

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 4(72) Журнал теоретических и прикладных исследований Апрель, 2010

ISSN 1994-85-81

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	3
Колесников А. К., Лебедева И. П. Проблема интерпретации регрессионных моделей в педагогическом исследовании	3
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	11
Старикова Л. Д. Аксиологический потенциал воспитания студентов в современных условиях	11
Танаева З. Р. Общепедагогические принципы подготовки будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями	21
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	31
Алферова Е. И. Специфика структуры ответственности школьных учителей и студентов педагогического вуза	31
Зеер Э. Ф., Конюхова Е. Т. Психологические факторы влияния установки педагогов на инновационную деятельность	41
Солдатова Ю. М. Потенциал личности судьи: постановка проблемы и теоретические основы изучения	50
ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	57
Перекусихина Н. А. Педагогические идеи русского космизма в контексте обновления современной системы образования	57
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ	67
Шишлина Н. В. Оптимизация процесса формирования профессиональной компетентности	67
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	74
Баянова Л. Е. Диагностика формирования представлений о культуре постмодернизма у студентов-культурологов	74
ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ	82
Ушева М. Н. Стратегия успеха современного школьного директора-менеджера	82
ДИСКУССИИ	91
Гапонцев И. Л., Гапонцев В. А. О возможности применения синергетического подхода к анализу кризисных ситуаций	91
КОНСУЛЬТАЦИИ	111
Чикнаверова К. Г. Самостоятельная учебная деятельность как основа развития самостоятельности обучающихся: методологический аспект отечественных исследований	111
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	119
Бухарова Г. Д. Актуальные проблемы педагогического и профессионально-педагогического образования (по материалам диссертационных исследований, защищенных в совете при Российской государственной профессионально-педагогическом университете в 2009 г.)	119

Белякова Е. Г., Неумоева-Колчеданцева Е. В. Научно-методическое и кадровое обеспечение образования на современном этапе инновационного развития экономики и социальной сферы: обзор материалов конференции.....	132
Обзор работы VII Международной научно-практической конференции «Проектирование модели менеджмента организации: научные и прикладные аспекты».....	141
КНИЖНЫЕ НОВИНКИ.....	144
ИНФОРМАЦИЯ.....	145
АВТОРЫ НОМЕРА.....	148

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

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

Редакционный совет:

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, Л. М. Андрюхина, В. П. Бездухов, В. Л. Бенин, Г. Д. Бухарова, А. Г. Гейн, С. З. Гончаров, Н. С. Глуханюк, М. Н. Дудина, А. Ф. Закирова, И. Г. Захарова, Т. Г. Калугина, А. Г. Кислов, Л. И. Корнеева, Е. В. Кортаева, П. Ф. Кубрушко, Л. И. Лурье, И. Я. Мурзина, Л. А. Рапопорт, Л. Я. Рубина, В. Л. Савиных, Г. П. Сикорская, А. А. Симонова, Б. Е. Стариченко, Э. Э. Сыманюк, Н. К. Чапаев, В. С. Черепанов, Н. Е. Эрганова, В. Я. Шевченко (Россия); М. Денн (Франция); Л. В. Зайцева (Латвия); Б. К. Момынбаев (Казахстан); Т. В. Савельева (США); 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;
английский перевод И. А. Софроновой

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

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте: www.urora.ru

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

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 14.01.77

А. К. Колесников,
И. П. Лебедева

ПРОБЛЕМА ИНТЕРПРЕТАЦИИ РЕГРЕССИОННЫХ МОДЕЛЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования регрессионных моделей для анализа результатов педагогического эксперимента, дается оценка их адекватности и научно-педагогическая интерпретация.

Ключевые слова: математические модели, педагогический эксперимент, регрессионный анализ, научное исследование, педагогическая интерпретация

Abstract. The paper considers the possible usage of regression patterns when analysing the results of pedagogical experiments, evaluation of their identity done and scientific pedagogical interpretation given.

Index terms: mathematical patterns, pedagogical experiments, regression analysis, scientific research, pedagogical interpretation.

Математическое моделирование в научном исследовании используется на разных этапах его реализации, выполняя важную роль в интеграции эмпирического и теоретического уровней познания, необходимой для выявления причинно-следственных отношений [3, 4]. В педагогическом исследовании особое значение имеет обоснованность выводов о причинных связях, которые устанавливаются в процессе эксперимента (т. е. определяется, вызывает ли изменение одной переменной изменение другой переменной). Эксперимент позволяет манипулировать одной переменной и в условиях тщательного контроля наблюдать ее влияние на другую интересующую исследователя переменную. Это влияние описывается в виде некоей функциональной зависимости.

Постановка эксперимента является довольно сложным процессом, поскольку необходимо учитывать множество факторов, способных повлиять на точность и научную ценность результата. В педагогическом исследовании учесть все факторы невозможно, важно среди них правильно выделить существенные. Разработано множество способов исключения влияния посторонних переменных в условиях эксперимента. Однако невозможно добиться абсолютного контроля исследуемого фактора и полностью нивелировать воздействие случайных факторов. В итоге получен-

ный результат оказывается приблизительным, а его точность требует специального оценивания.

Аналитической формой представления причинно-следственных отношений являются регрессионные модели. Научная обоснованность и популярность регрессионного анализа делает его одним из основных математических средств моделирования явлений и процессов. В педагогических исследованиях этот метод, как правило, применяется для сглаживания экспериментальных данных и получения количественных оценок сравнительного влияния различных факторов на результативную переменную. Учитывая существование большого количества этих факторов, мы считаем наиболее интересным применение многофакторной регрессии.

Однако потенциальные возможности регрессионных моделей остаются нереализованными, поскольку достаточно сложно выполнить все требования, предъявляемые к данным. Основными проблемами множественной регрессии являются размерность и мультиколлинеарность. Исследователь постоянно вынужден искать баланс между простотой модели и полнотой описания исследуемого явления, одновременно удовлетворяя необходимым математическим критериям адекватности модели.

В классическом варианте регрессионного анализа ставится задача поиска аналитической зависимости для полученных в эксперименте данных. Выделяют следующие этапы моделирования:

- предварительный анализ данных;
- формирование набора моделей (определение вида функций), подходящих для описания исследуемого явления;
- численное оценивание параметров;
- определение адекватности моделей;
- выбор лучшей модели;
- получение точечного и интервального прогнозов;
- верификация прогноза (сопоставление расчетных результатов по модели с соответствующими данными действительности) [3].

В процессе реализации указанных этапов необходимо учитывать, во-первых, что при построении модели делается ряд статистических предположений. Их истинность часто остается под вопросом. Поэтому уместным вопросом будет не «идеально ли модель согласуется с данными», а «согласуется ли она достаточно хорошо, чтобы получить новую информацию об объекте исследования, объяснить структуру данных и быть полезной для практического применения». Во-вторых, идеальное соответствие модели данным не означает, что она верна. Если модель верна, то она согласуется с данными. Обратное неверно. Если модель согласуется с данными, то она не обязательно верна. Можно построить другие модели, так

же хорошо согласуемые с исходными данными. Возникает проблема правильной интерпретации, определения научной и практической ценности полученной модели и возможностей прогнозирования на ее основе.

Одно из основных назначений регрессионных моделей – прогнозирование изменений зависимой переменной при соответствующих вариациях независимой переменной. Однако их прогнозные качества весьма ограничены, поскольку данные не имеют временной структуры (измеряются однократно). Поэтому применение регрессионных моделей с целью прогнозирования целесообразно лишь по отношению к универсальным обобщающим и статистическим показателям, взаимосвязи между которыми заведомо имеют устойчивый характер. Но даже в этом случае прогноз получается грубый и приближенный. Эффективным способом повышения прогнозных свойств регрессионной модели является двукратное измерение одного и того же показателя. Тогда в качестве переменных рассматриваются не статические показатели, а динамические (отклонения). Причем возникают ситуации, когда целесообразно использовать в уравнении одновременно и статические, и динамические показатели, с тем чтобы учитывать как достигнутый уровень (экстраполировать статистику), так и намечающиеся тенденции (экстраполировать динамику). Чаще всего в качестве динамического показателя выбирают зависимую переменную, например, отклонение эффективности учебной деятельности. Тогда для факторов, влияющих на эту эффективность (способности, мотивы, посещаемость и др.), будет оцениваться не вклад в изменение независимой переменной, а то, в каком направлении будет меняться ее отклонение: в сторону увеличения или уменьшения.

После получения адекватной модели с точки зрения математических критериев оценивают ее так называемую «содержательную адекватность», или целесообразность. Однако даже если модель адекватна в содержательном плане, остается проблема ее интерпретации. Какой смысл имеют полученные соотношения? Что дают полученные оценки? Каковы рекомендации по их использованию?

Например, построены регрессионные уравнения, в которых рассматривалось влияние количества пропусков студентами занятий на успеваемость. Получены интересные количественные оценки. Если студент пропустит больше половины занятий, то ему почти гарантированы (с достаточной вероятностью) 2,5 балла на экзамене (по пятибалльной шкале). Если он не пропустит ни одного занятия, ему почти гарантированы четыре балла. Этот результат не имеет научной ценности и может рассматриваться как практически полезная модель, иллюстрирующая корректность применения регрессионного анализа. Очевидно, что есть другие существ-

венные факторы, влияющие на успеваемость. Какой из них доминирует, в каком они находятся соотношении для данной категории испытуемых и конкретной учебной дисциплины? Каково их оптимальное соотношение? Ответы на эти вопросы могут представлять определенный интерес. Тогда наиболее перспективно использование множественной регрессии.

Следуя принципу простой структуры и опираясь на идею линеаризации функции, естественно начинать анализ явления с построения наиболее просто интерпретируемых линейных моделей. Рассматривая их совокупность, можно получить значительно больше информации, чем на основе одного уравнения.

Например, получены регрессионные уравнения ($R > 0,8$; $p < 0,01$):

$$\mathcal{E}_w = 37,2 + 1,3A_1 + 0,6A_2 - 0,1A_3;$$

$$\mathcal{E}_k = 46,3 - 0,4A_1 + 2,6A_2 + 0,2A_3;$$

$$\mathcal{E}_m = 34,8 - 0,2A_1 + 1,1A_2 + 3,4A_3,$$

где \mathcal{E}_w , \mathcal{E}_k , \mathcal{E}_m – эффективность усвоения текста по результатам решения задач трех групп сложности (индексом w обозначена группа задач, требующих действий по алгоритму;

k – комбинирования известных способов;

m – проявления креативности);

A_1 , A_2 , A_3 – активность интеллекта, соответствующая первому, второму и третьему уровням.

Коэффициенты уравнения позволяют сравнить долю разного вида активности для усвоения текста на разном уровне (воспроизведения материала, комбинирования его элементов или творческого применения в незнакомых ситуациях). Таким образом, глубина изучения текста в значительной мере определяется соотношением уровней интеллектуальной активности при работе с ним: с увеличением сложности задач не только меняется доминирующий уровень активности, но и существенно увеличивается ее «вес» [5].

Интерпретация линейной модели проводится с учетом знаков коэффициентов регрессии, их величины и соотношений между ними. Причем последние интересны в случае сопоставления нескольких уравнений. Если в качестве зависимой переменной использовать отклонения, например, эффективности усвоения текста в приведенном выше примере, тогда можно было бы сделать вывод о влиянии разных уровней активности не на успешность решения задач различной сложности, а на изменение этой успешности. В результате не только повышаются прогнозные свойства модели, но и расширяется смысл выявленных взаимосвязей.

В рассмотренном примере дана педагогическая интерпретация зафиксированным в регрессионных уравнениях количественным соотношениям. Она допустима только после того как проведена оценка адекватности модели с точки зрения математических критериев в терминах статистических гипотез. Для линейной модели – это критерий Фишера (для установления адекватности модели в целом) и критерий Стьюдента (для установления достоверных отличий каждого коэффициента регрессии от нуля). Кроме того, требуется обоснование построения именно данного вида уравнения: отсутствие значимых корреляций между независимыми переменными, наличие значимых корреляций между каждой независимой переменной в отдельности и результативным признаком, полнота описания исследуемого явления данной совокупностью переменных и их однородность.

Предложенная педагогическая (научно-теоретическая) интерпретация результатов моделирования выполнена с позиции авторской дидактической теории взаимодействия ученика и предмета изучения. Наличие научной новизны в полученных соотношениях позволяет рассматривать их с точки зрения практической значимости и дать соответствующие рекомендации для образовательной практики. Это определяет следующий уровень интерпретации – научно-популярный [5].

В данном случае предмет исследования допускает линеаризацию: содержательная интерпретация является целесообразной. Однако границы применимости линейных моделей значительно уже, чем нелинейных. Полученные соотношения связаны с конкретной ситуацией (условиями проведения эксперимента), т. е. модель имеет локальный характер. Как добиться ее большей универсальности? Возможны два пути: воспроизведение эксперимента в других условиях и получение нелинейной модели. В первом случае можно добиться большей обоснованности линейной структуры взаимосвязи, ее устойчивости и расширить границы применимости модели. При этом дополнительная информация не будет получена. Второй путь более сложный. Нелинейная модель только с тремя независимыми переменными достаточно громоздка. Это существенно затрудняет оперирование регрессионным уравнением и его интерпретацию. Для проведения последней необходимо провести исследование функции, привлекая серьезный математический аппарат. И если удалось получить новую информацию (экстремум функции, наибольшее или наименьшее значения и т. д.), то возникает потребность в ее содержательной интерпретации. Естественно задать вопрос: могут ли адекватные, построенные для одних и тех же начальных условий модели отражать разные тенденции, давать противоречащие друг другу интерпретации?

При выполнении всех предпосылок регрессионного анализа такого не может быть. Если учесть диапазон изменения независимых переменных и зависимой переменной, то возможные интерпретации будут либо дублировать, либо дополнять друг друга. Проблема может оказаться другая: отсутствие адекватных моделей с точки зрения математических критериев или их содержательного смысла. Можно сделать вывод, что регрессионные модели не подходят для описания исследуемого явления. Тогда возникает вопрос: эксперимент неправильно поставлен, его результат отрицательный, т. е. не существует функции, описывающей влияние исследуемого фактора или факторов на результативный признак?

В этом случае полезно возвратиться к первому этапу моделирования – анализу данных. Проблема сводится к структурированию данных: как переменных, так и случаев (наблюдений). Речь идет о формализации предмета исследования, в основе которой его представление с помощью системы признаков, удовлетворяющей таким условиям, как полнота, экономность, структурированность, количественная определенность. Выполнение второго и третьего условий предполагает использование специальных математических методов, обеспечивающих необходимую группировку или интеграцию данных (например, факторного и кластерного анализа).

В случае же получения адекватных, достаточно точных и хорошо интерпретируемых моделей их параметры можно рассматривать как исходные данные для продолжения структурно-количественного анализа исследуемого объекта. Поэтому в современных исследованиях регрессионный анализ рассматривается не изолированно, а в комплексе с другими математическими методами. Обозначим некоторые направления его комплексного применения:

1. Использование в качестве зависимой переменной или независимых переменных факторов, выделенных в результате факторного анализа. Причем смысл этих факторов может быть разный: интегрированные или латентные переменные. Это в значительной мере определяет содержательную интерпретацию модели.

2. Построение систем линейных уравнений, отражающих многоаспектность исследуемого объекта.

3. Использование коэффициентов регрессионного уравнения или их соотношений в качестве параметров при дальнейшей обработке результатов эксперимента.

4. Сопоставление регрессионных уравнений одного и того же вида в разных выборках или для разных условий. При этом сравниваются не сами коэффициенты регрессии, а их соотношения.

Таким образом, становится актуальной разработка специальных схем анализа результатов эксперимента, учитывающих объективную существующую иерархию объекта исследования.

Простейшие варианты регрессионного анализа в последнее время достаточно широко применялись в педагогических исследованиях [1, 2, 6]. Полученные метрические соотношения использовались для разработки различных технологий и методик обучения. На современном этапе развития математических методов в значительной мере изменилась постановка исследовательских задач. Они связаны не только с поиском аналитической зависимости экспериментальных данных, но и с возможностью изучения причинных связей на основе анализа конкретной регрессионной модели, в которой значения коэффициентов изначально заданы. Ряд авторов считает, что такие статистические процедуры эффективны при использовании неэкспериментальных данных (например, при моделировании поведения) и являются альтернативой оперирования с экспериментальными данными.

Свое дальнейшее развитие регрессионный анализ получил в связи с применением техники многомерного анализа – моделирования структурных уравнений. Одной из основных идей, положенных в основу такого моделирования, является изучение эффекта аддитивных и мультипликативных преобразований. Смысл заключается в том, что можно проверить, связаны ли переменные линейной зависимостью, изучая их дисперсии и ковариации. По мнению Р. Корсини, А. Ауэрбаха, предметом многомерного исследования являются гипотетические конструкты, не доступные прямому наблюдению, но оказывающие решающее воздействие на измеряемые переменные и характер связи между ними. Латентный аспект таких переменных учитывают структурные уравнения, которые позволяют не только получить информацию о степени эмпирической связи между переменными, но и провести исследование причинных связей при данном эмпирическом объединении. При выполнении определенных условий уравнения регрессии используются для оценки структурных уравнений.

Проблема их интерпретации становится еще более актуальной, поскольку рассматривается система уравнений для конкретной ковариационной структуры. А экспериментальные данные анализируются с точки зрения соответствия ей. Если это соответствие установлено правильно, то систему уравнений принимают в качестве предварительной гипотезы о причинно-следственных отношениях.

Таким образом, математический аппарат, связанный с использованием регрессионных моделей, становится все более сложным и совершенным. Но его возможности реализуются незначительно, поскольку до сих

пор остается серьезной научной проблемой разумное сочетание содержательного и формального подходов в педагогическом исследовании [4]. Решение этой проблемы позволит создать необходимую математико-педагогическую основу для получения адекватных моделей, обладающих научной ценностью и практической значимостью.

Литература

1. Александров Г. Н., Белогуров А. Ю. Математические методы в психологии и педагогике. Владикавказ: Изд-во Сев.-Осет. гос. ун-та, 1997. 302 с.
2. Бартоломью Д. Стохастические модели социальных процессов: пер. с англ. / под ред. О. В. Старовойтова. М.: Финансы и статистика, 1985. 295 с.
3. Введение в математическое моделирование: учеб. пособие / под ред. П. В. Трусова. М., 2005.
4. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Академия, 2001. 208 с.
5. Лебедева И. П. Теория взаимодействия систем «ученик» и «объект изучения». Пермь: Изд-во Пермск. ун-та, 2001.
6. Мизинцев В. П. Применение моделей и методов моделирования в дидактике. М.: Знание, 1977. 50 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.01

Л. Д. Старикова

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье рассматривается аксиологический потенциал воспитания студентов в вузе. Автором обозначены возможные направления воспитания будущих педагогов профессионального обучения в условиях образовательного процесса, а также организационные формы воспитательной работы.

Ключевые слова: потенциал, аксиологический потенциал, педагогические ценности, воспитание, воспитательная работа.

Abstract. The paper deals with the axiological potential of educating students at universities, future trends of training specialists of vocational education and organizational forms of educational work being identified.

Index terms: potential, axiological potential, pedagogical value, education, educational work.

Изменения, происходящие во всех сферах российского общества, предъявляют иные, нежели ранее, требования к подрастающему поколению и соответственно к тем, кто воспитывает и обучает это поколение.

Решение сложных экономических и социальных проблем, стоящих перед нашим обществом на современном этапе, неразрывно связано с обучением и воспитанием молодого поколения, с деятельностью системы образования, в которой ведущая роль принадлежит педагогу, его профессионализму.

Анализ современной психолого-педагогической литературы показывает, что в последние годы заметно обострился интерес к проблеме воспитания подрастающего поколения. Это связано с новыми историческими условиями, выдвигающими новые проблемы, важность и острота которых стали очевидными в воспитательной работе. Среди основных из них отмечают следующие: снижение общего уровня образованности и воспитанности молодежи; радикальное изменение ценностных ориентаций молодых людей; безыдейность нового поколения; негативное отношение к общественно полезной деятельности; безнравственное и асоциальное поведение [9].

Вместе с тем социологические исследования позволили выявить такие качества студенческой молодежи, как целеустремленность, целенаправленность, деловитость, организованность; самостоятельность, самодостаточность, независимость, свободолюбие; жизненная активность, оптимизм, уверенность в будущем, предприимчивость, трудолюбие; интеллектуальность; креативность; стремление к знаниям, овладению культурой; альтруизм, доброта, дружелюбие, гуманизм, честь, правдивость, порядочность и другие высокие моральные качества; патриотизм, любовь к Родине [10].

Вопрос о структуре, природе и сущности ценностных ориентаций личности в последнее время привлекает все более пристальное внимание отечественных философов, социологов, психологов, педагогов. В социально-психологических и психолого-педагогических исследованиях изучается структура и динамика ценностных ориентаций личности в юношеском возрасте (В. И. Дубровина), взаимосвязи ценностных ориентаций с индивидуально-типическими и характерологическими особенностями личности (И. В. Дубровина, Н. А. Кирилова), с профессиональной направленностью (Н. В. Костюк, В. А. Поддубный); ценностные мотивы молодежи, обучающейся в учреждениях начального профессионального образования (И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко); жизненные ценности учащейся молодежи среднего города (О. В. Гайнанова, В. Г. Меньшиков, В. С. Моисеев, Т. М. Резер, Т. А. Семка); аспекты взаимовлияния пенитенциарной субкультуры и образовательного процесса в местах лишения свободы (А. Г. Сломчинский).

Известная формула «каково общество, таково и школа» не нуждается в каких-либо подробных комментариях, так как все образовательные структуры любого государства всегда выполняли конкретный заказ общества на качество и количество образованных людей. И речь идет не столько о перечне требуемых специальностей, сколько о личностных качествах молодого поколения, которые будут проявляться в их социально значимой деятельности, создавая тем самым экономическую, политическую, социальную характеристики государства. Однако у этой формулы есть диалектическое продолжение: «Какова школа, таково и общество». Именно в образовательных учреждениях на протяжении многих лет обучения формируются не только значимые ценностные ориентации для дальнейшей жизни, приобретает личный опыт жизнедеятельности, но и апробируются, закрепляются, совершенствуются виды и способы поведения для достижения поставленных целей и удовлетворения потребностей различного рода.

Основные традиционные и привычные формы вузовского обучения – лекция, семинар, зачет, экзамен – в своих застывших формах продолжают развивать и совершенствовать школьные традиции репродуктивного обучения, фактически препятствующие развитию процессов осмысления, размышления, и не обеспечивают формирование целостной

и разносторонней системы взглядов будущего педагога на самого себя, обучающихся и свою профессиональную деятельность.

Перестройка сознания, принятие новых ценностей жизни, овладение новыми формами и методами воспитательной работы не может произойти мгновенно. На это требуются время и сознательная деятельность как уже состоявшихся педагогов, так и студентов педагогических и профессионально-педагогических вузов.

Особую актуальность в современных условиях приобретает поиск путей становления у подрастающего поколения способности осознавать и изменять мир вокруг себя, активно решать проблемы личного самоопределения. Педагогический процесс должен быть ориентирован не только на логику преподаваемого предмета, но и на логику развития учащегося (субъекта), его целей и мотивов. Именно в этом контексте может идти и разработка нового содержания образования, обеспечивающего самоопределение развивающейся личности в таких сферах, как человек, природа, общество, ноосфера.

Первые шаги к решению обозначенной проблемы предприняты при разработке Государственных стандартов среднего и высшего профессионального образования на основе компетентностного подхода.

Для рассмотрения нашей проблемы необходимо уточнить понятия «потенциал», «педагогические ценности», «воспитание», «аксиологический потенциал».

«Потенциал» (от *лат.* сила) в философии рассматривается как источник, возможность, средство, запас, имеющиеся в наличии, то, что может быть приведено в действие, использовано для достижения определенной цели, решения какой-либо задачи; как возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области [7].

«Потенциал» определяется исследователями как скрытая готовность к осуществлению разных видов деятельности через возможность достижения прогнозируемых уровней личностного развития. К тому же потенциал личности составляет формирующуюся у человека внутреннюю структуру, в которой интерпретируются его общие способности как индивида и специальные как субъекта деятельности.

Л. С. Выготский считает, что понятие «потенциал» в психологическом плане сводится не только к задаткам, а указывает и на те «психологические резервы» личности, которые в силу ряда причин оказались или оказываются неиспользованными.

Знания, идеи, концепции, имеющие в настоящий момент большую значимость для общества и отдельной педагогической системы, выступают в качестве педагогических ценностей. Педагог становится мастером

своего дела, профессионалом по мере того, как он осваивает и развивает педагогическую деятельность, признавая педагогические ценности. История образования, педагогической мысли – это процесс постоянной оценки, переосмысления, установления ценностей, переноса известных идей и педагогических технологий в новые условия, умение в старом, давно известном, увидеть новое и по достоинству его оценить.

Педагогические ценности, являясь условием и результатом соответствующей деятельности, имеют разные уровни существования: индивидуально-личностный, профессионально-групповой, социально-педагогический [8, с. 37].

