняются в их

массе. Для познания закономерностей массовых процессов, формирующихся под воздействием многочисленных факторов, находящихся в сложном взаимодействии друг с другом, детерминистский подход неприменим. Изучение причинно-следственных связей в массовых варьирующих явлениях возможно только посредством вероятностных понятий, которые дают для массы, а не для индивидуальных явлений, вполне научные результаты. Показатели результатов обучения можно рассматривать как случайные величины. Значение того или иного признака у каждого элемента совокупности формируется под действием внутренних и внешних факторов. Внутренние факторы являются общими и постоянными для всех элементов совокупности, и их действие можно рассматривать как реализацию некоторого комплекса условий. Действие внешних факторов, носящих случайный характер и создающих специфические, индивидуальные особенности каждого элемента совокупности, позволяют рассматривать каждое значение признака как случайное событие. При этом, если комплекс условий определен и зафиксирован, то природа внешних факторов не имеет значения.

В дидактике обучающая деятельность рассматривается на разных уровнях: уровень массовых общественных явлений и процессов (уровень федерации, региона), уровень больших групп обучающихся (уровень муниципалитета), уровень малых групп (класс, академическая группа) и индивидуальный уровень. На массовом уровне возможно выявление общих законов обучения, определение генеральных тенденций в масштабах целой социальной системы. На уровне больших групп дидактические закономерности должны работать с наибольшей прогностической эффективностью, но выявление и доказательство этих закономерностей носит эпизодический характер. Для малых групп и индивидуумов характерны многофакторность, высокая динамичность параметров и именно на этих уровнях, по мнению Б. С. Гершунского, «...со всей очевидностью проявляется известное противоречие педагогической науки – противоречие между статистическим характером предлагаемых наукой рекомендаций и необходимостью строго определенных рекомендаций для педагога, реализующего конкретную учебно-воспитательную задачу» [4, с. 76]. Рассмотрение результатов обучения как иерархической системы показателей, преобразующихся при переходе с одного уровня на другой, может снять это противоречие.

Дидактические объекты относятся к объектам нечисловой природы. В квалиметрии разработаны методы количественной оценки качества таких объектов. Перспективными в плане оценивания результатов обучения и разработки прогнозов представляются методы классификации и типологии. Их применение делает возможным сочетание качественных характеристик объектов на индивидуальном уровне с вероятностным характером их проявления на массовом уровне. Использование данных однократного массового обследования позволяет выявить структуру наблюдаемых результатов обучения, построить типологию обучающихся (рассмотрение объекта в статике), вычле-

нить в индивидуальных результатах типичное. Использование данных мониторинговых исследований (характеристик объекта на разных этапах обучения) дает возможность построения моделей развития объекта (рассмотрение объекта в динамике).

Прогноз можно рассматривать как модель развития объекта прогнозирования. Будущее состояние объекта определяется его предшествующими состояниями и рядом условных допущений. Условные допущения необходимы для установления границ области, в которой данный прогноз действителен. Логика развития дидактических объектов, к которым относятся и результаты обучения, основана на сочетании свойств изменчивости (развития) и устойчивости. Устойчивость дидактических объектов и явлений обусловлена постоянством воздействия ряда факторов в течение длительного периода времени (материально-техническое обеспечение учебного процесса, технологии обучения, уровень квалификации учителей, территориальный фактор и т. п.). При прогнозировании результатов обучения к условным допущениям могут быть отнесены предположения об их устойчивости (неизменности в течение промежутка времени, на который разрабатывается прогноз). Допущения об устойчивости действия внешних факторов, в свою очередь, нуждаются в дополнительном теоретическом обосновании и экспериментальной проверке. Проведение таких экспериментов требует значительных затрат. Закономерности формирования знаний и умений традиционно являются предметом психологических и дидактических исследований. Особенность таких исследований заключается в том, что они проводятся, как правило, в лабораторных условиях, их результаты оцениваются преимущественно по качественным характеристикам. Результаты отражают закономерности только для исследуемой группы и не могут быть распространены на большие контингенты учащихся. Исследования в естественных условиях обучения, не связанных с влиянием исследователя на результаты, редки. Выход видится в использовании потенциала статистических обследований, в ходе которых получают информацию о качестве результата обучения, а также о многочисленных признаках-факторах, потенциально влияющих на этот результат. Изучение влияния признаков-факторов на результаты обучения может быть осуществлено в ходе квазиэкспериментов, относящихся к неэкспериментальным эмпирическим исследованиям. Подходы к организации и проведению подобного рода квазиэкспериментов разработаны в ходе международных сравнительных исследований качества образования (Trends in Mathematics and Science Study, Programme for International Student Assessment, Progress in International Reading Literacy Study и др.). Для удовлетворения потребностей педагогической практики требуется разработка моделей таких обследований на федеральном, региональном и муниципальном уровнях управления системой образования. Благоприятной в этом отношении представляется ситуация с переходом единого государственного экзамена в штатный режим.

Второй аспект (аксиологический) связан с решением проблемы повышения объективности оценивания результатов обучения. Использование ин-

индивидуальных и групповых экспертных методов дает возможность строить прогнозы на основе метода интуитивного прогнозирования. Противоречие видится в том, что суждения о качествах учебных достижений необходимо (желательно) получить в виде описания, а учитель (группа экспертов) работает на оценочном уровне. Учитель выносит оценочное суждение, которое может неадекватно описывать объект. У учителя свои ориентиры и эталоны. При оценивании результатов обучения используются двойственные описательно-оценочные выражения (дескриптивно-прескриптивные). В зависимости от ситуации своего использования они или описывают, или оценивают. Индивидуальные и коллективные оценки не способны достигать той степени объективности, которая характерна для описательных утверждений. Вместе с тем оценки не всегда являются заведомо субъективными. Они способны быть более объективными и менее объективными [5, с. 69]. «Степень объективности оценок чрезвычайно важна. Оценки, и в частности нормы, являются необходимой предпосылкой большинства видов человеческой деятельности, и чем более объективна исходная оценка ситуации, тем больше вероятность того, что деятельность по преобразованию ее в нужном направлении окажется успешной» [5, с. 72]. Степень объективности оценок во многом зависит от их обоснованности. Проблема обоснования оценок, поиск способов повышения их объективности представляются ключевыми задачами при построении моделей оценивания и прогнозирования результатов обучения. В аксиологии выделяется несколько способов обоснования оценок – неполная индукция, аналогия, ссылка на образцы и стандарты и др. Стандарты оценивания складываются, как правило, стихийно и фиксируют совокупности эмпирических свойств, которые, как считается, должны быть присущи объекту оценивания. Стандартные представления о том, какими должны быть вещи определенного типа, изменяются с течением времени. В образовании стандарты носят ориентирующий характер. Планируемые результаты обучения в массовой школе зафиксированы в государственных образовательных стандартах и программах учебных дисциплин. Предсказывать общий характер результатов обучения на индивидуальном уровне и уровне малых групп позволяет опора на систему принципов, вытекающих из законов дидактики и психологических теорий обучения. Для прогнозирования индивидуальных результатов обучения разработан метод «педагогического консилиума». Для построения прогнозов массовых результатов таких методов недостаточно, необходимо использовать методы статистического моделирования и прогнозирования. Повышение степени объективности оценок возможно в случае применения технологий критериально-ориентированного педагогического тестирования как более объективного средства оценивания результатов обучения на всех уровнях системы – от индивидуального до федерального.

Важным аспектом ограниченного использования методов научного прогнозирования результатов обучения в дидактике являются особенности воздействия результатов прогнозирования на педагогические объекты. При опре-

делении перспектив успешности обучения отдельных учащихся или небольших по составу групп (класс, академическая группа) прогноз оказывает прямое воздействие на изменение прогнозируемых показателей посредством влияния на планирование, корректировку процесса обучения. Речь идет о так называемых активных прогнозах (прогноз с обратным эффектом), когда сам прогноз должен учитывать эффект результатов прогнозирования [2, с. 13]. К важным особенностям прогнозов успешности обучения отдельных учащихся и небольших групп следует отнести психологические и социальные последствия таких прогнозов. Способность учителя корректно использовать прогноз во многом определяет мотивацию учащихся к обучению, их познавательный интерес, развитие способностей к адекватной самооценке и самоконтролю. Решение проблемы на учительском уровне видится в повышении культуры оценивания учителя и развитии его квалиметрической и прогностической компетентности.

При прогнозировании результатов обучения больших (статистических) совокупностей учащихся (на уровне муниципалитета, региона, федерации) целесообразно использовать пассивные прогнозы. Такие прогнозы необходимы при принятии стратегических решений (корректировка государственных образовательных стандартов, требований к подготовке выпускников, модернизация учебно-методических комплексов и т. п.). Для повышения эффективности процесса обучения необходима разработка теоретических основ и технологий как активного, так и пассивного прогнозирования.

Следующий аспект связан с действием множества случайных факторов – высокая степень неопределенности будущих состояний прогнозируемого объекта. В прогностике выделяется несколько степеней (градаций) неопределенности будущего – от строгой детерминированности будущих состояний объекта до полной неопределенности (алеаторности) будущего. Степень неопределенности будущих результатов обучения определяется, прежде всего, дальностью прогноза, характеристиками объекта оценивания и прогнозирования (результаты обучения отдельного учащегося, группы или класса, большой совокупности учащихся), уровнем принятия решений (учительский, школьный, муниципальный, региональный и федеральный) и определяющими будущее состояние факторами. При прогнозировании индивидуальных результатов обучения и результатов обучения малых групп (текущее оценивание и прогнозирование результатов на короткий период) «работает» стохастика с неизвестным распределением и малой выборкой. В этом случае математическое понятие «вероятность» неприменимо, поскольку нет информации о распределении частот, а выборки слишком малы. В таких ситуациях используется интуитивная (персональная) вероятность, представляющая собой оценку вероятности исходов лицом, принимающим практически решения. Вместе с тем такая вероятность не является чисто субъективно-психологической, поскольку основана на той информации об объекте прогнозирования, которой располагает принимающий решение субъект. На оценивание результатов обучения и их прогнозирование в этой ситуации также влияют психологические

особенности эксперта, его отношения с обучающимся. Прогноз (суждение о будущем состоянии объекта) тем точнее, чем выше компетентность эксперта (его способность к достоверным суждениям об объекте прогнозирования на основе профессиональных знаний, интуиции и опыта). В прогностике разработаны методы, базирующиеся на экспертной информации. Эти методы применяются при оценивании и прогнозировании результатов обучения отдельных учащихся (педагогический консилиум, индивидуальная экспертная оценка текущих результатов обучения, коллективная экспертная оценка итоговых результатов). Точность построенных на таких оценках прогнозов низкая и носит прикидочный, в лучшем случае ориентировочный характер [2, с. 36].

При прогнозировании массовых результатов обучения возможны две степени неопределенности будущего: стохастика с неизвестным распределением вероятностей и достаточно большой выборкой и стохастическая неопределенность классического типа (распределение вероятностей известно, а выборка достаточна для применения методов математической статистики). Вид распределения должен быть известен. Знание функции распределения вероятностей понимается в этом случае как эмпирическое определение закономерности, близкой теоретической. Под выборкой понимается возможность повторного воспроизведения исследуемого явления или наличие определенного набора однородных наблюдений (массовость). Снизить степень неопределенности позволяет корректный выбор вида прогноза, времени упреждения и метода прогнозирования.

Серьезной причиной, сдерживающей применение прогностических методов, является качество информационной базы и его влияние на качество прогноза. При разработке прогнозов источником неопределенности будущих состояний объекта прогнозирования может быть недостаточная полнота и достоверность используемой информации. Полнота определяется охватом всех существенных характеристик структуры и динамики объекта прогнозирования и внешних факторов. Очевидно, что полнота информации относительна и обусловлена целями прогнозирования и принимаемыми на основе прогноза решениями. Достоверность информации определяется ее репрезентативностью, надежностью, своевременностью, устойчивостью и т. п. Репрезентативность информации обеспечивается системным представлением объекта прогнозирования, а также представительностью выборок, на которых прогноз разрабатывается и будет в дальнейшем использоваться.

Репрезентативность выборки при оценивании и прогнозировании массовых результатов обучения является одним из важных условий достоверности оценки и прогноза. В случае дидактических исследований имеет место высокая степень неоднородности исследуемых совокупностей учащихся, что требует при построении выборок их стратификации и применения методов многоступенчатого отбора. В ряде случаев выбор признаков стратификации очевиден (например, при изучении различий в качестве подготовки учащихся в разных школах вид образовательного учреждения и будет являться призна-

ком-фактором, используемым для расслоения выборки). Для построения представительных выборок необходима статистическая информация.

В настоящее время разработаны методы построения представительных выборок для проведения массовых международных исследований в области сравнительной оценки качества учебных достижений. При построении стратифицированных пропорциональных выборок для оценивания и прогнозирования результатов обучения на уровне федерации, региона и муниципалитета необходимо выделение существенных факторов, влияющих на качество результата и задающих правила стратификации. Это, в свою очередь, требует наличия статистических данных об образовательных учреждениях (тип местности, тип и вид образовательного учреждения, численность обучающихся, удаленность от мегаполиса и т. п.), характеристиках образовательного процесса в школе (материально-техническое обеспечение, используемые учебно-методические комплексы, уровень квалификации учителей, наполняемость классов и т. п.), а также сведений об «учительских» факторах (особенности дидактической системы). Статистические данные, ежегодно представляемые образовательными учреждениями в Госкомстат в форме ОШ-1, недостаточны для построения стратифицированных выборок, поскольку содержат данные, лишь отчасти характеризующие условия, в которых осуществляется образовательный процесс. Для получения статистических данных и изучения их влияния на процесс обучения требуется проведение дополнительных исследований.

Возрастающие потребности практики в прогностических исследованиях «...не позволяют откладывать их проведение до тех пор, пока дидактика как наука “взойдет” на теоретический уровень и сможет опереться на надежные и всеохватывающие теоретические закономерности» [4, с. 79]. На определенном этапе развития науки, когда ее теории, законы и закономерности еще окончательно не выведены, достижение новых результатов в теории и практике во многом определяется используемыми методами научного исследования. Таким образом, прогнозные разработки имеют междисциплинарный характер. Решение задач оценивания и прогнозирования результатов обучения требует комплекса научных методов, таких, как:

- рассмотрение результатов обучения как объектов нечисловой природы и использование для их характеристики методов формализованного описания систем и методов квалиметрии;
- системный подход к представлению результатов обучения и разработка иерархических систем показателей качества результатов, относящихся к разным уровням (от индивидуального до массового) и допускающих преобразование при переходе с одного уровня на другой;
- аксиологический подход к обоснованию оценок и норм при оценивании и прогнозировании результатов обучения на разных уровнях;
- использование критериально-ориентированного подхода к разработке измерителей результатов как более объективного по сравнению с традиционными методами и средствами;

- сочетание эвристических методов (корреляционных плеяд и др.) и «жестких» статистических методов (факторный и кластерный анализ) при формировании пространства существенных признаков результатов обучения и признаков-факторов, влияющих на их качество;

- использование методов классификации и типологии при разработке статических и динамических моделей и построения на их основе прогнозов результатов обучения на массовом и индивидуальном уровнях;

- разработка моделей массовых обследований, допускающих возможность проведения квазиэкспериментов для изучения влияния факторов-признаков на качество результатов обучения;

- создание моделей стратификации выборок, используемых для оценивания и прогнозирования результатов обучения на региональном и муниципальном уровнях системы образования.

Названные методы и результаты их применения к решению задач оценивания и прогнозирования результатов обучения будут представлены в следующих публикациях.

Литература

1. Бабанский Ю. К. Проблема сближения педагогической теории и практики: опыт модернизации методов исследования // Перспективы. – 1987. – № 2.
2. Вишнев С. М. Основы комплексного прогнозирования. – М.: Наука, 1977. – 276 с.
3. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. – Киев: Изд-во Киев. ун-та «Вища школа», 1986. – 200 с.
4. Гершунский Б. С., Пруха Я. Дидактическая прогностика (некоторые актуальные проблемы теории и практики). – Киев: Изд-во Киев. ун-та «Вища школа», 1979. – 240 с.
5. Ивин А. А. Аксиология. – М.: Высш. шк., 2006. – 390 с.
6. Рабочая книга по прогнозированию / Отв. ред. И. В. Бестужев-Лада. – М.: Мысль, 1982 – 430 с.

И. Я. Мурзина

РЕГИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО И ЕГО СОСТАВЛЯЮЩИЕ

Статья посвящена описанию педагогической категории «образовательное пространство» и ее регионального измерения. Рассматриваются физическая, символическая, ментальная составляющие этого понятия, поднимаются вопросы связи ценностного освоения регионального пространства и его роли в формировании положительной идентичности молодого человека.

Article is devoted to the description of a pedagogical category «educational space» and to its regional measurement. Physical, symbolical, mental components of educational space are

considered. In article questions of communication of valuable development of regional space and its role in formation of positive identity of the young man rise.

В современной науке все глубже укореняется представление об образовании как специально организованном процессе освоения социального опыта и формирования на этой основе индивидуального опыта учащихся. Результатом взаимодействия социального и индивидуального опыта становится развитие личности, раскрывающее ее творческие возможности. Открытие мира во всей его полноте, многообразии связей, смыслов, устремлений и попытка найти и обрести свое место в нем происходит на протяжении всей жизни человека. Жизнь человека – это его путь в культуру и его бытие в культуре.

Мир культуры можно представить как многоуровневые взаимно пересекающиеся пространства: физическое (окружающая нас географическая и предметная среда), ментальное (то, о котором мы думаем, и то, что мы представляем), символическое (пространство, населенное смыслами культуры, воплощенными в конкретные формы и предметы), социальное (пространство социальных связей). Мир культуры включает в себя мир образования, где школа как учреждение и знания как необходимый компонент обучения в ней – значимые, но очень небольшие фрагменты гораздо более широкого поля.

Мир образования («образовательное пространство») можно рассмотреть как микромодель мира культуры, в котором представлено каждое из его «измерений».

Рассмотрим их подробнее. Начнем с *физического пространства*. Традиционно мы используем понятия «пространство» и «место» как синонимические, подразумевая, что пространство – это закрепленное в физическом мире место, обладающее набором качеств – протяженностью, связностью, непрерывностью и пр. Физическое образовательное пространство – это и существующее в определенном месте образовательное учреждение, и сеть образовательных учреждений различного типа, объединенных в систему образования.

Ментальное пространство образования – это совокупность представлений о том, чему и как мы учим. Его можно было бы назвать интеллектуальным пространством. В нем живут наши идеи о картине мира, о составляющих ее образах реальности, которые есть у каждого человека (взрослого или начинающего осваивать и осмыслять мир), способы и средства их представления и формирования. У ментального пространства образования есть различные проекции – в историю личности, социума, культуры той или иной страны. В нем находит свое воплощение история педагогической мысли как способ понимания цели и места образования в формировании человека культуры.

Символическое пространство – это особая форма существования образовательного пространства; в нем запечатлены смыслы культуры, которые «оживают», когда человек обращается к ним, стремится их понять и принять. С некоторой долей допущения можно обозначить символическое пространство как пространство «текста культуры» (Ю. Лотман), который человек учится «читать» в процессе приобщения к ценностям культуры.

Образование является и *социальным пространством*, поскольку, с одной стороны, относится к социальным институтам, а с другой – транслирует и воспроизводит характерные для общества социальные связи, нормы и ценности.

Прежде чем перейти к категории регионального образовательного пространства, необходимо определить, что понимается под словами «регион» и «региональное пространство». Существует некоторая терминологическая путаница относительно того, что называть регионом – административную единицу, совокупность административно-хозяйственных единиц, объединенных территориально, или физико-географическое образование. В наших работах мы опираемся на принятое в европейской Хартии регионализма представление о том, что *регион* является не только физико-географической, структурно-управленческой и хозяйственной общностью, но и единством народов, объединенных общей исторической судьбой. В этом определении нам важны обе составляющие – единство природно-географических координат, в которых разворачивается человеческая деятельность, и единство смысловой наполненности пространства, которая осознается как значимая для живущих на этой территории людей.

Региональное пространство можно рассматривать в узком и широком смысле. В узком смысле это физическое пространство региона. В широком смысле это пространство смыслов, продуцируемых сообществом людей в процессе их деятельности. Множество самопроявлений человека не позволяет определить «набор» необходимых и достаточных смыслов, которые обязательно должны быть выработаны людьми, живущими в регионе. Скорее можно обозначить доминанту. Она связана с такими почти эфемерными сущностями, как любовь к своему краю и ощущение близости судьбы отдельного человека и его малой родины.

Интегрирующим фактором регионального пространства становится региональная культура. Под *региональной культурой* мы понимаем вариант общенациональной культуры и одновременно самостоятельное явление, обладающее собственными закономерностями развития и логикой исторического существования, которую отличает наличие своего набора функций, продуцирование специфической системы социальных связей и особого типа личности, способность оказывать влияние на общенациональную культуру в целом.

Региональное образовательное пространство – это единство физических, ментальных, символических и социальных составляющих, которое опирается на ценности региональной культуры и стремится их транслировать.

Физическое измерение регионального образовательного пространства представить легче всего. Действительно, существует сеть образовательных учреждений различного типа, которые составляют единую систему регионального уровня. Чтобы образовательное учреждение воспринималось как компонент регионального образовательного пространства, оно должно не только присутствовать на его территории, но и транслировать определенные смыслы (известны случаи, когда, например, образовательное учреждение дополни-

тельного художественного образования находилось на территории города, но воспринималось и его сотрудниками, и жителями города как некое чужеродное явление).

Важными составляющими физического пространства служат характеристики, позволяющие описать его внутреннее и внешнее наполнение. Внутреннее – это и образ образовательного учреждения, как он открывается глазу входящего в него человека. Внешнее может быть рассмотрено как то, что существует за стенами отдельного образовательного учреждения. И если проблемы организации внутреннего пространства детского сада, школы, колледжа или вуза находятся в поле внимания, то вопрос о внешнем пространстве остается открытым.

И речь идет не только и не столько об агрессивной окружающей среде, сколько о ее новом качестве: пространство за стенами школы становится определяющим в формировании личности ребенка. Возникает вопрос о новых формах и способах взаимодействия с ним, вновь встает задача педагогизации среды, но уже на новом уровне и в каком-то ином, чем прежде, качестве. При этом физическое измерение регионального образовательного пространства стремится к расширению: в него включаются учреждения культуры, спортивные и торгово-развлекательные центры – все, что составляет «среду обитания» современного человека.

Как частный случай расширяющегося образовательного пространства можно рассмотреть взаимодействие двух систем – системы образования и системы культуры. В настоящее время наметилось взаимное движение школы и музея навстречу друг другу. Однако формы и способы этого взаимодействия не проработаны. При сохранении принятых и традиционных форм экскурсионного обслуживания школьников и студентов в музее необходима разработка новых способов контактирования.

Например, в школьной практике утвердилось представление о необходимости «выхода за страницы учебника» и практико-ориентированной деятельности учащихся. Разнообразные проекты (творческие, исследовательские), которые готовят школьники, позволяют реализовать эту педагогическую задачу. В то же время для музейной педагогики эта деятельность все еще остается неизвестной. Нам кажется достаточно интересным следующий путь: совместная работа над проектами, которые представляют интерес и для системы образования, и для системы культуры. В этом отношении региональная проблематика проектов становится особенно актуальной.

Разработанные нами основы взаимодействия музея и школы можно было бы кратко представить следующим образом: есть общая тема (например, «Камнерезное искусство Урала»), в ее рамках определяются направления исследовательских проектов, в которых могут быть задействованы как школьники, так и студенты. Для работы над проектами необходимо обращение к материалам, хранящимся в музее (документы, музейные предметы и пр.). Их изучение требует адекватного представления, в том числе с помощью элек-

тронных информационных ресурсов. Целостные проекты могут быть использованы для пропаганды культурного наследия региона в целом и конкретного музея в частности. Такая работа позволяет не только «задействовать» пространство музея, но и осваивать его как ценностно значимое.

Ментальное измерение регионального образовательного пространства может быть рассмотрено как совокупность содержания образования (в единстве его знаниевой и ценностно-ориентирующей составляющих) и технологий, методов и методик, способствующих его усвоению. Для регионального образовательного пространства особую значимость приобретают учебные дисциплины, образовательные проекты, объединяющие учебную и внеучебную деятельность, региональные издания краеведческой проблематики. Постоянно изменяющиеся условия жизни диктуют необходимость корректировки содержания образования, в том числе и регионального.

Несмотря на разнообразие учебных дисциплин, курсов, программ и учебных пособий, посвященных региональному развитию, до сегодняшнего дня так и не появилось целостной программы, позволяющей включить региональную проблематику в качестве важного компонента в содержание образования. Наличие столь значимых курсов, введенных, например, в Свердловской области, как «География Урала», «История Урала», «Художественная культура Урала», «Литература Урала», а также краеведческих занятий создает необходимые предпосылки для выработки единой стратегии включения регионального содержания в учебные предметы, но пока это носит скорее механический характер: к общему для всех регионов содержанию учебной дисциплины присоединяется региональное.

Хотя подвижки в этом направлении есть. Довольно удачным примером может служить появление курса «Урал. Человек. Истоки», в основе которого лежит идея интеграции регионального содержания с общекультурным, и стремление опираться при его построении на принципы социокультурного подхода. Но поскольку эксперимент по внедрению этой программы в настоящее время еще только ведется, о его эффективности можно будет судить много позже.

Вопрос о символическом измерении регионального образовательного пространства чрезвычайно сложен. Его можно и нужно рассматривать в неразрывной связи с ментальным – как два взаимопроникающих процесса. Задача включения человека в пространство культуры видится, в том числе и в понимании и освоении им символических «кодов», из которых создан текст культуры региона.

С одной стороны, символизация пространства – процесс, идущий в культуре постоянно. Освоение среды воспринимается как движение вглубь, к смыслам культуры, которые продуцируются в данных географических координатах на основе определенного исторического опыта. В этом случае символическое измерение регионального образовательного пространства можно рассмотреть в контексте знакомства с содержательной стороной региональной символики

(изучение истории обретения регионом имени, официальной символики края, неформальных символов, в числе которых могут находиться и те человеческие типы, которые объединяют в себе характерные черты личности, воспитанной в определенных исторических условиях на данной территории).

Гораздо более сложным является собственно символическое наполнение регионального образовательного пространства. Здесь становятся значимыми те образовательные структуры, которые существуют на определенной территории, накопленный ими «символический капитал» (высокое качество образования, предлагаемое образовательным учреждением, востребованность выпускников и пр.) – то, что сегодня используется для разработки имиджевых программ образовательных учреждений. Другое дело, что одного исторического «багажа» явно недостаточно. Необходимо больше внимания уделить роли учителя как носителя, транслятора и интерпретатора региональных ценностей. Он выступает тем связующим звеном, которое позволяет видеть региональное образовательное пространство как некое единство.