Социально-педагогические ценности отражают характер и содержание ценностей, функционирующих в различных социальных системах, проявляясь в общественном сознании в форме морали, религии, философии, идей, норм и правил, регламентирующих деятельность общества в сфере образования.

Групповые педагогические ценности – это идеи, концепции, нормы, регулирующие и направляющие педагогическую деятельность в рамках определенных образовательных институтов.

Личностно-педагогические ценности представляют собой сложные социально-психологические образования, в которых отражены цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности педагога, составляющие систему его ценностных ориентаций. Эта система представляет собой аксиологическое «Я», дана личности как система когнитивных образований, сопряженных с эмоционально-волевыми компонентами, и принимается личностью в качестве внутреннего ориентира, побуждающего и направляющего ее деятельность [8].

А. Г. Спиркин отмечал, что субъект осознает не только сами по себе вещи, их свойства и отношения, но и их значимость для себя [11, с. 111]. Человеку для сознательной и свободной деятельности, по мнению М. С. Каган, нужно представление о ценностях, которые бы направляли его поведение [3, с. 101].

В соответствии с вышеизложенным аксиологический потенциал можно определить как возможности общества в рамках определенных образовательных институтов, с помощью системы ценностных ориентаций, приведенных в действие, решать задачи подготовки подрастающего поколения. Этот потенциал реализуется посредством включения системы ценностных ориентаций педагога в его педагогическую деятельность.

А. Н. Леонтьев предложил различать «объективные значения» вещей и «личностные смыслы». Значение – это «ставшее достоянием моего сознания ... обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятия, знания или даже в форме

умения»; смысл же «выражает именно его (субъекта) отношение к осознаваемым объективным явлениям» [5, с. 288–291].

Как известно, формирование отношения человека к «объективным явлениям» составляет содержание воспитания.

Воспитание, о котором писал еще в IV в. до н. э. Аристотель, имеет три аспекта – физическое, нравственное и умственное. Основной целью для мыслителя являлось гармоническое развитие всех сторон души, тесно связанных природой, и развитие высших сторон человека – разумной и волевой, было для него самым важным [12].

Исторически сложились различные подходы к рассмотрению этой категории. В педагогике традиционно понятие «воспитание» употребляется в широком и узком социальном смыслах, а также в широком и узком педагогическом значении. Первым определил воспитание в широком и узком смысле К. Д. Ушинский в книге «Предисловие к “Педагогической антропологии”».

В *широком социальном смысле* воспитание – это передача накопленного опыта от старших поколений к младшим.

В *узком социальном смысле* под воспитанием понимается направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации, подготовки к жизни.

Воспитание в широком педагогическом смысле – это специально организованный целенаправленный процесс, который осуществляется системой образовательных учреждений и охватывает весь учебно-воспитательный процесс.

В *узком педагогическом смысле* воспитание осознается как воспитательная работа (процесс и результат), целью которой является формирование системы определенных взглядов и убеждений. Воспитание часто трактуется в еще более локальном значении – как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи.

В соответствии с различными аспектами понимания сущности воспитания его содержания определяют:

- как компонент социализации;
- управление процессом развития человека;
- средство трансляции культуры.

Все эти подходы к содержанию воспитания не противоречат друг другу, а характеризуют явление с разных сторон.

Разумеется, личность не воспитывается по частям (А. С. Макаренко), и в каждом воспитательном процессе должна осуществляться комплексность воздействия, должны реализовываться все направления воспитательной работы.

Осуществляемый в образовательных учреждениях педагогический процесс и в частности воспитание как сторона этой целостности обладает аксиологическим потенциалом.

Воспитание в высшей школе можно определить как специальную работу сотрудников вуза, направленную

- на становление у студентов системы убеждений, нравственных норм и общекультурных качеств, предусмотренных получаемым образованием [13, с. 91];
- создание полноценной среды самообразования, условий для саморазвития личности, готовой к самостоятельной профессиональной деятельности, способной адаптироваться к новым экономическим условиям и изменениям рынка труда на основе сформированных навыков самообразования;
- воспитание активного гражданина с высокой духовно-нравственной культурой [6].

Результатом воспитания является социальное развитие человека, которое предполагает позитивные изменения в его взглядах, мотивах и реальных действиях.

Исходя из этого, можно выделить три группы воспитательных задач по формированию педагогических ценностей студента вуза – будущего педагога.

Первая ориентирована на формирование гуманистического мировоззрения, т. е. гуманистических взглядов и убеждений, интериоризацию (переход социального содержания в индивидуальное) общечеловеческих ценностей.

Вторая группа задач неразрывно связана с первой и направлена на выработку потребностей и мотивов нравственного поведения.

Третья группа предполагает создание условий для реализации этих мотивов и стимулирования нравственного поведения.

На протяжении всей истории педагогики активно дискутируется вопрос: является воспитание процессом воздействия или взаимодействия? Есть основания говорить о неразрывном характере отношений, связывающих воздействие и взаимодействие в воспитательном процессе, хотя бы потому, что всякое воздействие одного субъекта на другой влечет за собой ответную реакцию последнего. Однако говорить о равном воздействии педагога и студентов было бы неправомерно. Педагог одновременно предстает и в качестве преподавателя наук, и в качестве наставника, воспитателя. В этом смысле «педагогика сотрудничества» не может и не должна пониматься только как процесс взаимодействия.

Вопросы воспитания в целом требуют новой, более активной трактовки в образовательной политике. В настоящее время вновь приходит

понимание неразрывности обучения и воспитания как общей цели педагогического процесса. На вопрос: «Нужна ли сегодня воспитательная работа среди студентов учреждений высшего профессионального образования?» – большинство преподавателей отвечают утвердительно. Но основная часть профессорско-преподавательского состава считает, что этим должны заниматься специально созданные воспитательные структуры. Если обратиться к записям в индивидуальных планах преподавателей высшей школы, то можно убедиться, что доминирующей формой воспитательной работы является «проведение воспитательных бесед со студентами по вопросам правил поведения на занятиях». Это говорит о том, что воспитывающая функция российской системы образования слабо осознана современным педагогическим составом.

И. Кон еще в 1986 г. подчеркивал, что «молодежь особенно чувствительна к тому, что сложные социальные проблемы, экономические или семейные, подменяются простыми поучениями. ...Гласность, честность и правда здесь абсолютно обязательны. ...Единственно правильный стиль – проблемный. Мы должны ... говорить, каково состояние дел. Вот наш реальный результат, вот наши проблемы, вот наши альтернативы и предлагаемые результаты развития. ... Если мы включаем молодого человека в социально значимую деятельность и в обсуждение реальной задачи, только тогда он начинает ощущать себя хозяином жизни, несущим за нее ответственность. Молодежь – не пассивный объект воспитательных воздействий. Она может нас слушать или не слушать, она может принять или не принять то, что мы говорим, или нас проигнорировать» [4].

Наряду с воспитательным воздействием на студента самого содержания высшего образования в распоряжении преподавателя высшей школы имеется арсенал действий, оказывающих воспитательный эффект. Ю. Г. Фокин выделяет пять групп воспитательных действий в процессе преподавания любой учебной дисциплины.

1. Личный пример (точность, вежливость, аккуратность, культура речи, требовательность, последовательность, справедливое оценивание, адекватные реакции, поощрение оригинальных подходов к решению и успехов студента).

2. Поучительные примеры проявления ответственности и достоинства (ответственность, качество и время, достоинство и участие, щепетильность).

3. Этические оценки вариантов решений (экономия на здоровье и на затратах других, поиск причин или виновников).

4. Примеры проявления воли и настойчивости («я не могу иначе», упорство в систематизации, системный подход и внимание к деталям, наглядная доказательность).

5. Разбор правовых аспектов профессиональной деятельности (ответственность за отданное распоряжение, бездействие, некомпетентные решения) [12, с. 153].

Качество обучения и воспитания зависят в вузе от темпов создания развивающей среды, позволяющей не только выявлять, но и развивать склонности, интересы, активность студентов. Необходимо более широкое использование педагогических технологий успеха, методов обучения и воспитания, которые направлены на развитие самостоятельности и активности, ценностных отношений к труду, самим себе, окружающему миру [2].

Соответственно поставленным целям и задачам воспитательной работы в вузе отбираются содержание, методы, приемы, средства и формы организации воспитательного процесса.

Воспитание студентов в вузе может осуществляться по следующим направлениям:

- духовно-нравственная культура;
- профессионально-трудовая культура;
- гражданственность.

Специфика воспитания духовно-нравственной культуры студенческой молодежи заключается в том, что воспитателям приходится иметь дело с людьми с уже относительно сформировавшимися в довузовский период взглядами, оценками, нравственными ориентациями; интересами и культурными потребностями; нормами поведения и опытом межличностных отношений. Поэтому особенность воспитательного процесса в вузе – в слиянии внешнего, педагогически организованного воспитательного процесса с процессом развития тех положительных новообразований, которые заложены в предшествующий период. Отсюда следует необходимость изучения (куратором, преподавателем-предметником) духовно-нравственной культуры каждого студента; коррекция нравственных отклонений гуманными средствами; систематическое «приращение» духовно-нравственной культуры в содержании каждой дисциплины.

Разнообразны формы организации и методы воспитательной работы по данному направлению:

- праздники «Посвящение в студенты» или «День первокурсника», «Таланты I курса», «Театральная осень» и др.;
- фестивали различной тематики;
- творческие встречи с известными людьми, выпускниками факультета (института) и т. п.;
- посещение спектаклей, концертов, выставок;
- субботники и трудовые десанты;
- организация и проведение благотворительных акций, концертов в детских домах, в домах для престарелых и т. д.

В ходе формирования личности конкурентоспособного специалиста-профессионала важнейшую роль играет профессионально-трудовое воспитание: приобщение к профессионально-трудовой деятельности и связанным с нею социальным функциям.

Формами организации профессионально-трудового воспитания могут выступать

- праздники профессий, дни науки;
- «Неделя специальности»: встречи с известными специалистами, «Дни открытых дверей», экскурсии в учреждения по профилю специальности и др.;
- профориентационная работа со студентами;
- проведение межпредметных олимпиад;
- организация научно-практических конференций;
- волонтерская работа;
- конкурсы и турниры;
- постоянно действующие семинары и научные лаборатории с участием студентов и др.

Формирование социально активных граждан России является важнейшим направлением, обеспечивающим взаимосвязь высшего профессионального образования с социально-экономическими и духовными преобразованиями в стране и мире, развитие у студентов гражданственности, патриотизма и национального самосознания [1].

На становление гражданственности будущего специалиста особое влияние оказывает воспитание у студента личной ответственности за все происходящее в вузе, активное участие его в системе студенческого самоуправления и соуправления.

Традиционные формы (посещение историко-краеведческих музеев, военно-патриотических, историко-культурных клубов и объединений, участие в спортивных играх и походах и др.) должны сочетаться с активными и интерактивными (сюжетно-ролевые игры; дебаты и дискуссии, коллективное решение творческих задач; проекты и др.).

Воспитанию социально активных граждан способствуют

- благотворительные акции;
- встречи с ветеранами войн;
- подготовка и проведение предвыборной компании и выборов в органы студенческого самоуправления;
- посещение музеев;
- экскурсии на природу, турпоходы; соревнования;
- конкурсы;
- КВН;
- участие в студенческих трудовых отрядах.

Обозначенные направления воспитательной работы благоприятствуют формированию ценностных оснований личности. Таким образом, еще раз подчеркнем, воспитание обладает аксиологическим потенциалом. Причем организация обозначенного процесса должна включать следующие этапы:

- целеполагание;
- социологические исследования;
- проектирование воспитательной работы на основе проведенных исследований и социопедагогической диагностики происходящих процессов;
- организацию воспитательной работы и реализация проектной деятельности;
- анализ, содержащий диагностику результатов работы [9].

В силу специфики изучаемого явления, а именно его многоаспектности, комплексности, интегративного характера представляется достаточно сложным рассмотреть в рамках статьи все вопросы, связанные с раскрытием сущности аксиологического потенциала воспитания и определением механизма и конкретных технологий воспитания, формирования педагогических ценностей будущих педагогов. Поэтому данное исследование не может претендовать на полноту освещения обозначенной проблемы.

Литература

1. Бухарова Г. Д., Старикова А. Д. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2009. 336 с.
2. Зеер Э. Ф., Водеников В. А. Мониторинг как информационная среда профессионального становления обучающихся // Образование и наука: Изв. УрО РАО. 2000. № 2(4). С. 112–121.
3. Каган М. С. Опыт системного анализа. М., 1974. 246 с.
4. Кон И. Логика табу. Заметки о воспитании молодежи // Литератур. газ. 1986. № 36. 3 сент.
5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1959. С. 288–291.
6. Машарова Т. В., Сырцова Е. А. Интеллигентность как ведущее качество будущего специалиста: моногр. Киров: Изд-во ВятГПУ, 2006. 99 с.
7. Новейший философский словарь. 3-е изд. Л.: Книжный Дом, 2003. 1280 с.
8. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. 5-е изд., стереотип. М.: Академия, 2006. 576 с.
9. Смирнов И. П., Ткаченко Е. В. Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи. Екатеринбург: ИД «Сократ», 2005. 184 с.
10. Соколов А. В. Интеллектуально-нравственная дифференциация современного студенчества // Социолог. исслед. 2005. № 9. С. 91–98.

11. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М., 1972. 234 с.
12. Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1983. С. 33–38.
13. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: учеб. пособие. М.: Академия, 2002. 224 с.

УДК 378: 371

З. Р. Танаева

ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ПРАВОНАРУШИТЕЛЯМИ

Аннотация. В статье раскрываются общепедагогические принципы, экстраполированные в результате теоретико-методологического анализа на профессиональную подготовку будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями.

Ключевые слова: педагогическое управление, несовершеннолетние правонарушители, субъектность, доступность, реализация обратной связи.

Abstract. The paper considers pedagogical principles used with the help of methodological-theoretical analysis in training future specialists for work with juvenile malefactors.

Index terms: pedagogical management, juvenile malefactors, individuality, availability, feedback.

Проблема подростковой преступности является одной из самых актуальных проблем нашего государства. Она обусловлена не только напряженной криминальной обстановкой среди несовершеннолетних, но и недостаточно эффективной работой органов и учреждений, осуществляющих деятельность по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Проведенные нами в данном направлении исследования позволяют сделать вывод о том, что успешность соответствующей профилактической работы зависит от уровня профессиональной подготовки осуществляющих ее специалистов. В то же время вопрос о целенаправленной подготовке квалифицированных кадров к профилактической работе с несовершеннолетними правонарушителями еще не занял должного места в теории и практике высших учебных заведений. Ее специфика состоит в том, что она должна представлять собой совместную целенаправленную деятельность субъектов различного уровня, обеспечивающую

сформированность у специалистов комплекса психолого-педагогических, правовых, специальных знаний, умений и навыков, профессионально-творческих мотивов и интересов, способности осуществлять межличностную коммуникацию, причем не всегда в благоприятных условиях, а также активизирующую личностный рост обучаемого и его возможности в саморазвитии и самореализации. Поставленные задачи требуют разработки концепции педагогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями.

Выбор теоретико-методологической основы концепции осуществлен нами на трех уровнях:

- общенаучном, предполагающем исследование общенаучных концепций, воздействующих на все или большую часть научных дисциплин, возможность изучить названную проблему на междисциплинарном уровне с точки зрения общих закономерностей развития, выявить глубинные основы ее развития и раскрыть механизмы действия с учетом динамики существенных внутрисистемных связей;

- конкретно-научном, позволившем описать принципы исследования и процедуры, применяемые в той или иной специальной научной дисциплине, в нашем случае юридической;

- методико-технологическом, давшем возможность с помощью модульного подхода определить методы и процедуру установления взаимодействия всех субъектов, находящихся в открытых и равноправных взаимоотношениях по достижению прогнозируемых конечных результатов.

Представленные характеристики позволяют говорить о наличии в них идей, продуктивных в плане оптимального решения проблем педагогического управления.

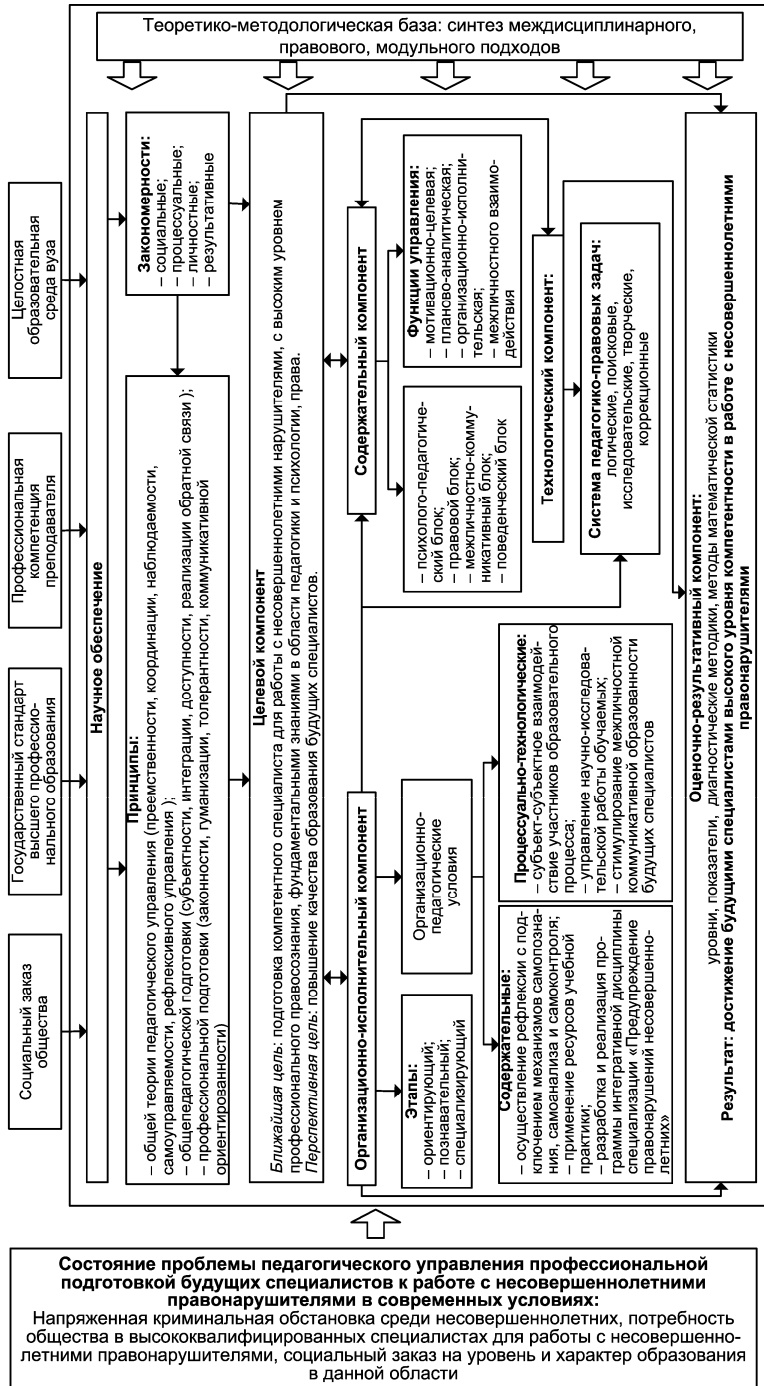
Ключевым моментом построения концепции педагогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями является выделение ее принципов. Будучи базисной категорией дидактики, они отражают основные закономерности обучения, устанавливая требования ко всей системе обучения, уточняя и конкретизируя цель, способствуя формированию содержания, определяя выбор форм и методов обучения. Основу и новизну разработанной нами концепции составляют принципы, отражающие идеи:

- общей теории педагогического управления,
- общепедагогической подготовки будущих специалистов,
- профессиональной подготовки.

Охарактеризуем принципы общепедагогической подготовки (субъектности, доступности, реализации обратной связи) будущих специали-

стов с точки зрения нашего исследования. Их выбор был определен особенностями образовательного процесса в высшей школе, назначением и содержанием деятельности будущего специалиста. Принципы общепедагогической подготовки, являясь одним из ключевых моментов построения рассматриваемой концепции, отражают процессуальные и личностные закономерности обучения. Из процессуальных закономерностей, представляющих взаимосвязь процессов педагогического управления с внешними и внутренними факторами, заключающуюся, прежде всего, в том, что процессы педагогического управления профессиональной подготовкой к работе с несовершеннолетними правонарушителями определяются влияниями внешней среды и сами оказывают на нее воздействие, вытекает принцип реализации обратной связи. В принципах субъектности и доступности находят отражение личностные закономерности, представляющие собой взаимосвязь развития личности будущего специалиста с его профессиональной подготовкой. Принципы общепедагогической подготовки будущих специалистов проявляются как в цели концепции, так и в организационно-педагогических условиях успешной реализации спроектированной нами концептуальной модели (схема).

Проблема субъектности является одной из актуальных педагогических проблем сферы высшего педагогического образования. Субъектность определяется способностью человека быть субъектом своего профессионального развития, самостоятельно находить решения социально и профессионально значимых проблем в условиях быстро меняющейся действительности (К. А. Абульханова-Славская, Б. З. Вульф, А. В. Карпов, С. С. Кашлев и др.). Категории «субъект» и «субъектность» в предметном поле педагогики профессионального образования анализируются в исследованиях О. Ю. Афанасьевой, А. В. Белошицкого, И. Ф. Бережной, С. С. Кашлева, С. В. Кузнецова, В. А. Якунина и др. Субъект рассматривается ими как самоутверждающаяся, самореализующаяся в образовательном процессе вуза личность, способная к эффективной самоорганизации и саморегуляции своих действий и поступков. В свою очередь, субъектность понимается как системное качество студента, овладевающего разнообразными новыми видами и формами деятельности и социальных отношений, обладающего индивидуальным комплексом личностно-психологических функций, которые определяют и отражают результативность осуществляемой деятельности, одновременно развиваясь в ней, и детерминируют его сущностную, интегральную характеристику – общую способность к осознанному, самостоятельному, целенаправленному, саморегулируемому преобразованию исходных способностей и свойств в социально значимые и профессионально важные качества.



Состояние проблемы педагогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями в современных условиях:
 Напряженная криминальная обстановка среди несовершеннолетних, потребность общества в высококвалифицированных специалистах для работы с несовершеннолетними правонарушителями, социальный заказ на уровень и характер образования в данной области

Концептуальная модель педагогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями

Принцип субъектности относится к общепедагогическим регулятивам, поскольку «характеризует наиболее общую стратегию решения определенного класса педагогических задач (проблем), служит одновременно системообразующим фактором для развития педагогической теории и критерием непрерывного совершенствования педагогической практики в целях повышения ее эффективности» [1]. В теории педагогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов в соответствии с принципом субъектности обучение рассматривается как механизм целенаправленного педагогического управления процессом субъектного преобразования обучаемых. Названный принцип исключает встречающиеся довольно часто в этой системе жесткие приказы и распоряжения, общение происходит в форме партнерства и уважения к друг другу. Основной задачей педагогического управления становится «перевод студентов из созерцательной и исполнительской позиции в позицию активного субъекта деятельности» [6]. С этой точки зрения учет принципа субъектности в педагогическом управлении профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями оказывается неизбежным, так как речь идет о превращении процесса профессионального становления в предмет практического преобразования, о развитии способностей быстро адаптироваться к обстоятельствам постоянно меняющейся криминальной ситуации.

Необходимым условием реализации принципа субъектности является организация мыслительной деятельности обучаемых. С этой целью нами разработана система педагогико-правовых задач (логических, поисковых, исследовательских, творческих, коррекционных), являющаяся технологической составляющей предлагаемой модели. Благодаря решению таких задач вырабатывается собственное оценочное отношение к правовым явлениям, юридическим фактам, меняется характер межличностного взаимодействия обучаемого и преподавателя.

Весьма эффективным способом реализации субъект-субъектного подхода является применение современной технологии модульного обучения. Одним из перспективных направлений подготовки будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями мы считаем внедрение в образовательный процесс интегративной дисциплины специализации «Предупреждение правонарушений несовершеннолетних», основанной на ситуационном моделировании служебной деятельности.

Рассмотрим входящие в структуру программы блоки.

1. Введение в модули. Целевую направленность блока составляет всестороннее раскрытие причин и условий, способствующих совершению

несовершеннолетними противоправных деяний, изучение деятельности органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, знание которых необходимо для эффективной деятельности в борьбе с подростковой преступностью, а также для отработки ситуаций практических модулей.

2. Практические модули. Анализ состояния преступности среди несовершеннолетних, статистические материалы позволили выявить правонарушения, представляющие наибольший удельный вес и социальную значимость на протяжении многих лет. Действия специалистов по работе с несовершеннолетними правонарушителями по профилактике таких правонарушений составили основу данного блока.

3. Модуль итогового контроля. Дисциплина специализации «Предупреждение правонарушений несовершеннолетних» выполняет главную системообразующую функцию на специализирующем завершающем этапе подготовки обучаемых к работе с несовершеннолетними правонарушителями. Ее реализация обеспечивает систематизацию и обобщение полученных теоретических знаний, практических умений и навыков, в результате чего они приобретают статус междисциплинарных знаний. У будущего специалиста проявляется устойчивая потребность в работе с несовершеннолетними правонарушителями, что позволяет перейти к пониманию общественно и собственно профессиональной значимости работы с данной категорией.

Одно из содержательных условий педагогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями – осуществление рефлексии с подключением механизмов самопознания, самоанализа и самоконтроля. Так как развитие субъектности – процесс внутренний, то судить о нем может, прежде всего, сам субъект развития, субъект деятельности. Таким образом, оценка результативности, конструктивности развития, саморазвития осуществляется субъектом через самонаблюдение, саморазмышление, самоанализ, т. е. через рефлексию. Способность к самопознанию, самоанализу, самоконтролю является одним из показателей компетентности в работе с несовершеннолетними правонарушителями, так как выступает основой при принятии решения о выборе форм и методов работы, адекватной уровню и виду отклоняющегося поведения подростков, что обеспечивает качество работы с правонарушителями.

Таким образом, субъектность обучаемого понимается нами как состояние личностного и профессионального развития, выражающееся

- в способности успешно адаптироваться к постоянно изменяющейся образовательной, социокультурной ситуации;

- потребности в проявлении активности, самостоятельности в организации взаимодействия с преподавателем;

- осознании ответственности за создание условий своего развития.

Принцип доступности не требует легкости обучения, он предполагает, что обучаемый в состоянии усвоить материал под руководством преподавателя при определенном напряжении умственных сил. Учеными выделены условия, от которых зависит доступность учебного процесса: содержание учебного материала, уровень сложности, подготовка и уровень развития учащихся, используемые методы обучения (М. А. Данилов и др.). По мнению В. И. Загвязинского, доступность выступает регулятором меры трудности в усвоении учащимися нового материала и «требует такого соотношения сложности изучаемого с познавательными возможностями обучающихся, которое вызвало бы их активные познавательные усилия, давало бы развивающий эффект» [3]. При этом учебный материал следует размещать так, чтобы каждый вопрос изучался именно в тот момент, когда он наиболее доступен для усвоения. Процесс развития у обучающихся знаний, умений и навыков работы с подростками-нарушителями подразумевает овладение комплексом правовых знаний в области криминалистики, уголовного, уголовно-процессуального, административного, гражданского, трудового и семейного законодательств. В ходе осуществления профилактической деятельности должностные лица могут вступать в гражданские правоотношения по вопросам защиты прав несовершеннолетних. Следовательно, они должны компетентно разбираться и в проблемах уголовно-правовой охраны интересов несовершеннолетних и их имущественных, трудовых и других прав. Кроме того, они должны быть квалифицированными в области возрастной и юридической психологии, педагогики. Таким образом, причастность различных наук к разработке проблемы педагогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями заставляет продумывать этапы и способы изложения, дидактические приемы, обеспечивающие доступность различных аспектов необходимого учебного материала.

Руководствуясь принципом доступности, мы разработали организационно-исполнительный компонент предлагаемой концептуальной модели, включающий три этапа:

- ориентирующий, который должен пробуждать у будущих юристов интерес к работе с несовершеннолетними правонарушителями, обеспечивая приобщение к присвоению правовых, психолого-педагогических и специальных знаний на основе единых с преподавателем взглядов, совершения определенного действия по образцу, заданному преподавателем;

- познавательный, отличающийся наибольшей интенсивностью содержания информации, необходимой для подготовки будущих юристов к работе с несовершеннолетними правонарушителями;

- специализирующий, целью которого является обеспечение ролевой включенности будущего специалиста в профессиональную деятельность и развитие профессиональной компетентности.

Принцип реализации обратной связи является одним из основополагающих принципов обучения в системе подготовки будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями. В науке имеются различные точки зрения на категорию «обратная связь». Некоторые ученые понимают под ней устранение рассогласования путем регулирования системы, последовательное расширение действий за счет использования текущей информации и контроля системы посредством выхода информации (С. И. Архангельский и др.). Другие рассматривают ее как всеобщий механизм управления, регуляции адаптивных видов активности, обеспечивающих формирование многочисленных стереотипов поведения, навыков, привычек, установок, составляющих основу стандартных форм поведения и деятельности (А. В. Брушлинский, А. М. Матюшкин и др.). По И. В. Резанович, принцип обратной связи предусматривает информационное обеспечение образовательного процесса: «трансляция информации о воздействии результатов обучения должна быть стабильной, а ее использование – оперативным» [5]. Таким образом, реализация обратной связи, согласно приведенным трактовкам, расценивается нами как придающая управляемому процессу состояние устойчивости, так как в случае отрицательной обратной связи сопоставление информации о ходе и результатах того или иного процесса с заранее известной нормативной моделью дает основание для оценки и коррекции управляемого процесса. Одним из основных условий реализации обратной связи мы считаем диалогичность, которая означает восприятие обучаемого полноправным участником педагогического процесса вуза, субъектом педагогического взаимодействия, а не объектом воздействия. Диалогичность – это право и преподавателя, и обучаемого быть самим собой, право на самовыражение, самореализацию. Диалогичность общения предусматривает и внутренний диалог участников педагогического процесса, т. е. их потребность и способность к рефлексии своей деятельности, деятельности другого, а также взаимодействия. Таким образом, реализация в управленческом взаимодействии обратных связей в виде рефлексивных процессов способствует выполнению его субъектами информации и тем самым обеспечивает коррекцию собственных позиций.

К следующему условию реализации обратной связи относится интерактивное педагогическое взаимодействие, под которым понимается не-

посредственная целенаправленная межличностная коммуникация участников педагогического процесса. Важнейшей особенностью этой коммуникации является способность педагога и обучаемого «принимать роль другого», представлять, как их воспринимает партнер по общению, и соответственно интерпретировать педагогическую ситуацию, конструировать собственные действия. Атрибутами такого взаимодействия являются

- пространственное и временное соприкосновение участников, создающее возможность личного контакта между ними;
- наличие общей цели, предвосхищаемого результата деятельности, способствующего реализации потребностей каждого;
- планирование, контроль, коррекция и координация действий;
- разделение единого процесса сотрудничества, общей деятельности между участниками;
- возникновение межличностных отношений [4].

Актуализация принципа реализации обратной связи при педагогическом управлении профессиональной подготовкой будущих юристов обусловлена также тем, что его применение является альтернативой традиционному педагогическому воздействию, определяющему сущность авторитарно-императивного, личностно-отчужденного педагогического процесса, единоначалию в управлении, связанному субординационными связями.

Таким образом, принципы общепедагогической подготовки определяют следующие положения концепции педагогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями:

- управленческая деятельность на всех ее уровнях должна рассматриваться как механизм целенаправленного педагогического управления процессом субъектного преобразования обучаемого, выражающегося в осознании им ответственности за создание условий своего развития и профессионального становления;
- процесс педагогического управления должен обеспечить создание оптимального уровня доступности различных аспектов учебного материала;
- управление должно иметь состояние устойчивости, в ходе которого обеспечивается коррекция своих позиций всеми участниками педагогического процесса.

Литература

1. Андреев В. И. Педагогика: учеб. курс для творч. саморазвития. Казань: Центр инновац. технологий, 2002. С. 171.
2. Давыденко Т. М. Теория и практика рефлексивного управления школой: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: НИИ ТО и ПОР, 1996. 36 с.

3. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. М.: Просвещение, 1982. С. 69.

4. Кашлев С. С. Педагогические условия развития субъектности студента в педагогическом процессе вуза // Теория, исследования, практика: материалы пятой междунар. науч.-практ. конф. Минск, 29–30 марта. Минск, 2005.

5. Резанович И. В. Бизнес-образование: профессиональное развитие менеджеров: моногр. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. 291 с.

6. Якунин В. А. Современные методы обучения в высшей школе. М., 1991.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.015.32

Е. И. Алферова

СПЕЦИФИКА СТРУКТУРЫ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье анализируются и сравниваются особенности структуры ответственности школьных учителей и студентов педагогического вуза. Автором исследована специфика эмпирически выявленных компонентов структуры ответственности на разных этапах профессионального становления учителя.

Ключевые слова: ответственность, метапрофессиональное качество, профессиональное становление.

Abstract. The paper considers the structure of responsibility of school teachers and students of pedagogical universities, specific character of empirically identified indicators of structural components of responsibility at different stages of professional development of teachers analysed.

Index terms: responsibility; meta-professional quality of the person; professional development.

Государственное реформирование российской системы школьного образования, проводимое в последнее десятилетие, сопровождалось значительными изменениями в данной сфере: была введена новая система оценки контроля качества образования (ЕГЭ), начала проводиться модернизация материально-технической базы школ, развивается профильное обучение и пр. Ответственность за реализацию реформ во многом возлагается на школьного учителя, что требует наличия у него соответствующих профессиональных качеств.

Анализ психологических исследований показывает, что ответственность личности рассматривается как устойчивое свойство личности, как особенность организации деятельности и как особенность поведения личности (К. А. Абульханова-Славская, 1991; Л. И. Дементий, 1990; М. Н. Демина, 1999; А. А. Деркач, 2004; А. И. Крупнов; И. А. Куренков, 1994; А. Г. Перлин, 2000; В. П. Прядеин, 1998; Л. С. Славина, 1961 и др.), как качество, характеризующее степень зрелости личности (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, 1982; А. А. Бодалев, 1998; П. Я. Гальперин, 1976), формирующееся неотъемлемо

от ведущей деятельности (Т. В. Морозкина, 1983; Н. Н. Румянцева, 1990; Т. В. Снегирева, 1989; Т. Н. Сидорова, 1988), детерминированное индивидуально-личностными свойствами, спецификой самоорганизации собственной деятельности и поведения.

В процессе профессионального становления ответственность формируется и развивается субъектом деятельности сознательно. Выполняя свою работу и определенным образом относясь к ней, совершенствуя профессионализм, осваивая определенную профессиональную роль, личность воспроизводит в себе новые свойства и качества; они интегрируются с уже имеющимися свойствами и трансформируются в метапрофессиональные качества [1, 2]. Ответственность в этом процессе является объединяющим качественным показателем отношения личности к своей профессиональной деятельности, что выражается в добросовестном отношении к объекту труда – профессионально-функциональным обязанностям; профессионально-этическом отношении к людям, с которыми происходит взаимодействие в производственной сфере; способности отвечать за результат своей деятельности перед собой и другими. Профессиональная деятельность учителя пронизана ответственностью и за процесс, и за результат работы, поэтому данное качество необходимо формировать уже во время учебно-профессиональной психолого-педагогической подготовки будущих учителей.

Нами был проведен сравнительный анализ ответственности педагогов и будущих учителей. Для изучения психологических особенностей ответственности на разных этапах профессионального становления мы использовали опросник В. П. Прядеина [5], который позволяет произвести многомерный функциональный анализ структуры ответственности как системного качества личности по шести основным компонентам, каждый из которых охватывает гармонические и агармонические характеристики:

- динамическую (эргичность и аэргичность);
- эмоциональную (стеничность и астеничность);
- регуляторную (интернальность и экстернальность);
- мотивационную (социоцентричность и эгоцентричность);
- когнитивную (осмысленность и осведомленность);
- результативную (предметность и субъектность).

Эргичность субъекта характеризуется самостоятельным, без дополнительного контроля, неоднократно подтверждаемым на практике, тщательным выполнением трудных и ответственных заданий, т. е. выражает поведенческую активность субъекта. *Аэргичность* свойственна нерешительному, необязательному, склонному к отказу от трудных и ответственных заданий субъекту, т. е. ответственно пассивному в поведении.

Эмоциональная стеничность – проявление положительных эмоций при выполнении ответственных дел, *астеничность* же – преобладание отрицательных эмоций при необходимости выполнения ответственной работы и при ее неуспехе.

Регуляторная интернальность выражается в способности субъекта к самостоятельности, самокритичности и независимости, умении брать ответственность на себя, а *регуляторная экстернальность* – в переложении ответственности на других людей и обстоятельства.

В основе *социоцентрической мотивации* лежат такие значимые мотивы, как желание быть среди людей, коллектива, общества; мотивация, связанная с чувством долга, преобладанием общественных интересов над личными. Для *эгоцентрической мотивации* характерно желание обратить на себя внимание в процессе реализации ответственных дел, получить вознаграждение, поощрение, избежать личных осложнений или возможного наказания.

Под *когнитивной осмысленностью* понимается глубокое и целостное представление качества ответственности. *Когнитивная осведомленность* – проявление какой-то одной стороны, составляющей общий характер ответственности.

Согласно В. П. Прядеину, *предметный* параметр ответственности связан с результатами субъекта при выполнении коллективных дел, его самоотверженностью и добросовестностью: «Показатель предметности явился эквивалентом общественно значимого результата» [5; с. 35]. *Субъектная* переменная характеризует завершение ответственных дел относительно влияния на личностное благополучие, самореализацию, развитие различных сторон и качеств личности.

Анализ эмпирических результатов проводился как по парциальным характеристикам ответственности, так и по центральным интегральным показателям – мотивационно-смысловому и регуляторно-динамическому компонентам ответственности.

Регуляторно-динамический компонент ответственности (динамические, регуляторные, эмоциональные переменные структуры) рассматривался нами как способность учителя к самоконтролю в ситуации, когда требуется принять на себя ответственность, проявить собственную активность, инициативу, что возможно при положительном эмоциональном отношении к данной ситуации, адекватной оценке своих возможностей в осуществлении дела и опыта в реализации подобных дел. Мотивационно-смысловой компонент ответственности (когнитивные, мотивационные, результативные переменные структуры) в нашем исследовании выступал показателем профессиональной направленности ответственности личности педагога и включал осознание учителем значимости ответственности за свое дело, ориентацию на социально значимый результат своей профессиональной деятельности.

В обследовании приняли участие 100 учителей средних общеобразовательных школ г. Тобольска в возрасте от 19 до 56 лет, с разным стажем педагогической деятельности (от 1 года до 25 лет и выше) и 150 студентов педагогических специальностей 1–5-х курсов ТГСПА им. Д. И. Менделеева.

Для сопоставления эмпирических результатов компонентов ответственности у школьных учителей и будущих педагогов использовался ϕ^* -критерий Фишера, между общими выборками проводилось погрупповое сопоставление. По каждой переменной компонентов ответственности оценивалась степень ее выраженности у сопоставляемых групп по уровням: «не выраженный», «ситуативный», «выраженный» [5]. Значимый уровень выраженности эмпирических значений переменных ответственности между группами определялся λ -критерием Колмогорова – Смирнова [6].

Сопоставительный анализ показывает, что уровень выраженности гармонических характеристик ответственности у учителей существенно выше, чем у студентов (табл. 1). Статистически значимые отличия обнаружены в динамических, эмоциональных, регуляторных, мотивационных, когнитивных и продуктивных компонентах ответственности, но не во всех переменных. Так, статистически значимые различия отсутствуют по агармоническим показателям азэргичности, астенических эмоций и субъектной результативности ответственности.

Таблица 1

Статистическая оценка различий между переменными ответственности у будущих и действующих учителей (по ϕ^* -критерию Фишера)

Переменные ответственности	Уровень выраженности	Будущие учителя, %	Учителя, %	ϕ^* -критерий	Уровень статистической значимости, p
Эргичность	выраженный	18,7	48	4,934	0,001
Азэргичность	не выраженный	54,7	59	0,674	–
Стеничность	выраженный	52	63	1,727	0,05
Астеничность	ситуативный	46,7	39	1,208	–
Интернальность	выраженный	40	63	3,601	0,001
Экстернальность	ситуативный	29,3	19	1,875	0,05
Социоцентричность	выраженный	24	55	5,011	0,001
Эгоцентричность	не выраженный	67,3	87	3,718	0,001
Осмысленность	выраженный	51,3	64	1,998	0,05
Осведомленность	не выраженный	55,3	66	1,704	0,05
Предметность	выраженный	34	54	3,145	0,001
Субъектность	ситуативный	40	45	0,790	–

Примечание: $\phi^*=1,64$ ($p \leq 0,05$), $\phi^*=2,31$ ($p \leq 0,01$), $\phi^* = 2,81$ (0,001) (По Гублеру Е. В., 1978) [6].

Как показывают данные, приведенные в табл. 1, по эргичности школьные учителя превосходят студентов ($\varphi^* = 4,934$; $p \leq 0,001$). Первые более активны ($M = 23,78$) в ответственном доведении дела до конца, чем вторые. Учителя-практики берутся за реализацию поручений, не рассчитывая на помощь, ответственно выполняют задание, даже если его исполнение не контролируется. Будущие учителя становятся обязательными, когда их контролируют ($M = 18,6$), себя как ответственных людей, на которых можно положиться, они оценивают не высоко. В то же время отсутствие различий в низком уровне эргичности ответственности ($\varphi^* = 0,674$; $p \leq 0,10$) у школьных учителей и студентов свидетельствуют о разном: у педагогов эргичность ($M = 13,39$) на фоне выраженной эргичности показывает, что они могут отказаться от трудного поручения или согласиться быть только исполнителем, при этом отказ от ответственности мотивируется исходя из ситуации и опыта. У будущих учителей эргичность ($M = 14,37$) выступает на фоне ситуативной эргичности: студенты считают себя способными взять ответственность на себя, но лишь при необходимости.

В эмоциональном компоненте ответственности статистически значимо различаются только показатели стенических эмоций ($\varphi^* = 1,727$; $p \leq 0,05$). Они выше у педагогов ($M = 24,95$) и ниже у будущих учителей ($M = 22,57$). У студентов в ходе реализации ответственного дела редко возникают чувства значимости и удовлетворения, тогда как у школьных учителей возложение на них ответственности сопровождается положительным эмоциональным состоянием. Однако и школьные учителя ($M = 16,1$), и студенты ($M = 17,87$) испытывают тревогу, эмоциональное напряжение в ответственных ситуациях, раздражение на людей, которые плохо выполнили работу или «подвели».

В регуляторном компоненте ответственности обнаружены статистически значимые различия в показателях как интернальности, так и экстернальности. Интернальность ответственности выше у педагогов ($\varphi^* = 3,601$; $p \leq 0,001$), а ситуативная экстернальность – у будущих учителей ($\varphi^* = 1,949$; $p \leq 0,005$). Школьные педагоги ($M = 25,31$) предпочитают принимать на себя ответственность независимо, без указаний «сверху», лично контролировать ход исполнения работы. Это позволяет им воспринимать себя субъектами, способными принимать самостоятельные решения. Будущие учителя ($M = 22,11$) реже проявляют инициативу в принятии ответственности на себя, менее самостоятельны в исполнении ответственных поручений. Пассивность в принятии на себя ответственности

у будущих учителей ($M = 12,61$) выражается в том, что для них приемлема строгость контроля: они более ответственны в делах, когда с них строго спрашивают за результат. У школьных же учителей ($M = 10,2$) пассивность – следствие того, что их ответственность не всегда замечается и оценивается окружающими по достоинству.

Таким образом, у студентов в сравнении со школьными учителями гармонические показатели регуляторно-динамического компонента ниже, а агармонические (за счет показателя экстернальности) – выше (рис. 1) (в рис. 1 и 2 гармонические переменные представлены в положительной области, а агармонические – в отрицательной).

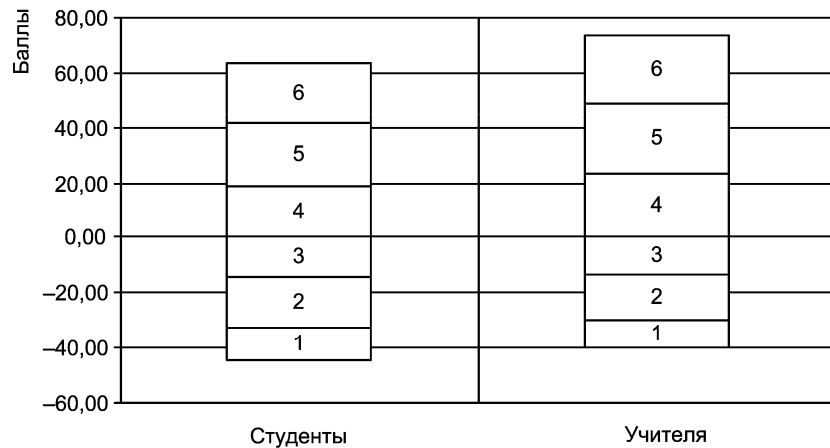


Рис. 1. Выраженность средних значений гармонических и агармонических переменных регуляторно-динамического компонента ответственности учителей и студентов:
 1 – экстернальность; 2 – астеничность; 3 – азргичность; 4 – эргичность;
 5 – стеничность; 6 – интернальность

Будущие учителя в процессе профессионального обучения инициативно принимают за дело и осуществляют его ответственно (исполняют в срок, прикладывают усилия, затрачивают время, переживают за результат) в ситуациях, когда оно на них специально возлагается. При этом важным условием регуляции их деятельности является наличие внешнего контроля и отчетности за результат деятельности. У школьных учителей, осуществляющих педагогическую деятельность, ответственное поведение обеспечивается достаточно высокой степенью самостоятельности и независимости в принятии на себя ответственности, отсутствием сильного контроля «сверху», что позволяет им чувствовать себя уверенно, компетентно. Важной для них является оценка окружающими их ответственного поведения.

В мотивации ответственности (табл. 1) обнаружены достаточно высокие различия по переменным как социоцентрической ($\varphi^* = 5,011$; $p \leq 0,001$), так и эгоцентрической ($\varphi^* = 3,718$; $p \leq 0,01$) мотивации. Социоцентричность ответственности более выражена у школьных учителей ($M = 23,82$), чем у студентов ($M = 18,71$) (рис. 2). Педагоги руководствуются мотивами долга, оказания помощи другим, исполнением социально значимых для педагогического коллектива дел, стараются не подводить других людей. Будущие учителя следуют общепринятыми нормами и правилами, ориентируются на оказание помощи, но в выборе принятия ответственности ими реже руководит желанием быть частью коллектива, приоритетными для них остаются собственные планы. По эгоцентричности студенты ($M = 12,45$) превосходят школьных учителей ($M = 7,47$), хотя средние значения обеих групп относятся к уровню низкой выраженности. Это, видимо, объясняется тем, что в период обучения студент, который ответственно относится к учебной деятельности, к исполнению общественных поручений, имеет поощрения в виде положительных оценок, дополнительных материальных стимулов, в то время как ответственность учителя в меньшей степени связана с достижением материального благополучия или ростом карьеры.

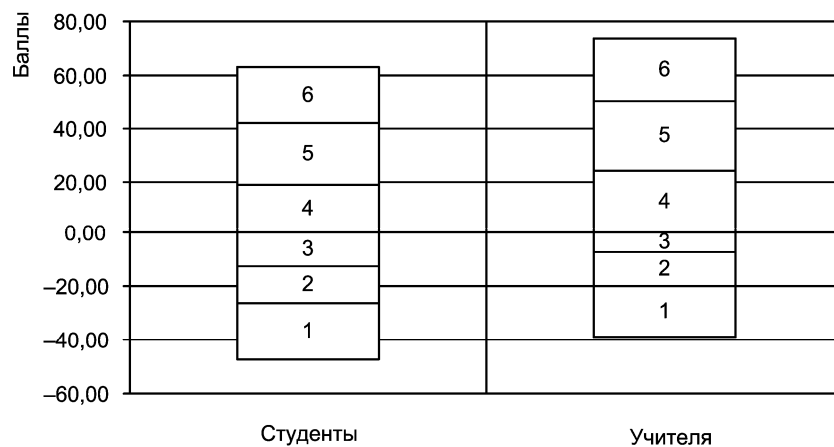


Рис. 2. Средние значения гармонических и агармонических переменных мотивационно-смыслового компонента ответственности учителей и студентов:

- 1 – субъектность; 2 – осведомленность; 3 – эгоцентричность;
4 – социоцентричность; 5 – осмысленность; 6 – предметность

В когнитивном компоненте выявлены различия по характеристикам осмысленности ($\varphi^* = 1,998$; $p \leq 0,05$) и осведомленности ($\varphi^* = 1,704$; $p \leq 0,05$). У студентов в сравнении с учителями осмысленность представ-

лена ниже, а осведомленность выше. Студенты ($M = 23,27$) так же, как и школьные учителя ($M = 26,13$), понимают существенные признаки ответственности: подотчетность человека за свои поступки и действия перед окружающими и перед собой, выполнение своих обещаний, обдуманность выбора и предвидение его последствий. В то же время понимание какой-либо одной стороны ответственности, например, «ответственность – это утрата независимости», среди студентов выше. Это свидетельствует о их недостаточном знании и понимании сущности ответственности.

В продуктивном компоненте обнаружены различия у студентов и учителей только по характеристике предметной продуктивности (табл. 1). Среди педагогов направленность ответственности на достижение социально-значимого результата существенно выше, чем среди студентов ($\varphi^* = 3,145$; $p \leq 0,001$). Педагоги ($M = 23,99$) берутся за ответственные дела, когда они имеют значимость для коллектива и от их непосредственной работы зависит результат всего дела. Студенты ($M = 20,91$) пока мало связывают свою ответственность с социально-значимым результатом.