Необходимость включения в образовательное пространство социального измерения очевидна. По сути, мы ведем речь не только о пространстве общественных связей, но, шире – пространстве социокультурном, в котором любые взаимодействия есть отражение ценностных установок личности.

Особая роль отводится педагогическому взаимодействию. Современная педагогика создала достаточно большой арсенал средств организации учебной деятельности, дающих учащемуся возможность не только проявить себя, но и научиться продуктивному сотрудничеству с товарищами и учителем. Образовательное пространство становится «полигоном» для наработки способов, форм и средств социального взаимодействия, которые впоследствии оказываются основой социального поведения человека. Но кроме того, социальное пространство – это поле для взаимодействия системы образования с обществом (оно может носить как опосредованный характер: взаимодействие родителей и школы, так и непосредственный – выполнение определенного «социального заказа» – от участия, например, в экологических программах или программах, посвященных сохранению культурного наследия, до подготовки кадров).

Возникает естественный вопрос: что может служить интегратором регионального образовательного пространства? На наш взгляд, это ценности региональной культуры.

Ни для кого не секрет, что сегодня в обществе доминирует представление о региональном как «второсортном», недостаточно развитом по сравнению со столицей. Определение региональной культуры в качестве «нестоличной» формирует представление о культуре региона как о культуре, существующей на границе «культурного мира столицы», следующей за ней тенью, копирующей ее образцы и стандарты, с запозданием повторяющей основные этапы ее развития. Однако, обращаясь к истории культуры отдельного региона (в нашем случае – Урала), мы обнаруживаем не только своеобразие природно-географических и экономических условий жизни, этнокультурных тради-

ций, но и уникальность и ценность проявлений человеческого духа. Региональную культуру, с одной стороны, можно рассматривать как модель жизни, с другой – как становящееся здесь и сейчас культурное пространство, в которое с рождения включен человек, живущий на данной территории. И тем самым реализует идею *обретения открытого пространства для диалога* с прошлым и будущим, личностью и социумом.

Размышление над категорией регионального образовательного пространства приводит к вопросу о цели его существования, о значении, которое оно приобретает в современных реалиях жизни. Эта цель, пожалуй, единственно возможная для образования – формирование человека с позитивной идентичностью.

Идентичность – отождествление себя с определенным человеком, группой, образцом. Идентичность вырабатывается под воздействием внутренних и внешних условий. Внутренние условия связаны с миром личности, с теми смысложизненными ориентациями, которые для нее характерны, иначе говоря – с миром «Я». Идентичность носит ценностно-ориентационный характер и может рассматриваться как одна из форм включенности человека в социально-культурное пространство.

На формирование самоидентичности влияют различные факторы, среди которых особо значимыми нам кажутся мнения других людей о человеке. Внешними характеристиками идентичности могут служить атрибуция данного индивида как принадлежащего к определенной национальной культуре, социальной или профессиональной группе и т. п. (идентичность такого рода можно рассматривать в оппозиции «Я – Другой»). По сути, идентичность является интегрирующим началом личности, обеспечивая тождественность человека самому себе и тому образу, на который он ориентируется. В нашем случае формирование позитивной идентичности можно рассматривать как специфическую форму обретения и освоения/присвоения социокультурного опыта в процессе образования.

В заключение остановимся на одной принципиально важной характеристике регионального образовательного пространства – его открытости. По поводу того, что такое «открытое образовательное пространство» сегодня много спорят педагоги, философы, социологи. Каждый вкладывает в это понятие собственный смысл. Одни говорят, что это пространство образования «для всех», понимая под этим обучение на протяжении всей жизни. Другие полагают, что это поле для взаимодействия различных социальных групп и институций. Третьи подчеркивают принципиальную открытость современной культуры, продуцирующей множественные смыслы, которые осваиваются в ходе обучения-воспитания человека. В каждом из подходов есть своя правда. Региональное образовательное пространство – это возможность реализации каждого из этих подходов и поле для поиска эффективного взаимодействия образования как социального института с образованием, которое создает образы мира и образцы культуры.

Литература

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. – М., 1995.
2. Бурдые П. Физическое и социальное пространство // Социология политики. – М., 1993. – С. 33–52.
3. Единство образовательного и культурно-воспитательного пространства в системе высшей школы области как основа модернизации образования: Тез. докл. V обл. науч.-практ. конф. / РГСУ. – Ростов н/Д, 2004.
4. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Рос. гос. проф.-пед. ун-т; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н. А. Демидова. – Екатеринбург, 2002.
5. Попов А. А. Образовательное пространство: социология и технология конструирования [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.circleplus.ru/content/summa/23>

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

И. Н. Асаева

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Статья посвящена анализу реализации компетентностного подхода в развитии профессиональной компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Предложены способы внедрения его в практику на основе использования модульных программ. Рассмотрены особенности деятельности воспитателя в условиях тенденций современного дошкольного образования.

The article is devoted to the analysis of the competence based approach realization under the conditions of professional development of a pre-school children's teacher. Some measures are suggested to introduce the competence based approach into the practice of kindergartens and educational establishment of supplementary professional training on the basis of modules programs. The author shows the specific social competences of such teachers taking into consideration the contemporary tendencies of pre-school education development.

В официальных документах, определяющих развитие системы образования в Российской Федерации, уделяется большое внимание такой важной подсистеме образования, как дошкольное. Так, Министерство образования и науки Российской Федерации в представленном комплексе мер по развитию дошкольного образования подчеркивает необходимость обновления и повышения его качества [4].

В последние годы система дошкольного образования в России претерпевает значительные изменения: появляются различные виды дошкольных учреждений, рассматривается вопрос стандартизации дошкольного образования с учетом специфики развития ребенка-дошкольника, формируется практика предоставления дополнительных образовательных услуг. В Свердловской области предполагается организация образования детей, не посещающих дошкольные образовательные учреждения, детей, находящихся в трудных жизненных обстоятельствах [2].

Для обеспечения соответствующих качественных изменений очень важен профессиональный уровень педагогов, работающих в образовательных учреждениях.

Без осуществления системных мер подготовки кадрового потенциала невозможно решить задачи, поставленные Президентом Российской Федера-

ции, по повышению доступности и качества дошкольного образования и воспитания детей. Программа модернизации педагогического образования указывает на важность разработки и апробации эффективных форм, технологий дополнительного профессионального обучения [7].

В условиях модернизации образовательной системы наряду с традиционными функциями педагога актуализируются такие профессиональные функции, как прогнозирование, проектирование, организация содержательной и процессуальной сторон образования [8]. В дошкольном образовании востребованы сопровождение детей с особыми образовательными потребностями; подготовка детей, не посещающих дошкольное учреждение, к школе и др.

Количественные данные относительно кадрового потенциала ряда дошкольных учреждений Западного управленческого округа Свердловской области свидетельствуют о снижении показателей по укомплектованию штатов, увеличении количества работников со стажем 15 и более лет, а также количества воспитателей, не имеющих специального образования.

Качественный анализ состояния кадровых условий в этих же дошкольных образовательных учреждениях зафиксировал неготовность воспитателей к освоению компетенций, востребованных новой практикой: 51,3% воспитателей затрудняются в проектировании объекта педагогической деятельности; 56,4% не ориентированы на развитие интегрированных сфер развития ребенка; 82% затрудняются в решении профессиональных проблемных ситуаций, что говорит о слабой готовности к изменению условий профессиональной деятельности; 88,5% не владеют новыми информационными технологиями; 95,6% не имеют навыков подготовки детей, не посещающих дошкольные учреждения, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации; 93,2% не знают специфики организации образовательного процесса в инклюзивной группе и т. п. Все это указывает на недостаточный уровень профессиональной компетентности воспитателей.

В материалах, посвященных проблемам модернизации образования в России, подчеркивается необходимость опережающего профессионального образования [5, 9]. Реализация этого направления видится в формировании принципиально новых конструктов образования: компетентностей, компетенций и метапрофессиональных качеств. Введение их в содержание дополнительного профессионального образования означает, что знания и умения переходят в ранг тактических образовательных единиц, а компетентности и компетенции становятся стратегическими понятиями обновления профессионального образования. Такие конструкты широкого радиуса использования имеют отчетливо выраженную практико-ориентированную, деятельностьную направленность [3].

Поскольку дошкольное образование является первой и полноценной ступенью отечественного образования, оптимизация системы развития профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений становится социально значимой проблемой педагогической науки,

а инновационные процессы, происходящие в этой системе, служат механизмом разработки новых целей, содержания, форм и технологий развития профессиональной компетентности воспитателей. Эта задача в современных условиях требует нестандартных решений, которые в полной мере могли бы учесть видовые особенности воспитательно-образовательной среды дошкольного учреждения, запросы и потребности общества и родителей. Препятствием для реализации новых подходов продолжает оставаться традиционный механизм развития профессиональной компетентности, не учитывающий современные потребности.

Исследования последних лет показали необходимость поиска новых подходов за счет обновления целевых и содержательно-процессуальных компонентов процесса развития профессиональной компетентности в системе повышения квалификации. Главное достоинство этой системы – практико-ориентированное обучение, которое является «мостиком» между теорией и практикой, эффективным средством обогащения и формирования востребованных профессиональных компетенций.

Среди различных подходов к разработке содержания и технологий развития профессиональной компетентности воспитателя мы выделили подход, основанный на компетенциях, поскольку он, на наш взгляд, наиболее соответствует социальным ожиданиям в системе дополнительного профессионального развития.

В настоящее время педагогика, педагогическая психология, социология активно занимаются проблемами развития компетентного работника, компетентности как свойства личности, формирования компетенций специалиста.

В исследованиях В. А. Беликова, А. Г. Гостева, А. Я. Найна, Е. В. Ткаченко и др. рассмотрены сущность компетентностного подхода в образовании и взаимосвязь его ведущих конструктов. Работы А. К. Марковой, В. А. Сластенина, А. В. Щербакова посвящены путям повышения профессиональной компетентности. В трудах Э. Ф. Зеера, А. Т. Глазунова, А. Н. Лейбович систематизированы и обобщены исследования понятий данной проблемы, которые представлены следующим образом: компетентности, относящиеся к самому себе как к личности, субъекту жизнедеятельности; компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; компетентности, относящиеся к реализации различных видов деятельности человека. Во всех имеющихся исследованиях в качестве инструментальных средств достижения целей образования рассмотрены такие метаобразовательные конструкты, как компетентность, компетенция, социально-профессиональные качества.

Весьма полезными оказались работы отечественных и зарубежных авторов, рассматривающих проблему профессионального самоопределения под углом зрения потребностей личности, ее саморегуляции, надситуативной активности, формирования профессиональной «Я-концепции» (Б. Г. Ананьев, П. К. Анохин, Л. И. Анциферова, Т. И. Артемьева, Р. Берне, В. Джемс, А. Н. Леонтьев, А. Маслоу, Ю. А. Миславский, К. К. Платонов, Ф. Хоппе и др.).

Исследования С. Г. Вершловского, Б. С. Гершунского, В. Ю. Кричевского, Э. М. Никитина обозначили необходимость дальнейшего изучения проблемы профессиональной компетентности педагогических коллективов в условиях многоуровневого профессионального образования.

Большое значение для разработки проблемы развития профессиональной компетентности педагогов имеют исследования, посвященные анализу педагогической деятельности и педагогического мастерства (Ю. П. Азаров, Н. В. Кузьмина, К. М. Левитан, В. С. Леднев, В. А. Сластенин и др.), а также в целом проблемам развития профессиональной компетентности работников дошкольного образования (К. Ю. Белая, Б. Р. Борщанская, А. В. Бондаренко, Р. С. Буре, В. П. Дуброва, Г. С. Красницкая, В. И. Логинова, Н. Н. Лященко, А. В. Поздняк, Е. А. Панько, А. Г. Семушина, Т. В. Шиленок и др.).

Таким образом, научные исследования свидетельствуют о том, что основное направление обновления системы дополнительного профессионального образования заключается в определении подходов к обеспечению деятельностной позиции педагога, способствующей решению новых профессиональных проблем и задач.

Следует отметить, что все приверженцы компетентностного подхода, используя термины «компетентность» и «компетенция», четко не дифференцируют их. Кроме того, большинство авторов говорят о формировании компетентности преимущественно в период профессионального обучения в учебных заведениях. Проблема развития профессиональной компетентности воспитателей остается недостаточно разработанной, не выявлены содержание, формы, технологии и условия ее развития в современной ситуации дошкольного образования.

Это позволяет выявить противоречия:

- на социально-теоретическом уровне: между необходимостью повышения качества дошкольного образования и недостаточной разработанностью проблемы развития профессиональной компетентности воспитателей, обусловленной современными требованиями;

- на методическом уровне: между необходимостью развития профессиональной компетентности воспитателя, востребованной практикой дошкольного образования, и устоявшимися стереотипами организации повышения квалификации;

- на уровне практической деятельности: между осознанием необходимости для воспитателей соответствовать требованиям современной образовательной системы и отсутствием готовности к обогащению и освоению профессиональных компетенций.

Обозначенные противоречия позволили выделить проблему – несоответствие содержания, форм и технологий развития профессиональной компетентности воспитателей запросам современного дошкольного образования и современным требованиям, предъявляемым к системе повышения квалификации.

Проведенный нами теоретико-методологический анализ содержания и форм повышения квалификации воспитателей позволяет сделать следующие выводы:

- технологии и методы повышения квалификации не всегда адекватны современным требованиям. В квалификации как предпосылке успешной деятельности есть не только информационная и операциональная, но и ценностная составляющая. Поэтому повышение квалификации – это изменение профессиональных ценностей (стереотипов) [10];

- существующие формы повышения квалификации при всех своих несомненных достоинствах имеют ряд несовершенств: эпизодичность учебы, слабая ориентированность на целостность и индивидуальность процесса формирования профессиональной компетентности [11];

- одно из главных противоречий современного отечественного постдипломного педагогического образования состоит в том, что в сложившейся практике преобладает подход скорее вузовский, а порою и просто «школьный». Для педагогов предметом рефлексии становятся в первую очередь смыслы и свойства собственной профессиональной позиции, они анализируют значение компетентностей, способствующих или мешающих эффективности их работы. Образовательная ситуация должна проектироваться и конструироваться самим слушателем [1];

- на современном этапе развития актуален переход от периодического повышения квалификации к непрерывному образованию посредством создания единой системы подготовки и повышения квалификации [12].

На сегодняшний день повышение квалификации педагогических работников осуществляется на ФПК высших учебных заведений, в самостоятельных образовательных учреждениях ДПО, на базе методических объединений и центров, в учреждениях среднего профессионального образования – педагогических колледжах.

Многофункциональность современных педагогических колледжей характеризуется все более широким спектром их деятельности: это реализация программ среднего профессионального педагогического образования и программ дополнительного профессионального образования. В соответствии с наличием необходимого научно-методического и кадрового обеспечения повышение квалификации специалистов соответствующих профилей подготовки становится обязательным направлением деятельности педагогического колледжа. Поэтому одной из важных задач становится разработка и апробация современных практико-ориентированных моделей повышения квалификации.

Рассматривая современные подходы к повышению квалификации, мы выделили компетентностный подход, который наиболее соответствует социальным ожиданиям в сфере дополнительного профессионального образования и интересам участников образовательного процесса. При проектировании содержания профессионального развития в логике компетентностного подхода единицей построения содержания является профессиональная задача. Сово-

купность профессиональных задач образует «ядро» содержания профессионального развития, а этапы развития профессиональной компетентности определяют логику «развертывания» содержания повышения квалификации.

Создание учебно-педагогических комплексов с включением в структуру колледжа учреждений общего образования (школы, детские сады) позволит реализовать компетентностную модель повышения квалификации специалистов, владеющих широким диапазоном профессиональных компетенций.

Основу системы повышения квалификации, использующей данную структуру, составляют следующие принципы:

- активность и внутренняя мотивация субъектов (признание потребностей и интересов каждого воспитателя, способного реализовать в образовательном пространстве дошкольного учреждения собственные личностные смыслы);
- личностное самоопределение (создание условий для понимания воспитателями своей позиции, осуществление ими ценностного выбора);
- ориентация на личностный рост субъектов (постоянное стимулирование и вовлечение воспитателя в процесс саморазвития);
- гибкость (приспособление содержания к индивидуальным потребностям воспитателей);
- модульность (выделение элементов, обеспечивающих освоение дополнительных компетенций, востребованных практикой дошкольного образования);
- динамичность (достижение действенности и оперативности, направленность на потребности конкретного дошкольного учреждения);
- паритетность (обеспечение делового сотрудничества колледжа и дошкольного учреждения, совместное решение профессиональных проблем).

Эти принципы позволяют более полно учесть ту ситуацию развития дошкольного образования, которая складывается в современном российском обществе.

На основе представленных подходов и теоретических положений нами разработаны подходы к технологии развития профессиональной компетентности воспитателей в системе повышения квалификации педагогического колледжа, которую можно представить следующим образом.

1. Анализ потребности в новых компетенциях, востребованных современностью, родителями и спецификой дошкольного учреждения. Оценка компетенций: компетенции сформированы, компетенции нуждаются в развитии.

2. Разработка модели компетенций с учетом специфики вида дошкольного учреждения.

3. Реализация проектов и программ развития профессиональной компетентности. В процессе повышения квалификации разрабатывается система показателей для конкретного дошкольного учреждения, которые далее отражаются в индивидуальных программах развития профессиональной компетентности.

4. Оценка качества с точки зрения как освоенных компетенций, так и достижений дошкольников, обновление и коррекция содержания повыше-

ния квалификации в зависимости от достигнутых результатов. Для дифференцированной оценки используется шкала, состоящая из двух параметров: компетенции эффективны, компетенции высокоэффективны.

В связи с тем, что при подходе, основанном на компетентностях, опыт деятельности приобретает смысл дидактической единицы, а содержание деятельности постоянно трансформируется, возникает необходимость разработки множества способов оценивания. Совершенно новой является проверка компетентности или некомпетентности воспитателя. Сегодня очень важно изменение статуса самооценки профессиональной деятельности воспитателя, превращение ее в постоянно используемое в образовательном процессе действие. Когда система оценивания становится прозрачной и критериальной, компетентностный подход может служить и эффективным средством активизации самого процесса развития профессионально значимых компетенций.

5. Анализ потребности в компетенциях, востребованных новой практикой, обновление базы данных компетенций.

Таким образом, данный подход к развитию профессиональной компетентности воспитателей имеет следующие преимущества:

- современное дошкольное учреждение совместно с педагогическим колледжем становится подлинным образовательным комплексом со своим точно обозначенным видом, а также со своей спецификой;
- происходит позитивное влияние на развитие наиболее приоритетных направлений современного дошкольного образования, достижение современного качества дошкольного образования – развитие возможностей и особенностей каждого ребенка, становление его компетентности – способности принимать, на основе знаний и умений, собственные решения [6];
- подлинный профессионализм воспитателя перестает определяться только совокупностью планов и методик, которыми он владеет в пределах своей узкоспециальной компетенции;
- появляется возможность единой методологии и ориентации на развитие конкретных профессиональных компетенций, востребованных современной практикой и конкретным видом дошкольного учреждения;
- руководители дошкольного учреждения могут оценить эффективность вложенных в обучение средств, четко представить критерии оценки (аттестации) деятельности воспитателей;
- происходит более эффективное решение вопросов методической деятельности – воспитатели понимают, как и за что их оценивают, какие компетенции необходимы конкретному виду дошкольного учреждения;
- модульные программы, лежащие в основе технологии, в силу своей гибкости, эффективности и рентабельности способствуют привлечению групп слушателей в педагогический колледж и, следовательно, повышают его статус и престиж на региональном рынке образовательных услуг, становятся механизмом выживания учебного заведения в условиях растущей конкуренции, связанной с обусловленным демографическими причинами уменьшением численности студентов.

Литература

1. Ермолаева М. Г. Разработка образовательных программ в системе повышения квалификации педагогов // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 56–58.
2. Заявка на участие Свердловской области в конкурсном отборе субъектов Российской Федерации, внедряющих комплексные проекты модернизации образования. – М., 2007.
3. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука. – 2004. – № 3(27).
4. Комплекс мер по развитию дошкольного образования // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 1.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2004.
6. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено). Утверждена ФКС по общему образованию МО РФ 17.06.2003 // Обруч. – 2004. – № 3. – С. 3.
7. Программа модернизации педагогического образования // Вестн. образования. – 2003. – № 10.
8. Программа развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 годы // Вестн. образования. – 2001. – № 19.
9. Стратегия модернизации содержания общего образования / Под ред. А. А. Пинского. – М., 2001.
10. Фишман Л. Искусство управления // Директор школы. – 2004. – № 10. – С. 29–35.
11. Хаснова И. «Обучающая организация» как способ повышения квалификации // Нар. образование. – 2007. – № 8. – С. 104–106.
12. Шаршов И. А., Пронина Л. А. Моделирование системы повышения квалификации преподавателей вузов и колледжей // Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 60–68.

И. В. Давыдова

КОМПЕТЕНЦИИ КАК ФАКТОР КОМПЛЕКСНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПЕДВУЗЕ

Данная статья посвящена проблеме комплексной подготовки специалиста в области преподавания иностранных языков. В статье рассматриваются такие понятия как лингвопедагогическая компетентность, коммуникативная, когнитивная и креативная компетенции, дается подробное описание личностных качеств, обеспечивающих эффективное взаимодействие учащихся в процессе овладения иноязычной речью и развитие индивидуальных творческих ресурсов.

This article is devoted to the problem of complex training of the specialists studying foreign languages in the Teachers' Training Institutes. Such notions as «linguopedagogical competence», «communicative competence», «cognitive competence», «creative competence», personal quali-

ties and skills providing successful communication of students studying foreign languages are given attention to in this article.

В современном обществе все большую значимость приобретают умения человека жить в системе гармоничных взаимоотношений с окружающими людьми, строить взаимовыгодный диалог со всеми субъектами жизненного пространства, наводить гуманитарные мосты между представителями разных стран и культур. Взаимопроникновение, взаимодействие культур получили название «межкультурная коммуникация». Отношения, складывающиеся между участниками межкультурной коммуникации, способствуют формированию и раскрытию духовного мира и творческого потенциала человека, проявлению его индивидуальной и социальной сущности.

Решать проблемы эффективного включения личности в социальное взаимодействие, приобщения к ценностям мировой и отечественной культуры, создания условий для творческой самореализации личности призвана образовательно-воспитательная система. Поэтому особую актуальность сегодня приобретает проблема подготовки высококвалифицированных педагогических кадров через формирование у них собственного опыта социального взаимодействия с представителями иной культуры и с соотечественниками.

Общая цель комплексной подготовки специалистов в области иностранных языков (ИЯ) включает развитие у студентов способности к межкультурной коммуникации, формирование готовности на основе развитой мотивационной сферы творчески выполнять свою иноязычную коммуникативную деятельность, проявляя при этом профессионально значимые личностные качества. При обучении студентов владению ИЯ на межкультурном уровне и соотнесении полученных знаний со своей будущей профессиональной деятельностью педагогов студенты обретают различные компетенции, составляющие профессионально-творческий потенциал будущих учителей иностранного языка.

Существуют варианты трактовки понятия «компетенция». В частности, в толковом словаре Ожегова «компетентный – знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области». Проблема компетенции нашла свое отражение в работах Э. Ф. Зеера, Н. В. Кузьминой, А. В. Мудрика, А. К. Маркова, А. В. Хуторского, С. Е. Шишова и др.

Понятие «профессиональная компетенция» включает в себя знания, умения, навыки, соединение их с профессиональными мотивами, способностями, установками личности специалиста, его социальным поведением, возможностями самореализации и самовыражения в профессиональной сфере. Овладение компетенцией создает основу для развития продуктивных способов действий и адаптивности к новым ситуациям [2, с. 19–20]. Различные компетенции являются базой для развития компетентности, которая, в общем смысле, предполагает осведомленность работника относительно его профессиональной деятельности и способность реализовать ее на основе знаний, умений, навыков владения технологиями.

Соотнеся понятия «компетентность», «компетенция» с иноязычной речевой деятельностью студентов, а также с их профессионально-ориентированной, творческо-познавательной совместной учебной деятельностью, мы предлагаем понятие «лингвопедагогическая компетентность» (ЛПК), структуру которого составляют три взаимосвязанные и взаимообусловленные компетенции: коммуникативная, когнитивная и креативная.

Коммуникативная компетенция ЛПК студентов обеспечивает успешность осуществления основных задач общения и самореализации личности, и выражается во владении лингвистическими умениями, соблюдении специфических социально-культурных норм речевого поведения и психологических законов установления контакта между общающимися, поддержания благоприятной атмосферы развития эмоционально-чувственной сферы личности. Коммуникативная компетенция пересекается с языковой, культурной и прагматической компетенциями. «Языковая компетенция» предполагает знание языковых средств и правил оперирования ими в соответствии с существующими законами изучаемого языка, и развитие способности использовать языковые средства в различных ситуациях общения с целью установления различного рода взаимодействия, а также способности проанализировать ситуацию общения, субъективно оценить свой коммуникативный потенциал и принять необходимое решение. Опасность, которая подстерегает изучающего иностранный язык, представляют не только лексические и грамматические трудности, но и прагматическая интерференция, которая возникает, когда происходит перенос навыков общения и поведения, усвоенных на родном языке, на язык иностранный. Следствие – ошибки в вербальном и невербальном поведении, которые часто не осознаются иностранцем, но на которые очень чутко, даже болезненно, могут реагировать его собеседники – носители языка. Такие ошибки могут вести к недоразумениям и даже конфликтам. Отмечено, что диалог между представителями разных культур чаще терпит фиаско из-за незнания культурного фона, что является одним из компонентов прагматической компетенции. «Прагматическая компетенция» предполагает владение всем комплексом коммуникативного поведения как совокупностью норм и традиций общения народа той или иной лингвокультурной общности. Применительно к учебной деятельности студентов, изучающих ИЯ, выделяют следующие составляющие их коммуникативной компетенции:

- высокий уровень знания иностранного языка, его выразительных возможностей, средств убеждения;
- владение культурой иноязычного общения – этикетная сторона речи;
- опыт иноязычной речевой деятельности в конкретной сфере общения, в данном случае – учебной.

Овладение всеми составляющими коммуникативной компетенции требует развития личностных качеств студента, обеспечивающих эффективное

взаимодействие с другими студентами – партнерами по коммуникации. Эти личностные качества обобщены З. С. Смелковой как:

1) «суггестивные» – способность к эмоциональному воздействию на слушателя, умение пробудить ассоциации, активизировать работу воображения и фантазии партнеров по коммуникации;

2) «перцептивные» – наблюдательность, умение определять психологическое состояние партнера по внешним признакам и соответственно реагировать, корректируя свое поведение.