Таким образом, у школьных учителей мотивационно-смысловой компонент ответственности более выражен, чем у студентов (см. рис. 2).

Школьные учителя понимают сущность ответственности и в ее реализации руководствуются мотивами профессионального долга. Для них важен смысл их вклада в коллективную работу. Будущие педагоги в меньшей мере связывают качество ответственности с оценкой выполнения работы и придают этому качеству меньший социальный смысл.

Дополнительно было проведено сравнение (с использованием φ^* -критерия Фишера) показателей компонентов структуры ответственности студентов и учителей, различающихся по стажу педагогической деятельности¹. Результаты показывают, что статистически значимые различия в уровне выраженности переменных ответственности студентов обнаруживаются в большинстве случаев в сравнении с учителями, стаж которых превышает 15 лет. Между студентами и учителями с меньшим стажем до 15 лет) по многим переменным обнаруживается сходство, а выявленные различия можно рассматривать как изменения характеристик ответственности, происходящие в процессе профессионализации педагогов.

Так, учителя со стажем 1–5 лет превосходят студентов по уровню выраженности эргичности ($\varphi^* = 2,843$; $p \leq 0,001$), интернальности ($\varphi^* = 3,601$; $p \leq 0,001$), и ниже процент педагогов, испытывающих высокую астенич-

¹ Для установления психологических особенностей структуры ответственности на разных этапах профессионального становления учителя были разделены на 5 групп в зависимости от стажа педагогической деятельности с интервалом 5 лет. Это обусловлено тем, что периодичность оценки эффективности деятельности педагога связана с процедурой аттестации, проводимой не реже, чем 1 раз в 5 лет.

ность ответственности ($\varphi^* = 1,852$; $p \leq 0,05$). Таким образом, у молодых педагогов принятие на себя ответственности при выполнении необходимого и стремление к самостоятельности выполнения работы без внешнего контроля существенно выше, чем у студентов. Вероятно, для молодых учителей главными факторами в период профессиональной адаптации является самостоятельное исполнение своих профессиональных обязанностей, овладение новой для них социальной ролью учителя, налаживание системы профессиональных отношений с педагогическим коллективом [1, с. 46]. Эта новая ситуация требует от молодого учителя исполнять профессиональные функции, планировать учебно-воспитательную работу, принимать самостоятельные решения, придерживаться трудовой дисциплины, соотносить свою деятельность с оценкой школьников, коллег, родителей и др. Индивидуальная, самостоятельная деятельность и возможность выбора способов достижения результата, по исследованиям К. Муздыбаева, повышает дифференцированность степени осознания ответственности, влияет на степень исполнения разнообразных обязанностей и на реальное ответственное поведение [4, с. 63]. Активность в принятии на себя профессиональных обязанностей, стремление к ответственному их исполнению отражает процесс активного приспособления молодых учителей к профессии.

Педагоги со стажем 6–10 лет превосходят студентов только по осмысленности ответственности ($\varphi^* = 1,88$; $p \leq 0,05$): учителя на выраженном уровне понимают существенные признаки ответственности, прежде всего в профессиональной деятельности. Для них важным становится осмысление результативности своей профессиональной деятельности, имеющихся недостатков в работе. Н. В. Кузьмина приводит следующий пример: молодая учительница столкнулась с трудностями преподавания предмета, вследствие того что она не умела быть последовательной в своих требованиях к школьникам. Только после 6 лет работы, когда она «стала вдумчивее анализировать свой опыт, чаще посещать уроки других учителей», ей удалось справиться с проблемой [3].

У учителей, проработавших в школе 10–15 лет, статистически выше, по сравнению со студентами, представлены гармонические характеристики ответственности – социоцентрическая мотивация ($\varphi^* = 3,356$; $p \leq 0,001$) и предметная результативность ($\varphi^* = 1,756$; $p \leq 0,01$): важной составляющей в реализации ответственного дела для педагогов является их вклад в коллективную работу, они руководствуются социоцентрическими мотивами (направленность на оказание помощи, значимость чувства долга). У педагогов с указанным стажем работы формируется чувство так называемой «разделенной ответственности»: результат их деятельности, за который они несут ответственность, становится неотделимым от

коллективного. Это стадия первичной профессионализации [1, с. 47], характеризующаяся стабилизацией деятельности, выработкой профессиональной позиции, сформированностью системы отношений к окружающим и самому себе. Добровольное желание участия в коллективных мероприятиях позволяет педагогу иметь «обратную связь» – получить оценку своей профессиональной деятельности, самоутвердиться, получить признание в профессиональной среде и возможность идентификации с профессиональным сообществом.

У педагогов со стажем 16–20 лет выражена эргичность ($\varphi^* = 4,294$; $p \leq 0,001$), интернальность ($\varphi^* = 2,964$; $p \leq 0,001$), осмысленность ($\varphi^* = 2,075$; $p \leq 0,05$), социоцентричность ($\varphi^* = 3,296$; $p \leq 0,001$) и предметная результативность ($\varphi^* = 2,434$; $p \leq 0,001$). Показатели среди студентов превышают показатели среди педагогов этой группы только по субъектной результативности ($\varphi^* = 1,642$; $p \leq 0,05$). А характеристики учителей со стажем более 20 лет выше студенческих на статистически выраженном уровне значимости по всем гармоническим переменным ответственности.

Как видим, трудности в обретении ответственности у студентов связаны с агармоническими переменными регуляторно-динамического компонента: подчиненностью внешнему контролю («быть ответственным, только когда строго спрашивают»), отказом от трудных дел, чрезмерными положительными и отрицательными эмоциями (чувствами тревоги и злости, раздражения в случае неудачи и пр.). Степень ответственности возрастает с повышением знания об ответственности, а также в ситуации, когда от ответственного поведения зависит реализация собственных интересов. У педагогов трудности в достижении и реализации ответственности возникают тогда, когда они ставят себя в позицию формального исполнителя порученного дела.

Таким образом, результаты сравнительного анализа свидетельствуют о количественной и качественной специфике характеристик ответственности у будущих педагогов и школьных учителей, которая определяется особенностями процесса профессионального становления и опыта педагогической работы:

- выявлены количественные различия в выраженности всех гармонических составляющих структуры ответственности у будущих учителей и школьных педагогов. Ответственность студентов выражена на ситуативном уровне и носит индивидуальный характер, сама структура обладает подвижностью и способна к дальнейшим изменениям в процессе профессионального исполнения деятельности;
- наибольшее количество различий обнаруживается при сравнении будущих учителей и педагогов со стажем более 15 лет. Выявленные качественные различия между ними обнаруживаются сначала в составляю-

щих регуляторно-динамического, а затем – мотивационно-смыслового компонентов ответственности;

• к условиям, способствующим принятию будущими педагогами ответственности на себя в процессе подготовки к педагогической деятельности, можно отнести повышение знаний о профессиональной ответственности учителя, умение эмоциональной саморегуляции в ситуации ответственности, направленность на достижение социально значимого результата деятельности и усиление альтруистических побуждений.

Литература

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. М: Академ. проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2003. 336 с.

2. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. 216 с.

3. Климов Е. А. Педагогический труд: психологические составляющие: учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та; Издат. центр «Академия», 2004. 240 с.

4. Муздыбаев К. Влияние форм организации труда на ответственность личности на производстве // Психол. журн. 1983. Т. 4. № 3. С. 61–69.

5. Прядеин В. П. Половозрастные особенности ответственности личности. Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 1998. 292 с.

6. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2001. 350 с.

УДК 159.9

**Э. Ф. Зеер,
Е. Т. Конюхова**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ УСТАНОВКИ ПЕДАГОГОВ НА ИННОВАЦИОННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация. В статье анализируются психологические факторы, определяющие установки личности как готовности педагогов к инновационной деятельности. Рассматривается также влияние динамического, статического и переменного характера установки на педагогические инновации. Выявленные психологические особенности могут стать основой формирования инновационной направленности студентов.

Ключевые слова: установки, инновационная деятельность, виды установок: динамические, статические, переменные.

Abstract. The paper analyses psychological factors determining teachers' readiness for innovative activities, the influence of dynamic, static and variable character of the latter being considered. The revealed psychological features can form the basis of development of the innovation orientation of students.

Index terms: setting-up, innovation, types of setting-up: dynamic, static, variable.

Реформирование профессионального образования в современных социально-экономических условиях ориентирует на развитие инновационной деятельности и обновление профессионально-педагогических технологий подготовки специалиста, обладающего высокой личностной и профессиональной самореализацией и сформированными установками на инновационную активность.

Успешное (оптимальное) для личности выполнение любой деятельности обеспечивается ее технологической стабильностью. Важное условие – сохранение направленности вектора реализации. Эта тенденция, или готовность действовать определенным образом, выражена в термине «установка», которая выступает стабилизатором любой деятельности. Установка на инновационную деятельность позволяет пересмотреть привычную технологию профессионально-образовательного процесса подготовки будущего специалиста.

Объективными факторами, инициирующими различные установки, являются мотив, цель и условия осуществления действий. Эти факторы обуславливают появление таких иерархически связанных между собой единиц деятельности, как особая деятельность, действие и операция, чем вызываются проявляющиеся в этих структурных моментах деятельности установки, тенденции к сохранению направленности каждого из этих структурных моментов на соответствующий ему объективный фактор. Содержание установок зависит от того, какое место в структуре деятельности они занимают. Если установки вызываются мотивом деятельности, то выражают в ней личностный смысл. Если их возникновение инициировано целями и условиями осуществления действия, то они выражают в действиях и операциях значение, поскольку эта единица сознания обусловлена операционально-техническим аспектом деятельности.

Соотнесение различных форм установок с психологическим строением деятельности позволило А. Г. Асмолову выделить четыре уровня установочной регуляции деятельности человека:

- смысловой установки;
- целевой установки;

- операциональной установки;
- психофизиологических механизмов – реализаторов установки и деятельности [1].

Ведущим уровнем установочной регуляции деятельности является уровень смысловых установок. Смысловая установка актуализируется мотивом деятельности и представляет собой форму выражения личностного смысла в виде готовности к совершению определенным образом направленной деятельности.

Целевая установка, представляющая собой готовность, которая вызвана предвосхищаемым осознаваемым образом результата действий, выполняет функцию стабилизации действия.

Под операциональной установкой понимается готовность к осуществлению определенного способа действия, которая возникает в ходе разрешения задачи на основе учета условий наличной ситуации и предвосхищения этих условий, опирающегося на прошлый опыт поведения в подобных обстоятельствах.

Выделенным А. Г. Асмоловым уровням установки присущи разные функции в регуляции деятельности. Смысловые установки выполняют побуждающую (мотивационную) функцию, целевые и операциональные – направляющую (инструментальную) функцию.

При переходе от традиционной нормативно заданной педагогической деятельности к инновационной ведущее значение принадлежит смысловой установке: педагог должен найти личностный смысл в данном (конкретном) нововведении. Эта мотивационная установка побуждает субъекта к поиску изменения устоявшихся путей (способов) выполнения педагогической деятельности или освоения предлагаемой (кем-то разработанной) инновации.

Смысловая установка инициирует надситуативную (сверхнормативную) активность субъекта, выходящего за рамки ситуации, ее ограничений. Главная особенность этой активности состоит в том, «что субъект, действуя в направлении реализации исходных требований ситуации, выходит за границы этих требований» [4], что является смыслообразующим моментом инновационной деятельности.

Мотивационная установка на разработку или освоение инновации становится исходным моментом, ее пусковым механизмом. В регуляции же самого инновационного процесса, его реализации решающее значение приобретает целевая установка, которая проявляется в инновационных действиях и операциях.

Стратегические цели системы образования призваны обеспечить становление человека труда, его саморазвитие, формирование комплекса ком-

петенций, ценностей, поиск дополнительных возможностей для реализации профессионально-личностного потенциала в продуктивной деятельности.

Исследователи, занимающиеся вопросами профессионального образования, указывают на сложившийся стереотип организации учебно-воспитательного процесса и сложность его перестройки в соответствии с растущими социо-, кросскультурными и психологическими требованиями к будущему специалисту. Традиционно высшее профессиональное образование в большей степени ориентировано на предметно-специализированную подготовку субъекта, в меньшей степени – на подготовку к инновационной деятельности. Данное несоответствие можно устранить, сформировав положительную установку на инновационную деятельность.

Под инновационной деятельностью в образовании понимается отвечающая образовательной политике государства деятельность, направленная на реализацию результатов законченных научных исследований и разработок, иных научно-технических достижений, объектов интеллектуальной собственности в новый или усовершенствованный педагогический продукт, в новый или усовершенствованный образовательный процесс, в практическую педагогическую деятельность, а также на связанные с этим дополнительные научные исследования и разработки.

Инновационная деятельность реализуется во многом благодаря имеющейся у субъекта социально-психологической установке. Психологическая готовность к инновациям представляет собой целостный психологический феномен, единство когнитивного (знания инноваций, способов их применения и пр.), аффективного (положительное отношение к инновациям, эмпатия, преобладание положительных эмоций в сфере профессиональной деятельности и пр.) и конативного (деятельностного) компонентов.

Каждый из этих компонентов обеспечивает инновационную деятельность и позволяет преодолеть предубеждение относительно нововведений. Ведь сопротивление изменениям является одной из наиболее распространенных, типичных реакций на инновации.

Формирование психологической готовности к инновационной деятельности имеет глубокий социально-профессиональный смысл, так как от нее зависит успех преобразований, перспективы подготовки специалистов, способных к инновациям в системе образования.

В качестве смыслопорождающего фактора инновационного образования выступает образовательное пространство – особый социокультурный феномен, объединяющий систему непрерывного образования, различные виды ведущей деятельности и субъектов образования.

Психологизация образовательного пространства профессиональной подготовки предполагает подготовку специалиста, имеющего установку

на инновационную деятельность, которая становится для него значимым компонентом личностного и профессионального роста, ориентации на будущее, «нормализации» социального самочувствия за счет успешно выполняемой деятельности.

Обращаясь к вопросу природы установки, Д. Н. Узнадзе указал, что она (установка) создается в процессе опыта, выступает как ориентация на объект деятельности, готовность, «личная реальность», является состоянием субъекта, его модусом, процессом закрепления новой стратегии или схемы поведения [5].

Анализ литературы по проблеме психологической установки педагогов, факторам и условиям ее формирования позволил обнаружить, что в исследованиях содержательно-процессуальных аспектов установки, ее видов и структурных компонентов, стратегий поведения человека в конкретной деятельности не раскрываются вопросы системной организации личности в профессиональной деятельности, влияния психологических факторов на установку поиска и усвоения инноваций субъектом, не рассматривается возможность разработки личностно-ориентированных технологий подготовки специалиста, имеющего установку на инновационную деятельность [3].

Психологи выявили, что целенаправленность профессиональной подготовки и переподготовки позволяет человеку закрепить «индивидуальный стиль», а установка поддерживает проявление индивидуальных особенностей, детерминирует психический настрой, резервные возможности специалистов, опыт, уровень тренированности, подготовленности, состояний субъекта [2, 6].

В Институте повышения квалификации педагогических кадров г. Новокузнецка мы провели экспериментальное исследование, в котором приняли участие около 150 специалистов.

Задачи эксперимента заключались в том, чтобы выявить взаимосвязи структурной целостности компонентов психологических факторов и их влияние на установку педагогов динамического, статического и переменного типа, а полученные результаты представить в модельно-целевом профиле специалиста.

Для решения этих задач использовались следующие методики:

- опросник «Виды установки в поле активности личности»;
- тест выявления свойств темперамента (Б. Смирнов);
- методика ценностных ориентаций (М. Рокич);
- «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. Реана);
- «Потребность в достижении», «Мотивация на успех» (Г. Элерс);
- шкала мотивации одобрения (Д. Краун и Д. Марлоу);
- опросник диагностики компонентов мотивационной структуры личности (В. Гербачевский);

- «Способность самоуправления» (Н. М. Пейсахов);
- тест-опросник уровня субъективной локализации контроля (Дж. Роттер, в модификации С. Р. Пантлеева и В. В. Столина);
- опросник самоотношения (С. Р. Пантлеев, В. В. Столин);
- «Самооценка личности» (К. Роджерс в модификации А. С. Будасси);
- метод экспертных оценок.

Новые программные продукты информационных технологий (пакеты статистической и графической обработки MATLAB, SPSS 13.0, MindMapper) обеспечили объективность, надежность результатов, их графическую представленность, количественно определяющих уровень развития и закономерности компонентно-структурной организации установки.

Исследование, проведенное нами в группе экспертов-педагогов, показало, что установки инициируют развитие личности в ходе освоения профессиональной деятельности, сопровождают личный, субъективный опыт профессионала. Выявленные результаты свидетельствуют, что установка настраивает человека на определенную ситуацию, обеспечивает относительную независимость и уникальность деятельности. Она определяет линию деятельности, являясь одновременно феноменом психической жизни, трудовой активности и фактом окружающего мира. Характеризуя установку, специалисты-эксперты отмечают, что она придает целостность профессиональной направленности, подготовленности, личностной ориентированности, осмысленности усвоения теоретико-практических знаний, умений, обеспечивает субъекту социально-психологическое и профессиональное благополучие. Выделенные признаки объясняют индивидуальный вектор профессионально-личностного развития педагога в инновационной деятельности.

Исследуя взаимосвязи структурных компонентов психологических факторов: мотивационного, волевого, самосознания и установки личности на инновации, мы провели серию экспериментальных замеров. На уровне первичных показателей структурная целостность и системность психологических факторов представлена признаками структурных компонентов, смысловых конструкций, ценностей, интегральных характеристик поведения в инновационно-профессиональной деятельности.

Исследованием установлено наличие доминирующих ценностей специалистов в разных сферах жизни, профессиональной деятельности, развитии отношений к социуму, себе, результатам деятельности. Данный факт объясняется ориентацией специалистов на признаки когнитивного, конативного, аффективного компонентов развития установки.

Посредством регрессионным анализа были найдены статистически значимые (при $**p \leq 0,01$; $*p \leq 0,05$) взаимосвязи признаков структурных компонентов социально-психологических факторов с характером дина-

мической, статической, переменной установки, что позволяет прогнозировать их влияние на установку инновационной деятельности (табл. 1).

Таблица 1

Коэффициенты регрессии влияния структурных компонентов мотивационного фактора на установку

Вид установки	Константа	Субфакторы мотивационно-установочного поля мотивационного фактора		
		поле мотивационного побуждения	мотивационный комплекс профессиональной деятельности	ориентация на ценности ожидаемого результата
		b	b_{i1}	b_{i2}
Динамическая	29,996	0,977	-0,230	0,165
Статическая	29,285	0,243	0,351	0,496
Переменная	26,557	0,189	0,463	0,280

Как показало исследование, у педагогов с динамическим характером установки поле мотивационного побуждения к инновационной деятельности значительно шире, чем у специалистов с переменной и статическим характером установки. Данный факт характеризует субъекта динамической установки как «способного к объективации и готового переключаться в направлении объективированных целей» [9, с. 281], умеющего активно переориентировать свою мотивационную направленность в деятельности.

Результаты исследования волевого фактора свидетельствуют, что у педагогов с переменной характером установки поле действенно-волевой активности шире, чем у педагогов с динамическим и статическим характером установки (табл. 2).

Таблица 2

Коэффициенты регрессии влияния структурных компонентов волевого фактора на установку

Вид установки	Константа	Субфакторы установочного поля волевого фактора		
		ценностно-деловая самостоятельность	поле действенно-волевой активности	ценностно-деловая ответственность
		b	b_{i1}	b_{i2}
Динамическая	29,996	0,568	-0,052	0,484
Статическая	29,285	1,109	0,108	0,222
Переменная	26,557	0,320	1,248	0,549

В факторе самосознания выявлено более широкое поле рефлексивно-смысловой направленности у педагогов с динамическим и переменной характером установки. У педагогов статического типа доминируют

показатели конативного и рефлексивного компонентов, что свидетельствует об их гиперобъективации, задержке импульсов установок и субъективном выборе линии активности в специально организованных условиях деятельности (табл. 3).

Таблица 3

Коэффициенты регрессии влияния структурных компонентов фактора самосознания на установку

Вид установки	Константа	Субфакторы установочного поля фактора самосознания		
		ценностно-нормативные ориентации	поле рефлексивно-смысловой направленности	личностная значимость ожидаемых отношений
		b	b_{i1}	b_{i2}
Динамическая	29,996	0,559	0,779	0,784
Статическая	29,285	0,346	0,521	0,633
Вариабельная	26,557	0,493	0,771	0,187

Синергетический эффект структурных компонентов психологических факторов определяет вклад в структурные компоненты (когнитивный, конативный, аффективный) установки у педагогов. Исследование показало, что психологические факторы являются сложными структурно-целостными образованиями: мотивационный фактор побуждает и является детерминантом формирования мотивационного поля готовности личности, волевой регулирует, организует, чем обуславливает формирование волевого поля готовности, фактор самосознания программирует и служит детерминантом формирования рефлексивного поля готовности личности к инновационной деятельности (табл. 4).

Как показали наши исследования, наличие установки на поиск внесения инноваций в процесс профессиональной деятельности актуализирует причинно-обусловленную целенаправленную активность, детерминирует «целостное изменение субъекта» в профессиональной деятельности, способность личности видеть и прилагать усилия для будущего, анализировать свои ресурсы и знания, вносить новшества в свой труд.

Выявленные особенности взаимосвязи структурных компонентов психологических факторов с типом установки педагогов на инновационную деятельность, по нашему мнению, могут быть использованы для создания способствующих формированию установки студентов на инновации модели и психотехнических программ воздействия на устоявшуюся технологию профессионально-образовательного процесса подготовки будущих специалистов.

Таблица 4

Влияние психологических факторов на характер установки на инновационную деятельность, %

Уровень влияния психологических факторов	Характер установки		
	динамический	статический	вариабельный
<i>Мотивационный фактор:</i>			
отсутствует	5,41	6,63	2,41
слабое	7,81	11,98	6,26
среднее	30,84	38,16	14,50
сильное	55,95	43,23	76,83
<i>Волевой фактор:</i>			
отсутствует	5,05	5,28	2,41
слабое	6,57	6,71	10,26
среднее	29,78	18,28	42,50
сильное	58,59	69,73	47,83
<i>Фактор самосознания:</i>			
отсутствует	5,05	2,41	5,28
слабое	16,57	10,26	6,71
среднее	37,78	42,50	18,28
сильное	40,59	47,83	69,73

Результаты проведенного в группе педагогов исследования свидетельствуют о необходимости решения задачи по выявлению объективных и субъективных факторов, условий, средств формирования установки личности, которая выступает социально-психологической ценностью педагога в сфере инновационной деятельности.

Литература

1. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж, 1996. С. 303–321.
2. Дмитриева М. А. и др. Психология труда и инженерная психология: учеб. пособие. Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. 220 с.
3. Матина Г. О. Профессиональные установки в деятельности педагогов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1999. 16 с.
4. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 509 с.
5. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966. 451 с.
6. Ухтомский А. А. Доминанта / АН СССР. М.; Л.: Наука, 1966. 273 с.
7. Чирков В. И. Мотивация трудовой деятельности: критический анализ зарубежной теории трудовой мотивации: учеб. пособие. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1985. 89 с.

Ю. М. Солдатова

ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ СУДЬИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается феномен потенциала личности судьи. Раскрывается роль личности судьи в профессиональной деятельности. Предлагается структурное содержание феномена названного потенциала, способное стать основой для разработки акмеологических методов обучения и воспитания будущих специалистов и технологий развития (поддержания) потенциала судьи.

Ключевые слова: потенциал личности, профессиональная деятельность судьи, личность судьи, компонентный состав потенциала личности судьи.

Abstract. The paper considers the phenomenon of the personality potential of a judge. The role of the personality of a judge in professional activities is revealed. The author gives the structure of the personality potential of a judge, which can be used in teaching future specialists.

Index terms: personality potential, professional activities of a judge, the personality of a judge, component structure of the personality potential of a judge.

Проблема эффективного функционирования судопроизводства существовала всегда, но особенно актуальной она стала в настоящее время, когда задача создания правового государства была объявлена одной из самых значимых, нацеленных на обеспечение благополучия общества. Сегодня важнейшим политическим приоритетом является судебная реформа в России. Независимый и беспристрастный суд – это правовая защищенность граждан. Это фундаментальное развитие здоровой, конкурентоспособной экономики. Наконец, это уважение к самому государству, вера в силу права и справедливости. Правосудие не может существовать без компетентного и независимого судебского корпуса, центральное место в котором занимает судья. Он решает широкий круг проблем, связанных с осуществлением от имени государства правоприменительных функций [6], обеспечивает защиту социальных гарантий и прав граждан и общества в целом. Это предъявляет высокие требования не только к профессиональным знаниям и умениям, которые должны формироваться уже на начальной стадии подготовки будущих специалистов, но и к личности судьи [5, 8, 11].

Специфика профессиональной деятельности судьи сопряжена с особыми нравственными ситуациями, которые обычно не встречаются в деятельности представителей других профессий, но типичны в сфере судопроизводства. К судьям предъявляются повышенные моральные требования, что объясняется особым доверием к ним со стороны общества и от-

ветственным характером выполняемых ими функций. Люди, решающие судьбы других, требующие от них соблюдения закона и морали, должны иметь на это не только формальное, служебное, но и моральное право.

В судебной деятельности реализуется значительное количество специальных качеств и навыков, которые, будучи приведены в системную организацию личности, определяют «внутренний стержень», способность судьи «проявлять себя в качестве личности, выступать автономным саморегулируемым субъектом активности» [7] и обуславливают специфику индивидуального стиля деятельности профессионала.

В основе судебного приговора должна лежать не только логическая неизбежность, но и нравственная обязательность. Согласно статье 67 Гражданского процессуального кодекса РФ суд оценивает доказательства по своему внутреннему убеждению, основанному на всестороннем, полном, объективном и непосредственном исследовании имеющихся в деле материалов [2]. Внутреннее убеждение представляет собой динамически развивающееся, эмоционально окрашенное отношение судьи к истинности обстоятельств дела, имеющих процессуальное и материально-правовое значение, к их правовой сути, а также к самим этим обстоятельствам, – отношение, определяющее готовность судьи к принятию решения по делу и складывающееся в условиях процессуально-правовой регламентации [12].

Каждый судья оценивает доказательства самостоятельно, руководствуясь только собственными суждениями, сформировавшимися в ходе судебного исследования. Судья может свободно высказывать свое мнение относительно ценности доказательств, основывая выводы лишь на собственном убеждении. Однако подчинение закону при рассмотрении дела и вынесении приговора является важнейшим условием осуществления судебной деятельности.

Профессиональная деятельность судьи неразрывно связана с высокими этическими требованиями, оказывающими значительное влияние на вершение правосудия. Среди таких нравственных категорий первостепенное место занимает судебская совесть [13], на основании которой судья соотносит свои решения с правовыми предписаниями и нормами нравственности, а также действует в соответствии со сложившимися убеждениями, что позволяет противостоять внешним влияниям и сохранять стабильность смысловых ориентиров. Фактически речь идет о потенциале личности судьи.

Слово «потенциал» происходит из латинского языка и в переводе на русский означает «сила», «возможность», «способность». С точки зрения философии «потенциальное» и «актуальное» интерпретируются в контек-

сте «возможного» и «действительного» («наличного»). Потенция – возможность, внутренне присущая сила, способность к действию [13].

Психологическое понимание сущностных характеристик потенциала тесно связано с общенаучным. Потенциал является универсальной категорией и означает совокупность имеющихся средств, ресурсов, возможностей.

В психологических и акмеологических исследованиях можно обозначить три ключевых подхода к изучению потенциала личности [4].

Согласно первому из них, основанному на неструктурированном обобщении различных исследований проблемы потенциального в человеке, потенциал личности включает следующие составляющие:

- природные особенности индивида (тип и особенности нервной системы, физические данные, активность);
- интеллект;
- силу личности в ее различных проявлениях;
- работоспособность, активность [3].

В соответствии со вторым подходом, потенциал личности обладает свойствами системного качества, что позволяет осуществлять его изучение с опорой на системные модели и описания. Данная исследовательская позиция дает основание говорить о существовании «иерархической системы потенциалов человека» [9], являющейся основной идеей при изучении потенциального. Так, В. Н. Марков выделяет три основных вида потенциалов – биологический, психический и личностный [9].

Третий подход основывается на исследовании потенциальных возможностей человека в пространстве его профессии. В соответствии с ним именно психологическая специфика сложной профессиональной деятельности является своеобразным системообразующим фактором, не только направляющим формирование личностных качеств до уровня профессионально важных, но и интегрирующим различные потенциалы личности в единое целое. Данный подход количественно-качественной оценки составляющих личностного потенциала с последующей интеграцией является наиболее научно проработанным [1, 3, 10].

В рамках нашего исследования мы придерживаемся рассмотрения потенциала в контексте профессиональной деятельности, развития человека в пространстве профессии, достижения им вершин мастерства, акме. Понятие потенциального применительно к профессиональной судейской деятельности соотносится со способностью профессионала к независимости и самостоятельности в принятии решений, наличием высоких моральных качеств и внутренней устойчивости нравственных принципов.

В контексте данной работы мы разделяем представление Д. А. Леонтьева относительно сущности потенциального. По мнению психолога, потенциал лич-

ности рассматривается как базовое измерение собственно личностного в личности, которое прямо не коррелирует с интеллектуальным развитием, с глубиной и содержательностью внутреннего мира и творческим потенциалом. «Личностный потенциал – это системная организация индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» [7].

Говоря о потенциале личности, мы подразумеваем не столько базовые личностные черты или установки, сколько особенности системной организации личности в целом, сложную ее архитектуру, основанную на сложной схеме опосредования [7]. Таким образом, потенциал личности судьи можно обозначить как ядро личности, определяющее внутреннюю устойчивость, самоконтроль поведения с точки зрения не только правовых требований, соблюдение которых является аксиомой в профессиональной деятельности, но и моральных норм, ценностных установок судьи. Иначе говоря, «стабильность смысловых ориентаций» судьи, осознание им профессионального долга обуславливают и осознание особой ответственности за полноту, объективность и всесторонность исследования уголовного дела, законность и обоснованность судебного приговора.

В связи с вышесказанным, объективно возникает исследовательский вопрос: какова роль потенциала личности судьи в профессиональной деятельности?

Для того чтобы ответить на данный вопрос, нам необходимо, прежде всего, определить, что входит в структуру потенциала личности.

В контексте данной исследовательской работы мы используем структуру потенциала, предложенную Д. А. Леонтьевым [7], в которую входят три дополняющих друг друга группы переменных:

- связанные с успешностью самоопределения в пространстве возможностей и выбора цели для последующей реализации (осмысленность жизни, толерантность к неопределенности, временная перспектива, мировоззренческая активность, рефлексия);

- соотносящиеся с организацией целенаправленной деятельности (ориентация на действие, самоорганизация деятельности, конструктивное мышление);

- связанные с сохранением устойчивости и цельности на фоне неблагоприятных или враждебных обстоятельств (жизнестойкость, копинговые стратегии, защитные механизмы, адаптивность).

В русле изучения потенциала профессионала дефиниция феномена, предложенная Д. А. Леонтьевым, наиболее полно, на наш взгляд, отражает содержание данного понятия.

В результате аналитической работы мы предположили, что потенциал личности судьи имеет особую структуру. Определение компонентного состава потенциала судьи основано на выделении трех доминирующих сфер: личности, самосознания, мировоззренческой активности.

Поскольку одним из показателей потенциала является внутренняя устойчивость смысловых ориентаций личности, мы выделяем такой компонент, как *самодетерминация*, т. е. способность личности ощущать и реализовывать в своем поведении свободу выбора, несмотря на объективные ограничивающие факторы среды или влияние неосознаваемых внутриличностных процессов. Данный компонент представлен эмоциональной стабильностью, моральной регуляцией поведения, высоким самоконтролем, адаптивностью судьи. Самодетерминация личности судьи проявляется в профессиональной деятельности как личностная зрелость, независимость, справедливость решений, «судейская совесть».

В сфере самосознания составляющими потенциала личности судьи являются уверенность в себе, осмысленность жизни, самооценка. В профессиональной деятельности судьи данный компонент обуславливает уверенность в принятых решениях, профессиональную и личностную успешность, преодоление деформаций личности.

Жизненная активность, управляемость жизни, инициативность, целеустремленность являются составляющими потенциала личности судьи в сфере мировоззренческой активности. В деятельности судьи данный компонент представлен способностью принимать решения на основе не только нормативных документов, но и общечеловеческих ценностей, находящихся свое отражение в убеждениях, идеалах.

Таким образом, можно предположить, что потенциал личности судьи есть устойчивая психологическая структура особым образом связанных компонентов:

- самодетерминации личности;
- самосознания;
- внутренней активности (таблица).

Представленная структура конкретизирует содержание потенциала личности судьи, а следовательно, может являться основой для разработки акмеологических методов и технологий развития (поддержания) потенциала судьи, поскольку специфика и содержание судебной деятельности предполагает постоянное функционирование потенциала личности.

Согласно выделенным сферам и компонентам потенциала судьи, мы определили следующие направления его развития:

1) обучение методам и технологиям саморазвития (осознание целей, возможностей, способов саморазвития; самоопределение, самовоспита-

ние, самореализация, самоутверждение). Саморазвитию подлежат преимущественно важнейшие личностные составляющие потенциала судьи;

2) развитие навыков рефлексии, позволяющее осуществлять адекватную самооценку, представления о себе (компонент потенциала – самосознание);

3) формирование и развитие у судей жесткой системы нормативной регуляции деятельности посредством осознания социальной значимости профессии.

Структура потенциала личности судьи

Сфера	Компонент	Содержание компонента	Роль в профессиональной деятельности судьи
Личность	Самодетерминация	Эмоциональная стабильность, моральная регуляция поведения, высокий самоконтроль, адаптивность, локус контроля «Я»	Независимость, объективность принятия решений и оценки доказательств
Представления о «Я»	Самосознание	Уверенность в себе, осмысленность жизни, самооценка	Преодоление профессиональных деформаций, ориентация на успех
Мировоззренческая активность	Активность	Жизненная активность, инициативность, целеустремленность	Принятие решений на основании не только нормативных законов, актов, но и общечеловеческих ценностей

Обозначенная трехкомпонентная структура потенциала личности судьи будет служить основой не только для выделения параметров диагностики, ориентиров, определяющих цели, задачи и содержание дальнейшей исследовательской деятельности, но и основой для разработки критериев оценки ответственности будущих специалистов требованиям к должности судьи.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Некоторые черты психологической структуры личности // Психология личности. Тексты. М., 1982.
2. Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации от 14.11.2002 № 138-ФЗ.
3. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2003. 256 с.
4. Дьячкова Е. В. Психолого-акмеологические особенности раскрытия предпринимательского потенциала: дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. С. 44–45.

5. Еникеев М. И. Основы общей и юридической психологии. М.: Юрист, 1996. 631 с.
6. Закон Российской Федерации № 3132-1 «О статусе судей в Российской Федерации». М.: Ось – 89, 2009. 96 с.
7. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психол. журн. 2000. Т. 21, № 1. С. 15–25.
8. Клеандров М. И. Статус судьи: учеб. пособие: моногр. М: Наука, РАН, 2000. 448 с.
9. Марков В. Н., Синягин Ю. В. Потенциал личности // Мир психологии. 2000. № 1. С. 250–262.
10. Платонов К. К. Проблемы способностей. М.: Наука, 1972.
11. Чуфровский Ю. В. Юридическая психология: учеб. для вузов. М., 1999. 320 с.
12. Чиганова С. Д. Формирование убеждения суда первой инстанции в исковом производстве: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Томск, 1985. С. 9.
13. Шиханцов Г. Г. Юридическая психология. М.: Зерцало, 1998. 352 с.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37 П 27

Н. А. Перекусихина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ РУССКОГО КОСМИЗМА В КОНТЕКСТЕ ОБНОВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена научному обоснованию системы педагогических идей русского космизма как источника обновления и развития современного образовательного процесса. Систематизированы основные философские положения русского космизма XIX – начала XX в., получившие развитие на современном этапе становления научного мировоззрения, представлены цель, задачи, принципы и направления образования в контексте философско-педагогических взглядов рассматриваемого направления.

Ключевые слова: философские основания педагогических идей русского космизма, система педагогических идей русского космизма, духовное самосовершенствование.

Abstract. The paper deals with the problem of theoretic significance of pedagogical ideas of Russian cosmism as a potential of renewal and development of modern educational process. The philosophical fundamentals of Russian cosmism of the XIXth – the beginning of the XXth centuries viable nowadays are systematized; general and specific aims, principles and trends of modern education in the above context are determined.

Index terms: philosophical fundamentals of pedagogical ideas of Russian cosmism, the system of pedagogical ideas of Russian cosmism, spiritual self-development.

Позитивные изменения в обществе возможны только в связи с изменениями в сфере сознания людей и зависят от организации соответствующего образовательного процесса. Идея мыслителей русского космизма относительно того, что образование должно стать приоритетным направлением государственной политики, вернув себе изначальный смысл – содействовать становлению человека как творца будущего, способного ускорить эволюцию общества и Вселенной, придав ей осознанный характер, является чрезвычайно востребованной в связи с обновлением современной системы образования.

Русский космизм представляет собой направление русской философии, отображающее «уникальный тип мировосприятия, выражающийся идеей всеединства всего сущего со Вселенной, гармонией человека и Космоса, а также необходимостью продолжения продуктивных функций сознания в целях достижения бессмертия человека и человечества» [8, с. 4].

Возникновение русского космизма было подготовлено всем ходом развития отечественной культуры, философии и науки. Его основой явились идеи обожения космоса, содержащиеся в православии. Свою роль в формировании нового мировосприятия сыграли также философские взгляды античного космизма и восточных учений. В целом русский космизм как философское направление сформировался в конце XIX – начале XX в. и имел немало последователей, среди которых Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, К. Н. Вентцель, В. И. Вернадский, Н. К. Рерих, Е. И. Рерих, В. С. Соловьев, А. В. Сухово-Кобылин, Н. А. Умов, Н. Ф. Федоров, П. А. Флоренский, К. Э. Циолковский и др. В советское время наукой целенаправленно разрабатывалась тема космической экспансии, и лишь в конце XX в. произошло не только возрождение, но и дальнейшее развитие идей русского космизма в их органичной взаимосвязи.

В основе рассматриваемой философской системы лежит представление о единстве и целостности всех уровней бытия – личностного, социального, космического; об эволюционной направленности развития Вселенной, а следовательно, и человека; о ведущей роли в эволюции человека будущего. В свете этих положений проблема эволюции Вселенной напрямую связана с проблемой человеческого воспитания и самовоспитания, поскольку лишь эволюционирующий, самосовершенствующийся и в физическом, и в духовно-нравственном плане человек способен взять на себя ответственность за судьбу планеты, предотвратить глобальный кризис и вывести мир на новый виток развития.

В качестве философской основы построения системы педагогических идей можно представить следующие положения русского космизма, подтвержденные научными данными и соответствующие современной гуманистической образовательной парадигме:

- представление о Космосе как целостной био-энерго-информационной системе и об органическом единстве Человека и Человечества как неотъемлемых компонентах данной системы, подтверждающееся гипотезой о существовании единого материально-энергетического субстрата и информационно-энергетического поля Вселенной, что подразумевает развитие по универсальным космическим законам, а также взаимозависимость и взаимовлияние частей и целого. Данное положение обосновывает необходимость формирования у человека нового качества – космического сознания (духовности), гарантирующего сохранение гармонии Мироздания;

- положение о внутренней противоречивости человека, соединяющего в себе высшую и низшую природу: с одной стороны, человек – уникальный Микрокосм, свободное творческое существо, с другой стороны, все его духовные качества находятся в потенции, в нераскрытом состоянии, современный человек несовершенен, в нем преобладает низшая природа. Разрешение этого противоречия философы-космисты видят в воспитании всесторонне самосовершенствующегося человека, стремящегося к преобразованию собственной природы через освобождение и выявление «высшего Я» посредством труда и творчества, через гармонизацию взаимоотношений с Человечеством и Космосом;

- представление о человеке как «разуме» Вселенной, созданном ею в ходе длительной эволюции, предназначенном для ускорения эволюционных процессов, представляющем собой, по существу, повышающий его энергетику преобразователь энергетически низких импульсов в более высокие путем духовного воздействия на единый материально-энергетический субстрат Вселенной. Данный процесс должен в будущем привести к одухотворению не только человека, но и всей Вселенной через переход человечества в «лучистое» состояние и обретение власти над материей, что определяет образование как становление человека – творца будущего;

- положение о глобальном синтезе как единственном способе эволюционирования, который предстоит осуществить человеку в себе самом путем трансформации своей низшей животной природы и подчинения ее бессмертному «высшему Я», развившись в свободную творческую личность, максимально раскрывшую свой внутренний духовный потенциал и осознавшую единство с миром. Синтез как принцип организации общества должен быть также реализован в Человечестве через преобразование его в духовное братство, действующее во имя Общего Блага и создающее ноосферу как коллективный Духовный мир, энерго-информационное поле, связывающее человечество и планету. Во Вселенной синтез должен проявиться через создание более гармоничных и цельных связей между всеми ее компонентами, а в науке – через интеграцию науки, искусства и религии в единую метанауку. Данное положение обосновывает правомерность построения образовательного процесса как процесса гармонизации личности и ее взаимосвязей с Человечеством и Мирозданием.

Грандиозная цель человеческого существования, заключающаяся в осознании и принятии на себя ответственности за воссоздание мира в единстве и гармонии, по мнению представителей данного философского направления, касается каждого человека, так как обновление мира всегда начинается с собственной души.

Педагогическая мысль русского космизма направлена на становление опережающего потенциала в эволюционировании человечества, тем

самым обуславливая своеобразное понимание образовательного процесса как непрерывного движения ребенка к максимальному совершенству, к идеалу Космической Гармонии и Красоты посредством творения себя и мира.

Основной «точкой роста» современной образовательной системы должно стать формирование нового космического мировоззрения детей и педагогов, появление новых смысло-жизненных ориентиров в результате осмысления каждым человеком грандиозности своего существования и предназначения.

Вследствие этого задачами образования будут являться:

- формирование космического сознания ребенка (духовности), представляющего собой сознание, расширенное до информационного поля сверхсознания и подсознания, непосредственно связанное с разумом Вселенной (Божественным Разумом), обладающее гибкостью, цельностью, руководствующееся идеалами высокой нравственности и духовной культуры, служением общему благу и космической эволюции человечества;

- создание у ребенка потребности в постоянном самосовершенствовании как основы всего образовательного процесса;

- выявление и творческое развитие индивидуальных способностей каждого ребенка на фоне гармоничного развития всей личности, поскольку каждый человек является в мир с целью выполнения своей особой миссии и расцвет индивидуальных способностей служит залогом ее успешного выполнения;

- построение педагогического процесса на основе глобального синтеза, предполагающего как введение мировоззренческого смыслообразующего компонента во все элементы образовательного процесса, так и проведение практических занятий, ставящих целью гармонизацию психики ребенка, создание общинной среды, в которой реализуются и моделируются положительные общественные связи, использование различных способов восприятия реальности при проведении учебных и внеурочных занятий.

Формирование космического мировоззрения должно сочетать содержательную и деятельностную стороны. Содержательная сторона образовательного процесса может быть представлена в виде знаний научно-мировоззренческого характера о законах Космоса, о гармоничном единстве человека, Человечества и Вселенной, о необходимости поддерживать и развивать исходное единство. Содержательный компонент образования включает следующие аспекты:

- предоставление обширного материала для изучения биографий великих людей);

- помощь в осознании понятия Высшего (принцип наличия идеала);

- формирование представления о Человеке как Микрокосме, пришедшем на Землю для выполнения своей личной миссии по освобождению планеты и людей из плена смерти и незнания;
- создание условий для исследования ребенком своего личностного потенциала и возможностей «высшего Я», а также изучения способов самосовершенствования (принципы учета самоценности и самобытности каждого ребенка и самосовершенствования);
- воспитание положительного творческого отношения к любому виду труда (принцип творческого труда);
- помощь в осознании ценности духовных взаимоотношений,
- обучение нормам высоконравственных человеческих отношений (принцип воспитывающей среды);
- предоставление знаний о Природе, о законах взаиморазвития с ней (принцип общения с Природой);
- формирование целостной картины мира, а следовательно, и богатого внутреннего содержания (принцип синтеза способов познания мира).

Деятельностная сторона образовательного процесса заключается в формировании умений детей активно совершенствоваться, развивать свои индивидуальные способности, получать удовольствие от творчества и творить в самых разных сферах, общаться со всеми людьми без исключения, везде создавая атмосферу радостного духовного поиска, воспринимать Красоту в Природе во всем ее многообразии. Данная практика касается в равной мере как ученика, так и учителя, поскольку способы совершенствования абсолютно для них одинаковы. Смысл учительства – помочь ученику как можно скорее преодолеть те препятствия, которые преодолевал сам учитель (принцип Учительства).

Процесс самосовершенствования начинается с развития самосознания ребенка как осознания им своего «высшего Я» – духовного центра личности, бессмертной индивидуальности. Я-центр обеспечивает самоорганизацию человека, его целостность, управляя психическими проявлениями и формируя единство сознания, подсознания и сверхсознания. В христианской традиции космизма понятию «высшего Я» идентично понятие Духа Божьего, заключенного в человеке. Дух Божий проявляет себя как голос совести, направляющий человека и помогающий ему сделать правильный выбор.

Основой развития самосознания является самопознание, поскольку «высшее Я» человек может найти в себе только путем осознания своего внутреннего мира. Внутренний мир ребенка должен стать предметом его собственной исследовательской и преобразовательной деятельности не в меньшей степени, чем мир внешний.

На стыке влияний внутреннего (импульсы из «высшего Я») и внешнего (культурные ценности, взгляды и представления окружающих людей) миров рождается собственное мировоззрение ребенка. С позиций целостного подхода процесс формирования мировоззрения личности рассматривается как взаимодействие интеллектуального, эмоционального и волевого компонентов психики. Вершиной развития трех составляющих мировоззрения должно явиться космическое сознание (духовность) как слияние в целостное единство Высшей Истины, Любви и Воли.

В соответствии с вышесказанным можно выделить волевое, эмоциональное и умственное направления воспитания.

Правомерно говорить о нравственно-волевом воспитании. Нравственные законы, заложенные в мировой культуре, являются отображением Единой Мировой Истины, объективного Нравственного Закона. С одной стороны, ребенок, ориентируясь на сложившиеся в общемировой культуре лучшие образцы морали, постепенно вводит их в свой внутренний мир. С другой стороны, усвоение нравственных законов дает толчок к пробуждению совести как проявлению «высшего Я». С этой точки зрения нравственность не равнозначна духовному развитию, а служит одним из средств духовного роста, позволяя человеку самостоятельно, с опорой на совесть, определять свою линию поведения.

Воля является своеобразным вектором, который может быть направлен на любую цель. Нравственность, в свою очередь, регулирует направление и определяет конечную цель движения – гармонию с собой и Вселенной. К. Н. Вентцель полагал, что воля, при которой личность сознательно ставит себе цели и сознательно стремится к их достижению, есть высшая форма психической активности [3, с. 16–17], причем лучшим средством воспитания воли является целенаправленный настойчивый творческий труд. Русские космисты предполагают, что в будущем возможно дальнейшее развитие воли как появления способности действовать интуитивно, с пониманием космического значения совершаемого поступка.

Предпосылкой возникновения интуитивного способа познания современные исследователи (Н. М. Гаджиева, Е. С. Галанжина, В. И. Мурашов, Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская) считают гармоничное развитие наглядно-образного и логического типов мышления. Н. В. Маслоу находит, что в результате мыследеятельности совершается формирование мыслеобраза – индивидуально воспринятого всеми органами чувств целостного образа предмета (явления), что ведет к необходимости развития наглядно-образного и логического мышления в комплексе [5, с. 135].

Некоторые ученые современности (Е. А. Акимов, В. Н. Бинги, Е. А. Файдыш) вслед за мыслителями русского космизма (Н. К. Рерихом, Е. И. Рерих),

предполагают, что мысль имеет материальную природу: негативные мысли имеют разрушительную силу, а положительные приносят гармонию в физический мир, одухотворяя и возвышая его. Таким образом, мысль является таким же инструментом преобразования мира, как и физическая деятельность человека, и главная задача воспитания мышления состоит в том, чтобы прививать детям чувство ответственности за свои мысли и направить данную им силу на созидание личности, человечества, мира.

Педагоги и философы русского космизма (С. Р. Аблеев, А. Г. Андреева) рекомендуют ввести в школьную программу предмет «наука о мышлении». Культура мышления состоит как в умении постоянно направлять свои мысли на доброе, светлое, возвышенное, так и в освобождении от несвоевременных унижающих мыслей.

Высокая эмоциональная культура личности проявляется в двух аспектах: в умении управлять своими эмоциями, освобождаясь от негативных, и в развитии положительных эмоций, а следовательно, и высших чувств, таких, как сострадание, великодушие, любовь, радость от сознания возможности творить добро. По мнению А. Р. Андреевой, именно в беспредельном духовном даянии проявляется главный энергетический закон сохранения жизни на Земле и во Вселенной [2, с. 10].

Необходимым является также физическое воспитание, поскольку мыслители русского космизма видят в физическом теле инструмент «высшего Я», предназначенный для работы духа на физическом плане этого мира. Соответственно, следует заботиться о данном инструменте, поддерживая его в здоровом состоянии. Философия русского космизма определяет внешнюю оболочку как отображение состояния внутреннего содержания, поскольку форму творит дух. Физическое воспитание должно не только ориентироваться на комплексное развитие непосредственно физических данных, но и корректироваться воспитанием нравственно-волевой, мыслительной, эмоциональной сфер.