Однако эти два направления в определении личностных качеств студента, обеспечивающих эффективную коммуникацию, нельзя считать исчерпывающими, поскольку акт коммуникации не ограничивается лишь эмоциональностью, созерцательностью реакции другого студента – партнера по коммуникации, но и включает собственно речевую активность студентов. Поэтому мы выделили еще одну группу личностных качеств – «вербальные качества», определяющие манеру речи человека, ее интонацию, четкость произнесения, богатство избранных выразительных средств языка не только родного, но и иностранного.

Коммуникативная компетенция, рассматриваемая в педагогическом аспекте, включает самостоятельность личности студента, его активность, эмпатию, толерантность к другому образу мыслей, желание и умение видеть и понимать различие и общность в культурах, в мировосприятии их носителей. Данная компетенция предполагает умение студентов вести дискуссии, задавать вопросы по существу проблемы, строить диалог с партнером (партнерами), а также сформированные навыки работы в паре, группе, коллективе.

Н. Д. Гальскова полагает, что чем больше свойств и особенностей личности обучающегося учитывается в учебном процессе, тем успешнее протекает процесс овладения обучающимися коммуникативной компетенцией. Она отмечает, что под влиянием парного, группового и коллективного обучения происходит целенаправленное формирование индивидуальных особенностей каждого студента [1, с. 100–101].

Таким образом, в сферу ЛПК входит развитие языковых/речевых способностей. Общение студентов является эффективным, если они в процессе обсуждений, диспутов, дискуссий, ролевых игр и т. д. реализуют гибкие коммуникативные стратегии и тактики, регулируют эмоции, проявляют нормы толерантного поведения.

Процесс изучения ИЯ характеризуется не только развитием коммуникативных способностей студентов, но и совершенствованием знаний, интеллектуальных свойств личности, пониманием тех глубинных процессов, которые происходят в языке. Интеллектуальное развитие студентов осуществляется при усложнении связей, устанавливаемых в сознании студентов между элементами усваиваемых ими лингвокультур. Овладение студентами ИЯ в их совместной деятельности приводит к изменению характера их познавательной деятельности, оказывает модифицирующее воздействие на когнитивное

развитие, на формирование языкового сознания, развитие культуры совместного учения.

Ядро *когнитивной компетенции* составляют хорошо развитая память, мышление, общий интеллект. Когнитивная компетенция обеспечивается сформированными умениями систематизации и экстраполяции учебно-научной информации, навыков участия в коллективном и индивидуальном познавательном поиске, анализа явлений в иностранном языке и сравнения этих явлений с аналогичными в родном языке. Когнитивная компетенция ЛПК предполагает также развитие следующих интеллектуальных способностей:

- повторить или перефразировать реплику собеседника в подтверждение понимания его высказывания/вопроса;
- обращаться за помощью к собеседнику (уточнить вопрос, переспросить);
- переключать разговор на другую тему.

Эти способности развивают у студентов стремление открывать новые для себя области практического применения изучаемого языка, воспитывают толерантное отношение к иноязычному речевому поведению и к собеседнику на основе эмпатии. Таким образом, очевидна взаимосвязь когнитивной и коммуникативной компетенций, которая отражается в понятии «интеллектуальная коммуникативность». Она определяется как способность группы легко и быстро находить общий язык в обсуждении различных точек зрения, приходить к общему мнению в процессе поиска общего решения. В практической деятельности реализуется познавательная активность по отношению к научным знаниям и участникам общения – другим студентам.

Общение в совместной учебно-познавательной деятельности способствует обретению студентами определенного социального опыта. Учебная информация опосредуется личностными и мировоззренческими установками участников общения, ориентирует на понимание, на содержательную и эмоциональную обратную связь. Эмоциональная атмосфера познавательной деятельности в процессе сотрудничества способствует установке равновесия между личностью и средой (группой) и равновесия внутри самой личности (удовлетворение личных потребностей студента в познании, общении, адекватном восприятии со стороны сверстников, преподавателей и т. д.).

Таким образом, когнитивная компетенция ЛПК выражается в тесной взаимосвязи изучения ИЯ как средства межличностного и межкультурного общения с интенсификацией интеллектуальных умений и способностей.

Активизация процессов интеллектуального развития студентов способствует творческому овладению методами современной науки, т. е. когнитивная компетенция ЛПК тесно переплетается с *креативной*, проявляющейся в творческих способностях, которые определяют меру успешности и эффективности деятельности студентов, степень продуктивности проявлений личности как субъекта деятельности.

«Творческий потенциал» личности определяется как структурное личностно-деятельностное образование, включающее неизменяемые, частично изме-

няемые и приобретенные в деятельности качества и способности, психологические состояния, комплекс знаний, умений, навыков, оказывающих влияние на дальнейшее развитие творческой личности. Как известно, творческие способности зарождаются в индивидуальной деятельности, а развиваются в коллективной, т. е. «Креативно-коммуникативная» особенность ЛПК студентов состоит в том, что в условиях обучения иноязычному общению им приходится творчески подходить к обработке информации, выбору стратегии и тактики общения с партнерами по коммуникации, языковых, просодических и эмоциональных средств выражения собственного мнения, привлечения внимания к своей позиции, убеждения слушателей в процессе дискуссий. Творческая совместная учебная деятельность способствует смещению доминанты с пассивной к активной позиции студента как субъекта деятельности. Сотворчество помогает приобрести умения мыслить в коллективе, безболезненно отказываться от ошибочной точки зрения, самостоятельно принимать решения, слушать и слышать собеседника, убеждать аргументами, нести ответственность за качество и количество знаний.

Как составляющие творческих способностей необходимо выделить компенсационные (адаптивные) умения, которые позволяют:

- пользоваться лингвистической и контекстуальной догадкой (развитие языкового чутья);
- использовать в общении «словотворчество» (перифраз, синонимичные средства, разъяснения и т. д.);

Креативность в совместной учебной деятельности студентов проявляется в коллективном поиске, создании нового продукта (неизвестного ранее научного знания, проекта, театрализованной постановки и т. д.).

Итак, комплексный подход к подготовке современных специалистов иностранного языка в педагогическом вузе предполагает формирование у студентов лингвопедагогической компетентности, представленной коммуникативной, когнитивной и креативной компетенциями.

Все вышеизложенные положения нашли свое отражение в нашей практической деятельности по развитию ЛПК студентов факультета иностранных языков Тобольского государственного педагогического института им. Д. И. Менделеева.

В процессе обучения мы используем комплекс разнообразных методов, способствующих развитию указанных компетенций. К таким методам относятся так называемые «идейные сетки», Mind-map, Cluster-Methode, метод проектов, ролевые и деловые игры, использование учебно-речевых ситуаций и т. д. Данные методы выступают в качестве инструментов для организации и реализации иноязычного общения студентов на занятиях: выявления, сбора и упорядочивания информации и мыслей, для планирования и развития ассоциативного мышления, для развития творческих, мыслительных, языковых способностей.

В качестве примера приведем один из вариантов работы по методу «идейных сеток» при изучении студентами 3-го курса английского отделения темы «Живопись эпохи Ренессанса».

Студенты делятся на группы по 3–4 человека (уровень знаний, по которому, как правило, идет подбор групп без учета личных симпатий и предпочтений, не является основополагающим). Каждая группа получает лист с обозначенной темой. Студентам дается 10 мин., в течение которых они могут написать все, что им приходит в голову по этой теме, т. е. в это время происходит коллективный поиск идеи, основной мысли, которая затем будет разворачиваться, аргументироваться и иллюстрироваться в группах. Для данного этапа не характерна сосредоточенность на построении текста, стиле высказывания, англоязычной грамматике, орфографии. Ассоциации идут свободным потоком, превращаются в ключевые слова, намечаются первые взаимосвязи.

Работая над поставленной задачей сообща, студентам удается постепенно извлекать из своей памяти все больше и больше сведений. Вспоминаются имена известных художников, их выдающиеся шедевры, а также исторические события тех лет. Процесс собирания идей оказывается для студентов очень увлекательным и часто приобретает дискуссионный характер. Однако это ничуть не мешает, а помогает работе, поскольку при записи идей информация не забывается, не искажается, не остается неиспользованной, а общение является мотивированным и происходит в контексте межкультурной коммуникации, поэтому протекает достаточно заинтересованно, в доброжелательном тоне. Даже малоактивные студенты в обстановке межличностного сотрудничества нередко удивляют своими познаниями, своими способностями к продуктивной деятельности, поддержке других и т. д. Как показывает практика, на первом этапе творческой работы у учащихся не только мобилизуется мыслительный потенциал, но и закладываются основы для дальнейшего плодотворного и успешного сотрудничества друг с другом в выбранном направлении.

Следующий этап направлен на совместное определение ключевых слов и их ответвлений. Происходит упорядочивание идей, которые нумеруются, выделяются другим цветом, отмечаются символами и т. д. В зависимости от желания и фантазии студентов.

Наконец, студенты представляют свой совместный вариант видения эпохи Ренессанса. В дальнейшем, по мере углубленного изучения данной темы, «идейная сетка» обогащается, пополняются фоновые знания, лексика, совершенствуется культура совместной познавательной и коммуникативной деятельности.

Таким образом, учебный процесс, включающий методы активизации познавательных способностей, творческого сотрудничества вносит весомый вклад в формирование коммуникативной, когнитивной и креативной компетенций АПК студентов, что позволит им в будущем занять достойное место в профессиональной сфере и быть конкурентоспособным на рынке труда.

Литература

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам // М.: АРКТИ, 2004. – 192 с.

2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.

3. Плаужник И. А. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: Автореф. ... дис. д-ра пед. наук. – Тюмень, 2003. – 46 с.

Ю. В. Сорокопуд

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПО ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»

В статье представлена структура метаобразований будущих преподавателей, методологические подходы, принципы, технологии организации профессиональной подготовки слушателей магистратуры (аспирантуры, адъюнктуры) в процессе получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы».

In the article it is represented the structure of metakachestv the instructors of higher school, methodological approaches, principles, technologies of the organization of the professional training of the listeners of magistracy, (graduate study) in the process of obtaining the additional qualification «instructor of higher school».

В материалах ЮНЕСКО о перспективах высшего образования в XXI в. неоднократно говорилось о том, что содержание университетского образования должно ориентироваться на рынок труда и специфику социокультурной ситуации страны [2]. После подписания Болонского соглашения в 2003 г. в российской системе профессионального образования произошли существенные изменения, которые детерминировали изменение требований к преподавателю высшей школы. Современная парадигма высшего образования выдвигает объективную потребность в специальной подготовке преподавательских кадров, которые смогут качественно обучать специалистов нового типа. В настоящий момент специальная подготовка по дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» осуществляется в условиях магистратуры, аспирантуры (адъюнктуры) и в учреждениях повышения квалификации.

В Ставропольском государственном университете образовательная программа для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» реализуется в условиях магистратуры и аспирантуры с 2001 г. За истекший период было выпущено 4 потока слушателей. Подготовка по данной дополнительной квалификации в условиях адъюнктуры осуществляется с того же года на базе Ставропольского высшего военного авиационного инженерного училища им. В. А. Судца. Мы принимали активное участие в организации учебно-воспитательного процесса и создании учебно-методических комплексов дисциплин в вы-

шеуказанных вузах. Творческое переосмысление личного опыта, а также опыта коллег вузов страны послужило основанием для разработки Концептуальных идей организации профессиональной подготовки по рассматриваемой квалификации «Преподаватель высшей школы».

На наш взгляд, основная цель данного обучения – подготовка преподавателей с *новой ментальностью*. Под ментальностью мы понимаем устойчивую *гуманистическую позицию*, детерминирующую реализацию фасилитационного, субъект-субъектного, личностно-деятельностного подходов в обучении, направленную на организацию эффективного взаимодействия всех участников учебно-воспитательного процесса, и совокупность сформированных *метаобразований личности преподавателя: базовых компетентностей; ключевых компетенций; метапрофессиональных качеств* (табл. 1).

Таблица 1

Метаобразования преподавателя высшей школы

Базовые компетентности	Ключевые компетенции	Метапрофессиональные качества личности
<ul style="list-style-type: none"> ● Социально-коммуникативная компетентность ● Аутокомпетентность ● Специальная компетентность 	<ul style="list-style-type: none"> ● Социальные компетенции ● Исследовательские компетенции ● Информационные и медиакомпетенции ● Организационные компетенции ● Коммуникативные компетенции ● Методические компетенции 	<p>Как ученого:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● наблюдательность; ● спонтанная любознательность; ● научная выносливость; ● критичность и самокритичность; <p>Как преподавателя:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● социально-профессиональная ответственность; ● ассертивность; ● организованность; ● коммуникативность; ● креативность; ● способность к фасилитации; ● гибкость и др.

Структура метаобразований преподавателя высшей школы была создана нами на основе анализа работ Э. Ф. Зеера [3] и др. Данная структура не претендует на исчерпывающую полноту и предусматривает дополнение ее отдельных компонентов в соответствии с возникающими тенденциями в сфере образования и точками зрения других специалистов. Не останавливаясь подробно на отдельных ее элементах, хотелось бы пояснить значение некоторых понятий. Так, в структуре ключевых компетенций нами выделены *медиакомпетенции*, которые мы рассматриваем как способность преподавателя находить и использовать на занятиях информацию, полученную из различных источников, а также применять в учебном процессе компьютерную, аудио-, видеотехнику.

В структуре метапрофессиональных качеств личности мы выделяем *ассертивность* (от англ. *assert* – утверждать), т. е. умение заявлять, доказывать,

отстаивать свои права. Ассертивность – это педагогическое общение, опирающееся на истинно гуманистические начала, в которых отрицается манипуляция, жестокость и агрессия по отношению к другому. Ассертивное поведение позволяет преподавателю высказываться четко и однозначно, поступать порядочно, разбираться в себе и в других, избегать манипулирования окружающими, но при этом действовать убедительно. Ассертивность – это адекватная оценка обстановки и своего поведения, путь к самореализации и саморазвитию. *Фасилитация* (от англ. *facility* – благоприятные условия) – это умение преподавателя создавать благоприятную среду для максимального развития каждого слушателя. Под *флексibilitätю* понимается способность к постоянному саморазвитию, без которой невозможно совершенствование профессионализма.

Определяя содержание дефиниции *«метаобразования преподавателя высшей школы»*, можно отметить, что это *интегративное образование, позволяющее эффективно осуществлять преподавательскую деятельность в условиях высшей школы*. Выделенные нами метаобразования позволяют реализовывать технологии, успешно применяющиеся в мировой образовательной практике, так как современный преподаватель высшей школы – это прежде всего *исследователь; организатор; фасилитатор; коммуникатор; медиатеchnолог*. Эти профессиональные позиции лежат в основе ключевых компетенций и предполагают умение технологично выстраивать учебно-воспитательный процесс, основанное на способности осуществлять эффективное взаимодействие в системе: «преподаватель – студент»; «студент – студент» (работа в микрогруппах); «преподаватель – компьютерная, аудио-, видеотехника».

Основу организации профессиональной подготовки будущих преподавателей высшей школы составляют следующие методологические подходы:

- *гуманистический*, который является мировоззренческой основой новой образовательной парадигмы;
- *аксиологический*, ориентирующий слушателей на общечеловеческие, национальные и профессиональные ценности, включающие в себя ценности коммуникативного характера (организация диалогического общения в учебно-воспитательном процессе); развитие творческой индивидуальности, ценности, позволяющие осуществлять творческую самореализацию личности в будущей профессиональной педагогической деятельности;
- *культурологический*, способствующий приобщению личности к общечеловеческой культуре. Этот подход оказывает большое влияние на эстетическое развитие, формирование гуманитарной культуры слушателей;
- *лично-деятельностный*, позволяющий, как ведущая стратегия образования, поставить личность в центр педагогического процесса. В ходе профессиональной подготовки каждый магистрант (аспирант) включается в различные виды деятельности, формирующие целостное представление о будущей педагогической работе в условиях высшей школы;

- *полисубъектный*, связанный, прежде всего, с использованием различных форм совместной деятельности, сотрудничества преподавателей и слушателей. Применение во время занятий различных групповых и индивидуальных форм обучения ведет не только к сотрудничеству, но и к сотворчеству;

- *компетентностный*, предполагающий, что вместо формирования знаний, умений, навыков необходимо развивать компетенции / компетентности будущих специалистов, которые представляют интегративные образования, основанные на определенных знаниях и умении их применять в различных ситуациях профессиональной деятельности;

- *креативный* (В. И. Андреев, А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский и др.), ориентирующий на формирование творческой индивидуальности, выработку творческого стиля действий, а также умение организовывать совместную творческую деятельность;

- *фасилитационный*, способствующий реализации субъект-субъектной парадигмы образования. Данный подход предполагает гибкое использование разнообразных стилей обучения, сотрудничество преподавателя и слушателей магистратуры (аспирантуры). Вслед за Э. Ф. Зеером [3], А. В. Морозовым и Д. В. Чернилевским [5] мы выделяем следующие признаки фасилитирующей педагогической деятельности:

- считать главной точкой опоры собственное достоинство слушателя;
- осознавать потенциальность слушателя и способствовать ее развертыванию, помогать его самоактуализации;
- поддерживать и развивать индивидуальное и групповое целеполагание, восхождение к большей выраженности субъектности – своей и слушателя;
- быть не носителем «истины в последней инстанции», не ревизором, а «справочником», в лучшем случае – значимым экспертом по вопросам, интересующим слушателя, источником опыта;
- быть доступным для каждого слушателя, найти «ниточки» духовной связи с ним;
- проявлять активность во взаимодействии, не становясь «наблюдателем со стороны» и др.

Поскольку слушатели, получающие дополнительную квалификацию «Преподаватель высшей школы» (магистранты, аспиранты, адъюнкты и др.) – это уже достаточно взрослые люди, ориентированные на преподавательскую деятельность, мы опирались в своей работе на следующие принципы обучения, основанные, прежде всего, на принципах андрагогики (М. Ш. Ноулз, С. И. Змеев) [4] и контекстного обучения (А. А. Вербицкий) [1]:

- опора на личностный опыт слушателей, детерминирующая психолого-педагогическое обеспечение их активного включения в учебную деятельность;
- последовательное моделирование в учебной деятельности слушателей целостного содержания, форм и условий профессиональной педагогической деятельности в высшей школе;

- проблемность содержания обучения и его развертывания в образовательном процессе;
- адекватность форм организации учебной деятельности слушателей целям и содержанию профессиональной подготовки по дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы»;
- ведущая роль совместной творческой деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- принцип актуализации результатов обучения, предполагающий безотлагательное применение на практике приобретенных обучающимся знаний, умений, навыков, качеств;
- принцип элективности обучения, означающий предоставление слушателям определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств обучения;
- педагогически обоснованное сочетание инновационных и традиционных педагогических технологий;
- единство обучения и воспитания личности профессионала.

На основе концептуального анализа выполненных ранее диссертационных исследований, а также бесед с преподавателями высшей школы, магистрантами, аспирантами, адъюнктами мы обобщили условия, необходимые для эффективной подготовки будущих преподавателей высшей школы (табл. 2).

Таблица 2

Условия организации эффективной профессиональной подготовки будущих преподавателей высшей школы

Условия	Реализация
1	2
Гуманизация обучения	Создание в высшем учебном заведении системы «субъект-субъектных отношений» между преподавателями и слушателями, способствующих максимальному развитию ведущих метаобразований
Обучающая креативная фасилитационная среда	Создание среды, максимально благоприятной для развития личностного потенциала слушателей, раскрытия их способностей и личностных качеств, формирования ключевых компетенций
Научно-исследовательская среда	Создание материально-технической базы для проведения слушателями научно-исследовательской работы (необходимой материальной базы для исследований, возможности выполнять совместные с преподавателями научно-исследовательские проекты, гранты и т. д.)

Окончание табл. 2

1	2
Индивидуализация и персонализация обучения	Организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей слушателей, их научных и личных интересов и склонностей. Предоставление слушателям возможности выбора тем проектов, рефератов, выступлений, научных исследований и т. д.
Информатизация педагогического процесса	Организация процесса обучения с опорой на новые информационные технологии. Создание необходимой технической базы, позволяющей проводить занятия с применением аудио-, видео-, компьютерной техники
Профессионализация обучения	Обеспечение в процессе профессиональной подготовки условий, близких к условиям будущей профессиональной деятельности (в частности, преподавательской деятельности в высшей школе), в том числе разработка концепции педагогической практики, предполагающей поэтапное формирование ключевых компетенций и базовых компетентностей
Мониторинг профессионально-личностного развития	Использование различных технологий, в том числе «портфолио», для рефлексии слушателями личностного развития и диагностики его результатов

Рассмотрим процесс формирования ключевых компетенций и метакачеств будущих преподавателей высшей школы при организации подготовки в рамках дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» (табл. 3).

Таблица 3

Формирование ключевых компетенций и ведущих метакачеств будущих преподавателей высшей школы

Ключевые компетенции	Содержание деятельности, применяемые технологии	Формируемые метакачества
1	2	3
<i>Методические:</i> 1. Проектирование и реализация нового содержания учебных предметов. 2. Владение основами научно-методической работы в высшей школе.	1. Участие в отборе содержания обучения (возможность предложить преподавателю тему для обсуждения на семинаре и т. д.). 2. Проектирование различных видов учебных	Организованность; креативность и др.

Продолжение табл. 3

1	2	3
3. Владение методами и приемами составления задач, упражнений и тестов по различным темам	занятий. 3. Постоянный просмотр специализированных журналов; изучение новостей из Интернета и т. д.)	
<i>Организационные:</i> 1. Осуществление различных форм учебного процесса в высшей школе. 2. Создание комфортной психологической обстановки на занятиях, фасилитационной среды. 3. Владение методами формирования навыков самостоятельной работы, профессионального мышления студентов	<i>1. Микропреподавание.</i> Проведение различных видов занятий со студентами во время прохождения педагогической практики. Организация работы на занятиях с различными дидактическими средствами. <i>2. Метод проектов.</i> Рефлексивные обсуждения проведенных занятий	Организованность; ассертивность; способность к фасилитации; креативность и др.
<i>Коммуникативные:</i> 1. Активное слушание. 2. Понимание и интерпретация различных точек зрения. 3. Владение дискуссионными навыками. 4. Умение убеждать в своей точке зрения (ассертивность). 5. Использование различных жанров коммуникации	1. Тематические <i>дискуссии:</i> их организация и проведение. 2. Применение <i>кейс-метода</i> , включающего разбор различных ситуаций в профессиональной деятельности в условиях высшей школы. 3. Представление слушателями разработанных проектов. 4. Микропреподавание фрагментов учебных занятий, включающее активное взаимодействие с аудиторией	Ассертивность; коммуникативность; организованность; креативность; способность к фасилитации и др.

Окончание табл. 3

1	2	3
<p><i>Информационные и медиакомпетенции:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Осуществление поиска из различных источников информации. 2. Составление и реализация проектов; 3. Систематизация полученного материала и трансформирование его в учебное знание. Владение технологией использования различных видов аудио-, видео-, компьютерной техники в учебном процессе 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Привлечение слушателей к выполнению различных проектов с применением <i>мультимедийных презентаций</i>. 2. Организация работы слушателей на занятиях с различными <i>техническими средствами обучения</i>: аудио, видео-, компьютерной техники. 3. Привлечение слушателей к работе над различными <i>электронными программными продуктами учебного назначения</i> 	<p>Организованность; коммуникативность, креативность и др.</p>
<p><i>Социальные:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Работа в группе на разных ролях. 2. Организация групповой работы. 3. Сформированность компонентов здорового образа жизни и способность проводить работу по здоровьесбережению студентов. 4. Способность к саморазвитию. 5. Умение разрешать конфликтные ситуации 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Участие в общественной жизни группы, факультета, вуза. 2. Разработка и реализация <i>проектов социальной направленности</i> (например, по профилактике алкоголизма, наркомании). 3. Анализ конфликтов. Применение <i>кейс-метода</i> в разборе проблемных ситуаций на семинарских занятиях и во время прохождения педагогической практики 	<p>Социальная ответственность; способность к фасилитации; флексибельность и др.</p>
<p><i>Исследовательские:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Проведение научного исследования при подготовке магистерской, (кандидатской) диссертации. 2. Проведение квалификационной исследовательской работы, посвященной проблемам образования в высшей школе 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разработка и проведение исследовательской деятельности по дисциплине специализации. 2. Разработка и проведение педагогического эксперимента, направленного на изучение и совершенствование учебно-воспитательного процесса в высшей школе 	<p>Наблюдательность; спонтанная любознательность; научная выносливость</p>

Приведем описание некоторых технологий работы со слушателями, которые доказали свою эффективность в процессе профессиональной подготовки. Хотелось бы отметить, что аудитории для занятий должны быть оснащены аудио, видео-, компьютерной техникой. Посадочные места слушателей желательно располагать по принципу «круглого стола». Именно такая постановка способствует *фасилитационной организации пространства общения* [3]; обеспечивает зрительный контакт, взаимосвязанное выполнение совместных действий, обмен невербальными и вербальными средствами коммуникации, эмоциональными состояниями и способствует формированию субъектной позиции каждого слушателя. В процессе организации подготовки будущих преподавателей высшей школы мы предлагаем использовать *метод проектов на основе информационных технологий*. Это способствует интеграции психолого-педагогических знаний, формированию целостности получаемых сведений и совершенствованию информационных умений магистрантов (аспирантов, адъюнктов). Подобный подход способствует также активному формированию профессиональной позиции будущих преподавателей. Для его реализации в начале изучения каждой дисциплины рекомендуем сформировать из магистрантов (аспирантов, адъюнктов) микрогруппы (по 3–4 чел.). Каждая микрогруппа должна выполнить, оформить в виде компьютерных презентаций (программы PowerPoint, FrontPage и др.) и продемонстрировать на семинарских занятиях 2–3 творческих проекта. Перед слушателями ставится задача включать в проект материал, который может вызвать неоднозначную реакцию аудитории и привести к дискуссии. Если процесс демонстрации снимать на видео, то при последующем его просмотре решается еще одна учебная задача – обсуждение педагогической техники слушателей, представляющих проект, а также проявленных в ходе дискуссии сформированных метакачеств. Применение этих технологий позволяет создать *банк компьютерных презентаций* слушателей (магистрантов, аспирантов, адъюнктов) различных лет обучения по дисциплинам психолого-педагогического цикла, лучшие из которых можно использовать для подготовки электронных методических комплексов и показа отдельных презентаций.