Основным направлением воспитания мыслители русского космизма считали духовное воспитание ребенка и понимали духовность как результат осознанного взаимодействия психики (души, «низшего Я») с духом человека («высшим Я», бессмертной индивидуальностью), который, в свою очередь, находится в неразрывном единстве с информационно-энергетическим полем Вселенной. Духовность как качественное образование постепенно формируется в процессе самосовершенствования ребенка, ориентированного на помощь Вселенной и человечеству в их эволюции. По мнению В. И. Мурашова, всезнание разума, всеобъемлющая любовь сердца, всемогущество воли, бессмертие как непрерывность самосознания определяют духовность человека как Образа и подобия Божьего [7].

Духовность проявляется на разных уровнях. На уровне личности она принимает форму космического сознания, т. е. осознания себя как цельной гармоничной индивидуальности, единой и тождественной на всех этапах своей эволюции, осознания своей личности не как ограниченной пределами земного существования, но как простирающейся в беспредельность по ту и другую сторону этого последнего. Путем воспитания космическое сознание должно быть поднято до таких высот, когда собственное «Я» станет тождественным со Вселенским Разумом [4, с. 7].

На уровне общества духовность воплощена в Культуре. Культура, по выражению С. Р. Аблеева, «алмаз духовного синтеза» [1, с. 12], гармоничное сочетание всех лучших творческих достижений человечества, сконцентрированное и передаваемое последующим поколениям в зашифрованном виде знание о Высшей Истине и Любви.

На уровне Природы, Космоса эквивалентом духовности является Красота. Смысл Красоты во внутренней Гармонии. Притягательность красивого есть притягательность воплощенного духа. Именно в формировании у детей способности воспринимать красоту одухотворенного мира и заключается эстетическое воспитание. Причем понятие Красоты (например, в философии Н. К. Рериха и Е. И. Рерих) распространяется не только на мир природы и рукотворный мир, но и на внутреннюю сущность человека. Умение творить красивые мысли, образы, эмоции служит главным показателем высокой человеческой духовности.

Продвижение по пути возрастания духовности является двусторонним процессом. С одной стороны, высшее «Я» (Дух Божий) «просветляет» человека, с другой – усвоение ребенком нравственных ценностей Культуры, совершенствование им эмоциональной, мыслительной, физической и нравственно-волевой сфер значительно ускоряет данный процесс. Высшие качества ребенка, сформированные в результате саморазвития – Любовь ко всему миру, способность к познанию Высшей Истины, творческая Воля как стремление к идеалу – постепенно сливаются в одно целостное качество Любовь-Мудрость-Волю, которое, ассимилируясь индивидуальностью в качестве прожитого опыта, поднимает человека на следующую ступень духовного развития.

Следует иметь в виду, что в русском космизме под воспитанием всегда понималось самовоспитание личности как высшая форма самосовершенствования духовного мира человека, при которой функции воспитателя выполняет он сам, задача же учителя – побудить ребенка к духовному самосовершенствованию, создав для этого оптимальные условия.

Необходимо также помнить, что развитие нравственно-волевой, мыслительной, эмоциональной и физической сфер возможно только практическим путем. Духовность человека, в свою очередь, всегда выражает-

ся в поступках, во взаимоотношениях с окружающими людьми, в общем творческом отношении к жизни.

В настоящее время существует немало интересных разработок, базирующихся на философско-педагогических идеях русского космизма (Боровская ноосферная муниципальная школа-лицей, детский сад «Семицветик» (Троицк), «Школа Жизни» Ш. А. Амонашвили, воскресная школа-студия при Хмельницком культурно-просветительском центре им. Н. К. Рериха) и в разной степени их реализующих.

В качестве примера уникального опыта реализации педагогических идей русского космизма можно представить деятельность общины «Китеж» [6], существующую около 7 лет в Бярытинском районе Калужской области. Община, состоящая из нескольких семей, включает в себя и приемных детей. Почти все родители являются одновременно учителями основной (9-летней) малокомплектной школы. «Образование» педагоги-китежане понимают как процесс подготовки личности к полноценной и самостоятельной жизни в мире взрослых. Приоритетным в «Китеже» является духовное направление развития. Духовность создатели общины понимают как умение личности ощущать глубинную связь со всем миром, с человеческим обществом, природой, живыми существами, самим собой. Педагогические идеи русских космистов (в частности, Н. К. Рериха и Е. М. Рерих), положенные в основу педагогической общины, дали возможность получить значительные результаты как в воспитании «нормальных» детей, так и в реабилитации детей-сирот. Подтверждением этому служит тот факт, что бывшие беспризорники через два года пребывания в общине начинают писать стихи, рисовать картины, заниматься спортом и лечить руками.

Трудности воплощения представленного комплекса педагогических идей в современной системе образования связаны, в первую очередь, с необходимостью изменения мировоззрения детей и педагогов, что является сложным и длительным процессом. Однако следует заметить, что педагогические взгляды русских космистов находятся в контексте гуманистической образовательной парадигмы, а следовательно, методы руководства деятельностью детей, формы организации педагогического процесса, стиль педагогических взаимоотношений в гуманистической педагогике будут способствовать реализации педагогических идей русского космизма.

Литература

1. Аблеев С. Р. Учение Живой Этики и новая стратегия системы образования // Три ключа: педагогический вестник. Вып. 2. СПб: «Петроградский и К», 1998. С. 10–23.
2. Андреева А. Г. Педагогические основы духовного воспитания в учении Живой Этики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1996. 16 с.

3. Вентцель К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. СПб. М.: Голос труда, 1928. 103 с.
4. Из педагогического наследия К. Н. Вентцеля (1857–1947) // Свободное воспитание. 1993. С. 2–13.
5. Маслова Н. В. Научно-теоретические основы познания и методология ноосферного образования // Три ключа: педагогический вестник. М.: Издат. дом Шалвы Амонашвили, 1999. Вып. 3. С. 131–145.
6. Морозов А. Д. Педагогическая община «Китеж» // Три ключа: педагогический вестник. Вып. 3. М.: Издат. дом Шалвы Амонашвили, 1999. С. 160–164.
7. Мурашов В. И. О значении образования // Школа духовности. 1998. № 5. С. 47–51.
8. Суслов А. В. Нравственные основания русского космизма: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1999. 22 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 74.580.2

Н. В. Шишлина

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация. В статье предложена технология оптимизации процесса формирования профессиональной компетентности, которая может быть использована при реализации профессиональных образовательных программ подготовки бакалавров, специалистов, магистров.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, технология, дидактический модуль, дидактические компетенции, модульная матрица.

Abstract. The paper presents the technology of optimization of professional competence formation, which can be used at any educational level, i.e. the bachelor, specialist and master degrees.

Index terms: professional competence, technology, didactic module, didactic competences, modular matrix.

Одним из результатов профессионального образования, сформулированных в компетентностном формате, является профессиональная компетентность, т. е. готовность и способность решать конкретные профессиональные задачи.

Проблеме компетентностного подхода посвящены публикации А. В. Хуторского, И. А. Зимней, В. И. Байденко, А. И. Субетто и других авторов. Необходимость разработки ГОС ВПО нового поколения с переходом на уровневое образование и формулированием результатов образования в формате компетенций вызвана международными тенденциями в сфере образования и современными требованиями рынка труда.

Оптимизация процесса формирования профессиональной компетентности основана на идее управления этим процессом за счет уровневой дифференциации состава компетенций, образующих структуру профессиональной компетентности. Предлагаемая технология проектирования учебного процесса позволит эффективно распределить учебную нагрузку и объективно оценить уровень профессиональной подготовленности студентов.

За основу технологии взята трехуровневая модель формирования профессиональной компетентности (рис. 1). Первый уровень предоставляет сту-

денту возможность доступа к следующему уровню, а также право выхода на рынок труда. При этом профессиональная компетентность должна быть сформирована в такой степени, которую можно считать минимально достаточной для начала самостоятельной профессиональной деятельности. Дальнейшее формирование профессиональной компетентности должно содействовать повышению профессионализма и развитию творческих способностей.

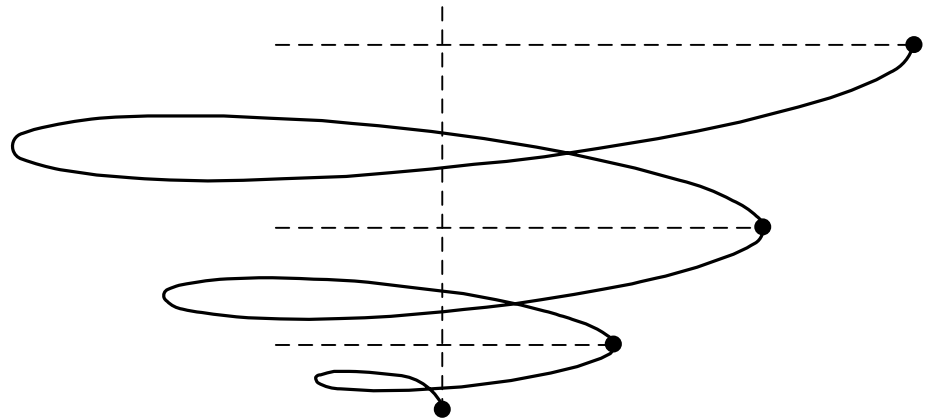


Рис. 1. Модель формирования профессиональной компетентности

Спиральная модель формирования профессиональной компетентности отражает общие принципы предлагаемой организации учебного процесса. Расширение и рост спирали можно интерпретировать следующим образом:

- повторение на более высоком уровне содержания учебного материала;
- увеличение количества реализуемых учебных целей;
- расширение перечня усвоенных компетенций.

Уровни сформированности профессиональной компетентности предлагается привести в соответствие с учебными целями таксономии Б. Блума (табл. 1).

Таблица 1

Уровни сформированности профессиональной компетентности

Уровень	Реализуемые учебные цели (согласно таксономии Б. Блума)
Базовый	Знание, понимание, применение
Технологический	Знание, понимание, применение, анализ, синтез
Креативный	Знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка

С учетом выделенных уровней профессиональной компетентности можно сформировать обобщенную модульную структуру проектируемого учебно-методического комплекса (УМК) (рис. 2):

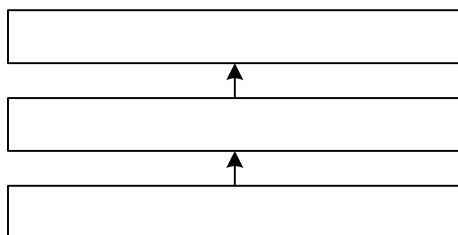


Рис. 2. Обобщенная модульная структура УМК

Учебные цели выделенных структурных модулей совпадают с учебными целями соответствующего уровня сформированности профессиональной компетентности (табл. 1). Прежде чем выполнять отбор учебного материала для создания содержания модулей, необходимо выявить компетенции, за счет которых будет формироваться профессиональная компетентность заданного уровня. Предлагается выявлять компетенции двух типов: концептуальные и дидактические (рис. 3).

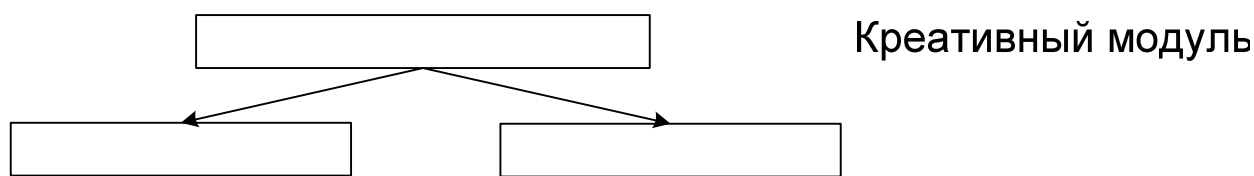


Рис. 3. Структура перечня компетенций, формируемых при изучении модуля

Концептуальные компетенции – это концептуально сформулированные требования к личностно-профессиональным качествам обучаемых, характеризующие соответствующий уровень сформированности профессиональной компетентности. Они отражают суть заданного уровня профессиональной компетентности и формируются во всех без исключения компонентах структурного модуля. Носят декларативный характер.

Дидактические компетенции – знания, умения, навыки и способности, которые должны быть сформированы при изучении дидактического модуля. На основе названных компетенций осуществляется отбор учебного материала дидактических модулей. Они являются критериями оценки усвоения этих модулей.

Базовый модуль

Формирование содержания профессиональной компетентности предлагается начать с выявления концептуальных компетенций базового, технологического и креативного уровней. После этого определяются *дидактические модули*, за счет которых должна происходить реализация концептуальных компетенций. Для каждого из дидактических модулей выявляется список дидактических компетенций, которые выступают в роли своеобразных критериев оценки качества усвоения дидактического модуля, поэтому основное требование к формулировке дидактических компетенций – диагностируемость.

Вместо уровневой квалификационной дифференциации выявленных компетенций [1] при проектировании компетентностных моделей первого уровня высшего образования (бакалавр) и второго уровня (специалист/магистр) предлагается ввести для магистра дополнительный уровень сформированности профессиональной компетентности – исследовательский и описать его своим набором концептуальных и дидактических компетенций. В этом случае профессиональная компетентность бакалавра должна быть полностью идентична профессиональной компетентности специалиста. Это, с одной стороны, существенно упростит компетентностные модели, с другой – позволит работодателям ориентироваться в ситуации трудоустройства выпускников-бакалавров.

Для экспертизы составленного перечня целесообразно использовать метод групповых экспертных оценок (ГЭО), предварительно сформировав экспертную группу из числа преподавателей, работодателей и специалистов в данной области профессиональной деятельности. Для этого можно воспользоваться одним из известных методов отбора кандидатов в эксперты, к примеру, взяв за основу метод оценки аргументированности [2].

Экспертиза содержания профессиональной компетентности решает следующие задачи:

- 1) утверждение перечня концептуальных компетенций, необходимого и достаточного для обобщенного описания каждого из уровней сформированности профессиональной компетентности;
- 2) выбор дидактических модулей, необходимых для формирования заданного уровня профессиональной компетентности для конкретной специальности (направления подготовки);
- 3) ранжирование выбранных дидактических модулей по степени значимости для достижения поставленной цели.

Решение последней задачи дает возможность выявить весовые коэффициенты каждого из модулей. Это необходимо для дальнейшего распределения нагрузки между ними.

Далее следует определить дисциплины учебного плана, в рамках которых планируется формирование профессиональной компетентности с целью

их объединения в учебно-методический комплекс (УМК), разработанный на основе отобранных экспертной группой дидактических модулей.

После ранжирования дидактических модулей экспертной группой разработчики УМК могут определить процентное соотношение между тремя структурными модулями УМК (базовым, технологическим и креативным) и обоснованно распределить учебную нагрузку между ними.

Количество нагрузки, необходимой для реализации отдельного дидактического модуля, рассчитывается следующим образом:

$$A_i = k_c \cdot k_d \cdot A;$$

$$B_i = k_c \cdot k_d \cdot B,$$

где A_i – количество аудиторной нагрузки на i -й дидактический модуль;
 A – количество аудиторной нагрузки, предусмотренной на весь УМК (определяется как сумма аудиторных часов по всем включенным в УМК дисциплинам);

k_c – весовой коэффициент структурного модуля;

k_d – весовой коэффициент дидактического модуля;

B_i – количество внеаудиторной нагрузки на i -й дидактический модуль;

B – количество внеаудиторной нагрузки, предусмотренной на весь УМК (определяется как сумма аудиторных часов по всем включенным в УМК дисциплинам).

Далее необходимо выявить все методы обучения, которые могут быть задействованы в процессе изучения дидактических модулей, распределив их на две группы: аудиторные и внеаудиторные. За основу можно принять классификацию методов модульного обучения, представленную в работе П. А. Юцявичене [3]. По данной классификации все методы подразделяются на четыре основные группы:

- информационные (беседа, демонстрация, лекция, консультирование и др.);

- операционные (алгоритм, лабораторная работа, «делай так, как я» и др.);

- поисковые (дискуссия, деловая игра, мозговая атака, программа саморазвития, проектирование и др.);

- методы самостоятельного обучения (слушание, чтение, учение по тексту и др.).

После этого составляется *модульная матрица* УМК (табл. 2).

Необходимо обратить внимание на то, что представленные в матрице дидактические модули должны быть реализованы посредством хотя бы

одного метода. Следует иметь в виду, что у каждого аудиторного метода всегда должен существовать внеаудиторный эквивалент, который может частично либо полностью заменить его при недостаточном количестве имеющейся в распоряжении аудиторной нагрузки.

Таблица 2

Модульная матрица УМК

Методы обучения \ Дидактические модули		Д ₁	Д ₂	...	Д _i
Аудиторные	А ₁				
	А ₂				
	...				
	А _n				
Внеаудиторные	В ₁				
	В ₂				
	...				
	В _m				

Примечание. А₁, А₂, ..., А_n – аудиторные методы обучения;
В₁, В₂, ..., В_m – внеаудиторные (самостоятельные) методы обучения;
Д₁, Д₂, ..., Д_i – дидактические модули, входящие в состав структурного модуля.

Исходя из расчетного количества аудиторной и внеаудиторной нагрузки, выделенной на усвоение отдельных дидактических модулей, осуществляется окончательный выбор методов обучения и детальная разработка методического обеспечения.

По окончании изучения очередного дидактического модуля студент должен пройти рубежный контроль, в результате которого оценивается качество усвоения модуля. При достаточном усвоении студент переходит к изучению следующего дидактического модуля, а при недостаточном должен повторно изучить текущий дидактический модуль. Для проведения рубежного контроля разрабатываются педагогические контрольные материалы (ПКМ), которые должны в полной мере соответствовать перечню выявленных компетенций.

Соответствие содержания УМК утвержденному составу компетенций также целесообразно оценить с привлечением экспертной группы методом ГЭО.

Предлагаемую технологию формирования профессиональной компетентности можно использовать как при традиционном способе распределения нагрузки в часах, так и при распределении кредитов в зачетных единицах.

Представленная технология отражает основные принципы построения современных образовательных процессов, к которым относятся:

- компетентностный подход к образованию;
- модульный подход к отбору и структурированию содержания;
- индивидуально-ориентированное обучение на основе зачетных единиц;
- нелинейная организация образовательного процесса;
- ориентация на поэтапное становление профессиональной компетентности обучаемых.

Литература

1. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 55 с.
2. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. М: Педагогика, 1989. 152 с.
3. Юцявичене П. А. Методы модульного обучения. Вильнюс, 1988. 56 с.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.013.43

Л. Е. Баянова

ДИАГНОСТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КУЛЬТУРЕ ПОСТМОДЕРНИЗМА У СТУДЕНТОВ-КУЛЬТУРОЛОГОВ

Аннотация. Статья посвящена проблемам диагностики сформированности представлений о культуре постмодернизма у студентов-культурологов. Автор анализирует особенности традиционных и инновационных методов диагностики и результаты их применения.

Ключевые слова: представления о культуре постмодернизма, гипертекст, портфолио, методы диагностики.

Abstract. The paper is devoted to the problem of diagnostics of the students' knowledge of post-modernist culture, traditional and innovative diagnostic methods, as well as results of their application are analysed .

Index terms: students' knowledge of post-modernist culture, hypertext, portfolio, diagnostic methods.

Постмодернизм как общекультурный феномен входит в сферу научных интересов многих крупных мыслителей нашей эпохи, которые бесспорно определяли и определяют ее интеллектуальный настрой (Р. Барт, Ж. Батай, З. Бауман, Ж. Бодрийяр, Ф. Гваттари, Ж. Делез, Ж. Деррида, С. Жижек, Ю. Кристева, Ж. Лиотар, М. Липовецкий, М. Рыклин, Н. Суворов, М. Фуко, Ю. Хабермас, У. Эко, М. Эпштейн). Неоднозначность определения постмодернизма, его незавершенный характер определили множественность, разнородность научных исследований и оценок этого феномена.

Сегодня существует огромный разрыв между уровнями научно-теоретических исследований различных аспектов культуры постмодернизма и научно-методических разработок по данной проблематике. К сожалению, практически нет исследований по методике преподавания постмодернизма; исключение составляет лишь теория и методика преподавания литературы (кандидатские диссертации И. В. Каленовой, С. С. Орищенко, М. Б. Сизовой). При этом крайне необходим поиск методических оснований для фор-

мирования представлений о культуре постмодернизма, соответствующих ее сущности, вне жестких идеологических и ценностных установок.

Представление о культуре постмодернизма, с нашей точки зрения, – это целостная структура образов, формирующаяся в результате индивидуального чувственного познания с учетом коллективного опыта освоения культуры.

В своей работе мы поставили целью научно обосновать и опытно-поисковым путем проверить эффективность методики формирования представлений о культуре постмодернизма у студентов-культурологов в педагогическом вузе. Ориентация на будущих учителей культурологии не случайна. Поскольку проблема недостаточной учебно-методической базы преподавания культуры постмодернизма носит системный характер, то решать ее, прежде всего, необходимо на уровне профессионального образования будущих педагогов. Именно при подготовке школьных учителей можно преодолеть существующую отчужденность между общеобразовательным процессом и современной культурой. Отсутствие целостной репрезентации культуры постмодернизма в ходе подготовки студентов-культурологов приводит к непониманию и отторжению постмодернистской культуры, а соответственно, не способствует самостоятельным методическим поискам в этой области. При этом трудно не увидеть существенный педагогический потенциал в изучении культуры постмодернизма, который состоит в активизации познавательной деятельности, выстраивании реального субъект-субъектного взаимодействия, интегрировании знаний по истории культуры, творческой самоактуализации учащихся, интерпретации явлений современной культуры, построении индивидуальных образовательных стратегий.

Поскольку, как мы считаем, логично вести эту работу целенаправленно, нами был разработан курс по выбору «Культура постмодернизма», предназначенный для студентов-третьекурсников. На третьем курсе профессиональной подготовки будущими учителями культурологии уже изучены базовые дисциплины – мировая художественная культура, история культуры, теория и философия культуры, на основе которых можно обратиться к явлениям современной культуры.

В своей опытно-поисковой работе мы рассматриваем представление о культуре постмодернизма как трехкомпонентную структуру, состоящую из когнитивного, ориентационного, операционального компонентов. Когнитивный компонент включает в себя фактическое знание о феноменах культуры постмодернизма, представителях и артефактах. Ориентационный (рефлексивный) компонент дает возможность аргументированно вербализовать оценочное суждение о культуре постмодернизма. Операциональный (деятельностный) компонент подразумевает способность к продук-

тивной интерпретации культуры постмодернизма в целом, ее отдельных феноменов и интеракции в данном культурном контексте.

Показателями когнитивного компонента являются знания о культуре постмодернизма, ее структурных особенностях и элементах. Низкому уровню когнитивного компонента соответствуют фрагментарные знания об отдельных феноменах и представителях культуры постмодернизма. Средний уровень предполагает достаточное знание об отдельных феноменах и представителях, но недостаточное – о культуре постмодернизма в целом. Высокому уровню соответствуют глубокие знания о структуре, основных элементах, представителях культуры постмодернизма в их взаимосвязи и взаимообусловленности.

Показателями ориентационного компонента являются способность вынести собственное оценочное суждение на основе построения самостоятельной иерархии структурных элементов культуры постмодернизма по различным критериям (представленности, актуальности, выраженности), а также определение статуса этого направления в контексте мировой художественной культуры. Низкий уровень означает неспособность вынести аргументированное суждение о культуре постмодернизма. Средний – умение сформулировать оценочное суждение об отдельных феноменах культуры постмодернизма. Высокий – способность представить ценностное суждение о культуре постмодернизма в целом, с учетом специфики ее структуры и способа взаимосвязи между компонентами.

Показателями операционального компонента являются применение имеющихся знаний о постмодернизме к решению конкретных задач: анализу элементов культуры, их взаимосвязи и взаимообусловленности, интерпретации конкретных феноменов культуры постмодернизма с учетом культурного метатекста, а также их трансформация в целостную иерархизированную структуру (гипертекст). Низкий уровень отличает неспособность интерпретировать отдельные феномены культуры постмодернизма. Средний уровень – способность интерпретировать отдельные феномены культуры постмодернизма. Высокий уровень – способность интерпретировать совокупность отдельных феноменов и представителей культуры постмодернизма как взаимосвязанную иерархию структурных компонентов.

В соответствии с логикой научно-педагогического исследования необходимо было предложить диагностический инструментарий, адекватный предмету и позволяющий выявить уровень сформированности представлений у студентов-культурологов на начальном и заключительном этапах опытно-поисковой работы. Оптимально, на наш взгляд, сочетать традиционные диагностические методы (праксиометрический, анкетирование, интервьюирование, методы семантического дифференциала и не-

законченных предложений проективных тестов) и инновационные методы (итоговый портфолио и творческая карта портфолио).

Несмотря на то, что методы диагностики использовались комплексно, для оценки уровня сформированности представлений о культуре постмодернизма мы структурировали их в соответствии с выделенными компонентами. Когнитивный компонент представлений о культуре постмодернизма был продиагностирован с помощью анкетирования и интервьюирования [1]. Анкета включала в себя ряд вопросов, связанных с хронологическими рамками, представителями, художественными практиками, философской базой культуры постмодернизма. Интервьюирование позволило более подробно обсудить такие проблемы, как взаимосвязь модерна и постмодерна, сложности унификации периодизации истории культуры, кризисные тенденции современной культуры, перспективы развития мировой художественной культуры.