Применение кейс-метода на семинарских занятиях позволяет решать следующие задачи:

- обучать анализу и алгоритмам решения практических ситуаций, возникающих при реализации педагогической деятельности в условиях высшей школы;
- прививать умение взаимодействовать друг с другом;
- моделировать разрешение особо сложных, конфликтных ситуаций;
- демонстрировать характерную для большинства проблем многозначность возможных решений.

В совокупности занятия должны проходить по принципу организации *педагогических мастерских*, предусматривающих:

- обсуждение на дискуссионной основе возможностей совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе;
- апробацию инновационных образовательных технологий;
- проверку современных средств обучения, в том числе технических;
- совершенствование педагогического мастерства слушателей.

В качестве эффективного мониторинга профессиональноличностного развития слушателей можно использовать технологию «портфолио», которая положительно зарекомендовала себя в процессе апробации. Слушатели заводят «портфолио» – папку, в которой содержатся все проекты, выполнявшиеся на протяжении периода обучения. Примерное содержание «портфолио»:

- 1) сведения об авторах: курс, группа, научные интересы;
- 2) психологические профили авторов, полученные в результате комплексной диагностики метапрофессиональных качеств;
- 3) выполненные задания по СКР;
- 4) публикации авторов;
- 5) интересные публикации из психолого-педагогических журналов;
- 6) компьютерные презентации проектов по предметам психолого-педагогического цикла;
- 7) видеофрагменты семинарских занятий;
- 8) разработки занятий (лекционных, практических, семинарских), проведенных слушателями в рамках педагогической практики).

Таким образом, портфолио – это набор работ слушателей, который связывает отдельные аспекты их деятельности в более полную картину, способствует рефлексии и дальнейшему саморазвитию. Это нечто большее, чем просто папка работ, это заранее спланированная подборка индивидуальных достижений.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что подготовка будущих преподавателей высшей школы окажется эффективной только если слушатели станут активными участниками учебно-воспитательного процесса и будут осваивать позицию «преподаватель» уже в процессе обучения. Благодаря применению вышеуказанных методов и технологий системное психолого-педагогическое знание, которое получают слушатели, начинает обладать не только предметной, но и преобразующей силой. При определенных условиях полученные знания «включают» внутренние механизмы «восхождения к индивидуальности», способствуют раскрытию потенций личностной и профессиональной самореализации, что, прежде всего, будет направлено на формирование ведущих метаобразований будущих преподавателей высшей школы.

Литература

1. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. – № 11. – 2006.
2. Высшее образование в XXI веке (по материалам ЮНЕСКО) // Образование в документах: Информ. бюллетень. – 1999. – № 5(92).
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
4. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. – М., 2003.
5. Морозов А. В., Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология. – М.: Академ. проект, 2004. – 560 с.

Н. О. Вербицкая,
Г. М. Романцев,
В. А. Федоров

СКРЫТАЯ КАДРОВАЯ ПРОБЛЕМА РОССИЙСКОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ: ПОТЕНЦИАЛ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Статья посвящена обоснованию необходимости развития системы профессионально-педагогического образования с позиции важности подготовки педагогов профессионального обучения для создания реальной возможности решения проблемы обеспеченности инновационной экономики России рабочими кадрами и специалистами среднего звена.

The article is devoted to the necessity of development of the system of vocational-pedagogic education from the position of importance of vocational education teacher's training which can create a real opportunity to solve the problem of understaffing and middle manager supply in Russian innovative economy.

Процесс формирования национальной инновационной системы России является объектом активных обсуждений и действий со стороны власти, бизнеса и науки. Значительное количество научных публикаций, посвященных этой тематике, выявляет многоаспектность данной проблемы. Одним из важнейших аспектов является кадровый. Практически в каждом материале, посвященном внедрению инновационных, высокотехнологичных производств, обозначается проблема острейшего кадрового дефицита, который по различным оценкам подразделяется на две ветви. Первая ветвь – это дефицит рабочих кадров и специалистов среднего звена. Вторая ветвь – недостаток квалифицированных инновационных менеджеров.

Позитивные процессы внедрения высокотехнологичных производств упираются в ключевую проблему недостатка высококвалифицированных рабочих кадров, способных освоить новое оборудование и работать на нем.

Стремление к уменьшению себестоимости производственных технологий приводит к использованию дешевой иностранной рабочей силы (в основном из стран бывшего СНГ). По данным ФМС России по состоянию на 1 мая 2008 г. в различные сферы экономики привлечено около 1,7 млн иностранных работников, из них около 1,35 млн из стран бывшего СНГ¹.

Кроме количественного дефицита рабочих кадров существует проблема качества профессиональных квалификаций, необходимых для работы в условиях инновационных, высокотехнологичных производств. Можно при-

* Исследования выполнены при финансовой поддержке РГНФ (грант РГНФ 07-06-00606-а по проекту «Разработка компетентностной модели подготовки специалистов по обучению рабочих кадров для инновационных производственных технологий и инновационных технопарков»).

¹ Поданным Федеральной миграционной службы РФ <http://www.fms.gov.ru>

вести парадоксальные данные: при дефиците рабочих кадров, в 2006 г. 33% безработных мужчин и 37% женщин составили лица с начальным и средним профессиональным образованием¹. И еще больший процент – 54,6% мужчин и 45,9% женщин – лица со средним (полным) и основным общим образованием.

Дефицит инновационных менеджеров, как вторая ветвь общего кадрового дефицита инновационной экономики России связан с процессами коммерциализации научных достижений. Инновационный менеджер – это не просто профессия, это функция, роль человека в развитии экономики России. Приведем цитату, из интервью, посвященного экономике знаний, академика, академика-секретаря Отделения общественных наук РАН, директора Центрального экономико-математического института РАН В. Л. Макарова: «В современном обществе нужно достигнуть понимания того, что сектор знаний – машина по решению проблем. Поток проблем разнообразен и интенсивен, поэтому организация сектора знаний должна быть гибкой, динамичной... Но для этого нужен особый тип специалиста, так называемый инновационный менеджер. Он должен нутром чувствовать прорывное направление. Уже есть люди, которые становятся миллионерами, даже миллиардерами, работая в данной области, но пока не у нас. У нас эта профессия только зарождается»².

В формирующейся инновационной системе России уже начаты процессы подготовки инновационных менеджеров. В качестве примера можно привести опыт Томска как особой экономической зоны, где в процессе взаимодействия образования, власти и бизнеса формируется система кадрового обеспечения инновационной деятельности в регионе³. На общероссийском уровне задачу подготовки современных менеджеров – лидеров бизнеса и инноваций решают создаваемые бизнес-школы, примером которых является Московская школа управления «Сколково», которая позиционирует себя как «международная инновационная школа будущего»⁴.

Преодоление дефицита квалифицированных рабочих кадров и инновационных менеджеров для инновационной экономики России имеет очевидную связь. Активность в коммерциализации научных достижений со стороны менеджеров, бизнес-лидеров, устойчивое распространение инноваций связаны с потребностью в квалифицированных рабочих кадрах и специалистах среднего звена. Я. И. Кузьминов в своем он-лайн интервью журналу «Эксперт» отметил, что уже сейчас нехватка квалифицированных работников является главной причиной для предпринимателей в отказе от тех или иных проектов.

¹ По данным Федеральной службы государственной статистики <http://www.gks.ru>

² Экономика знаний: уроки для России/ Наука и жизнь 2003. №5. <http://www.nkj.ru/archive/articles/2874/>

³ Основные направления создания системы кадрового обеспечения развития инновационной деятельности/ Инновации. 2006. – №8(95). – С. 31-35.

⁴ <http://www.skolkovo.ru/>

В этом году это объяснение вышло на первое место, оставив позади даже административные барьеры и нехватку денег¹.

Для внедрения инновационных производств и построения инновационной системы России необходимо формирование высококвалифицированной рабочей элиты, уважаемой в обществе и способной к глубокому техническому освоению новых технологий, их рационализации для достижения максимальной производительности. В настоящее время периодически возникают локальные попытки подготовки высококвалифицированных рабочих. В качестве примера можно привести совместный проект «Рабочие нового поколения», подготовленный Российским Союзом Промышленников и Предпринимателей, «Компанией «Базовый элемент», Фондом «Вольное дело» и Министерством образования и науки РФ².

Справка. С декабря 2006 по декабрь 2008 г. в пяти учебных заведениях, готовящих специалистов машиностроительного сектора, будет обновлено и заменено учебно-производственное оборудование, введены технологии модульного обучения и тренингов, созданы новые программы по 5–7 профессиям машиностроения и 10–15 новых курсов по современным проектам производственных систем (среди них – «бережливое производство»). Это максимально сблизит подготовку рабочих и технологов с реальной производственной и эксплуатационной практикой. К 2008 г. будет выпущено около 100 молодых рабочих, владеющих двумя-тремя смежными специальностями, инструментами и пониманием систем «бережливого производства». Каждый из них в процессе обучения пройдет месячную полную адаптацию к производственным реалиям.

Можно привести еще ряд примеров таких проектов подготовки квалифицированных рабочих кадров, но очевидно, что они носят локальный характер и удовлетворяют кадровым потребностям инновационной экономики лишь на несколько процентов.

Противоречие между острым дефицитом кадров, безработицей специалистов с начальным и средним профессиональным образованием и потребностью внедрения инновационных производств в Российскую экономику усиливается за счет еще одной скрытой ветви кадрового дефицита – специалистов по обучению рабочих кадров – квалифицированных педагогов профессионального обучения. Основная функция педагогов профессионального обучения состоит в перспективной подготовке рабочих под внедряемые инновационные производства.

Одним из вариантов выхода из кадрового дефицита в целом ряде документов, публикаций, соглашений о намерениях называется создание учебных (тренировочных) центров на предприятиях. Само по себе такое направление перспективно с той позиции, что кадры готовятся на действующем или постав-

¹ http://www.expert.ru/interview/2008/05/20/kuzminov_ya

² <http://pedsovet.org/content/view/1124/252>

ляемом новом оборудовании, а не на учебном, которое может быть устаревшим или не соответствовать внедряемому инновационному производству.

При всех преимуществах подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена на базе учебных центров возникает вопрос: кто обучает, какими кадрами обеспечивается преподавательский состав?

Анализ ряда примеров позволяет выявить определенные тенденции в формировании состава преподавателей учебных центров.

Например, в качестве стандарта организации «Обучение, подготовка и переподготовка работников» ООО «Восток»¹ предполагается, что «...Профессиональное обучение рабочих осуществляется:

- теоретическое обучение – преподавателями, назначенными распоряжением по подразделению из числа лиц, допущенных к проведению обучения приказом по предприятию;
- производственное обучение – инструкторами производственного обучения из числа лиц, отвечающих квалификационным требованиям (стаж работы по профессии не менее 1 года, общее среднее или специальное образование и высокие производственные показатели) и назначенных распоряжением по цеху или иному структурному подразделению, имеющему в своем штатном расписании рабочие профессии».

Еще один пример: «Сибирьтелеком» – учебно-коммерческий центр², как базовый Учебный комбинат при Управлении связи (ОПТУС): «Занятия проводят ведущие специалисты ОАО «Сибирьтелеком», профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений России, производители и разработчики технологического оборудования».

Очень часто характеристика преподавательского состава носит эмоциональную качественную оценку. Например, «Центр подготовки кадров Мосэнерго»³: «Высокое качество обучения персонала обеспечивают квалифицированные преподаватели – инструкторы и опытные специалисты».

Подготовка преподавательских кадров к обучению рабочих и специалистов новым технологиям в подавляющем большинстве случаев имеет эпизодический характер кратковременных курсов. Даже в упомянутом нами выше перспективном проекте «Рабочие нового поколения», предполагается, что «...для повышения кадрового потенциала самих преподавателей и администрации будут проведены тренинговые программы и обучающие курсы по новым организационно-экономическим механизмам управления и финансирования учебных заведений». Но ведь для педагогов профессионального обучения принципиально важно детальное освоение процесса и особенностей обучения рабочих кадров на новом оборудовании.

¹ Шинкаренко О.Н. Управление персоналом организации при внедрении стандартов серии ISO 9000:2000. – М.: Дело и Сервис, 2007, Приложение 13.

² <http://ukc.sibirtelecom.ru/service.php>

³ <http://www.cpk-mosenergo.ru/http://www.cpk-mosenergo.ru/>

Список примеров можно продолжить, и они также проиллюстрируют общие тенденции формирования контингента специалистов, обучающих рабочих кадры: привлечение преподавателей вузов, использование потенциала специалистов, работающих на предприятиях, привлечение консультантов и тренеров со стороны, приглашение специалистов фирм-разработчиков технологий и оборудования.

Каждая из категорий специалистов, привлекаемых для обучения рабочих кадров, имеет свои сильные и слабые стороны.

Преподаватели вузов ориентированы на теоретический компонент подготовки, но в большинстве случаев не имеют практического опыта деятельности в реальных производственных процессах, тем более инновационных. Сильной стороной данной категории преподавателей является близость к научно-исследовательской деятельности, но это не всегда актуально при подготовке рабочих кадров и специалистов среднего звена. Уместно привести высказывание Я. И. Кузьмина из уже упоминавшегося выше интервью журналу «Эксперт», посвященное подготовке кадров в бизнес-школах: «Зачем люди идут в бизнес-школы? В первую очередь, они должны встречаться с реальными бизнесменами, реальными носителями опыта, а не с консультантами и не с вузовскими преподавателями. Люди идут в бизнес-школу за социальным капиталом, за связями, за чужим живым опытом....».

Привлечение к обучению кадров специалистов, работающих на предприятии (в организации) в качестве положительного эффекта имеет адаптацию к условиям предприятия, к особенностям и возможным дефектам оборудования, специфике организации производственных процессов. Вместе с тем для формирования инновационных квалификаций рабочих кадров и специалистов существует препятствие: работающий специалист может показать, передать свой собственный образ профессиональных действий, который он сформировал в процессе приобретения опыта. Очень часто действующий специалист не обладает способностями, навыками формирования профессиональных квалификаций у другого человека. Такое обучение обычно происходит по схеме «смотри и делай как я». Но другой человек будет формировать свой собственный образ профессионального действия, и ему необходима компетентная помощь в том, чтобы новые квалификации были устойчивыми, здоровьесберегающими, динамично развивающимися. Для этого специалисту, обучающему кадры, необходимо обладать специальными профессиональными компетенциями.

Консультанты и тренеры (приглашенные или работающие на предприятии) в качестве одной из сильных сторон ориентированы на формирование конкретных компетенций (как частный случай – навыков) под производственные или чаще управленческие задачи. При традиционно достаточно высокой эффективности таких занятий они могут рассматриваться скорее как дополнительные к уже существующей базовой квалификации, что позволит усилить (развить) ее отдельные компоненты. Определенной сложностью исполь-

зования данной категории преподавателей для обучения рабочих кадров и специалистов является готовность последних к работе с консультантом и тренером. Со стороны рабочего необходим достаточный уровень профессиональной рефлексии, предполагающей сознательное формирование необходимых для профессиональной деятельности инновационных компетенций, и личная активная позиция в этом вопросе. В настоящее время мы говорим только о начальных этапах формирования базовых инновационных квалификаций рабочих кадров, поэтому дополнительное совершенствование может быть преждевременным и работа с консультантами малоэффективной.

Специалисты – представители фирм-разработчиков инновационного оборудования – как категория преподавателей, обучающих рабочие кадры, имеет в качестве сильной стороны возможность представления всех технических характеристик инновационного оборудования. Однако такие занятия имеют демонстрационный характер, реже – вид первичной тренировки и не гарантируют формирования квалификации и ее последующей устойчивости. Перечисленные и ряд других категорий специалистов обладают лишь долей тех компетенций, которые необходимы для обучения рабочих кадров для инновационных производств.

Для полноценного формирования рабочих квалификаций под развивающиеся инновационные производства необходим специалист, способный не только объяснить принципы действия оборудования, организовать тренировочные занятия, но и сформировать устойчивые профессиональные компетенции на основе детального технико-педагогического анализа производственных процессов.

Под технико-педагогическим анализом мы понимаем пошаговую детализацию производственного процесса как человеко-машинной системы на предмет декомпозиции, выделения конкретных действий рабочего (специалиста) с последующим проектированием педагогической системы формирования необходимых квалификаций. Педагогическая система, основывающаяся на технико-педагогическом анализе, включает в себя методы, формы, технологические приемы, адекватные структуре и содержанию требуемых профессиональных квалификаций. Документальным выражением педагогической системы является образовательная программа обучения рабочих.

Очевидно, что для каждого инновационного производства структура и содержание педагогической системы будет различным. И ее проектирование, наряду с отладкой оборудования, обеспечением экономических и организационно-управленческих процессов, является самостоятельным видом производственной деятельности, формирующей один из основных ресурсов – кадровый.

Для обеспечения формирования инновационных квалификаций рабочих кадров необходим специалист, обладающей целостной интегративной компетентностью, объединяющий, педагогический, технический, экономический компоненты. Такой квалификации традиционно в системе начального

и среднего профессионального образования отвечают педагоги профессионального обучения (преподаватели и мастера производственного обучения), подготовка которых осуществляется в системе профессионально-педагогического образования. Данные специалисты и есть скрытый кадровый дефицит российской инновационной экономики.

Однако сегодня известно, что система НПО и СПО испытывает дефицит педагогов профессионального обучения даже с традиционной подготовкой¹. А время диктует необходимость формирования и реализации новой модели подготовки такого педагога, который будет способен на основе технико-педагогического анализа формировать и реализовывать образовательные программы под инновационные производства. Такой специалист необходим для формирования кадрового ресурса инновационного производства наряду с экономистом, инновационным менеджером, организатором производства и др.

Таким образом, явно проявляющийся в стране дефицит рабочих кадров и специалистов среднего звена обусловлен скрытым дефицитом педагогов профессионального обучения – специалистов по проектированию рабочих квалификаций, образовательных программ и формированию кадрового ресурса для инновационных производств. Его преодоление требует разработки и реализации комплекса мер по развитию системы подготовки педагогов профессионального обучения – профессионально-педагогического образования России.

¹ Теория и практика профессионально-педагогического образования: коллектив. моногр. / Под ред. Г.М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2007. – Т. 1. – С. 23-27

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

С. С. Мальцева

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕМИОТИЧЕСКИХ ПРАКТИК

В статье характеризуются основные принципы формирования содержания образования в профильной школе, анализируются возможности использования смыслопорождающего потенциала практик, адаптированных к ее условиям.

The article is devoted to the characteristic of the main principles of formation of the content of education at profile school, to the analysis of use possibilities sense-generating potential of the semiotics techniques, adapted for the conditions of profile school.

Переход к профильному обучению на старшей ступени общего среднего образования входит в число приоритетных задач развития современной российской школы. *Профилизация* образовательного пространства предполагает изменения в содержании, методах и формах педагогической деятельности. Основная идея обновления обучения на старшей ступени состоит в том, что образование здесь должно стать более *индивидуализированным, функциональным и эффективным*. Ведущим принципом моделирования профилей является *профильная дифференциация*, под которой понимается такая форма организации учебного процесса, когда педагог работает, учитывая потребности, природные склонности и способности учащихся, создает условия для успешной самоактуализации, самоутверждения и самопознания.

При переходе на профильное обучение главную трудность составляет разработка *содержания учебных дисциплин*, определяющих ключевые компетенции учителя и учеников. Представляя профильное обучение как вариант развития личностно-ориентированного, Н. А. Алексеев приводит *принципы отбора учебного содержания*, исходя из требований профильной направленности содержания и обязательного минимума основных образовательных программ, учета востребованности знаний на следующей ступени обучения и уровня овладения предметным материалом:

- принцип *научности* предполагает соответствие содержания на всех этапах обучения современным достижениям науки или научным основам организации соответствующей сферы деятельности;
- принцип *фундаментальности* в определенной мере конкретизирует дидактический принцип научности и означает основательность, углубление

предметной подготовки школьников, отражение в учебном содержании идей и логики современных достижений науки и передовой практики;

- принципы *преемственности* и *антропологизма* требуют выделения всех аспектов знаний, обращенных к человеку: философских, методологических, нравственных; выработку навыков социально-коммуникативного взаимодействия;

- принцип *профильной направленности* означает, что в содержание образования входит учебное содержание, способное обеспечить предпрофессиональную подготовку выпускника школы;

- принцип *прагматизма* связан с востребованностью знаний в практике или на следующей ступени обучения;

- принцип *нарастания динамизма профильного содержания образования* предполагает, что при переходе от одного этапа непрерывного образования к другому увеличивается доля профильной составляющей содержания образования [1, с. 197–198].

Профильное обучение как вариант лично-ориентированного требует обеспечения условий для становления системы личностных образовательных смыслов ученика, что позволит ему преодолеть отчуждение от содержания образования, выделить в нем *лично-значимую основу*, построить собственную образовательную траекторию. Технология решения этой задачи предполагает не только формировать ЗУНы, но и обозначать образовательные объекты, по отношению к которым ученик самоопределяется, добывает знания, знакомится с соответствующими культурно-историческими достижениями человечества, а также выявлять отношение к объектам и знаниям о них. Специфика реализации принципов формирования содержания в классах негуманитарной направленности проявляется во внимании наравне с профессиональной к *общекультурной компоненте* (обучение, единая картина мира, взаимодействие «общество – человек – природа», синтез гуманитарного и естественнонаучного видения). Общекультурная компонента является отправной точкой формирования содержания образования, обеспечивая обретение, проявление и развитие системы личностных образовательных смыслов. Этот процесс предполагает:

- личное творчество ученика на основе изучаемого материала как индивидуальная образовательная траектория;

- рефлексию личного опыта, знаний и ценностных отношений ученика, обнаруживающихся в процессе познания объектов и общекультурных сведений о них;

- обоснование собственной позиции и соответствующую деятельность относительно общекультурных духовно-нравственных оснований жизни человека и человечества, связанных с изучаемыми объектами (отношение к общекультурным знаниям и социальному опыту, система нравственных ценностей, нравственно-эстетический идеал) (см. рисунок).



Схема гуманитаризации процесса обучения

Следует подчеркнуть, что индивидуальная образовательная траектория должна протраиваться через избирательность способов освоения учебного материала с безусловным преобладанием исследовательских методов.

Современное общество все более явно обозначает себя как общество когнитивное, так как обеспечение высокотехнологичной формы общественного существования требует соответствующего высокого уровня владения *творческими методами* осмысления окружающих реалий, которые служат необходимыми условиями успешного познания и активного преобразования действительности. Важным становится такой анализ изучаемых объектов и явлений, который позволяет выявить свойства и признаки объектов, непосредственно (эмпирически) не наблюдаемые, не выводимые из отдельного конкретного объекта. Многие современные научные понятия отличаются крайне отвлеченным, абстрактным характером. Например, в курсе физики учащиеся знакомятся со свойствами и явлениями макро- и микромира. Изучение микромира предполагает формирование у школьников наглядных представлений, которые не могут быть созданы по аналогии с представлениями об объектах макромира. Они имеют такое содержание, для которого еще не выработано адекватных зрительных образов. Это принципиально иная система представлений, базирующихся на теоретических абстракциях, требующая ориентации не в реальном (физическом), а в математическом (неевклидовом) пространстве, что вызывает у школьников большие трудности. При освоении этих понятий в качестве наглядного материала традиционно используются графические модели, отражающие не чувственно воспринимаемые объекты реальной действительности, а лежащие в их основе абстрактные математические зависимости (модель строения атома, ядерной реакции и т. п.).

Оперирование моделями, образами во многих предметах, изучаемых в школе, становится самостоятельным видом учебной деятельности школьников. Изменения в содержании усваиваемых знаний, отражающие современ-

ный уровень развития многих наук, не могут не сказываться и на методах обучения. «В этом смысле резко возрастает общенаучное значение гуманитарных знаний. Распространенное представление о том, что “серьезные люди”, занимающиеся вопросами точных наук – и тем более создающие новую технику, – могут быть круглыми невеждами в вопросах структурного моделирования художественных и культурных объектов, грозит сделаться реальным тормозом научно-технического прогресса» [4, с. 586]. Технологии, лежащие в основе процесса освоения гуманитарных дисциплин, безусловно, интересны с точки зрения *запуска механизмов смыслопорождения*, смыслообразования, развития различных типов мышления (прежде всего *образного*) и корректировки механизмов сознания (формирования творческого типа сознания). К таким технологиям можно отнести методы и приемы семиотики – теории знаковых систем. Их использование в практике преподавания гуманитарных дисциплин позволяет организовать исследовательскую деятельность старшеклассников, которая является неотъемлемой частью современной образовательной системы, одним из направлений модернизации образования и развития концепции профильной школы. Аналитическая составляющая исследовательской деятельности направлена на формирование мыслительных умений, эвристических навыков обучающегося. Она помогает исключить шаблонное восприятие «по учебнику» без самостоятельного чтения и раздумья над текстом, обеспечивает многообразие подходов к анализу любого объекта, выявляет личностную позицию каждого обучающегося, его собственную оценку и, что особенно важно, открывает субъекту его потенциальные возможности, пути его *самоактуализации*.

Наш педагогический опыт позволяет утверждать, что с помощью *системы семиотических практик*, адаптированных к школьной среде, возможно инициировать развитие творческого потенциала, воображения, способности видеть мир во всем его многообразии и великолепии, даже когда речь идет о самых привычных для нас явлениях; способности познания таких сторон внутренней жизни человека, наблюдать которые в реальной ситуации просто невозможно; умения открыть бесконечное множество смыслов одного и того же понятия. «Какому ребенку не случилось с живейшей радостью воображать, что он придумал мысль, и сам ее придумал, тогда как все остальные (в особенности взрослые) только и знают, что плетут словеса. Не думаю, что в мире найдется переживание более восхитительное, более волнующее и содействующее мышлению» [6, с. 104].

Так, нами были использованы и адаптированы к педагогическим условиям профильной школы методы и приемы, основанные на идее о структурной биполярности и семиотической бинарности любой знаковой системы.

Музыкальная ассоциация – метод базируется на мысли К. Леви-Стросса о возможности истолкования мифа и музыкального текста при помощи общих культурных моделей, когда музыкальная структура из объекта исследования становится инструментом исследования. Адаптировав метод к условиям

школьного обучения, мы предлагаем ряд методологических приемов: «музыкальный эпиграф», «музыка текста», «краски музыки», «музыка поэзии», «мелодия образа», «музыкальный ряд», «партитура сюжета», «музыка настроения». Все они позволяют через музыкальный текст как инструмент исследования провести интерпретацию текста повествовательного (нарративного) и призваны включить механизмы мышления на ассоциативном, интуитивном уровнях, развивать творческое воображение, эмоциональную сферу познания.