Диагностика ориентационного (рефлексивного) компонента проводилась с использованием методов незаконченных предложений (проективных тестов) и семантического дифференциала. Первый относится к вербальным проективным тестам. Для них характерно использование различных стимулов неопределенного характера, которые минимально ограничивают испытуемого в его реакциях, поэтому данный метод мы применяли именно для диагностики названного компонента [3]. В разработанные проективные тесты входили формулировки типа:

1. «По сравнению с классическим искусством художественные практики постмодернизма...»
2. «Хорошо, что культура постмодернизма...»
3. «Плохо, что культура постмодернизма...»
4. «В действительности культура постмодернизма...»
5. «Основная проблема для культуры постмодернизма...»
6. «Самое главное в культуре постмодернизма – ...»

Данный проективный тест позволил объективировать рефлексивные моменты восприятия студентами изучаемой культуры.

Метод семантического дифференциала применялся нами для количественной диагностики отношения к культуре постмодернизма. Студентам было предложена шкала от –3 до +3 для оценки по следующим парам антонимичных прилагательных: хороший – плохой, понятный – непонятный, свой – чужой, активный – пассивный, важный – неважный, полезный – вредный, безопасный – опасный, актуальный – неактуальный.

Праксиметрический метод использовался для оценки операционального (деятельностного) компонента. Это психологический метод, заключающийся в изучении продуктов деятельности субъектов [4]. В качестве продуктов дея-

тельности были рассмотрены студенческие рецензии на постмодернистские художественные практики. Студентам-культурологам были предложены изображения архитектурных памятников постмодернизма и деконструктивизма (З. Хадид, Ф. Гери, Р. Вентури) в качестве объектов для анализа.

В результате проведенной опытно-поисковой работы по формированию представлений о культуре постмодернизма у студентов-культурологов диагностика с использованием традиционных методов выявила позитивную динамику по всем трем компонентам и уровням. Динамика по высокому уровню в процентном соотношении составила 20%; по среднему – 14%, по низкому – 33%.

Остановимся на использованных нами инновационных методах – творческой карте и гипертекстовой структуре портфолио, которые являются частью разработанной нами методики.

Методика формирования представлений о культуре постмодернизма включает в себя несколько этапов:

- проблемно-целевой;
- разработки сценария и технического задания;
- практической работы;
- предварительной защиты, презентации и рефлексии.

Диагностика проводилась на проблемно-целевом этапе по следующему алгоритму. Студентам было необходимо графически представить культуру постмодернизма по аналогии с древовидной картой сайта, кратко обозначить предполагаемое содержание каждого структурного элемента и прокомментировать взаимосвязи между ними. Диагностика показала явно недостаточный и фрагментарный характер представлений о культуре постмодернизма, которую студенты не смогли самостоятельно структурировать и целостно представить.

Данное занятие логично связано с этапом разработки сценария и технического задания, через групповое обсуждение студенческих работ и их доработки формируется примерный план курса, включая темы аудиторных занятий и темы для самостоятельной индивидуальной работы. Таким образом, в ходе сократического диалога был сформулирован следующий тематический план:

- «Понятие постмодернизма»;
- «Постмодернизм и модернизм»;
- «Библиография»;
- «Персоналии»;
- «Философские основания постмодернизма»;
- «Постмодернизм и повседневность»;
- «Постмодернизм в искусстве (по видам)».

Определение тематики стало основой для структуры портфолио по данному курсу, который, в свою очередь, является практическим результатом учебного проекта. Поэтому мы разработали систему коллективных и индивидуальных заданий, результаты выполнения которых становились текстом портфолио, а на этапе предварительной защиты и презентации трансформировались в гипертекст.

В качестве индивидуальных заданий были предложены:

- обзор русскоязычных сайтов, отражающих культуру постмодернизма в разных ее аспектах;
- обзор англоязычных сайтов по культуре постмодернизма;
- ассоциативный эксперимент с понятием «постмодернизм»;
- анализ арт-объектов культуры постмодернизма;
- составление коллажа на постмодернистскую тематику;
- рецензии на курсовые работы и рефераты по культуре постмодернизма (из коллекций рефератов в сети Интернет);
- анализ специфики российского постмодернизма;
- дополнение статьи из Википедии;
- составление коллекции по искусству постмодернизма (по видам искусства);
- анализ постмодернистской архитектуры в Екатеринбурге на примере бизнес-центра «Европа».

На этапе практической работы курса студенты накапливали материалы в рабочем портфолио, куда входили все результаты индивидуальной и коллективной аудиторной работы, например рецензии, рейтинги, конспекты, обзоры, цифровые носители, содержащие примеры постмодернистских практик в искусстве (архитектурные проекты, анимация, скульптура, инсталляции, видеопозия, видеоарт, кино). На этапе предварительной защиты по предложенному алгоритму студенты структурировали рабочий портфолио и создавали эскиз творческой карты портфолио. Алгоритм был заимствован из курса информатики, где он применяется для создания гипертекста:

- 1) разбить рабочий портфолио на отдельные разделы;
- 2) представить основной путь чтения гипертекста, установить взаимосвязи и расставить ссылки от одного раздела к другому;
- 3) выделить ключевые слова-теги, ситуации при чтении текста, когда воспринимающий может захотеть перейти от основного к другим возможным путям чтения;
- 4) дописать «белые пятна» в гипертекстовой структуре, которые появляются в результате предыдущего шага;
- 5) связать созданные подразделы ссылками с другими элементами гипертекста.

При последовательном выполнении данного алгоритма действий создается графический образ культуры постмодернизма – творческая карта портфолио, которая отражает содержание и структуру портфолио, позволяет ориентироваться в разнородном накопленном материале, предлагает взаимосвязанную целостность разделов и тем, представляющих изучаемую культуру в различных аспектах. На этапе презентации студенты, разделившись на подгруппы, защищали коллективный проект своего итогового портфолио и его творческой карты. Студенты из других подгрупп после презентации задавали вопросы, уточняли концепцию, логику прочтения итогового портфолио. После всех защит совместно рефлексировались представленные проекты с учетом первоначальных вариантов, критерии их оценки, определялся лучший проект путем голосования с обязательным обоснованием позиции голосующего.

Таким образом, с помощью творческой карты и гипертекстового портфолио можно количественно и качественно оценить динамику формирования представлений о культуре постмодернизма. Качественно динамика продиагностирована на рефлексивном этапе через коллективные экспертные оценки; количественно – через сопоставление числа разделов и тем, объема представленного материала, количества ссылок в темах, рейтинга разделов в первичном и итоговом варианте творческой карты.

Поскольку разработанный учебный курс «Культура постмодернизма» является курсом по выбору для студентов-культурологов и направлен, прежде всего, на формирование профессиональной компетентности учителя культурологии, большое внимание при разработке диагностики уровней сформированности представлений о культуре постмодернизма мы уделили соответствию предложенных методов новым стандартам российского образования. В контексте разработанной нами методики итоговый портфолио – гипертекст, репрезентирующий культуру постмодернизма, позволяет оценить все компоненты профессиональной компетенции учителя культурологии. Когнитивный компонент может быть оценен по наполнению тем/разделов и их количеству; ориентационный – по выделенной иерархической структуре гипертекста и переходам между разделами; операционный – по представленной целостной структуре культуры постмодернизма, т. е. способности интерпретировать содержание рабочего портфолио в единую структуру взаимосвязанных элементов гипертекста.

Предлагаемая нами диагностика отвечает двум основным требованиям, предъявляемым к диагностическим исследованиям: воспроизводимости и объективности. Ее отличительными особенностями являются:

- интегрированность в методику преподавания;
- сообразность сущностным особенностям культуры постмодернизма;

- возможность наглядно иллюстрировать качественные и количественные изменения для обучающихся;
- относительная простота;
- обеспечение возможности комплексной оценки не только теоретических знаний, но и практических навыков.

Мы полагаем, что предложенный диагностический инструментарий является адекватным для репрезентации культуры постмодернизма и формирования представлений о ней.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001.
2. Бодалев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика. СПб.: Речь, 2000.
3. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. СПб.: Питер, 1997.
4. Ильин И. П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. М.: Интрада, 1996.
5. Козловский П. Современность постмодерна // Вопр. философии. 1995. № 10. С. 85–95.
6. Корнилова Т. В. Экспериментальная психология: теория и методы: учебник для вузов. М.: Аспект Пресс, 2002.
7. Прутченков А. С., Новикова Т. Г. Портфолио как инструмент осознания собственных целей образования. // Интернет-журнал «Эйдос». 2007. 22 февраля. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-11.htm>.

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

УДК 371

М. Н. Ушева

СТРАТЕГИЯ УСПЕХА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ДИРЕКТОРА-МЕНЕДЖЕРА

Аннотация. Статья посвящена проблеме менеджмента в сфере образования Болгарии. Школьные директора, по мнению автора, должны пройти длинный и нелегкий путь до личностного превращения в современных менеджеров, а именно приобрести менеджерские качества руководителя, научиться привлекать педагогов к групповому процессу принятия управленческих решений, овладеть умениями изменять систему вознаграждения по конечному результату, находить возможности для дополнительного материального стимулирования сотрудников. Все это во многом облегчит работу школьного директора и поможет сформировать ответственность у учителей.

Ключевые слова: менеджмент, директор-менеджер, эффективный менеджер, современная болгарская школа, стратегия, компетенция.

Abstract. School directors should pass a long and hard way of personality transformation to become modern managers. They should acquire management skills, be able to involve the personnel into decision-making process, develop the salary system, find additional ways of motivating the employees. All these will facilitate in many respects the work of the headteacher and help to enhance the responsibility of teachers.

Index terms: management, director-manager, an efficient manager, management skills, modern school in Bulgaria, strategy, competence.

До последнего времени в Болгарии о менеджменте в сфере образования говорилось немного. Получение учебными заведениями относительной самостоятельности, обретение права распоряжаться средствами, обеспечивающими всю школьную деятельность, и потребность стимулирования учителей обусловили необходимость приобретения руководителями новых знаний и умений. Современная школа в Болгарии становится все больше похожей на фирму или предприятие, конечно, со своей спецификой: большая часть проблем управления современными фирмами и предприятиями во многом уже касается и руководства школ.

Известно, что успех любого предприятия, достижение им прибылей или понесение убытков, его рост, процветание или упадок и застой практически полностью зависят от того, насколько грамотен, профессионален и эф-

эффективен руководитель, стоящий во главе этого предприятия, т. е. менеджер. С началом перемен (особенно в последние годы), когда Министерство образования и науки предоставило школьному директору серьезные полномочия перераспределения финансов и стимулирования учителей, достигших высоких успехов в обучении школьников, выяснилось, что школьное руководство должно искать новые пути для адекватного управления. Возникла и проблема поиска своими силами дополнительного финансирования внешкольных мероприятий. Практика показала, что руководитель теперь должен сам проявлять активность и нести полную ответственность за свои решения, а не ждать, пока сверху спустят планы и директивы. К этому-то и оказались не готовы многие школьные руководители, а учебные заведения не сразу сумели переориентироваться в новых реалиях.

Все сказанное привело к резкому всплеску интереса к искусству управления в образовательной сфере. Постепенно в высших учебных заведениях, а также в некоторых специализированных школах стали преподавать специальные, отвечающие новым требованиям времени дисциплины, в том числе основы менеджмента и эффективных коммуникаций. Для директоров школ было организовано изучение уже накопленного в США, Европе и Японии опыта. Руководители образовательных учреждений пытались находить собственные решения или адаптировать к условиям нашей страны то, что уже опробовано во многих передовых странах с развитой рыночной экономикой. Директора школ и их помощники начали превращаться в менеджеров.

Одна из важнейших функций менеджера – сделать продуктивными вверенные ему человеческие ресурсы. В современном менеджменте очень популярен взгляд на человека с точки зрения его способностей к организованной деятельности, что очень важно для современной школы, так как управление персоналом, его стимулирование и мотивирование отражается на качестве учебно-воспитательной работы. Дуглас Мак Грегор, один из популярных авторов, занимавшихся человеческим фактором, исследуя практику управления персоналом, пришел к выводу о существовании двух подходов, которые он обозначил как теория X и теория Y [10].

Эти теории отражают естественные противоречивые отношения человека к труду. Задачей эффективного менеджмента является создание таких условий, при которых потенциал персонала будет использован наилучшим образом. Новая ситуация ставит перед современным руководителем учебного заведения в качестве основной именно эту задачу. Рассмотрим подходы к управлению персоналом, выведенные Д. Мак Грегором, подробнее.

Действительность такова, что теория X – метод «кну́та и пряника» – уже не срабатывает не только применительно к работникам физического труда, но и по отношению к интеллектуалам. В самом деле, «кнут» сегодня

неприемлем в деятельности менеджера, а «пряник» перестал быть единственным стимулятором добросовестной работы. Поэтому все процветающие корпорации США придерживаются другого подхода – Y, согласно которому главной обязанностью эффективного менеджера является достижение мотивированной заинтересованности работников в труде и эффективности их работы. Этот подход (с небольшой адаптацией) уже используется во многих больших болгарских школах, в которых руководство достигло хорошей мотивации своего персонала.

Дуглас Мак Грегор создал свои теории X и Y, наблюдая за американскими компаниями, а японец Уильям Оучи, основываясь на его теориях, развил свой подход в управлении персоналом и назвал его теорией Z (табл. 1).

Таблица 1

Теории, определяющие разные подходы к персоналу

Традиционный подход: теория X	Современные подходы	
	Теория Y	Теория Z
<p><i>Большинство сотрудников</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● не любит работу и старается по возможности ее избегать; ● работает только в случае принуждения, при оказании административного, экономического и психологического давления; ● заинтересовано только в безопасности; ● предпочитает быть исполнителем и избегает ответственности; ● не имеет творческих способностей и инициативы 	<p><i>Большинство сотрудников</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● считает работу желанной; ● способно к целеустремленности, самоконтролю, самостоятельному определению стратегии и достижению целей; ● заинтересовано в работе в зависимости от системы вознаграждения по конечному результату; ● стремится к ответственности и самостоятельно принимает управленческие решения; ● имеет развитое воображение, творческие способности, изобретательно 	<p><i>Необходимы</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● забота о каждом сотруднике фирмы (забота о качестве жизни); ● привлечение сотрудников к групповому процессу принятия управленческих решений; ● периодическая ротация кадров и пожизненная гарантированность занятости

Специруем кратко охарактеризованные в таблице теории на современную педагогическую практику и менеджмент директора школы.

Теория X, к сожалению, отражает ситуацию, существующую в некоторых школах, где подавляющее большинство учителей не любит свою работу. Такие педагоги не только не имеют творческих способностей, но и стараются избегать какой-либо ответственности, предпочитая быть исполнителями, и руководство должно оказывать на них серьезное давление: административное (в виде проверки планов, программ и т. д.), экономическое (дополнительное материальное стимулирование или финансовые наказания в виде уменьшения зарплаты) и психологическое (проверка присутствия на работе и опозданий).

Теория же Y, действительно, демонстрирует современный подход к образовательному процессу. Для ее реализации очень важными являются менеджерские качества школьного директора, который помнит, что заинтересованность его коллег зависит от системы вознаграждения по конечному результату, и изыскивает варианты дополнительного материального стимулирования учителей. Такой подход позволяет руководителю делегировать полномочия подчиненным, подключать своих коллег к обсуждению и принятию важных для школы решений, заставляет членов коллектива пользоваться воображением, изобретательностью и творческими способностями. Как следствие, в школе трудятся люди мотивированные, целеустремленные, владеющие умением самоконтроля, способные в своей работе к самостоятельному выбору стратегии и достижению поставленных целей.

Использование этой теории дает реальные возможности директору-менеджеру организовывать рабочие группы по разработке проектов для еврофондов, что открывает перспективы получения дополнительных финансовых средств для организации разнообразных мероприятий в школе и повышения зарплат учителей (т. е. дополнительной материальной мотивировки работников).

Теория Z тоже современная теория, которая используется директорами школ. Она основана прежде всего на личностном подходе к служащим учебного заведения. Работу руководителя во многом может облегчить привлечение сотрудников к групповому принятию управленческих решений, так как этот процесс учит их ответственности. Нас в этой теории лишь несколько настораживает положение о «пожизненной гарантированности занятости», которое может стать причиной успокоенности некоторых служащих и их нежелания развиваться в личностном и профессиональном планах.

Во всех трех теориях есть положения о менеджерских умениях руководителя, а именно об особенностях принятия управленческих решений.

В современной педагогической практике можно обнаружить все существующие формы управленческих решений.

A1 – жесткая авторитарная форма: постановка цели перед сотрудниками является исключительно прерогативой руководителя; идеи

коллектива директора-менеджера не интересуют; для чего необходимо достижение именно этой цели, учитель не знает (т. е. ему не дают полную или вообще какую-либо информацию); весь риск за целесообразность результатов несет только руководитель.

A2 – *смягченная авторитарная форма*: отличие от предыдущей формы управления состоит в том, что руководитель объясняет работнику целесообразность достижения результатов, что улучшает качество выполнения работы.

Авторитарные формы присущи патриархальному стилю руководства и были единственными до недавнего времени в Болгарии. Работник (в нашем случае – учитель) при этом является только исполнителем, а информация снизу к руководителю не поступает. Авторитарные стили управления еще встречаются в некоторых болгарских школах, хотя в последнее время широко распространились и другие формы управления, среди них так называемые консультативные.

K1 – *первая консультативная форма*: на индивидуальном уровне директор приглашает подчиненного обсудить с ним проблему, выясняет его мнение, но решение принимает самостоятельно, о чем работник может и не ставиться в известность. Этот стиль руководства соответствует выражению «мы посоветовались, и я решил». Мы бы назвали эту форму «скрытый диктатор».

K2 – *вторая консультативная форма*: директор поручает группе коллег подготовить согласованный вариант решения проблемы, знакомится с мнением коллектива специалистов, но оставляет за собой право принятия окончательного решения.

Консультативные формы более прогрессивны, чем авторитарные, однако наиболее преуспевающие директора-менеджеры стремятся использовать еще более демократичные методы и способы принятия решений.

D – *полное делегирование полномочий*: директор передает полностью права и ответственность за принятие решений в конкретном направлении одному из своих коллег (включая заместителя директора). Концепцию делегирования наиболее полно и точно описал калифорнийский профессор Джек Стокман [9]. На рисунке представлена пошаговая схема данной концепции.

И наконец, **Г** – *групповая форма принятия управленческого решения*. Этот стиль управления широко используется японскими предпринимателями. А в современной педагогической практике Болгарии он проявляется во взаимодействии директора и Педагогического совета школы, директора и Консультативного совета, который состоит из представите-

лей всех кафедр школы по различным профилям (математика и информатика, физика, болгарский язык и литература, химия и биология и т. д.).

Шаг 1	Необходимо затратить больше времени	
	рабочего	нерабочего
Шаг 2	Упрощение выполнения работы	
	Что?	Как?
	Отмена отдельных видов работы	Эффективные методы улучшения
	Расстановка приоритетов (должен, могу, хорошо бы)	
Шаг 3	Анализ перед делегированием	
	<ul style="list-style-type: none"> • Что я делаю? • Зачем я это делаю? • Кто это может сделать сейчас? • Кого можно научить делать это? 	
Шаг 4	Делегирование	
	Себе	Другим

Концепция делегирования Д. Стокмана

Преимущество данной формы заключается в откровенном обмене информацией и идеями между руководством и членами коллектива. Директоры-менеджеры не принимают решения по стратегическому развитию учебного заведения до тех пор, пока учительское сообщество не осознает сути проблемы и не сделает свои предложения.

Управленческие решения типа А1, А2, К1, К2 быстро готовятся и принимаются, но для их реализации требуется много времени, поскольку далеко не все участники процесса претворения их в жизнь понимают цели руководства. Такие подходы целесообразны только при ситуационном управлении (использовании многообразия тактик). Для определения стратегических целей наиболее эффективна групповая форма принятия решения, которая требует много времени при подготовке, но оправдана сплоченностью коллектива при достижении долговременных результатов.

Проблеме использования человеческих ресурсов директора – менеджеры в последнее время уделяют пристальное внимание.

В области образовательного и общего менеджмента было много попыток разработать идеальную модель менеджера. Одной из наиболее удачных, как нам представляется, стала модель, разработанная научным центром по подготовке менеджеров одного из крупнейших банков в мире «Чейз Манхеттен Банк».

В соответствии с данной моделью современный менеджер должен обладать следующим набором качеств:

- гуманное отношение к работникам;
- дружеские отношения с сотрудниками (отношения не могут доходить до панибратства);

- саморепрезентация – стремление к тому, чтобы нравиться людям;
- использование работника в интересах организации через оказание ему помощи в решении проблем;
- способность управлять ситуацией, т. е. менеджер должен только на 20% зависеть от воздействия окружающей среды, а на 80% – управлять ситуацией;
- способность к принятию решений;
- способность к альтернативному мышлению;
- неудовлетворительность результатом без отражения этого на персонале;
- получение удовлетворения от своей работы на 100%.

Эта модель работает хорошо в современной педагогической практике, с определенными коррективами.

Дружеские отношения ни в коем случае не должны означать панибратства. Свой авторитет директору необходимо сохранять, даже когда он является частью рабочей группы и близко общается с коллегами.

Директору-менеджеру не обойтись без саморепрезентации, но главное для него – самоутверждение благодаря достижению конкретных результатов. Саморепрезентация важна не только в собственном коллективе, но и среди коллег – других директоров школ. В болгарском обществе длительное время способом продвижения по иерархической лестнице была саморепрезентация в смысле способности хорошо преподнести себя, а не самоутверждение через достижение конкретных результатов. Не удивительно, что такие руководители, не имея прочной основы, с течением времени стремительно срывались с командных высот или попадали в зависимость от вышестоящих лиц ради сохранения карьеры. В таблице показано, как соотносятся самоутверждение и саморепрезентация в деятельности руководителя, исходя из начальной установки его позиции.

Соотношение самоутверждения и саморепрезентации
в деятельности руководителя, %

Установка руководителя	Само- утверждение	Само- репрезентация
Полная ориентация на достижение результатов при отсутствии способности объяснить достижения окружающим	~100	~0
Полная ориентация на собственные интересы с целью продвижения по служебной лестнице	~0	~100
Ориентация на эффективное управление персоналом (оптимальное соотношение самоутверждения и саморепрезентации)	~70	~30

Необходимо помнить о том, что никто из сотрудников и в малой степени не будет решать проблемы руководителя, возникающие в работе, пока он будет озабочен только своими проблемами. Показателем мастерства директора-менеджера является способность оказать помощь подчиненным в решении их проблем и, таким образом, продвигаться к достижению целей.

Такое качество, как избегание принятия решений, является отрицательным в американском менеджменте, но положительным в японском, где используется групповая форма принятия решения. В практике болгарской школы директор-менеджер все чаще обращается именно к японскому варианту.

Невосприимчивость альтернативных решений – само по себе качество отрицательное, но, к примеру, для американских менеджеров самым ценным является время, поэтому для них допустимо не рассматривать часть (до 20%) альтернативных решений, выглядящих заведомо нецелесообразными. В Болгарии директора-менеджеры приближаются к этой позиции.

Директор-менеджер может быть внутренне не удовлетворен полученными результатами, но ему требуется тщательно продумать, когда это показывать, а когда – нет, ведь разумное вознаграждение мотивирует подчиненных на достижение более значимых целей.

В современной Болгарии ситуация такова, что многие молодые люди уезжают из страны, а профессия учителя не так уважаема и престижна, как 30–50 лет назад, однако наблюдается определенное возвращение к исконным ценностям. Многие можно исправить и изменив свое отношение к менеджменту. Постепенная замена системы распределения системой вознаграждения не только добавляет обязанности, но и дает огромные возможности директорам школ, которые в новых условиях постепенно превращаются в менеджеров.

Американский профессор Мишель Ле Беф открыл основополагающий принцип менеджмента, который прост и очевиден, но который до сих пор игнорирует большинство наших руководителей: «Делается то, что вознаграждается» [9]. Современные руководители должны внимательно относиться к своим сотрудникам, вкладывать средства в их развитие, создавать условия для формирования личности не только в профессиональном, но и в личном плане. К сожалению, часть болгарских директоров все еще далека от понимания действенной и максимально адекватной системы оплаты труда учителя.

Нельзя не признать, что пока руководители очень часто вознаграждают сотрудников не за то, что приносит пользу обществу, а даже при отсутствии каких-либо конкретных достижений. Такой принцип характерен

для американской системы оплаты труда – получать вознаграждение не за конечные результаты, а за отработанное время. В этом плане намного привлекательнее японская система: работники имеют пожизненно гарантированную работу, и более 30% заработной платы зависит от прибыли фирмы, поэтому в каждом техническом новшестве японский рабочий видит свой будущий успех. В Болгарии (а это относится и к Америке, и к России) трудящиеся не имеют гарантированной работы, и если дела на фирме идут плохо, то в первую очередь сокращение касается рядовых сотрудников. Именно по этой причине в последние годы закрыто множество школ в Болгарии.