Важно подчеркнуть, что вышеобозначенные приемы реализации метода «музыкальной ассоциации» особенно актуальны в ходе преподавания гуманитарных дисциплин в классах негуманитарной направленности (физико-математического, технического, естественнонаучного профилей). Для логика музыкальный текст как инструмент исследования, по мнению К. Леви-Стросса, является более естественным, чем текст нарративный, а синтез музыки и математики служит «способом классификации» новых задач точных наук. Г. К. Честертон отмечает в этой связи и особое эмоциональное воздействие музыки. Он пишет, что, как правило, «математики предпочитают музыку поэзии...», так как, обращаясь к поэзии, «логик... ощущает лишь растерянность и раздражение – знакомые слова звучат там непривычно. Он полагал, что знает слово “видеть”, но Мильтон говорит, что видит и в крошечной тьме. Он полагал, что знает слово “скрыться”, но Шелли пишет, что поэт укрылся в свете... И с чувством облегчения он предается музыке, где есть все то, что и в поэзии: и вдохновение, и чистота, и сила, и очарование, но без словесных вывертов, вроде того, что в свет можно укрыться и темноту увидеть в темноте. Музыка есть красота. Свободная от формы, чистая стихия, где можно плыть, не возвещая и не отрицая истину» [2, с. 256].

Мир как текст – метод построен на использовании методики, обозначенной К. Бременом как «логика повествовательных возможностей»: стремясь создать универсальную модель повествовательного текста, он предлагает описание различных типов сюжетов, пригодных для моделирования структуры поведения людей, которая тоже рассматривается как разворачивающийся во времени текст. Среди ключевых приемов метода, адаптированных к школьной практике, мы предлагаем приемы, построенные на сопоставлении законов и способов существования художественного образа, развития сюжетов конкретного текста и собственных планов, взглядов на ближайшее будущее, явления собственной жизни и окружающего мира: «творческая мастерская», «гуманитарный конструктор» (по темам в соответствии с монографическими разделами по предметам гуманитарного цикла), «объектив» (например, описание объекта по линии «прошлое – настоящее – будущее» или по линии «подсистема – система – надсистема»), «жанровый калейдоскоп» (анализ системы образов через ассоциацию с жанровой характеристикой) и др. Этот метод позволяет соотносить изучаемый текст с текстом реальности, вследствие чего «должна сложиться семиотическая ситуация, что подразумевает... переход от состояния Природы к состоянию Культуры» [4, с. 584]. А значит, он дает возможность вы-

являть личностные смыслы в каждой конкретной образовательной ситуации, по каждому разделу учебного материала, формировать систему личностных смыслов в соответствии с собственными устремлениями, интересами.

Художественно-изобразительная ассоциация – метод, связанный с идеями о сущности цветового символизма, значения цвета как знака в системе культуры, сформулированными В. Тернером; исследованиями в области семиотики изобразительного искусства и соотношения слуховых и зрительных образов, проделанными М. Шапиро, Т. Пасто, Ч. Осгудом, Р. Якобсоном. Применительно к школьной практике можно указать следующие приемы реализации данного метода: «цветовая гамма» (рисование цветовой гаммы нарративного текста исходя из цветовой лексики и цветовых ассоциаций, ее истолкование); «палитра образов» (цветовая символика образов, ее истолкование); «галерея» (сопоставление образов произведений изобразительного искусства и образов нарративного текста – портрет, пейзаж, художественная деталь и т. д.); «иллюстрирование» (вербальное, невербальное); «виртуальный мир» (создание виртуальной модели художественного пространства нарративного текста) и др.

Метод лингвистических задач, разработанный В. М. Алпатовым, А. Д. Вентцелем, Б. Ю. Городецким, А. Н. Журиным, А. А. Зализняком, А. Е. Кибриком и А. К. Поливановой на основе синтеза языковедения и математики, призван способствовать *деавтоматизации мышления* при изучении тех аспектов языка (русского и иностранных), которые связаны с раскрытием его сущности, структурных особенностей, строения, механизмов функционирования. «Свойства языка тоже не лишены темноты и таинственности. Будь язык тем, что о нем обычно думают, – “именами вещей”, – чем бы он отличался от пыльной коллекции этикеток, почтовых марок, наклеиваемых на вещь? Но ведь он совсем не таков – ему словно даровано передавать трудную, неприступную, секретную сторону мысли. Добавьте к этому, что язык во все времена считался священным – как будто в нем заключена тайна вещей и та самая истина, которой доискиваются Платон, Луллий, Декарт, а также Гегель, Кьеркегор и каждый из нас, и ее остается лишь выявить. Говорящий человек описывает реальность, раскрывает для нас ее секреты, дает нам ее ключ, основу» [6, с. 285]. Среди задач авторы указывают несколько типов: «биллингвы» (общий прием – «перевод»), «криптограммы» (общий прием – «дешифровка»), «порождающая грамматика» (общий прием – анализ и построение грамматических и синтаксических моделей), «искусственная запись» (общий прием – различные варианты сокращения текста, структурирование).

Такая исследовательская деятельность предполагает постижение сложности и поливариантности эмоционального мира личности, приводит к обогащению тезауруса понятий, обозначающих эмоциональное состояние человека, облегчает формирование «вербальных эталонов» [7, с. 226] эмоциональных состояний и чувств. В ходе такого постижения неизменно возникает «межличностное взаимодействие и общение со значимым другим, в роли которого мо-

жет выступать герой литературного произведения и автор... литературного текста, “вхождение” во внутренний мир которого активизирует механизмы рефлексии, эмпатии, атрибуции и идентификации» [7, с. 6]. Обозначенное взаимодействие и общение опирается на ключевые категории, выделяемые современной практической психологией: категорию *общения* (как акт обмена информацией, акт взаимодействия), категорию *образа* (образ мира, образ личности), категорию *индивид – личность* (осознание самого себя, самоотношение, самочувствование, самопонимание), категорию *индивидуальности* (осознание личностной непохожести на других, нетождественности), категорию *мотивации* (аффективные и когнитивные образования, которые характеризуют отношение человека к миру, самому себе – своему внутреннему миру и своему физическому телу), категорию *действия* (идея интериоризации и экстериоризации).

Таким образом, охарактеризованные методы и приемы способствуют реализации в профильном обучении системного подхода, который подразумевает целенаправленное использование в образовательном процессе методов и приемов, основанных на смыслопорождающих, смыслообразующих, развивающих возможностях семиотических практик, гуманитарных технологий в целом. Значимость их применения становится очевидной, если учесть исключительную роль художественного познания в общей структуре познания мира и человека.

Литература

1. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение в школе. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 332 с. – (Здравствуй, школа!).
2. Гилберт Кийт Честертон. Фрагмент из книги «Джордж Бернارد Шоу» // Иностранная литература. – 2007. – № 3.
3. Искусствометрия: Методы точных наук и семиотики / Сост. и ред. Ю. М. Лотмана, В. М. Петрова; Предисловие Ю. М. Лотмана; Послесловие В. М. Петрова. Изд. 2-е, доп. – М.: Изд-во ЛВК, 2007. – 368 с.
4. Лотман Ю. М. Семиосфера. – СПб.: Искусство, 2004. – 704 с.
5. Лингвистические задачи: Пособие для учащихся старших классов. – М.: Просвещение, 1983. – 223 с.
6. Полан Ж. Тарбские цветы, или Террор изящной словесности. – СПб.: Наука, 2000. – 336 с.
7. Рожина Л. Н. Развитие эмоционального мира личности: Пособие для учителей и практик. психологов. – Минск: Вышэйш. шк., 2003. – 272 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

**А. В. Степанов,
В. П. Фалько**

РЕЙТИНГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

Статья посвящена проблеме корреляции качества подготовки педагогов-дизайнеров и рейтинговой оценки их учебной работы. Предлагается решение этой проблемы на основе метода трехуровневой оценки (обязательный, приемлемый, оптимальный), который предоставляет возможность объективного и квалиметрического подхода в оценке обучения студентов.

The article concerns to problem of correlation between the quality teacher-designer training and their education work rating. Authors propose to decide this problem on base of three levels valuations method (compulsory, acceptable and optimal). This method is able to take an objective and a qualimetry approach in judging the students education.

Актуальной целью профессионального образования является подготовка конкурентоспособного специалиста. «В настоящее время при определении целей профессионального образования актуализируют подготовку конкурентоспособной, творчески активной, социально адаптированной личности. Однако в учреждениях профессионального образования, и особенно дизайн-образования, еще не сложилась практика, когда при формировании и исполнении образовательного заказа учитываются интересы и конъюнктура рынка труда, требования к профессиональной подготовке и, соответственно, содержанию образовательных программ работодателей, заказчиков и работников фирм, предприятий, организаций. Одним из негативных результатов отсутствия такой практики является ситуация, когда обучающиеся не проявляют должной мотивации к освоению знаний, умений и навыков, а затем, завершив обучение и пройдя итоговую аттестацию, не выдерживают условий отбора при трудоустройстве» [1, с. 162].

В материалах, посвященных проблемам модернизации образования, приоритетным провозглашается компетентностный подход как одно из важных концептуальных положений обновления содержания профессионального образования, нацеленное на подготовку выпускника, владеющего компетенциями. При этом подчеркивается, что в практический смысл компетентностного подхода заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого от «результата» («стандарт на выходе»). Компетентностный подход ориентирован на такие цели-векторы образования, как обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. Следовательно, его цель – обеспечение качества образования [2].

Качество образования напрямую зависит от качества образовательных услуг и определяется в словаре профессионально-педагогических понятий 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» [3]. Там же отмечается и наличие различных трактовок термина и дается обобщенное понятие: «качество современного образования определяется рядом факторов, обуславливающих его социальную эффективность, таких, как:

- 1) содержание, включающее лучшие достижения духовной культуры и опыта в той или иной сфере деятельности;
- 2) высокая компетентность педагогических работников;
- 3) новейшие образовательные технологии и соответствующая им материально-техническая оснащенность;
- 4) гуманистическая направленность;
- 5) полнота удовлетворения потребностей населения в знаниях, понимании, умениях» [3, с. 153].

В нашем случае имеет смысл уточнить трактовку понятия «качество профессионального обучения», приняв его как «соответствие фактического уровня и качества подготовки выпускников требованиям государственного образовательного стандарта и параметрам профессионального обучения» [3, с. 154], учитывая при этом требования работодателя.

Управление образовательной деятельностью на основе принципов, методов, средств и форм, применяемых с целью повышения качества и эффективности реализации образовательных услуг, осуществляет менеджмент в образовании.

Педагогический менеджмент включает «административно-хозяйственный уровень управления учебным заведением и уровень технологии управления педагогическим процессом», где важная роль отводится научной организации педагогического труда. Таким образом, менеджмент как «рациональный способ управления» базируется прежде всего «на эффективной организации труда, чуткости к различным новациям, умении воплощать их в образовательной деятельности» и зависит от уровня компетентности руководителя, что в целом обеспечивает качество образования [3, с. 265].

Система качества образования в рамках профессионально-педагогического вуза на сегодняшний день практически не имеет достаточно разработанной методики реализации, что инициирует ее поиск. Базовые понятия менеджмента качества выявлены педагогической теорией и практикой далеко не полностью. В основном их связывают с «качеством профессионального обучения», «мониторингом качества профессионального обучения». Принципы и подходы, определяющие исследование данных объектов сферы менеджмента качества, раскрываются в теории посредством таких ключевых понятий, как системность, интегративность, адекватность отражения (и отображения) действи-

тельности, технологичность, прогностическая направленность и др. Возможности моделирования процедур и определение критериев в рамках вышеобозначенных понятий чрезвычайно широки, что создает условия для самых разнообразных решений и предложений. Вместе с тем возникает необходимость выбора и уточнения того варианта решения, который дал бы реально эффективный результат, т. е. выполнил задачи обеспечения уровня качества подготовки (обучения) специалистов в соответствии с требованиями социума. Цель в данном случае должна являться не только главным ориентиром, но и главным критерием уровня качества подготовленности специалиста.

Управление качеством образования становится актуальной задачей и функционирует в социальных условиях, представленных в виде следующей схемы: содержание образования – работодатель (требования к специалисту) – контроль за качеством образования. Замкнутость на содержании образования как контроля качества, так и требований работодателя к специалисту (выпуску) – это акцентируемая черта взаимоотношений между вузом и предприятием.

Данная ситуация, в принципе, не нова. Она отражена в известной системе целей педагогического процесса: нормативные государственные цели – общественные цели – инициативные цели (В. С. Безрукова) и лишь выявляет новые приоритетные взаимодействия между самими частями системного целеполагания, которое выступает в качестве реального интегратора различных действий в конкретную систему, включающую цели, средства и результат.

Нормативные цели – это наиболее общие цели, определяющиеся требованиями государственного образовательного стандарта, а также правительственными документами.

Инициативные цели – это цели, разрабатываемые самими педагогами-практиками с учетом профиля специализации, уровня развития учащихся, материально-технического обеспечения, подготовленности педагогов и др.

Общественные цели – это цели различных слоев общества, интересы, запросы, требования к профессиональной подготовке будущего специалиста, т. е. цели работодателя.

Схематически «новый вектор» формирования системы целей реализации педагогического процесса на основе компетентностного подхода можно обозначить так:

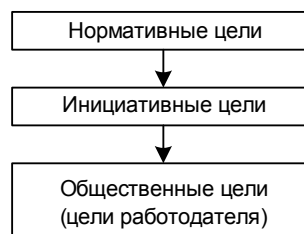


Рис. 1.

Нормативные цели в данной схеме определяют наиболее общие содержательные компоненты образования, а инициативные цели являются связующим звеном между нормативными и общественными требованиями и запросами в формировании содержания образовательного процесса. Содержание нормативного компонента (связанного с нормативными целями) – наиболее консервативная часть образовательного комплекса, так как основа содержания строго определена требованием базовой части государственного образовательного стандарта.

Что же касается вариативной части (прежде всего блока дисциплин специализации), то ее надо связать с «инициативным целеполаганием», которое, соответственно, необходимо наполнить содержанием, отражающим запросы работодателей, приближенным к целям общественным, что обеспечит востребованность специалиста на рынке труда. Данное содержание (как и цели) не может быть «величиной постоянной» в рамках системы динамично развивающегося социума, что, в свою очередь, нуждается в соответствующей динамике процедур и критериев менеджмента качества образовательного процесса.

Менеджмент качества должен соответствовать требованиям Государственного образовательного стандарта в моделировании процедур и определении критериев оценки качества образовательного процесса. Зафиксировать данное содержание и критерии для будущих педагогов профессионального обучения (в частности дизайна интерьера) предполагается на основе нормативного, инициативного и общественного целеполагания как компонентов подготовки (обучения).

Действенным средством управления учебным процессом является использование рейтинговой системы оценки качества учебной деятельности студентов, внедряемой в Российском государственном профессионально-педагогическом университете в соответствии с нормативно-правовыми актами Министерства образования и науки РФ.

Рейтинговая оценка по каждой дисциплине рассчитывается в пределах 100 баллов (не более), включает баллы, полученные студентом за выполнение аудиторной и самостоятельной работы и является составной частью итоговой суммы баллов по дисциплине в семестре. Например: текущая работа студентов по дисциплине за семестр оценивается в рамках 45–70 баллов с учетом выполнения полного объема лабораторных и практических работ, качества выполнения работы, ответственности и старательности студента, посещаемости занятий и пр. Для допуска к экзамену (просмотру, зачету) студент за текущую работу должен набрать не менее 45 баллов. Результаты просмотра учебных работ, зачет, дифференцированный зачет, сдача экзамена оцениваются в рамках 10–30 баллов:

- оценка «3» – 10 баллов;
- «4» – 20 баллов;
- «5» – 30 баллов.

Итоговая оценка по предмету выставляется с учетом текущей работы студента в семестре (не более 70 баллов) и результатов просмотра, экзамена (дифференцированного зачета) – не более 30 баллов. Баллы суммируются.

Для получения по дисциплине положительной оценки (включая баллы за просмотр, экзамен) необходимо накопить в целом за работу в семестре 55 баллов и более:

«удовлетворительно» – 55–70 баллов;

«хорошо» – 71–85 баллов;

«отлично» – 86–100 баллов.

Курсовая работа (проект) рассматривается как отдельная дисциплина с отдельной рейтинговой шкалой баллов.

Практика (прохождение и отчет) оценивается по 100-балльной системе.

Поощрительные баллы (1–20) начисляются студенту по той дисциплине, по которой выполнена дополнительная работа. Поощрительным баллом могут быть оценены следующие виды творческой и самостоятельной работы:

- работа, не входящая в перечень обязательных заданий по дисциплине и выполненная сверх нормы по собственной инициативе с целью реализации своих творческих интересов: подготовка доклада и выступление на научном семинаре, занятии, опубликование научной статьи по профилю дисциплины, проведение профориентационной работы и др.;

- участие в различных конкурсах, выставках, мастер-классах; получение призового места на предметных олимпиадах по профилю дисциплины и пр.;

- участие в благотворительных акциях для социально незащищенных групп населения (Домов ребенка, пансионатов для престарелых и пр.).

Начисление поощрительных баллов производится на основании решения кафедры (возможно, на просмотре) по представлению преподавателя, ведущего дисциплину, или куратора. Преподаватель имеет право начислять, распределять поощрительные баллы как в период семестра, так и во время сессии в зависимости от объема и значимости дополнительно выполненной студентом самостоятельной работы по дисциплине.

В соответствии с рабочей программой преподаватель, ведущий дисциплину, определяет общее число и содержание заданий для выполнения студентами в аудиторное и внеаудиторное время с учетом трудоемкости работы.

На основе рейтинговой системы, принятой на кафедре дизайна интерьера Художественно-педагогического института РГППУ, разработано Положение о просмотрах работ студентов.

Студенты, пропустившие обязательные практические занятия, допускаются к просмотру (зачету) только после полной их отработки во внеучебное время.

Представляемые на просмотр работы оцениваются по следующим параметрам:

- соответствие объему и требованиям учебной программы;

- качество выполнения, соотносимого с качеством учебных работ в российской образовательной системе для данной специальности (специализации);

- проявление индивидуальности, поиск путей ее формирования;
- завершенность работы;
- культура графического оформления и представления работы.

Организация и проведение просмотра осуществляются выпускающей кафедрой. Просмотр проводится на зачетной неделе комиссией в составе заведующего кафедрой, всех ведущих преподавателей соответствующих дисциплин, лаборантов (или работников УВП), других преподавателей кафедры.

Форма проведения – открытая выставка учебных работ, которая должна быть подготовлена заранее. При необходимости конкретные места размещения работ согласуются с кураторами групп, а оформление – с преподавателями соответствующие дисциплин.

По окончании просмотра до сведения студентов доводятся его результаты: «зачет» или оценка за дифференцированный зачет (если они совпадают с просмотром), зачитывается общий балл рейтинговой оценки работы студента по дисциплине за семестр, фиксируемый в экзаменационной ведомости одновременно с традиционной оценкой («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «зачтено»).

При проведении просмотра перед экзаменом оценка за представленную на просмотр практическую часть работы добавляется к оценке за теоретическую часть экзамена по дисциплине, после чего определяется общий балл рейтинговой оценки по дисциплине за семестр.

В связи с этим предполагается в процессе подготовки педагогов профессионального обучения в области дизайна ввести понятие «уровни подготовки по общепрофессиональным дисциплинам и дисциплинам специализации», которое будет формировать критериальную базу менеджмента качества подготовки будущих специалистов профессионального обучения в области дизайна (дизайн-интерьера), а также отражать уровень сформированных компетенций, т. е. компетенций, приобретенных в процессе обучения в строгом соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта, и перспективных компетенций, приобретенных в процессе обучения и самостоятельной деятельности в соответствии с запросами социума. Таким образом, сформированные компетенции – реализованная адаптивная модель, направленная на адаптацию к условиям будущей профессиональной деятельности. Перспективные компетенции – модель профессионального развития, ориентированная на подготовку специалистов, способных самостоятельно организовать и планировать свою работу, самосовершенствоваться в условиях динамично развивающегося общества.

Конкретика уровней подготовки по дисциплине может быть следующей:

- обязательный (нормативный) уровень подготовки по дисциплине должен иметь абсолютное соответствие содержанию Государственного образовательного стандарта и являться консервативной базовой частью подготовки, обеспечивающей такой уровень компетентности будущего специалиста, который можно было бы оценить как готовность к профессиональной деятельности. В то же вре-

мя данный уровень нельзя связывать с адаптированностью специалиста к будущему полю профессиональной деятельности и тем более с успешной включаемостью в профессиональную деятельность. Обязательный уровень – это «пороговый» уровень подготовки специалиста, формирующий базовые возможности будущего специалиста. Если соотнести данный уровень подготовки по дисциплине с рейтинговой оценкой, то он будет расцениваться как «удовлетворительный», соответствующий по рейтинговой шкале 55–70 баллам;

- приемлемый (адаптированный к общественным целям – запросам работодателя), который позволяет будущему специалисту включиться в активную профессиональную деятельность и по своему содержанию должен отвечать заинтересованности работодателя в данном специалисте, т. е. соответствовать балансу подготовленности специалиста к требованиям работодателя. Приемлемый (адаптированный) уровень подготовки будущего специалиста требует от педагогов, проектирующих его содержание, знания реальной профессиональной среды, динамично развивающейся, нуждающейся в постоянном наблюдении (мониторинге). Ориентированная оценка в баллах за освоение содержания данного уровня – «хорошо». Соответственно шкала рейтинговых баллов (по 100-балльной системе) должна быть сгруппирована в пределах этого балла (71–85).

Обязательный и приемлемый уровень в совокупности отражают уровень сформированных компетенций;

- оптимальный (креативный) позволяет успешно функционировать в рамках индивидуальных запросов работодателя, зависящих от специфики деятельности, должен соответствовать современным требованиям, предъявляемым к специалисту работодателем, и уровню перспективных компетенций – приобретенных в процессе обучения и самостоятельной деятельности в соответствии с заказом социума.

При изучении позиций социальных партнеров было выявлено, что работодатель все большее внимание уделяет – наряду с профессиональными и деловыми – личностным, коммуникативным и творческим качествам молодых специалистов. К профессионально значимым характеристикам личности относят, в том числе: способность к эффективному проектированию, обретению новых качеств, освоению новых нестандартных направлений работы, созданию инновационных подходов и т. п. Среди личностных особенностей специалистов работодатель выделяет и оценивает такие, как инициативность, энергичность, творческое отношение к делу, высокая культура, внешняя привлекательность, исполнительность. В группе коммуникативных качеств это навыки самопрезентации и презентации своих разработок, урегулирования конфликтных ситуаций, сотрудничества, связанные прежде всего с умением устанавливать деловые отношения с вышестоящими и смежными руководителями. Среди творческих качеств, характеризующих способность к самореализации, это необходимый уровень профессиональных знаний, умений и навыков по оценкам как работодателей, так и членов ГАК, адекватная само-

оценка, творческий подход к выполняемой работе, умение поддерживать инициативы, стремление использовать новое и прогрессивное. К группе деловых качеств отнесены такие, как работоспособность, личная организованность, дисциплинированность, аккуратность, способность и стремление оперативно принимать решения, умение четко определить цель и поставить задачу [1, с. 168–170].

Мониторинг требований работодателя – это одна из важнейших задач коллектива кафедры (и педагога, ведущего ту или иную дисциплину), предваряющая планирование содержания подготовки по дисциплине. Само содержание должно адекватно отражать современный уровень запросов к подготовке специалиста, учитывать гибкое взаимодействие как внутрипредметных, так и межпредметных связей, а также создавать возможность интеграции полученных компетенций в межотраслевые специализации. Только такой подход позволит эффективно управлять качеством обучения в подлинном смысле, а не формально. Балловые оценки студентов (как в традиционной, так и в рейтинговой системе оценивания), осваивающих данный уровень подготовки по учебной дисциплине, должны быть самыми высокими (86–100 баллов).

Схематично уровневый подход к менеджменту качества подготовки можно представить следующим образом:

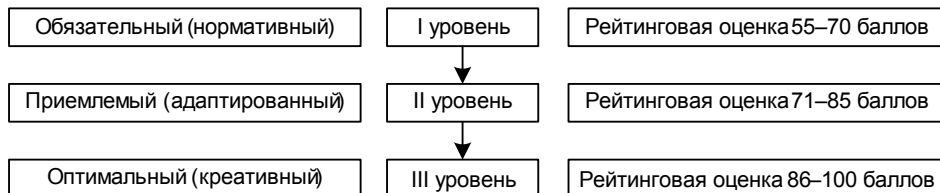


Рис. 2. Качество подготовки студентов

Если сравнивать данную уровневую структуру с практикой дизайнерской работы, то можно отметить определенную «целевую аналогию». Цель дизайнера – упорядочение и систематизация практической деятельности для достижения конкретного проектного результата. При этом он достигается с помощью различных подходов. Приведем примеры.

Дизайнерскую деятельность может определять наглядный образец [8]. Так, если дизайнер нашел интересное решение, то сам его рассказ о процессе проектирования становится источником опыта для других дизайнеров – образцом того, как строить процесс деятельности, чтобы добиться высоких результатов. Достоинство этого подхода – в доступности, конкретности и наглядности; а также способности существовать не только в письменном виде, но и в форме живого общения профессионалов. Эта методика не содержит широких обобщений, репродуктивна, так как слишком тесно привязана к конкретным ситуациям; ее можно отнести к первому уровню. Другой подход –

установление порядка действий [8] – гарантирует средний уровень качества результатов, ниже которого нельзя опускаться. В этом случае методика носит нормативный характер, и идеалом служит не наглядный образец продукта, хотя он может присутствовать в виде иллюстрации, а нормативная схема процесса, определяющего последовательность создания проектной документации по этапам, содержание проектных работ на каждом этапе, критерии и способы оценки их качества. В силу своей нормативности этот тип приближается к инструкциям, но отличается от последних развернутостью и конкретностью содержания, включением наглядных примеров и обоснованием предпосылок правильного построения процесса проектирования. Основной его недостаток состоит в том, что он не ставит задачу развития самостоятельного творческого мышления, позволяющего каждому дизайнеру находить собственные пути к нужному результату, что позволяет отнести его ко второму уровню. Осуществление логически правильного процесса решения проектной задачи [8] представляется в виде системы операций, адекватной механизму процесса мышления дизайнера. Организация деятельности в этом случае играет вспомогательную роль. Данный подход основывается на том, что главной проблемой оказывается типология проектных задач, охватывающая по возможности в общем виде все проектные ситуации, и выявление профессиональных принципов и средств их решения, что вполне адекватно третьему уровню содержания подготовки специалиста в области дизайна.

Соотнесенность рейтинга студента с уровнем содержания его подготовки позволит, на наш взгляд, значительно продвинуться в преодолении формального подхода к менеджменту качества, выведении его в реальную плоскость контроля. Данная система контроля будет адекватно отражать специфику подготовки педагогов профессионального обучения (в частности специализации «дизайн интерьера») и уровень профессиональной компетентности, освоенный в результате обучения.

Литература

1. Ткаченко Е. В. Работодатель как субъект подготовки кадров в дизайн-образовании // Вестн. учеб.-метод. объединения по проф.-пед. образованию: Спец. выпуск. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. – Вып. 2(41). – 295 с.
2. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход // Образование и наука. – 2001. – № 3. – С. 83–87.
3. Профессионально-педагогические понятия: Слов. / Сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк; Под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 456 с.
4. Письмо Минобразования России от 17.04.2006 № 02–55–77 ин/ак.
5. Инструктивное письмо Минобразования России от 27.11.2002. № 14–15–996 «Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений». – М., 2002.

6. Положение о самостоятельной работе студентов. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2003.

7. Федоров В. А., Колегова Е. Д. Педагогические технологии управления качеством образования: Учеб. пособие / Под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. – 226 с.

8. Дизайн. Иллюстрированный словарь-справочник / Г. Б. Минервин, В. Т. Шимко, А. В. Ефимов и др.; Под общ. ред. Г. Б. Минервина и В. Т. Шимко. – М.: «Архитектура-С», 2004. – 288 с.: ил.

ЭТНОПЕДАГОГИКА

А. Д. Субраков

АДАПТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ-ХАКАСОВ 1-ГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ К ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ (РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ДАННЫХ)

У каждого народа свое традиционное миросозерцание, своя «картина мира». Знание этнических особенностей детей может помочь учителю в обучении учеников коренной национальности, проживающих в том или ином субъекте Российской Федерации. В настоящей статье сделана попытка выделить этнические особенности учеников-хакасов первого года обучения, показать их отличие от учеников других национальностей, живущих на территории Республики Хакасия.

Every nation has its own traditional contemplation, its own «picture of the world!». The knowledge of children's ethnic peculiarities can help the teacher to teach pupils of the ethnic group living in any territory of the Russian Federation. In this article the attempt is made to find out the ethnic features of Khakass-pupils of the 1st year study and their difference from the other nationalities who lives on the territory of the Khakass Republic.

В связи с ясно выраженными особенностями в анатомо-физиологическом и психическом развитии детей принято различать пять возрастных периодов детства. Каждый из них характеризуется типичными для него психологическими особенностями. Знание этих особенностей и умение применять их в практике школьного обучения является необходимым условием успешной работы учителя, особенно в начальных классах, где закладывается фундамент всего дальнейшего обучения учащихся. Как известно, на психическое развитие ребенка оказывают влияние два основных фактора – созревание и развитие организма в различные периоды детства и «социальные условия жизни и воспитания» [1, с. 45]. Возрастные особенности детей 6–7-летнего возраста описаны в работах П. Я. Гальперина, Д. Н. Эльконина, Л. И. Божович, В. С. Мухиной, А. А. Люблинской и др. На основе научных данных названных исследователей Г. А. Турова приводит такое определение: «Шестилетним считается ребенок от 5 лет 5 месяцев и 29 дней до 6 лет 5 месяцев и 29 дней, семилетним – от 6 лет 5 месяцев и 29 дней до 7 лет 5 месяцев и 29 дней» [3, с. 12]. Дети 6–7 лет принимаются в школу после разрешения медицинских учреждений, тестирования психологов, решения педагогического совета, т. е. после проверки функциональной готовности детей к учебному процессу. «Функциональная готовность – это интегративная характеристика развития ребенка, включающая определенный уровень физического развития, личностное, интеллектуальное и речевое развитие, развитие координации движений и зрительно моторной интеграции, состояния здоровья, что и опре-

делает биологический возраст ребенка. У функционально не готовых к обучению в школе детей труднее и длительнее проходит процесс адаптации, они менее работоспособны, быстрее утомляются» [4, с. 6].

Адаптацию к новой социальной среде учеников-хакасов было решено исследовать на основе данных графического теста «Дерево». Выбор вида эксперимента определялся возможностью судить по его результатам об этнических особенностях детей-хакасов, их отличии от учеников других национальностей – русских, чувашей, немцев, киргизов и т. д. Испытуемым предлагался тест, который включал задание: нарисовать ручкой, фломастером или карандашом любое дерево на листе бумаги размером 10х15 см. и написать печатными буквами свое имя. Интерпретация рисунков проводилась по общему виду, типу деревьев, общей высоте рисунка, высоте и ширине листьев, по деталям рисунка.

В исследовании принимали участие ученики 1-го класса школ Аскизского района, г. Абакана Республики Хакасия. Выводы по рисунку делали психологи Хакасского республиканского института повышения квалификации. По всем работам проводилась интерпретация типологических особенностей исследуемых.

Проанализируем типологию деревьев. В рисунках теста встречаются различные виды деревьев: береза, яблоня, ель, вишня и т. д. У русских детей, наиболее часто встречается береза. Детали рисунка тщательно прорисованы: ствол со штриховкой, кудрявая крона с плавными линиями, ветки с листьями. По данным рисунка можно судить о вежливости и педантичности тестируемого. В рисунках, в основном у хакасов, наиболее часто встречается ель, что указывает на наличие у рисовавшего организаторских способностей, стремления к лидерству, доминированию. На некоторых рисунках изображены плоды: яблоки, вишни, ранетки и т. д. Плоды говорят о стремлении рисовавшего к результативности в деятельности. Экзотических деревьев у тестируемых почти нет. Таким образом, по типологии деревьев можно судить о детях-хакасах как о вежливых, педантичных учениках, а также о наличии у них организаторских способностей и стремление к лидерству.

Общая высота рисунка выражает самоощущение в окружающей среде, свой социальный статус. Лист разделен на 4 части горизонтальными линиями, в зависимости от высоты изображения дерева на листе (1/4 – 4/4 части листа), рисунок может выражать зависимость, уязвимость, недоверие к себе или уверенность в себе, стремление к самоутверждению. По результатам 1/4 высоты листа не использовал ни один из тестируемых, 2/4 листа использовали 18,2% хакасов (17,3% не хакасов). Соответственно 3/4 листа – 33,3% (35,6%) (здесь и далее в скобках даны данные по ученикам не хакасской национальности); 4/4 листа – 48,5% (47,1%). Высокий процент работ в 3/4 и 4/4 части листа – 81,8% (82,7%) – выражает хорошую адаптацию к школьной среде. Это может быть выражено тем, что тестируемые дети-хакасы учатся в национальных классах общеобразовательных школ, где чувствуют себя комфортно. Ри-

сунок с использованием $2/4$ высоты листа свидетельствует о робости, неуверенности в себе.

Высота кроны дерева отражает рефлексию, контроль за своими действиями.

Страница разделена на 8 равных частей горизонтальными линиями в направлении высоты. В зависимости от использования при изображении кроны дерева различают от $1/8$ до $8/8$ части листа. Чем выше листва, тем выше самоконтроль, интерес к духовным объектам, интеллектуальное развитие. Результаты тестирования показали: $1/8$ и $2/8$ высоты листа не занимает ни один рисунок с кроной дерева; $3/8$ высоты листа нарисовали 3,2% (2,3%); $4/8$ листа – 9,1% (12,3%); $5/8$ листа – 25,3% (25,7%); $6/8$ листа – 12,1% (24,5%); $7/8$ листа – 27,3% (23,1%); $8/8$ листа – 23% (12,1%). Все это показывает, что у хакасов, больше чем у детей других наций, уже с детства ярко выражен самоконтроль. Если русские дети непосредственны на уроке и могут, не зная ответа на вопрос поднимать руку, то для учащегося-хакаса это не характерно. Если ученик не уверен, что знает ответ и ответит правильно на вопрос, он не поднимет руку. Большинство учителей (русских), не зная этой особенности хакаса-учащегося, склонны относить его к разряду «неуспевающего» ученика.

Ширина кроны листвы показывает осознанность собственного интеллекта – чем шире крона дерева, тем больше убежденности в собственных способностях, больше желания выразить себя, быть замеченным. При делении листа на четыре части по вертикали выявлено, что ширина кроны дерева занимает $2/4$ листа у 42,4% хакасов (23,4%); $3/4$ ширины листа – 33,3% (41,1%); $4/4$ ширины листа – 24,3% (35,5%). У 75,7% работ хакасов ширина кроны дерева занимает $2/4$ и $3/4$ ширины листа. В рисунках учащихся других национальностей ширина кроны дерева занимает $3/4$ и $4/4$ ширины листа, что составляет 76,6% работ. Все это указывает на недостаточную уверенность детей-хакасов в своем собственном интеллекте. По мнению психологов, крона дерева в $3/4$ ширины части листа выражает хороший интеллект тестируемого, но рисующий испытывает трудности в самовыражении.

Желание показать себя, самоутвердиться у хакасов редко выражается в агрессивной форме: 69,7% рисунков хакасов и 66,2% рисунков учащихся других национальностей не имеют заостренных, агрессивных линий, острых углов. Вежливость, осторожность, сдержанность выражена плавными линиями рисунка.

Чуткость, чувствительность выражается наличием в рисунке, кроме дерева, пейзажа. Пейзаж присутствует в работах 72,7% хакасов и 73,7% не хакасов. На рисунках изображены трава, цветы, грибы, пеньки, второе дерево, облако, солнце, птицы.

В 82% рисунках хакасов и 80,9% работах не хакасов дерево тщательно прорисовано, реалистично, с множеством деталей: ствол, ветки и листья. Согласно интерпретации «люди, прибегающие к большому числу деталей, отличаются аккуратностью, исполнительностью». [2, с. 93] Исполнительность, трудолюбие наиболее характерные черты младших школьников.

Таким образом, по результатам графического теста «Дерево» можно судить о вежливости, аккуратности, исполнительности учеников-хакасов первого года обучения, которые хорошо адаптируются к новым социальным условиям. Характерные черты ученика-хакаса – умение контролировать свои поступки и сомнение в своих интеллектуальных способностях. По мнению психологов, при условии поддержки, поощрения, как со стороны учителей, так и со стороны родителей такие качества личности, как исполнительность, трудолюбие, в совокупности с хорошими интеллектуальными способностями дают возможность каждому ученику-хакасу выразить себя, выработать уверенность в своих силах.

Литература

1. Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе: Кн. для учителя. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 175 с.
2. Русский язык в национальной школе. Проблемы лингводидактики / Под ред. Н. М. Шанского, Н. В. Бакеевой. – М.: Педагогика, 1977. – 248 с.
3. Турова Г. А. Методика обучения русской грамоте учащихся удмурдских школ: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – М., 1996. – 24 с.
4. Цехмистренко Т. А., Артеменко О. И. и др. Сохранение здоровья и повышение качества образования в общеобразовательных учреждениях северных регионов России. Метод. рекомендации / Под ред. О. И. Артеменко. – М.: ИНПО, 2002. – 216 с.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Е. В. Карачева

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

В статье представлена акмеологическая модель развития профессиональной компетентности педагога дополнительного образования детей, описаны возможные способы ее реализации в системе дополнительного профессионального образования.

There is an acmeological developmental model of professional teacher's competency of extended children's education in the article. Potential ways of the model's realization in the system of extended professional education were described there too. Content words are a development, a professional competence, a teacher of extended children's education, a reflection, a self-management, a vitageneous experience.

Переход от внешкольной работы с учащимися к дополнительному образованию неизбежно влечет за собой проблему подготовки педагогов дополнительного образования и переподготовки руководителей кружков, трудившихся в сфере внешкольной деятельности. Анализ существующей системы подготовки и повышения квалификации и реальных образовательных потребностей педагогов дополнительного образования позволяет сделать вывод о несоответствии их по объему, содержанию и возможности освоения. Таким образом, возникает потребность в определении современного содержания, эффективных форм и методов развития профессиональной компетентности соответствующих специалистов. Под профессиональной компетентностью педагога дополнительного образования понимается совокупность знаний, умений, способностей и качеств личности, позволяющих эффективно выполнять необходимую педагогическую деятельность. Развитие профессиональной компетентности определяется как процесс качественных изменений субъекта профессиональной деятельности по приведению его в соответствие изменившейся норме деятельности, содержанию и уровню решаемых задач. Проблема теоретического обоснования и создания эффективных моделей развития профессиональной компетентности педагога дополнительного образования обусловлена противоречием между наличием научных разработок по теории развития личности, образованию взрослых, компетентностному подходу в образовании, развивающим и личностно-ориентированным технологиям обучения; определенностью концептуальных подходов совершенствования системы дополнительного образования детей и недостаточностью теоретических, исследовательских и дидактических разработок в интересующей нас области.

В работах О. С. Анисимова, посвященных путям формирования нового управленческого мышления, раскрывается содержание общего образования как организованного «выращивания» готовности к жизни, определяемой способностью к принятию и реализации решений во всех типах сред – от природно-натуральной до духовной, что достигается прохождением проб и ошибок в проблемных ситуациях и гарантирует самостоятельное реагирование на новизну с высокой эффективностью. В деятельности педагога дополнительного образования как одного из видов общего образования со специфическим типом управления деятельностью и состояниями учащихся, ситуативность управления организуется в стартовом состоянии проектно-технологическими схемами и программами, а в педагогическом процессе – принципом «выращивания». При этом важное значение приобретает уровень развития у педагога дополнительного образования способности к принятию управленческого решения. Формирование такой способности рассматривается автором в соответствии с семиуровневой концепцией принятия управленческих решений О. С. Анисимова, включающей следующие положения:

- принятие управленческих решений (ПУР) – это либо процесс выработки или коррекции содержаний нормативного типа, осуществляемый в рамках управленческой позиции в пространстве деятельности, предназначенный для пребывающих в исполнительской позиции, обязанных следовать предписаниям; либо процесс выработки или коррекции содержаний донормативного типа, предназначенных для пребывающих в сервисной позиции, способных следовать этим рекомендациям, просьбам, ориентирам; либо процесс выработки, коррекции или отмены содержаний нормативного и донормативного типов, предназначенных для следования этим содержаниям самим управленцем;

- разработка содержания решения происходит в рефлексивном пространстве; принятие решения и отношение к содержанию решения принадлежит самоопределенческой процедуре, соотносению между «желающим» и «требующим» «Я»;

- для контроля и коррекции, прогнозирования и проектирования ПУР важно различать переходы от индивидуальной самоорганизации в рефлексии при ПУР к самоорганизации, подстраивающейся к социокультурной и собственно к культурной средам согласно «лестнице» уровней развитости механизма ПУР, в которой имеются следующие ступени: 1 – самовыражение, 2 – мыслекоммуникативность, 3 – арбитражность, 4 – задачная и проблемная форма, 5 – организованность («нечто», «объект»), 6 – универсум, 7 – универсум, выведенный псевдогенетически.

Согласно данной концепции, «наиболее “правильным” будет то решение, которое учитывает максимум внешних и внутренних факторов, а наиболее надежным и эффективным – то, которое неслучайным образом учитывает неслучайную представленность всех факторов» [2, с. 379–380]. Развитость механизма ПУР «организованность» гарантирует целостность решения по содержанию и форме, необходимые условия коллективной организации мыслительных процессов [2, с. 381–386].

Данные положения, по нашему мнению, имеют важное значение для системы дополнительного профессионального педагогического образования, так как развитие профессиональной компетентности педагога дополнительного образования предусматривает подготовку его к ответственному принятию управленческих решений на

уровне «Организованность» в педагогической деятельности является актуальной задачей сегодняшнего дня. Основываясь на принципах акмеологии, андрагогики, антропологии, опираясь на теорию витагенного образования А. С. Белкина и Н. О. Вербицкой, семиуровневую концепцию принятия управленческих решений О. С. Анисимова, результаты исследований психологических особенностей профессионализации педагога Э. Ф. Зеера и Н. С. Глуханюк, мы представляем разработанную нами акмеологическую модель развития профессиональной компетентности педагога дополнительного образования детей (рис. 1).

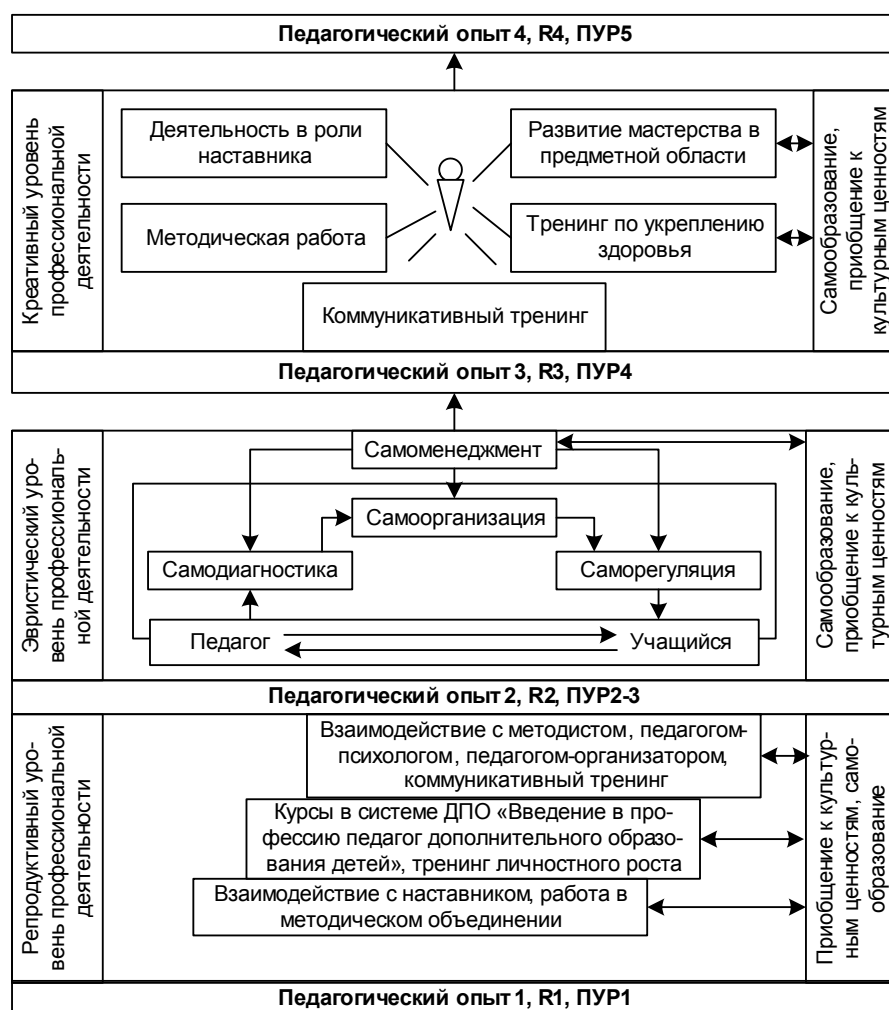


Рис. 1. Акмеологическая модель развития профессиональной компетентности педагога дополнительного образования детей:
 ПУР-1, ПУР2-3, ПУР4, ПУР5 – уровень принятия управленческих решений согласно «лестнице» уровней развитости механизма ПУР О. С. Анисимова; R1, R2, R3, R4 – индивидуальный уровень развития рефлексивных способностей педагога дополнительного образования

Представленная модель является трехуровневой. Содержание каждого уровня зависит от уровня профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей (репродуктивный, эвристический, креативный). Уровень профессиональной компетентности определяется и отслеживается по заданным критериям: сложность решаемых профессиональных задач в педагогическом опыте, уровень педагогической рефлексии, уровень принятия управленческих решений. Рефлексия является основным механизмом, а самоменеджмент – основным дидактическим средством развития профессиональной компетентности. Развитие рефлексии позволяет переходить на следующий уровень принятия управленческих решений, т. е. становится более компетентным педагогом, что создает предпосылки для осуществления перехода на более высокий уровень профессиональной деятельности. Использование технологии самоменеджмента оптимизирует данный процесс в соответствии с современными представлениями об образовании взрослых.

Особенностью данной модели является ее компетентностное содержание и опора на витагенный опыт [5, с. 17]. Развитие профессиональной компетентности происходит во время учебной деятельности, осуществляемой педагогом дополнительного образования детей параллельно с педагогической деятельностью. Проблемы, возникающие в педагогической деятельности, переводятся в задачи собственной учебной деятельности педагога.

Витагенный опыт и рефлексия позволяют на абстрактном уровне найти причины затруднений и средства решения возникшей проблемы, разработать новый проект действий.

Учебная деятельность педагога становится пространством проектирования собственных новых норм профессиональной активности, а непосредственно в профессиональной педагогической деятельности происходит их апробация и внедрение.

На первом уровне в результате профессионального общения с коллегами, обучения на курсах повышения квалификации, обеспечивающих знакомство с требованиями и особенностями системы дополнительного образования детей, педагогическими технологиями развития учащихся во внеурочной деятельности, у педагога дополнительного образования накапливается профессиональный педагогический опыт, развиваются рефлексивные способности и повышается способность к принятию управленческих решений – от уровня «Самовыражение» до уровня «Мыслекоммуникативность». Привлечение сил со стороны для создания более надежного варианта или возникновения большего числа альтернативных версий решения педагогической задачи создает предпосылки для нахождения новой нормы педагогической деятельности («развивающая перспектива»), вовлечения в данный процесс анализа и нормопроектирования, развития творческих способностей педагога, пока еще действующего методом проб и ошибок. Стихийность и негарантированность принятия более совершенного решения сохраняется до достижения педагогом следующего уровня – появления в педагогической деятельности арбитража.

Эвристический уровень профессиональной деятельности педагога характерен для стадии вторичной профессионализации. Профессиональная активность возрастает, педагог вносит в свою деятельность «индивидуально-своеобразные изменения, направленные на саморегуляцию процессуальной результативной стороны деятельности» [6, с. 61–62], обретает индивидуальный стиль работы.

Самоактуализация педагога как движущий фактор продвижения его к вершинам педагогического профессионализма и развития профессиональной компетентности, кроме достижения успеха в деятельности, может повлечь за собой и развитие некоторых негативных явлений. Возникает персональная технологичность в выборе способов деятельности. Оптимизируя педагогический процесс, педагог максимально использует собственные выраженные качества и способности, смещая на второй план те, что выражены недостаточно. Изменяющиеся условия деятельности и сложившийся индивидуальный стиль работы входят в противоречие между собой. Уровень имеющейся компетентности становится недостаточным для решения профессиональных задач. Освоив технологию самоменеджмента, педагог дополнительного образования может обнаружить «узкие места» и самостоятельно развивать те профессионально важные качества и способности, недостаточный уровень развития которых затрудняет качественное выполнение профессиональных функций (рис. 2).

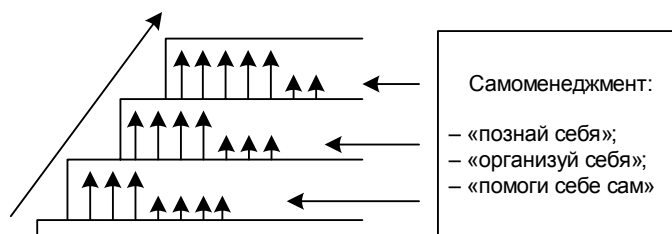


Рис. 2. Процесс развития профессиональной компетентности в зависимости от уровня сложности решаемых задач

Самообразование педагога дополнительного образования выступает в качестве формы поиска арбитражных оснований для принятия управленческих решений, направленных на неслучайное получение результата образовательного процесса. Тренинг личностного роста позволяет ему развивать лидерские качества, расширять возможности достижения поставленных целей в жизнедеятельности. Рефлексия, осознание и осмысление внутренних потребностей выводит на реконструкцию жизненного пути, целеполагание и – еще раз – профессиональное самоопределение. Тем самым достигается развитие профессионального сознания и осознание себя в профессии.

На креативном уровне профессиональной деятельности педагог дополнительного образования стремится к более полному выявлению и развитию

своих потенциальных возможностей. Его самореализация происходит через осмысление и передачу конструктивного педагогического опыта, накопленного внутреннего творческого потенциала, деятельность в качестве наставника и методическую работу. Эти функции ранее не являлись для него основными, но они служат необходимым амортизационным внешним ограничением от саморазрушения при неизбежно возникающем конфликте с руководством и педагогами-коллегами из-за все возрастающей потребности в признании и одобрении.

Согласно представленной модели, самосохранение достигается тренингом личностного роста, технологией самоменеджмента, коммуникативным тренингом и развитием мастерства в предметной области. Сохранение трудоспособности обеспечивается внутренней гармонией педагога. Развитие рефлексии позволяет ему познавать себя все глубже и глубже, развивать самоорганизацию, включающую самоконтроль, использовать адекватные состоянию методики восстановления и развития своих внутренних ресурсов (физических, интеллектуальных, духовных). Коммуникативные тренинги служат средством развития конгруэнтности личности, улучшения качества общения с окружающими людьми и миром в целом.

Повышение уровня принятия управленческих решений педагога дополнительного образования обеспечивается развитием его духовности, философского понимания жизни, педагогической культуры как элемента общей культуры человека и позволяет двигаться в направлении достижения собственно акме и развития витагенного опыта.

Литература

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальности личности). – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 218 с. (Психология отечества: Избранные психологические труды).
2. Анисимов О. С. Принятие государственных решений и методологизация образования. – М., 2003 – 421 с.
3. Акмеология: Учеб. / Под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – 650 с.
4. Бодалев А. А., Рудкевич Л. А. Как становятся великими и выдающимися? – М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2003. – 286 с.
5. Вербицкая Н. О. Теория и технология образования взрослых на основе витагенного (жизненного) опыта: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2002. – 34 с.
6. Зеер Э. Ф. Акмеологические основы профессионального развития личности // Акмеология профессионального образования: Материалы III регион. науч.-практ. конф., 14–15 марта 2006 г. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т., 2006. – 276 с.

КОНСУЛЬТАЦИИ

М. В. Полякова

СЕКРЕТЫ ХОРОШЕЙ ЛЕКЦИИ (ПРИНЦИП ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ ЛЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ)

В статье проанализированы и описаны некоторые дидактические приемы, создающие оптимальные методические условия для восприятия материала на лекции. Исследуемый материал структурирован в виде методических рекомендаций.

In our research we analyzed & described some didactic methods, which can produce optimum methodological conditions for auditory perception on the lecture. We collected & anatomized the main data from books on specialized subject & then structured it in our guideline.

Лекция – традиционная и наиболее распространенная единица процесса обучения, однако трудно найти ее подробное и по-настоящему полное описание. Все знают, что такое лекция. И почти все их либо читают, либо слушают. Но это нисколько не делает требования к лекции простыми. Перечислим эти требования:

- научность и информативность (современный научный уровень);
- доказательность и аргументированность (наличие достаточного количества ярких, убедительных фактов, цифр, обоснований, документов, научных подтверждений, примеров);
- дидактическая обработка материала (четкая структура и логика раскрытия последовательно излагаемых вопросов; выведение главных мыслей и положений, подчеркивание выводов, повторение их в различных формулировках; изложение доступным и ясным языком, разъяснение вновь вводимых терминов и названий; использование аудиовизуальных дидактических материалов);
- активизация мышления слушателей, постановка вопросов для размышления;
- эмоциональность формы изложения [15, с. 106].

Требования к лекции предполагают, что успешно заниматься лекционной работой может только специалист. Но педагогам-практикам известно, что и в этом случае эффективность лекции обычно незначительна, она не превышает, по некоторым данным, 30%, а по другим – 14 или даже 7%. И для лекторов, и для их слушателей это является проблемой, поскольку в системе профессионального образования время обычно лимитировано, а хорошие результаты по завершении обучения обязательны и требуются немедленно.

Эффективность лекции заключается в том, что услышат, увидят, запомнят, поймут и усвоят слушатели. Иными словами, в практике лекционной работы

актуальны проблемы восприятия материала. Именно восприятие лекционного материала и стало объектом нашего исследования.

Прокомментируем понятие «восприятие» с позиций когнитивной психологии. Восприятие – это познавательный психический процесс, состоящий в целостном отражении предметов, ситуаций и событий, возникающий при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств.

Таким образом, в субъективном пространстве формируется образ объекта, ситуации или иного события. Образ восприятия является результатом интеграции ощущений нескольких модальностей: зрительной, слуховой и тактильно-кинестетической. Восприятие всегда связано с мышлением, памятью, вниманием, направляется мотивацией и имеет определенную эмоциональную окраску [16, с. 53].

Рекомендации по эффективному восприятию материала на лекции «рассыпаны» во множестве литературных источников: монографиях, учебниках, учебных и практических пособиях и рекомендациях. Все они грамотны, многие оригинальны. Чтобы создать условия для эффективного восприятия лекционной информации, необходимо:

- собрать весь требуемый для этого материал;
- проанализировать его;
- выбрать то, что соответствует лектору, аудитории, ситуации, изучаемым темам;
- систематизировать выбранный материал;
- применить на практике;
- оживить собственным опытом.

Анализ некоторых дидактических приемов, обеспечивающих оптимальные методические условия для восприятия лекционного материала, представляется достойной темой для обсуждения.

Эффективность восприятия возрастет, если соблюдать знаменитый образовательный принцип – природосообразности. Принцип природосообразности предполагает, что образование должно быть основано на безусловном приоритете общих законов развития природы; научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов; учете индивидуальных особенностей: репрезентативных систем, пола и возраста, мотиваций и установок как лекторов, так и слушателей. В нашем случае этот принцип предполагает учитывать, что, во-первых, эффективность восприятия обеспечивается полисенсорностью познания, во-вторых, восприятие всегда направляется мотивацией, окрашивается эмоциями, оно связано с мышлением, памятью, вниманием. Поэтому грамотный и опытный лектор знает, как важно

- культивировать оптимальные коммуникации «лектор – аудитория» для того, чтобы создавать мотивацию и поддерживать внимание аудитории;
- соблюдать правило полисенсорности познания (доказано, что восприятие осуществляется с помощью всех органов чувств);
- выполнять/соблюдать общие риторические правила лекции.

§ 1. Мотивация и внимание – условия эффективного восприятия лекционного материала

Термин «лекция» происходит от латинского слова *lectio* – чтение. Поверим, что лекция есть главное звено дидактического цикла обучения, универсальная дидактическая единица обучающего процесса, ведущая, самая распространенная и эффективная, форма организации учебной деятельности. Традиционно цель лекции сводится к формированию ориентировочной основы для последующего усвоения учебного материала [15, с. 104].

Хозяин на лекции – лектор. От его профессионализма в значительной степени зависят мотивация и внимание слушателей.

Лекция – это публичное выступление. Тонкостями публичных выступлений занимаются риторы. Обратимся к опыту и рекомендациям И. Стернина, одного из известных специалистов в этой области.

Начнем с того, что обычно аудитория инертна, она обладает эффектом пассивного сопротивления. Доказано, что в среднестатистической аудитории лишь около 30% слушателей заинтересованы в получении информации; примерно 60% не имеют мотивации, 10% составляют негативную аудиторию. Следовательно, показателем квалификации лектора помимо трансляции информации является и его умение мотивировать аудиторию. Общение с аудиторией называется педагогическим взаимодействием. Существуют определенные правила этого взаимодействия, соответствующие принципу природосообразности. Первое из них: педагогическое взаимодействие лектора и слушателей. Мастерство педагогического взаимодействия создается нюансами. В идеальном варианте оно представляет собой позитивное общение.

Правила педагогического взаимодействия (позитивного общения) для лектора

1. Говорите на языке аудитории. Это правило имеет как психологический, так и лингвистический характер. Язык должен быть понятен всем субъектам общения. Все термины, имена и фамилии, даты, цифры выписываются на доске. Этимология каждого термина поясняется, варианты значения понятия тоже комментируются (табл. 1).

Таблица 1

Примеры интерпретации понятий

Понятие (термин)	Этимология термина	Значение понятия
1	2	3
Протекционизм	От лат. <i>protection</i> – прикрытие. Протекция – покровительство, оказываемое кому-либо влиятельным лицом	Система мероприятий экономической политики, направленных к насаждению в стране крупной промышленности и ограждению ее от иностранной конкуренции. К этим мероприятиям от-

Окончание табл. 1

1	2	3
		носятся: высокие таможенные пошлины на иностранные товары с целью сократить их ввоз, поощрение экспорта понижением вывозных пошлин. Протекционизм возник в XVII в. в Великобритании
Фритридерство	От англ. <i>free trade</i> – свободная торговля	Течение в экономической политике, возникшее в Великобритании, полагавшее основой экономической политики свободу торговли и невмешательство государства в хозяйственную жизнь. Основная часть фритридерства состояла в отмене таможенных пошлин и вывозных премий, установлении свободного ввоза и вывоза товара

2. Подчеркивайте значимость аудитории проявлением уважения к ней. Помните, что, по мнению одного из крупнейших психологов современности А. Маслоу, потребность в уважении, признании и принятии относится к фундаментальным, базовым потребностям личности. Реализуйте это правила на вербальном (обращение, полное имя и пр.) и невербальном уровнях (предметная демонстрация и пр.). Основное условие – искренность. В силу существования не до конца еще научно понятого феномена, который мы предлагаем называть коммуникативной сензитивностью, люди каким-то «надрациональным» образом чувствуют неискренность и неприятие собственной личности даже тогда, когда внешне демонстрируется «подчеркивание значимости партнера, проявление уважения к нему» [16, с. 202].

3. Обозначьте вашу общность. Это может быть и единство интересов, целей, задач, позиций, положительных и негативных личностных особенностей; профессиональная общность и т. п. Для сотрудников таможни показателем общности является, прежде всего, форма.

Прямо противоположное поведение – подчеркивание различий, акцент на несхожести, – обычно неэффективно.

4. В случае возникновения конфликта в аудитории существует золотое правило техники безопасности общения для лектора: а) не расширяйте зону конфликта. Конфликт редко бывает абстрактным – обычно он разгорается вокруг какой-то конкретной ситуации, идеи, поступка и т. д. Если уж он возник, лучше остаться в рамках спорной проблемы и не переносить его ни на что другое. В большинстве случаев разрешить конфликт легче, если не уходить от его первопричины; б) никогда не принимайте оскорбления. В таком случае важно сохранить (или подчеркнуть) изначально существующую пристройку сверху,

т. е. субъект-объектные отношения, типичные в педагогическом взаимодействии. Вы – лектор, ваш социальный статус выше всех находящихся в аудитории. Человек, имеющий более низкий социальный статус (слушатель), не может вас оскорбить, если, конечно, вы не примете его «игру».

Это первое условие хорошей лекции и эффективного восприятия изучаемого материала. Второе условие – согласно принципу природосообразности – учет объема сознательного внимания.

Объем сознательного внимания (по данным психологов) составляет 7 ± 2 единицы информации. Столько единиц мы можем сознательно удерживать в поле своего зрения. Даже из собственных воспоминаний мы выбираем только 7 ± 2 . Следовательно, число новых терминов (понятий) на лекции не должно превышать девяти.

§ 2. Дидактические условия эффективного восприятия информации на лекции

Обратимся к полисенсорности познания: обсудим особенности и каналы восприятия информации.

1. Известно, что примерно пять шестых восприятия информации передается формой и только одна шестая – содержанием сообщения. Таким образом, большая часть информации транслируется несловесно – с помощью мимики, жестов, позы, интонаций и т. п., поэтому влияние на результаты лекции оказывает преимущественно форма, а не содержание сообщения.

Несловесные компоненты оформления лекции:

- паравербальные (мимика, пантомимика, жестикуляция, положение тела в пространстве, взгляд и т. п.);
- невербальные (интонация, громкость, темп речи, вынужденность, смысловые ударения и т. п.);
- фоносемантика (оценка звучания фразы, восприятие звуков на уровне подсознания);
- семантика (смысл сказанной фразы).

Эффект восприятия информации лекции выше, если правильно применены все четыре компонента.

Комментарии компонентов оформления лекции даны в табл. 2.

Таблица 2

Несловесные компоненты оформления лекции

Компонент	Содержание компонента
1	2
Паравербальные характеристики речи	<ul style="list-style-type: none"> • Лектор выглядит уверенно В отечественной коммуникативной культуре принято смотреть собеседнику в лицо, в глаза,

Окончание табл. 2

1	2
	но не свысока или исподлобья. Взгляд прямой, открытый, направленный в глаза или в точку «третьего глаза», т. е. примерно в середину лба. Если нет прямой возможности для этого, ваш взгляд должен выглядеть таким
Невербальные характеристики речи	<ul style="list-style-type: none"> • Интонация, громкость и темп речи тщательно подбираются. Большое значение имеет также внятность произносимых слов и смысловые ударения • Следует учитывать расстояние до слушателей, ваше расположение относительно них – лектора должны слышать все присутствующие • Темп речи должен быть таким, чтобы фраза была внятной и как бы вкладывалась в сознание слушателей. Необходимо избегать как скороговорки, так и медлительности <p>Большой эффект достигается при использовании приемов гипнотической речи. Текст произносится не монотонным голосом, а волнообразным, с переменным повышением и понижением громкости и интонации (в разумных пределах)</p>
Фоносемантическая характеристика речи	<ul style="list-style-type: none"> • Необходимы непродолжительные паузы, с помощью которых обозначается важность того, что будет сказано, – новое понятие, закон, новый раздел <p>Произносить текст лучше всего низким, уверенным голосом, «исходящим из диафрагмы»; им управлять легче, поскольку не устают голосовые связки</p>
Семантические характеристики речи	Смысл сказанной фразы

2. Не менее важно учитывать репрезентативные системы человека. В последнее время проведено немало исследований относительно эффективности восприятия информации и формирования образов в процессе обучения. Наиболее существенными для построения предметного образа объекта являются зрительные и тактильно-кинестетические ощущения. Данные, получаемые от рецепторов сетчатки глаза, соотносятся с данными, получаемыми в тот же самый момент от рецепторов, расположенных в коже и мышцах. Рассматривая, ощупывая объект, наклоняя или поднимая голову, подходя или отходя от него, мы строим индивидуальный перцептивный образ предмета [16, с. 61–62].

Интересны работы в области секретов восприятия в педагогическом процессе американцев М. Гриндера и А. Ллойд, а также отечественного исследователя С. Ковалева. Напомним некоторые их положения. Принято выделять следующие модальности, или репрезентативные системы: визуальную,

кинестетическую и аудиальную, которыми пользуется в своей жизни любой человек. Поэтому условно людей подразделяют на визуалов (воспринимающих мир преимущественно с помощью органов зрения), кинестетиков (в восприятии которых преобладают тактильные ощущения и движение) и аудиалов (в способах познания которых главную роль играют органы слуха). Большинство людей относятся к визуалам, но не обязательно только они будут присутствовать в аудитории. Кроме того, существуют смешанные варианты. Здесь и появляется еще один нюанс. Подавляющая часть информации на лекции имеет визуальный характер: иллюстрации и схемы. Поэтому в аутсайдерах учебного процесса часто остаются кинестетики – им практически нечем манипулировать, их движение ограничено. Аудиалы держатся в основном за счет «повествовательной» части изучаемого предмета. Первенство в учебе традиционно обретают быстро схватывающие все глазами визуалы [10, с. 105] Поэтому слушатели часто спрашивают лектора: «Кино будем смотреть?»

Несовпадение репрезентативных систем является камнем преткновения в лекционной работе. Например, лектору-кинестетику непросто полноценно объяснить учебный материал слушателю-визуалу с помощью только одной предпочитаемой репрезентативной системы.

Сделаем главный вывод из вышеизложенного: полноценное восприятие материала лекции возможно только в том случае, если лектор использует принцип полисенсорности познания, т. е. обеспечивает работу для всех репрезентативных систем человека. Поэтому дидакты так настаивают на богатстве и разнообразии средств обучения: визуальных, кинестетических и аудиальных.

Хороший материал полисенсорности познания представлен в работах Г. Алдера. Воспользуемся его рассуждениями и рекомендациями, а также собственным опытом. Например, модные ныне электронные презентации – праздник для визуалов (динамические зрительные ряды, графики, схемы, формулы, анимация) и, в меньшей степени, аудиалов (только при использовании звуковых рядов). Чтобы не пострадали кинестетики, полезно пользоваться на лекции реальными, материальными, трехмерными объектами. Раздать слушателям папки с тезисами выступления, формулами или схемами или пустить по рядам для осмотра книги, фотографии, образцы и т. п. Часто такие предметы обладают особенностями текстуры и довольно ощутимым запахом или /и вкусом (например, образцы каменной соли). Кинестетики неохотно расстаются с необычными на ощупь объектами, а их запах служит еще одной чувственной опорой в создании образов. (Запах и вкус – дополнительные средства повышения эффективности восприятия.)

Внимание аудиалов можно привлечь с помощью звуков: выбрать маркер, который пищит при письме, в нужный момент постучать карандашом по столу, воспользоваться музыкальным сопровождением, модными ныне записями естественных звуков (пения птиц, шума дождя, кваканья лягушек), сделать паузу, изменить темп, громкость, ритм речи и т. д.

Очень часто определить предпочитаемые репрезентативные системы аудитории невозможно из-за нехватки времени. В этом случае следует ориентироваться на нечто среднее, помнить, что подавляющее большинство слушателей «должны быть» визуалами, и позаботиться о зрительных рядах. Кстати, визуальное вовсе не означает «изображаемое с помощью какого-либо устройства». Лектор – самый заметный визуальный элемент лекции и (возможно) самая интересная ее иллюстрация. Внимание аудитории легче привлечь с помощью движущегося объекта. Опытные лекторы не стоят на месте в течение всей лекции. Они отходят от кафедры (к доске, окну, двери), а потом возвращаются обратно. Считается, что этот прием дает слушателям «оптическую передышку».

Полезно также использовать графики, плакаты, слайды, фильмы, диаграммы и схемы (это можно делать практически в любой момент лекции). Хорошо, если рисунки максимально просты и только приближаются к совершенству. Считается, что идеальная геометрическая форма делает диаграммы чрезвычайно скучными. Немного несовершенства покажется вашей несовершенной, как и все люди, аудитории чем-то особенным, а значит, заслуживающим внимания.

Лектору полезно помнить, что слушатели записывают его слова и все, что есть на доске (школьный рефлекс). Поэтому доска и мел или маркер – не менее эффективные визуальные элементы лекции. Полезно рисовать на доске в процессе рассказа, тем более писать формулы. Если есть необходимость (например, вы плохо рисуете), надо заранее потренироваться делать лаконичные рисунки, схемы, приближающиеся к симметричным. К концу лекции доска должна стать максимально информативной и гармонично оформленной. То, что комментируется сейчас, помещается в центр, то, что будет востребовано до конца лекции – на периферию доски. Например, хорошо размещать сбоку в столбик имена, а рядом даты, если они связаны. В центре доски уместно расположить самый крупный и красивый рисунок или схему.

Цвет – наиболее простой способ выделить то или иное положение, факт, формулировку. Если на первой диаграмме вы обозначили три основных положения тремя разными цветами, то в дальнейшем, рассматривая каждое из них более подробно, используйте его «собственный» цвет. Это называется «расставлять указатели», иными словами, помогать аудитории быстрее обрабатывать и фиксировать представленную информацию. Повторяющийся символ или другое небольшое изображение тоже может быть указателем.

Самый заурядный график можно улучшить, сделав его максимально простым, цветным, с четкими, жирными линиями.

Любые слова на диаграммах, слайдах и других иллюстрациях должны быть очень ограниченны по количеству и достаточно крупными, чтобы их можно было отчетливо увидеть с самого последнего ряда [1, с. 100–117].

§ 3. Общие риторические правила лекции

Существуют общие риторические правила, которые лектору рекомендуется соблюдать, если он хочет обеспечить своим слушателям оптимальные условия для восприятия информации. К ним относят следующие:

1. Решительное начало. Не следует запинаться, заикаться, извиняться и мямлить. Нельзя также говорить, что плохо готовы или не в форме и пр. Первые фразы заранее готовятся и репетируются. Лектор произносит их уверенно и выразительно. Важное условие успеха – фразы должны быть понятны аудитории и информативны, должны подчеркивать общность лектора и аудитории, обеспечивая успешность коммуникации: «...Сегодня мы вместе работаем, мы обсудим, выясним...».

2. Вступление. Следует повторить тему. Четко и однозначно сформулировать цель лекции в опознаваемых действиях слушателей. Кратко и просто описать пути достижения цели (задачи): «для этого мы найдем... (проанализируем, составим схемы...)». Каждая задача описывает только одно действие. Число задач должно быть необходимо и достаточно.

3. Академическая лекция отличается высокой информационной емкостью. Лектор комментирует все дидактические единицы федерального стандарта и программы, предназначенные для данной лекции. Если же какое-либо понятие легко постигаемо или доступно, можно дать ссылку на конкретный источник (источники), но не более 1–2 раз. При этом лектор всегда помнит об ограничении объема кратковременной памяти и сознательного внимания до 7 ± 2 единиц.

4. Сдержанная эмоциональность лектора. Важность эмоциональной окраски речи лектора мы уже обсуждали. Главное – не переусердствовать. Накал страстей в речи лектора должен соответствовать интриге повествования. У слушателей хорошая память: они очень долго будут помнить именно отсутствие эмоций и всем рассказывать, что на лекции невыносимо скучно, хочется спать, что лектор бубнит, уставившись в доску, пишет и пишет формулы, что ничего невозможно понять и запомнить. Лектор при этом может говорить очень понятно и по делу, но так как эмоциональная окраска его речи недостаточна, ее смысл не воспринимается слушателями.

5. Структурированность текста. Обычно лекция охватывает большой объем материала. Понятно, что изложить его за оптимальные для устного выступления 10–15 мин. не предоставляется возможности. Поэтому текст лекции структурируется в параграфы (разделы, пункты) по принципу «один параграф – одна мысль или один тезис, вопрос», на изложение которого уходит не более 15 мин. Если все же тезисов в параграфе больше, выделяется главный. Каждый раздел отделяется от последующего, например, фразой: «Мы закончили обсуждать ... проблему. А в следующем разделе – три пункта... или ...»

6. Диалогичность. Лектору рекомендуется обращаться к аудитории, задавая простые открытые и закрытые вопросы. Полезно формулировать во-

просы так, чтобы аудитория могла на них ответить, продемонстрировав тем самым свою компетентность. Так опосредованно вы сделаете комплимент аудитории и поддержите ее мотивацию, а интерес к обсуждаемой теме не погаснет.

7. Простота изложения и конкретность лексики. Лектор говорит особым научным языком, используя понятийный аппарат данной науки и учебного предмета. Это обязательное условие академической лекции. Но это не значит, что текст ее должен быть непостижим. Уметь понятно объяснить сложный теоретический материал – признак профессионализма. Для этого выделяется ряд простых риторических приемов:

7.1. Текст состоит из коротких, простых фраз. (Лучше избегать длинных сложноподчиненных предложений, развернутых причастных оборотов.)

7.2. Использовать конкретные понятия: по Д. Карнеги, не *собака*, а *пятнистый бульдог*.

7.3. П. Сопер рекомендует говорить не *шел*, а *бежал*, *ковылял*, *плелся*, *тащился* – это вызовет формирование образа.

7.4. О. Эрнст советует вместо существительных, где можно, употреблять глаголы. Например, сказать не *обеспечение*, но *обеспечить*, не *улучшение*, но *улучшить*. Это делает восприятие более образным [17, с. 79,80].

Таким образом, лектор создает условия для формирования в субъективном пространстве слушателей образов изучаемых объектов, явлений, закономерностей, событий.

Здесь мы сталкиваемся с принципом персонификации образования. Данный феномен значительно влияет на процесс восприятия и, следовательно, на эффективность лекции (табл. 3).

Таблица 3

Использование в лекции понятия персонификации

Понятие	Смысловое наполнение понятия
1	2
Персонификация (лат. <i>persona</i> – лицо, личность; <i>facere, facio</i> – делать)	1. Олицетворение, представление отвлеченного понятия в человеческом образе. 2. Олицетворение, наделение животных, предметов, явлений и отвлеченных понятий человеческими свойствами. В логическом смысле разновидность натурфигурных понятий. 3. Может выражаться в том, что другим приписывается собственное видение мира и человека, собственный эмоциональный комплекс. Однако формы этого «приписывания» в каждом случае индивидуальны. 4. Процесс и результат приобретения идей (абстракцией) форм и качеств конкретного объекта. 5. Придание речи личного характера.

Окончание табл. 3

1	2
	<p>б. Олицетворение предметов неживой природы, в том числе «оживление» изучаемых объектов, процессов, явлений – прямое или через специально создаваемые образы, персонажи:</p> <ul style="list-style-type: none"> • прямая персонификация изучаемого материала имеет место тогда, когда изучаемый объект говорит человеческим голосом, двигается, танцует, прыгает и т. д.; • косвенная персонификация заключается в создании живых образов, узнаваемых персонажей, которые ассоциируются у учебной аудитории с определенными понятиями, объектами, явлениями. Для этой цели используются как образы людей, так и других существ; • персонификация речи с помощью личных местоимений «я», «мне» и др., выражения личного отношения говорящего к предмету высказывания; • персонификация речи с помощью «особых словечек», характеризующих того или иного персонажа, воспроизведения, воспроизведения особенностей
Персонифицировать (лат.)	Олицетворять, представлять в лицах общие понятия

Значение феномена персонификации – в создании и оперировании эмоционально окрашенными образами. Образ – условие не только восприятия, но и понимания (осознанности). Поэтому феномен персонификации актуален в лекторской работе для педагогов-практиков, которые рассматривают понимание информации как релевантно-необходимое условие процесса обучения. Они уверены в том, что «непонятная мысль перестает быть мыслью». Осознанность, как известно, один из важнейших дидактических принципов отечественной педагогики.

Поэтому так важны примеры, фрагменты фильмов, ссылки на литературные источники, звуковые ряды, демонстрации предметов, раздаточный материал – средства обучения, обеспечивающие полисенсорность познания.

8. Оформление главной мысли. Главная мысль должна быть выражена в развернутой словесной форме не менее трех раз при дедуктивном способе изложения и не менее двух раз – при индуктивном форме изложения [17, с. 140].

9. Установление и поддержание контакта с аудиторией. Лектор приспосабливается к аудитории – это условие успеха его работы. Из этого правила нет исключений, выше мы уже говорили об этом подробнее.

9.1. Периоды внимания слушателей равны 10–15 мин. Доказано, что внимание слушателей падает к 15, 30, 45-й минутам лекции. Через каждые четверть часа опытный лектор меняет метод (показывает иллюстрацию, фрагмент фильма, зачитывает какой-либо простой текст – пример, рассказывает историю и т. п.). Через 45 мин – обязательный перерыв, иначе продуктивная интеллектуальная деятельность становится невозможна.

9.2. Существует закон прогрессирующего нетерпения слушателей (табл. 4), который И. Стернин сформулировал так: «Чем дольше говорит оратор, тем большее невнимание и нетерпение проявляют слушатели» [17, с. 141].

Таблица 4

Восприятие слушателями длительности речи

Продолжительность речи	Реальное время	Время восприятия
Первые 10 мин	10 мин	10 мин
Вторые 10 мин	10 мин	20 мин
Третьи 10 мин	10 мин	30 мин
<i>Итого</i>	<i>30 мин</i>	<i>60 мин</i>

Опытный лектор всегда готов к возможному сокращению текста, но за счет сворачивания информации, а не темпа речи.

9.3. Никогда не надо занимать перерывы – следует помнить, что слушателям необходимо отдохнуть.

10. Заключение. Обязательная часть лекции.

- Всегда стоит помнить совет Д. Карнеги, который цитировал одного ирландского политического деятеля: «Сначала расскажите публике, что вы собираетесь рассказать ей; затем рассказывайте, а потом расскажите ей о том, что вы уже рассказали» [7, с. 401].

- Известен также закон края Г. Эббингауза: лучше запоминается информация в начале и в конце.

- Поэтому в завершение лекции возвращаемся к ее началу. Снова повторяем тему, которая обсуждалась. Резюмируем основную мысль (идею) лекции в виде тезиса или перечисления: 1, 2, 3... Все это должно уместиться в три-четыре информационно емкие фразы. Тем самым доказываем, что достигли результата – цели, которую поставили.

Замечания

- Введение анекдотов в ткань лекции – знак мастерства лектора. Если же твердой уверенности в своих силах нет, то карикатуры, анекдоты и т. п. лучше показать и рассказать до заключения. Иначе слушатели запомнят именно анекдот, а не научный тезис, завершающий лекцию.

- И. Стернин рекомендует не забывать о драматизме повествования. Хорошо, когда в тексте есть интрига, напряжение, это поддерживает мотивацию аудитории и облегчает всем работу. Драматизма можно достичь рассказом о столкновении мнений, различном толковании явлений или событий, обсуждением животрепещущих проблем и т. п.

- Compliment и благодарность аудитории обязательны: учеба – это тяжелый труд, аудитория заслуживает, чтобы лектор похвалил ее за терпение, работоспособность и поблагодарил за внимание.

- И только в завершение можно сказать (если считаете нужным), что Вы по какой-либо причине недовольны своей работой.

Итак, эффективность лекции зависит, прежде всего, от восприятия материала, в результате которого в субъективном пространстве формируется образ объекта, ситуации или иного события.

Эффективность восприятия материала любой лекции возрастет, если соблюдать знаменитый принцип образования – природосообразности. В нашем случае он предполагает учитывать, что, во-первых, эффективность восприятия обеспечивается полисенсорностью познания, во-вторых, восприятие всегда направляется мотивацией, окрашивается эмоциями, оно связано с мышлением, памятью, вниманием.

«Золотое правило дидактики – полисенсорность познания – утверждает значимость несловесных компонентов оформления лекции: невербальных, паравербальных, фоносемантических, а также репрезентативных систем человека.

Еще раз подчеркнем значение феномена персонификации, который обеспечивает создание эмоционально окрашенных образов и оперирование ими, что считается условием не только восприятия, но и понимания (осознанности).

Собранный и проанализированный в специализированной литературе материал о секретах хорошей лекции (принципе природосообразности образования в практике лекционной работы) был структурирован в виде методических рекомендаций. Считаем, что применение их в практике образования необходимо для создания оптимальных методических условий, повышающих эффективность лекционной работы.

Литература

1. Алдер Г. НЛП-графика. Мышление в рисунках и образах. – СПб.: Питер, 2003. – 192 с.
2. Бакиров А. С чего начинается НЛП. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: Библиотека Альдебаран: <http://lib.aldebaran.ru>; Домашняя страница Анвары Бакирова и Елены Рогашковой: <http://www.duals.da.ru/> (материалы по НЛП и практической психологии, отрывки из изданных книг, информация по тренингам, неопубликованные тексты).
3. Бершадский М. Е. Понимание как педагогическая категория (мониторинг когнитивной сферы: понимает ли ученик то, что изучает?). – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. – 176 с.
4. Волохова Е. А., Юкина И. В. Дидактика. Конспект лекций. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 288 с.
5. Гриндер М., Ллойд Л. НЛП в педагогике. – М.: Ин-т общегуманитар. исслед., 2001. – 320 с.
6. Демидов И. В., Каверин Б. И. Логика: Вопросы и ответы. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юриспруденция, 2002. – 160 с.
7. Джонс Дж. К. Методы проектирования: Пер. с англ. – 2-е изд., доп. – М.: Мир, 1986. – 326 с.
8. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей: Пер. с англ. – М.: Беловодье, 1994. – 688 с.

9. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М.: Танио, 1989.
10. Ковалев С. В. НП педагогической эффективности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – 208 с.
11. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. – СПб.: КАРО, 2005 – 368 с.
12. Котлячков А., Горин С. Оружие – слово. Оборона и нападение с помощью эриксоновского гипноза. Практическое руководство. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: polbu.ru/kotlachkov_weaponword/ch26_i.html
13. Михальская А. К. Педагогическая риторика: История и теория: Учеб. пособие для студ. пед. университетов и институтов. – М.: Изд. центр «Академия», 1998. – 432 с.
14. Морозов А. В., Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология: Учеб. пособие. – М.: Академ. проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с.
15. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
16. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. – СПб., 2001. – С. 202.
17. Стернин И. А. Практическая риторика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 272 с.
18. Хегенхан Б., Олсон М. Теории научения. – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.

ИНФОРМАЦИЯ

Международная научно-практическая конференция

СОЦИОГУМАНИТАРНАЯ СИТУАЦИЯ В РОССИИ В СВЕТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

2–4 октября 2008 г.

Институт переподготовки и повышения квалификации преподавателей
социальных и гуманитарных наук МГУ им. М. В. Ломоносова
Философский факультет МГУ им. М. В. Ломоносова
Институт философии РАН

Международная научно-практическая конференция будет проходить
в Москве в Московском государственном университете им. М. В. Ломоносова

Запланирована работа следующих секций:

1. Духовная культура и проблемы идентификации в ситуации мульти-культурализма.
2. Россия в диалоге культур.
3. Особенности познания социальных процессов в современной отечественной и зарубежной гуманитаристике.
4. Национальные модели образования в контексте глобализации.
5. Национальные отношения и вопросы социально-политической интеграции.
6. Динамика социальных отношений в современной России.

Рабочие языки конференции – русский и английский.

Заявки на участие в работе конференции, заполненные по предложенной форме (Приложение), тезисы докладов (объем до 7500 знаков с пробелами) просим присылать в Оргкомитет до 1 сентября 2008 г. по электронному адресу, почтой или по факсу с пометкой «Международная конференция».

Форма заявки на участие в конференции

1. Ф. И.О.
2. Название доклада:
3. Секция:
4. Ученая степень, звание:
5. Место работы (учебы):
6. Должность:
7. Адрес:
8. Телефон:
9. E-mail:
10. Потребность в гостинице: Да/Нет

Оргкомитет оставляет за собой право отклонять заявки, не соответствующие тематике конференции, а также редактировать присланные материалы при их подготовке к публикации.

Требования к оформлению статей и тезисов

1. Текст подается на дискете в редакторе Word с распечаткой, либо по электронной почте forever31@mail.ru, o.s.suvorova@rambler.ru. Шрифт Times New Roman, 11, формат страницы А4. Поля: 2 см. Сноски концевые.

2. В правом верхнем углу ФИО автора, напечатанные прописными буквами, ученая степень, звание, курсивом указываются город и организация, в центре – название статьи прописными буквами, полужирный шрифт, размер шрифта 11, интервал 1,0.

3. Тезисы печатаются через 1,0 интервал.

Все полученные материалы проходят регистрацию. Сборник тезисов будет опубликован до начала конференции.

Конференция проводится при финансовой поддержке РГНФ.

Оргкомитет не оплачивает командировочные расходы.

Адрес оргкомитета: 119992, ГСП – 2, Москва, Ленинские горы, 2-й корпус МГУ им. М. В. Ломоносова, ИППК, кафедра философии, 8-й этаж, комн. 843.

Тел.: (495) 939–34–43; (495) 939–34–13

Факс: (495) 932–88–73

I Всероссийская конференция по науковедению

НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, ИННОВАЦИИ

10–12 ноября 2008 г.

Организационный комитет I Всероссийской конференции по науковедению «Наука, образование, инновации» приглашает Вас и Ваших сотрудников принять активное участие в Конференции, которая состоится в Москве на базе **Московского городского педагогического университета** при участии **Института научной информации по общественным наукам Российской академии наук (ИНИОН РАН) 10–12 ноября 2008 г.** Прибытие участников – 9 ноября. Финансовая поддержка конференции осуществляется РГНФ, проект № 08–03–14049.

Россия вступает в новый период создания инновационной экономики на базе ускоренного развития науки, образования и высоких технологий. Это требует глубокого и всестороннего изучения проблем экономики, науки и высшего образования, исследований научно-кадрового потенциала страны, сравнительного анализа состояния и перспектив развития науки, образования и высоких технологий в России и наиболее развитых и быстроразвивающихся странах мира, изучения приоритетов науки в глобальном и региональных масштабах. Внимания, уделяемого изучению указанных проблем в нашей стране, совершенно недостаточно. Ученые России, профессорско-преподавательский состав вузов должны консолидировать свои усилия и в тесном взаимодействии с федеральными, региональными и муниципальными органами власти реализовать свой научный и инновационный потенциал в целях обеспечения устойчивого развития и повышения благосостояния общества.

Оргкомитет Конференции просит руководителей научно-исследовательских институтов РАН и других государственных академий и вузов страны, отраслевых научно-исследовательских институтов и центров передать приглашение Оргкомитета ведущим ученым своих учреждений и принять личное участие в работе Конференции. Это существенно повысит качество, практическую, государственно-политическую значимость выработанных Конференцией решений и рекомендаций, направленных на ускорение процесса создания инновационной экономики в России и совершенствование системы управления всех уровней. Оргкомитет просит направлять заявки на участие в конференции и тезисы выступления по адресу: naukoved@mgpu.ru с обязательным направлением копии по адресу: coop@inion.ru.

Заявки должны быть оформлены в соответствии с образцом и направлены в Оргкомитет не позднее 5 сентября 2008 г. Доклады на секциях и круглых столах отбираются Конкурсной экспертной комиссией. Решение Кон-

курсной комиссии будет доведено до сведения авторов представленных докладов в первой декаде октября 2008 г. Докладчики, выступающие на пленарных заседаниях, приглашаются Оргкомитетом. Всем участникам Конференции будет предоставлена возможность выступить на секциях и круглых столах, уточненное название которых будет сообщено дополнительно. Индивидуальные приглашения докладчикам будут высланы в первой декаде октября 2008 г. по электронному адресу или по факсу, указанным в заявке.

Тезисы докладов, предложенные участниками, будут опубликованы издательством МГПУ. Доклады, зачитанные на Пленарном заседании, а также доклады, представляющие особый научный интерес, будут опубликованы в Ежегоднике «Научковедческие исследования», издаваемом ИНИОН РАН. Дополнительные вопросы об участии в Конференции и ее работе можно задать по телефону: +7 985 992 2460. Информация о конференции размещена на сайтах: <http://www.mgpu.ru/news.php?news=1719> и <http://www.inion.ru>

Основные вопросы и проблемы, подлежащие обсуждению

1. Состояние научно-кадрового потенциала России и его сопоставление с научно-кадровым потенциалом наиболее развитых и быстроразвивающихся стран мира.

2. Суперприоритеты российской науки, направления научных исследований, по которым наука России может занять лидирующее место в глобальном масштабе.

3. Наукометрический анализ эффективности научных исследований в России и за рубежом.

4. Стимулирование научной деятельности, уровень заработной платы научных работников.

5. Поддержка научных исследований отечественными и зарубежными научными фондами и спонсорами.

6. Законодательная поддержка и стимулирование фундаментальных поисковых и прикладных научных исследований в государственных научных академиях, в вузах, научных организациях и в системе бизнеса.

7. Предпринимательство и наука.

8. Научная подготовка студентов вузов, подготовка аспирантов, докторантов, постдоков.

9. Управление научными исследованиями в Российской Федерации и ее отдельных регионах.

10. Механизмы внедрения результатов научных исследований в инновационную экономику, образование, социальную сферу и государственное управление.

11. Значение перехода на двухступенчатую систему высшего образования (в соответствии с Болонским протоколом) и подготовка кадров высшей квалификации для науки, образования и инновационной экономики.

12. Оценка состояния отраслевых научных исследований в соответствии с государственными приоритетами развития науки, инновационной технологии и высшего образования.

13. Управление научными исследованиями в высших учебных заведениях.

14. Роль педагогических университетов в развитии общего и профессионального среднего образования и подготовке абитуриентов, поступающих в вузы страны.

15. Перспективы, формы и механизмы интеграции науки и высшего образования, создание национальных исследовательских университетов.

16. Совершенствование законодательства и материального стимулирования, необходимого для привлечения молодых специалистов в научно-исследовательские и опытно-конструкторские организации.

17. Специфика инновационной деятельности в России: роль государства и бизнеса.

18. Научно-педагогический анализ научной подготовки инженерных кадров, необходимых для развития высоких технологий и инновационной экономики.

19. Проблемы совершенствования инновационного законодательства.

20. Совершенствование статистической информации по вопросам науки, высшего образования и инновационной деятельности.

21. Информатизация общества, информационные технологии, информатика и ИКТ как факторы развития российской науки и высшего образования.

22. Проблема информатизации российской науки, сетевая наука, новые сетевые формы организации научных исследований в локальном, региональном и глобальном масштабах.

23. Принципиальные качественные и количественные отличия науки XXI в. от науки последней четверти XX в.

24. Проблема анализа соотношения математических, естественных, общественных, гуманитарных и инженерных наук в общем балансе научной и вузовской деятельности в России.

Контактная информация

Адрес: 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4

Телефон: +7 985 992 2460,

E-mail: naukoved@mgpu.ru

WWW: <http://www.mgpu.ru/tree.php?rubric=1221>;

<http://www.inion.ru>

Оргкомитет конференции

Председатель оргкомитета – д. и. н., проф., ректор Московского городского педагогического университета *В. В. Рябов*

Заместители председателя

А. М. Кулькин – д. ф. н., руководитель Центра научно-информационных исследований по науке, образованию и технологиям ИНИОН РАН

А. И. Ракитов – д. ф. н., проф., г. н. с. ИНИОН РАН, заслуженный деятель науки РФ

Р. Г. Резаков – д. п. н., начальник Управления планирования и координации научно-исследовательских работ МГПУ

М. Н. Русецкая – к. п. н., доцент, проректор по инновационной деятельности, директор НИИСО МГПУ

Ученые секретари

А. Э. Анисимова – к. культурологии, н. с. ИНИОН РАН

В. М. Кондратьев – к. ф. н., доцент, вед. н. с. НИИСО МГПУ

Члены оргкомитета

А. Н. Авдулов – д. ф. н., г. н. с. ИНИОН РАН, лауреат государственной премии

А. Г. Аллахвердян – к. псих. н., зав. отделом ИИЕТ РАН

В. С. Арутюнов – д. х. н., проф., зав. лаб. Института химической физики им. Н. Н. Семенова РАН

А. Г. Ваганов – ответственный редактор приложения «НГ-наука» «Независимой газеты»

В. И. Герасимов – к. фил. н., зав. Отделом научного сотрудничества и международных связей ИНИОН РАН

Ю. В. Грановский – к. х. н., с. н. с. МГУ им. М. В. Ломоносова

С. В. Егерев – д. ф.-м. н., проф., зам. директора Российского института экономики, политики и права в научно-технической сфере Федерального агентства по науке и инновациям

О. Л. Кузнецов – ректор Международного университета природы, общества и человека (г. Дубна), президент РАЕН

С. А. Кугель – д. ф. н., проф., г. н. с. СПб филиала ИИЕТ РАН

В. А. Лекторский – академик РАН, заведующий отделом Института философии РАН, главный редактор журнала «Вопросы философии»

В. А. Литвинов – д. э. н., заместитель директора по науке Всероссийского центра уровня жизни

Ю. С. Пивоваров – академик РАН, директор ИНИОН РАН, председатель экспертного совета ВАК по истории

Э. М. Пройдаков – редакционный директор ИТ-группы изданий СК ПРЕСС

В. С. Степин – академик РАН, руководитель Секции философии, социологии, психологии и права Отделения общественных наук РАН

Л. Н. Стрекова – к. х. н., доцент МГПУ, с. н. с. Института химической физики им. Н. Н. Семенова РАН

А. В. Тихонов – д. с. н., проф., руководитель Исследовательского центра Института социологии РАН

В. М. Тютюнник – д. т. н., проф., ректор Тамбовского филиала Московского государственного университета культуры и искусств, президент Международного информационного нобелевского центра

Г. С. Хромов – к. ф.-м. н., в. н. с. Центра исследования проблем развития науки РАН

С. А. Цыганов – д. ф.-м. н., начальник Управления использования результатов ориентированных фундаментальных исследований РФФИ

Г. М. Шалахметов – советник председателя правления АО «Фонд устойчивого развития «Казына», академик РАЕН (Казахстан)

В. В. Шахгильдян – д. т. н., проф., член-кор. РАН, президент Государственного технического университета связи и информатики

П. Б. Шелищ – к. ф. н., член Общественной палаты РФ

А. В. Юревич – член-кор. РАН, зам. директора Института психологии РАН

Программа конференции

Первый день. Открытие конференции. Пленарные доклады конференции. Дискуссия по докладам пленарного заседания.

Второй день. Работа секций и круглых столов.

Примерный перечень секций и круглых столов

- научно-кадровый потенциал российской науки и высшего образования;
- сравнительный науковедческий анализ состояния науки и высшего образования в развитых странах и России, экономика науки;
- переход России к инновационной экономике; особая функция и значение педагогических ВУЗов в подготовке кадров, необходимых для обеспечения инновационного и высокотехнологичного развития России. Социологический анализ состояния и эффективности научных исследований, методы оценки результативности научной деятельности в России и за рубежом;
- состояние науковедческих исследований в России и перспективы их развития и совершенствования;
- роль науки и высшего образования в государственной стратегии развития, стратегическое управление наукой и высшим образованием;
- анализ международных связей российских ученых, российской научной диаспоры, роли и положение молодых исследователей;
- наука, высшее образование, высокие технологии и общество;
- роль социального заказа в науке и образовании;
- наука и образование в обеспечении устойчивого развития общества;
- междисциплинарные познавательные стратегии в науках о культуре и искусстве;
- наука и военное образование;
- наукометрия и современное интернет-науковедение.

Третий день. Обсуждение основных целей и задач Российского научного общества, устава, программы деятельности.

Регистрация участников

Для участия в конференции необходимо до 5 сентября 2008 г. предоставить в Организационный комитет заполненную регистрационную форму и тезисы докладов. Регистрационный взнос составляет 350 руб. за одного участника. Для студентов и аспирантов участие бесплатно.

Реквизиты

Департамент финансов города Москвы
Отделение 1 Московского ГТУ Банка России г. Москва 705
(ГОУ ВПО МГПУ А/с 0707591000450799)
Рас/счет 40603810300003000001
БИК 044583001
ИНН 7717043346
КПП 771701001
Код по ОКПО 40124054
Код по ОКВЭД 80.30.1

Адрес

129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.
Договорной отдел ПФУ тел./факс 181-53-57
Бухгалтерия 181-51-87

Докладчикам необходимо предоставить следующие данные

Фамилия, имя, отчество
Год рождения
Ученая степень
Ученое звание
Организация
Должность
Почтовый адрес (включая индекс)
Страна
Телефон
Факс
E-mail
Название доклада
Сопровождающие лица (ФИО, число)
Заезд – ___ ноября 2008 г. Отъезд – ___ ноября 2008 г.

Регистрация участника без доклада

Те же пункты без названия доклада.

Требования к оформлению тезисов

Тезисы предоставляются в электронном виде в формате Microsoft Word 97–2003, объемом не более 3 с. формата А4 через 1,5 интервала. Поля с двух сторон 25 мм, красная строка 1 см, шрифт Times New Roman 14 кегль. Выравнивание текста по ширине страницы. Название доклада (не более 2-х строк), шрифт Times New Roman 14 кегль, жирный, заглавные буквы. Фамилии и инициалы авторов доклада, источник информации (курсив), шрифт Times New Roman 14 кегль. Название организации (или организаций, не более 2-х строк), шрифт Times New Roman 14 кегль, курсив. Оформление сносок: в тексте указание на источник берется в квадратные скобки, название источника вносится в список литературы в конце публикации. Пример:

ПРОБЛЕМЫ НАУКОВЕДЕНИЯ

(а) *Иванов И. И.*, (б) *Петров П. П.*

(а) *Тульский государственный университет,*

(б) *Нижегородский государственный университет;*

Литература

1. Олескин А. В. // Вестник РАН. – 1998. – № 11.
2. Одум О. Ю. Основы экологии. – М.: Мир, 1971. – 213 с.

Проживание участников

Возможно размещение участников в гостиницах различного уровня. Участникам необходимо самостоятельно заранее забронировать места. В зоне пешеходной досягаемости находятся гостиницы:

Байкал (<http://baykal-hotel.ru/>)

Турист (<http://hotel-turist.com/>)

Космос (<http://cosmos-moscow.ru/>).

Культурная программа

Для участников конференции планируется проведение культурных мероприятий. О программе будет сообщено позднее на сайте конференции.

Всероссийская научно-практическая конференция

ЧЕЛОВЕК В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНЫХ И КУЛЬТУРНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

20–21 ноября 2008 г.
Хабаровск – Биробиджан – Нерюнгри

Министерство транспорта Российской Федерации
Федеральное агентство железнодорожного транспорта
Дальневосточный государственный университет путей сообщения
Федеральное агентство по образованию
Дальневосточная государственная социально-гуманитарная академия
Хабаровская государственная академия экономики и права
Приамурское отделение Российского философского общества РАН
Биробиджанское отделение Российского философского общества РАН
Секция «Философия конфликта» РФО РАН

Цель конференции

Выявление, исследование и определение путей решения актуальных и практически значимых проблем человеческого бытия.

Направления работы конференции

- Формирование личности в современном социокультурном контексте.
- Проблемы межкультурной коммуникации.
- Гуманизм: традиция, проблемы, перспективы.
- Проблема толерантности.
- История, память, истина.
- Конфликт и оптимизация социального взаимодействия.
- Историческое самосознание как основа национальной идеи в реформируемой России.

Организационный комитет

Председатели:

Дынькин Б. Е., д. т. н., проф., ректор Дальневосточного государственного университета путей сообщения

Гринкруг Л. С., к. т. н., доцент, ректор Дальневосточной государственной социально-гуманитарной академии

Лихобабин В. А., к. ф. н., доцент, ректор Хабаровской государственной академии экономики и права.

Сопредседатели:

Дурин В. П. – д. филос. н., профессор ДВГУПС

Воробьева К. И. – д. психолог. н., зав. каф. психологии ДВГУПС

Толстогузов П. Н., д. филол. н., доцент, проректор по научной работе и информатизации Дальневосточной государственной социально-гуманитарной академии.

Пятак В. И. – к. филос. н., доцент ДВГСГА

Члены оргкомитета:

Голик А. С., начальник управления научно-исследовательской и инновационной деятельностью ДВГСГА

Вальковская В. В. – зав. кафедрой философии ДВГУПС, д. филос. н., профессор

Ревич И. М. – д. филос. н., доцент ХГАЭиП

Кокочкина А. А. – к. филос. н., доцент ДВГСГА

Афросин Н. А. – старший преподаватель кафедры философии ДВГСГА

Борзова А. В. – старший преподаватель кафедры философии ДВГСГА

Условия участия

Материалы (статьи по тематическим направлениям, регистрационная форма и копия документа об оплате за публикацию) принимаются **до 20 сентября 2008 г. на e-mail: birphilos@mail.ru**, с указанием «Материалы философской конференции».

Просим обратить особое внимание на оформление текста: объем до 6 стр. через 1 интервал, поля 2 см., книжная ориентация, кегль 14, шрифт Times New Roman, отступ 1,25, выравнивание текста по ширине страницы, расстановка переносов автоматическая, документ в формате MS Word.doc

Оргкомитет оставляет за собой право не публиковать материалы, если они не соответствуют содержательным критериям и правилам оформления.

Сборник материалов конференции будет подготовлен к началу конференции.

Финансовые условия

Организационный взнос за участие в конференции и одну публикацию в сборнике составляет 350 рублей. Проезд и проживание участников – за счет командировавшей стороны. Участники заблаговременно сообщают организаторам о сроках своего пребывания для бронирования номеров в гостинице или размещения в общежитии ДВГСГА.

Банковские реквизиты

УФК по ЕАО ГОУ ВПО «Дальневосточная государственная социально-гуманитарная академия»

А/с 06073355960

р/с 40503810800001000023

в ГРКЦ ГУ Банка России по Еврейской АО, г. Биробиджан

БИК 049923001

ИНН/КПП 7901009072/79011001

Код 07330302010010000180. Прочие безвозмездные взносы и поступления. Оплата за участие в конференции «Человек в системе социальных и культурных взаимодействий».

Копия платежного поручения сканируется и прилагается к электронному письму отдельным файлом.

Открытие конференции состоится 20 ноября 2008 г. в 10:00 по адресу: г. Биробиджан, ул. Широкая, 70-а ГОУ ВПО «ДВГСГА», ауд. 212 (зал заседаний Ученого Совета). Заезд участников 19 ноября 2008 г.

Проезд автобусами 21, 21-а, 21-в до остановки «Широкая».

Контактные телефоны

Управление научно-исследовательской и инновационной деятельностью:

8 (42622) 4-63-69, **Голик Анна Сергеевна**

Кафедра философии и культурологии: 8 (42622) 6-01-07

Образец оформления статьи

И. И. Иванов

Дальневосточная государственная социально-гуманитарная академия,
г. Биробиджан

НАЗВАНИЕ СТАТЬИ

Текст статьи

Библиографический список

Регистрационная форма (заявка)

Фамилия, имя, отчество (полностью)	
Ученая степень, ученое звание	
Место работы, должность	
Название доклада	
Почтовый адрес (с индексом)	
E-mail, телефон	
Дата и номер квитанции об оплате оргвзноса за публикацию	
Потребность в гостинице	

АВТОРЫ НОМЕРА

Асаева Ирина Николаевна – заведующая отделением дошкольного образования ГОУ СПО «Ревдинский государственный педагогический колледж», аспирант кафедры теории и практики управления организацией Уральского государственного педагогического университета, Ревда.

Вербицкая Наталья Олеговна – доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Давыдова Ирина Викторовна – старший преподаватель кафедры английского языка и методики преподавания английского языка, аспирант заочного отделения кафедры Педагогике Тобольского государственного педагогического института им. Д. И. Менделеева, Тобольск.

Дудина Маргарита Николаевна – профессор, доктор педагогических наук кафедры педагогики Уральского государственного университета им. А. М. Горького, Екатеринбург.

Карачева Елена Викторовна – ведущий специалист Управления образования г. Новоуральска Свердловской области, соискатель кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского, Екатеринбург.

Мальцева Светлана Сергеевна – аспирант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель русского языка и литературы, Тюмень.

Мамонтова Марина Юрьевна – кандидат физико-математических наук, доцент, начальник Центра компьютерного тестирования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Мацкайлова Ольга Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент Волгоградского государственного педагогического университета, преподаватель Волгоградского колледжа бизнеса, Волгоград.

Мурзина Ирина Яковлевна – доктор культурологии, профессор, заведующая кафедрой культурологии Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Полякова Марина Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Романцев Геннадий Михайлович – доктор педагогических наук, действительный член Российской академии образования, ректор Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Сорокопуд Юнна Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии высшей школы Ставропольского государственного университета, профессор кафедры гуманитарно-экономических

дисциплин Ставропольского высшего военного авиационного инженерного училища (военного института) им. В. А. Судца, Ставрополь.

Степанов Александр Владимирович – доцент кафедры дизайна интерьера Художественно-педагогического института Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Субраков Александр Дмитриевич – аспирант Центра национальных проблем образования Московского федерального института развития образования, Абакан.

Фалько Вера Павловна – заведующая кафедрой дизайна интерьера Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Федоров Владимир Анатольевич – профессор, доктор педагогических наук, проректор по научной работе, инновационной политике и внешним связям Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Шишов Сергей Евгеньевич – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института содержания и методов обучения Российской академии образования, Москва.

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/uroao.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.

Плательщик: 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
Итого:					870,00
Итого НДС:					79,09
Всего к оплате:					870,00

Всего наименований 1 на сумму 870.00 **Восемьсот семьдесят рублей 00 копеек**

Руководитель предприятия (Шевченко В.Я.)

Главный бухгалтер (Шлеханова О.М.)

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 (подпись)</i>		
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 (подпись)</i>		

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.
2. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).
3. Авторский оригинал предоставляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.
4. Объем статьи не более 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.
5. К статье прилагается аннотация на русском и английском языках (не более ¼ страницы).
6. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.
7. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора, аннотация на русском и английском языках, индекс УДК, список ключевых слов (3–5 слов), 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 № 5(53)**

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 14.08.2008 г. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № ____.

Цена свободная