Итак, школьные директора должны пройти длинный и нелегкий путь до личностного превращения в современных менеджеров, способных сохранить свой коллектив, найти возможности дополнительного финансирования и создать микроклимат в сообществе людей, объединенных общими целями. Есть множество стратегий, которые может использовать современный директор для того, чтобы добиться успеха и утвердить себя в роли топ-менеджера, но основным должно быть внимание к людям, уважение к чужим взглядам и желание работать именно в этой профессии – оставаться в первую очередь Учителем.

Литература

1. Тарасов В. Персонал-технология: отбор и подготовка менеджеров. Ленинград: Машиностроение, 1989.
2. Психология педагогического общения: метод. разработка для преподавателей и студентов. Саратов, 1980.
3. Уолш К. Ключевые коэффициенты в менеджменте. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: www/book-bg.com: «ИнфоДАР», 2008.
4. Успешная карьера в менеджменте – бой без правил. София: «СофтПрес», 2008
5. Ушева М. Эффективное управление. Благоевград, 2004.
6. Ушева М. Управление на успеха. Благоевград, 2005.
7. Bandler R., Grinder J. Neuro-Linguistic Programming and the Structure of Hypnosis. Moab: Real People Press, 1981.
8. Bandler R., Grinder J. The Structure of Magic. Palo Alto: Science and Behavior Books, 1975.
9. Le Boeuf M. The Greatest Management Principle in the World. N. Y., G. P. Putman's Sons, 1985.
10. McGregor D. The Human Side of Enterprise. N. Y., McGraw-Hill, 1960.

ДИСКУССИИ

УДК 37.1:303.093

И. Л. Гапонцев,
В. Л. Гапонцев

О ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К АНАЛИЗУ КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЙ¹

Аннотация. Авторы статьи продолжают анализ методологии применения синергетического подхода в области общественных наук. Показано, что в областях политологии и экономической истории, так же как и в области теоретической педагогики и психологии, прямое применение синергетики неэффективно. Более целесообразно ее использование как эвристической основы для систематизации эмпирического материала и в качестве метода формирования эмпирических обобщений. Выдвинута гипотеза о зависимости внутреннего структурирования и форм протекания кризисов в социальных системах от степени дефицита внешних ресурсов.

Ключевые слова: точка бифуркации, синергетический подход, педагогика, психология, политология, миросистемный анализ, миросистема, мироимперия, мировая экономика, система, среда обитания, ресурс, ресурсный дефицит, редистрибуция, рынок.

Abstract. The paper considers the methodology of applying the synergistic approach to social sciences, showing that the above approach is ineffective in political science and economic history, as well as in the theory of pedagogics and psychology. It could be used as the heuristic base for systematizing the empirical materials and as the method of forming empirical generalization. The authors present a hypothesis of the dependence of the internal structuring and accordingly the forms of crisis behaviour in social systems on the degree of deficit of external resources.

Index terms: point of bifurcation, synergistic approach, pedagogics, psychology, political science, world-system analysis, world-system, world-empire, world-economy, system, environment, resources, resource deficiency, redistribution, market.

Введение

В журнале «Образование и наука» в 2004–2008 гг. прошла дискуссия о возможности применения синергетики в педагогике и психологии [2, 10–12, 16, 23, 24, 29]. Общий вывод заключался в призыве к опреде-

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 07-06-00638А от 2 марта 2007 г. «Разработка подхода к построению структуры содержания непрерывного естественнонаучного образования».

ленной осторожности при использовании синергетического подхода в гуманитарной области. В качестве руководящего принципа было предложено следующее: *не следует рассматривать синергетику как универсальный междисциплинарный подход, а необходимо исходить из собственных подходов той области, в которой она применяется. Если же удастся в эмпирическом материале выделить качественные особенности, специфичные для систем, описываемых синергетикой, то ее целесообразно использовать как эвристическую основу для интерпретации эмпирических закономерностей.* Данный принцип нашел подтверждение при изучении эволюции научного знания, когда периоды «кризисов», ведущих к изменению структуры научного знания (возникновению новых элементов структуры математики, физики, химии), оказалось удобным проинтерпретировать как точки бифуркации [9].

Представляется интересным продолжить полемику, увеличив круг областей гуманитарного знания, в которых используется синергетический подход. Сейчас бурно обсуждаются проблемы кризиса в экономике, при этом ощущается явная потребность в обращении к общей методологии описания кризисных ситуаций, независимо от области возникновения кризисных явлений. В социальных науках существует целое направление (одним из видных его представителей является И. Валлерстайн), которое использует синергетику для анализа закономерностей общественной эволюции в условиях кризиса. Возникает определенная параллель между подходами к описанию кризисных ситуаций в теории научного знания и теории содержания образования и их описанию в социально-экономической области. Это позволяет нам конструктивно расширить рамки дискуссии о применении синергетики в педагогике и психологии до обсуждения ее возможностей в других отраслях гуманитарной области.

**Специфика современности: новые явления в макроэкономике
и представление о множественности путей развития после кризиса
(методологические проблемы синергетического анализа)**

Эрозия национальных «государств благосостояния», которая началась с 1970-х гг. и о которой пишет И. Валлерстайн [7, гл. 4], является отражением того, что капитал в эпоху глобализации стал свободно перемещаться по планете, а миграционные потоки приобрели неконтролируемый характер. Увеличение социальной нагрузки на уровне одного государства, даже с целью поддержания емкости внутреннего рынка и повышения конкурентоспособности национальных производителей за счет улучшения благосостояния населения и качества рабочей силы, часто не дает должного результата.

Проблема не в том, что рост государственных затрат не срабатывает в принципе, а в том, что он приводит к непредсказуемому эффекту.

Иногда «почти все удается», а иногда, напротив, принятые меры приводят к бегству инвесторов в другие регионы, поскольку факторы дешевизны труда и отсутствия требований со стороны государства к бизнесу перевешивают факторы квалифицированности рабочей силы и качества производства в стране с «сильной» социальной политикой [20].

Некоторые исследователи отмечают еще ряд общих моментов, привнесенных современной глобализацией и новыми технологиями по производству и передаче информации, обладающих принципиальной новизной по сравнению с 30-ми гг. XX в. Например, таковым является изменение психологии инвестирования и общее падение его качества. «Рациональное» поведение хозяйственных субъектов всегда служило базовой посылкой любой либеральной экономической теории и практики регулирования рынка. Приход на мировые и национальные рынки богатых стран массы непрофессиональных инвесторов снижает рациональность поведения финансовых агентов. Кодирование сознания коммерческой рекламой и «культурой бренда», дезориентирующее и покупателя, и инвестора, дезорганизует нормальное функционирование фондового рынка. Гипертрофированная роль нематериальных активов в капитализации компаний и резкое ускорение мировых информационных потоков делают финансовую панику лавинообразной, падение рынка непредсказуемым по глубине, продолжительности и степени воздействия и на те экономики, которые имеют к источнику кризиса небольшое отношение [5].

Перечисленные обстоятельства порождают представление о невозможности прогнозирования эволюции системы при возникновении в ней кризисной ситуации. Эту позицию усиливает сложившееся к настоящему времени мнение о том, что при прохождении точки бифуркации – кризиса системы – ее новое состояние невозможно предсказать, поскольку чувствительность системы в точке бифуркации даже к незначительным флуктуациям резко возрастает. Этот вывод неоднократно высказывал И. Валлерстайн, обосновывая его возможностью применения синергетического подхода в варианте И. Пригожина к социальным и экономическим системам.

В рамках синергетического подхода, при описании эволюции в термодинамических системах, для которых он первоначально и был развит, проблема множественности возможных путей развития, по-видимому, возникает в связи со следующим положением И. Пригожина: «... параметры макроскопической системы (в том числе и большинство параметров бифуркации) представляют собой величины, управляемые извне и, следовательно, также подвержены флуктуациям. Есть основания ожидать, что такие флуктуации, воспринимаемые системой как “внешний шум”, могут оказывать глубокое воздействие на ее поведение. Этот прогноз недавно получил как теоретические, так и экспериментальные подтверждения

(Хорстэмке и Малек-Мансур, 1976; Арнольд, Хорстэмке и Лефевр, 1978; Николис и Бенруби, 1976; Кавакубо, Кабатимо и Цучия, 1978). По-видимому, флуктуации окружающей среды могут воздействовать на бифуркации и, что более важно, порождать *новые неравновесные переходы, непредсказуемые феноменологическими законами эволюции* [27] (курсив наш. – И. Г., В. Г.).

Этот вывод выглядит универсальным, но таковым не является, поскольку не универсален сам термодинамический подход. В рамках термодинамики описываются только макроскопические системы, состояние которых можно задавать набором термодинамических параметров. Но это уже невозможно для сильно неравновесных макроскопических систем, таких, например, как поток газа, набегающий со сверхзвуковой скоростью на преграду. Что касается биологических, экономических, социальных систем, то применение к ним термодинамических подходов производится на основе аналогий, которые необходимо каждый раз подтверждать анализом эмпирического материала.

В большинстве макроскопических термодинамических систем при прохождении точки бифуркации не возникает оснований говорить о множественности состояний системы, имеющих место после бифуркации как результат флуктуаций в точке бифуркации. Так, средние значения параметров, характеризующих ячейки Бенара и размеры слоев раствора, в котором проходит реакция Белоусова – Жаботинского, однозначно определены свойствами среды и характером внешнего воздействия [30]. В этих случаях нет оснований говорить о возможности каких-то новых «дополнительных» состояний, возникающих в результате флуктуаций при переходе через точку бифуркации. Тем меньше причин говорить на основе термодинамической аналогии о множественности путей развития при возникновении кризиса (точки бифуркации) в социально-экономических системах.

Другой вариант переноса методов синергетики в область описания эволюции социально-экономических систем предлагает Г. Хакен, опирающийся на использование нелинейных дифференциальных уравнений при изучении эволюции систем произвольной природы (т. е. не обязательно макроскопических термодинамических систем) [28]. Применение этого подхода в области нелинейной неравновесной термодинамики приводит к тем же результатам, какие зафиксированы в теории И. Пригожина. Данные подходы объединены общим названием «синергетика».

Если на основе эмпирического изучения социально-экономической системы удастся сформировать ее модель в виде нелинейных дифференциальных уравнений, то появляется возможность применения синергетического подхода в варианте Г. Хакена (ссылка на ученого условна, поскольку сходные методы применялись многими). Но даже в этом случае

нельзя априори делать вывод о неизбежности многих путей развития социально-экономической системы при прохождении кризиса (точки бифуркации). Дело в том, что характер развития системы в процессе прохождения точки бифуркации определяется видом системы нелинейных дифференциальных уравнений для параметров порядка (величин, объективно характеризующих состояние изучаемого объекта).

В свою очередь, вид системы нелинейных дифференциальных уравнений для параметров порядка определяется видом исходной системы дифференциальных уравнений данной конкретной модели. И здесь возникают различные варианты поведения систем. Так, система дифференциальных уравнений для параметров порядка может быть грубой или негрубой [3]. В случае грубости системы дифференциальных уравнений малые вариации параметров уравнений не меняют структуры разбиения фазового пространства и не приводят к качественному изменению поведения системы при наличии флуктуаций. Однако даже в случае грубой системы в определенных ситуациях может возникать так называемый динамический хаос, как, например, в случае модели Лоренца [28]. Существование параметров порядка и уравнений для них требует доказательства в каждом конкретном случае [21].

Таким образом, в рамках синергетики невозможно сделать однозначный вывод о неизбежности множественности путей развития системы при прохождении точки бифуркации. Всегда остаются возможными оба варианта: как существования единственного пути развития системы, так и реализации одного из многих путей развития. В конечном счете, проблема в принципе не может быть решена без обращения к эмпирическому анализу конкретной системы.

Возникает вопрос: что является основой практически единодушного мнения представителей разных сфер знания о том, что прогноз выхода из кризиса невозможен ввиду неопределенности выбора одного из множества вероятных путей выхода? И. Валлерстайн выразил эту точку зрения следующим образом: «Мы не можем знать, какой будет ее структура, но можем определить критерии, позволяющие назвать историческую систему сущностно рациональной. Эта система преимущественно эгалитарна и в основном демократична» [7].

Проблему множественности путей развития можно уточнить: ретроспективный «прогноз развития» на основе некоторой модели вполне возможен, что успешно продемонстрировали сам И. Валлерстайн на материале всемирной истории 1500-х – 1840-х гг. [31–33] и его последователь Б. Ю. Кагарлицкий на материале российской истории [19]. Но попытки прогноза, направленного в будущее, пока не удавались.

Теперь вопрос можно сформулировать так: в чем причина различия возможностей прогнозирования в направлении будущего (прогноза в хронологическом смысле) и прошлого (ретроспективного анализа)? Причиной может быть невозможность построения модели развития, направленной в будущее, а не актуальная неоднозначность пути эволюции. Действительно, построение формальной модели требует предварительного анализа, основанного на классификации возможных путей развития. Но, так как все воздействия на исследуемый объект учесть невозможно, то априори нельзя исключать, что параметры порядка объекта описывает нелинейная негрубая система дифференциальных уравнений.

Для уточнения характера эволюции необходима эмпирическая основа, а при прогнозе, обращенном в будущее, она практически исключается. В отношении будущего обоснованная классификация путей развития становится невозможной, и этим задается потенциальная возможность существования несистематизированного набора бесчисленных вариантов траекторий развития. При построении математической модели возникает принципиальная трудность: такое построение всегда требует ограничения числа учитываемых вариантов поведения. Иная ситуация существует при ретроспективном анализе: здесь мы исходно имеем эмпирический материал для классификации всех возможных путей развития и оценки влияния различных факторов на устойчивость эволюции. При наличии такой информации проблема построения модели становится проблемой не принципиального, а технического плана.

Можно провести аналогию с проблемой измерений в квантовой механике, т. е. редукцией волнового пакета. Она состоит в том, что до измерения квантовая система характеризуется волновым пакетом, который позволяет вычислить только вероятность существования того или иного состояния. После измерения состояние системы становится однозначно известным, так как волновой пакет, описывающий распределение вероятностей по состояниям, «редуцируется». При наличии дополнительной информации, описание системы становится другим. Предварительный анализ исторического материала можно рассматривать как процедуру «измерения», изменяющую вид системы, если в качестве последней рассматривать и «виртуальные» состояния социальной системы.

Представление о современном кризисе как об уникальном явлении (методология исследования уникальных состояний)

Обращение к эмпирическому анализу эволюции биологических и социально-экономических систем демонстрируют работы А. Д. Панова. Он анализирует феномен ускорения времени исторической эволюции. В качестве «меток» на кривой развития ученым используются точки бифурка-

ции, в которых структура эволюционирующей системы претерпевает изменение, и активная роль переходит к новым подсистемам с меньшей инерцией и большей скоростью реакции, что увеличивает эффективность управления [25].

Отбор этих «меток» А. Д. Пановым не является бесспорным. Рассмотрение принципов данного отбора не входит в задачи настоящей работы, здесь обсуждается сама идея возможности столкновения с уникальным событием в ходе эволюции.

Новым и неожиданным является то, что в рамки одной эмпирической закономерности укладываются различные события, охватывающие период в десять миллиардов лет, т. е. период того же порядка, что и время существования известной части вселенной. Вторая особенность связана с тем, что цепь этих событий заканчивается точкой сингулярности. Можно допустить, что мы имеем дело с уникальным событием.

В рамках классической науки логика исследования строилась в пределах парадигмы, ориентированной на описание явлений, не являющихся уникальными. В ее основу положен постулат «Будущее подобно прошедшему», восходящий еще к аристотелевской и ветхозаветной традициям. Как сказано у Экклезиаста: «Что было, то будет; все вернется на круги своя». Примером эффективности такого подхода является частотное определение вероятности, которое прямо апеллирует к эмпирическому наблюдению частот выпадения события в прошедшем и пролонгации этой тенденции в будущее [15]. Другой, более общий пример дает схема деления области научных знаний Евгения Вигнера. Согласно ей вторым уровнем научного знания являются законы природы, которые строятся как корреляция между однородными рядами явлений [8]. Одной из функций законов природы является предсказание будущего течения событий на основе пролонгации тенденций, наблюдаемых в прошлом.

В ситуации «сингулярной точки эволюции», описанной А. Д. Пановым, базовый принцип эмпирической науки: «Будущее подобно прошедшему», – оказывается не действующим. Теряются основания для рационального прогноза будущего, который всегда строился на знании прошедшего. Вероятным выходом в такой ситуации может быть детализация будущего принципа эмпирической науки. Можно предположить, что основные законы эволюции одинаковы для всех структурных уровней системы.

На языке современной геометрии этой гипотезе соответствует представление о фрактальном характере сложных систем, которые изучают общественные науки. На образном языке характер фрактальной структуры объектов можно представить так: эти объекты на нескольких уровнях (масштабах) воспринимаются как мозаика, составленная из элементов,

которые, в свою очередь, тоже являются мозаичными. Подобное представление недавно было обосновано на материале, взятом из области педагогики [13, 14]. Эта картина хорошо согласуется и с базовым положением синергетики, согласно которому в основе процессов самоорганизации лежит кооперативное поведение подсистем, связанное с их взаимодействием. Изобретатель фрактальной геометрии Бенуа Мандельброт недавно эффективно применил ее аппарат к анализу закономерностей рынка [22], что прямо подводит нас к правомочности сформулированной гипотезы.

Следует учесть, что «масса» подсистемы меньше «массы» системы, поэтому подсистемы обладают меньшей «инерцией» и большей скоростью эволюции структуры. Необходимо также помнить, что всякое развитие неоднородно в пространстве и времени. Подтверждение этого можно обнаружить в истории человечества: новые структурные особенности часто появлялись в разных регионах независимо друг от друга и в совершенно разное время (например, переход к железному веку в Европе и в Китае; «аграрные революции» в Китае в IV в. до н. э. и в Западной Европе в XII в. н. э. и т. п.). Исторические факты косвенно подтверждают и гипотезу об универсальном характере закономерностей эволюции в различных подструктурах.

В рамках известных допущений подсистемы должны демонстрировать различные ступени и варианты эволюции основной системы, если их рассматривать одномоментно, и каждая из них должна демонстрировать в ускоренном виде закономерности эволюции системы в целом. Основной принцип эмпирической науки можно сформулировать так: «Будущее системы подобно прошедшему ее подсистем, причем их пространственно-временное распределение демонстрирует его различные этапы и варианты».

В приведенном рассуждении неявно подразумевается, что всякая эволюционирующая система состоит из подсистем, развивающихся по тем же универсальным в основных моментах законам. Поскольку это утверждение следует относить и к самим подсистемам, то, естественным образом, возникает представление о самоподобной структуре типа фрактала.

Косвенным эмпирическим подтверждением адекватности такого представления является, на наш взгляд, анализ А. Д. Панова, который в рамках описания развития одной глобальной системы оперирует явлениями геологической, биологической и социальной эволюции, т. е. эволюции ее подсистем. Другое возможное подтверждение целесообразности применения языка геометрии фракталов при описании рассматриваемых объектов дает анализ эволюции структуры научного знания и структуры содержания естественнонаучного образования [13, 14].

Ориентируясь на предложенный вариант основного принципа эмпирической науки, при анализе социально-экономических систем можно развить методологию, которая позволит описывать единые системные закономерности в обществе, не противопоставляя «рынок» «плану», «базис» «надстройке», «политику» «экономике» и т. д., что означает, среди прочего, переосмысление и деидеологизацию понятия «экономическое регулирование». Иными словами, следует попытаться найти законы эволюции, общие как для рыночной, так и для плановой моделей развития социальных систем, по отношению к которым законы функционирования плановой и рыночной моделей будут рассматриваться как предельные.

Ключом к созданию такой методологии может быть рассмотрение проблем взаимоперехода между плановой и рыночной моделями развития. Пока переход к плановой «социалистической» экономике в XX в. обычно описывается как «социальный эксперимент», как нечто ненормальное, не имеющее под собой объективной основы, а ее крах – как возвращение к единственно возможной норме. Изучение объективных тенденций возникновения в данном конкретном обществе «планово-распределительной», «командной» экономики, анализ закономерностей воспроизводства в рамках плановой модели, в том числе проблем цикличности ее развития, могут вывести на новый уровень понимания детерминизма в социальной эволюции. Поскольку взаимопереходы «план – рынок» происходили, в общем, совсем недавно, в течение 1930-х – 1990-х гг., то исследователь не будет испытывать большого недостатка в статистическом материале.

Эмпирический анализ двух противостоящих типов эволюции локальных социально-экономических систем

Возможно, в осмыслении проблем и перспектив механизма регулирования современного экономического цикла могут помочь две исторические аналогии. Вынесенный в подзаголовок термин «локальная система» подразумевает, что это может быть отдельная страна или автономная часть миросистемы. Следует уточнить содержание понятий: «мироэкономика», «мироимперия» и «простая система».

В рамках методологии И. Валлерстайна основная оппозиция проходит по линии «мироэкономика – мироимперия». Для И. Валлерстайна «мироимпериями» являются и Римская империя, и государство Османов, и испанская монархия Филиппа II, и империи Наполеона и Гитлера. А «Советская империя» трактуется всего лишь как «полупериферийный» геополитический пособник гегемона капиталистической миросистемы – США. Представляется целесообразным вернуться к определениям в духе К. Поланьи и понимать под «мироимперией» социальную систему, осно-

ванную преимущественно на вертикальных иерархических связях, а под «мироэкономикой» – систему, основанную на горизонтальных связях между независимыми хозяйственными субъектами.

Возьмем за принцип деления различия в преобладающем способе освоения системой внешних ресурсов и в способе организации внутри-системного ресурсного потока.

В этом случае «простыми системами, основанными на родстве», будут сравнительно небольшого размера сообщества, обладающие малой мощностью с точки зрения возможностей освоения ими внешней среды и ведущие по преимуществу натуральное хозяйство. Мобилизация ресурсов происходит в основном за счет установления выгодных родственных связей, а лидерство основывается на личных качествах и привлечении союзников и «подданных» за счет дарений, пожалований и предоставления покровительства, или «крыши». Весьма близкими к данному описанию окажутся родовые группы и племена эпохи «первобытно-общинного строя» и, как ни странно, сеньории периода «развитого феодализма» и современные структуры организованной преступности. Это системы, в большей мере базирующиеся на «личных», а не на «экономических» отношениях [17, 18].

«Мироимперии», в рамках этой логики, есть социальные структуры, основанные по преимуществу на изъятии у «низовых» производителей большей части прибавочного продукта (в натуральной или денежной форме) через систему налогообложения, перераспределении ее централизованным образом в общесистемных целях, а также на широком использовании «живого труда» на разного рода общественных работах. Китайские Великие каналы и Великие стены, как и затраты на содержание римского лимеса, нужны были не только императорам и правящей верхушке, они были «легитимны» в глазах рядового населения.

Для функционирования такого общественного устройства требуется организация гражданской и военной бюрократической иерархии и планирование, создание сложных функционально специализированных структур типа армии, полиции, всякого рода министерств и ведомств. К таким моделям удобнее применять термины «бюрократическая система» или «планово-распределительная система». Поэтому в политическом смысле «мироимперия» или «бюрократическая система» – это всегда одно государство либо одно «главное» государство и его сателлиты. Классическими примерами здесь являются Египет периодов Древнего и Среднего царства, империя Инков, Китай эпохи «надельной системы», Рим периода Домината и «тоталитарные режимы» новейшего времени, такие как СССР периода 1930-х – 1980-х гг.

«Мироэкономики» достаточно подробно описаны в работах Ф. Броделя [6] и И. Валлерстайна [31–33]. Это системы, в которых рыночные го-

горизонтальные связи между относительно независимыми хозяйствующими субъектами преобладают над иерархическими вертикальными и в которых производители конкурируют между собой за ресурсы и рынки сбыта, а суверенные государства – за капитал. Даже с учетом идей Ф. Броделя о капитализме как «противорынке», ясно, что государство в этих системах играет в целом вспомогательную роль по отношению к рынку как основному регулятору ресурсных потоков. Целесообразно наряду с термином «мироэкономика» применять термин «рыночная система».

Необходимо отметить, что вышеприведенные описания «мироимперии» и «мироэкономики» – это описания идеальных объектов, двух своего рода предельных случаев реальных объектов. Отличие между данными предельными состояниями заключены в способе организации перераспределения ресурсов, который, в одном случае, можно характеризовать как жестко детерминированный («мироимперия»), а во втором – как результирующую свободной игры случая («мироэкономика»).

Как правило, в большинстве реальных обществ имели место обе черты указанных «укладов», один из которых, в зависимости от обстоятельств, играл доминирующую роль. «Простая система», как это ни парадоксально, в таком описании является смесью «мироимперии» и «мироэкономики», но настолько слитной, что в ней эти состояния трудно разделить. «Дополнительность» описания социального объекта в терминах предельных состояний аналогична описанию света как волны и частицы.

Рассмотрим два противостоящих типа эволюции локальных социально-экономических систем на примере истории Китая и Запада.

1. История Китая.

С точки зрения методологии миросистемного анализа, древний и средневековый Китай можно рассматривать как систему «мироимперского» типа, основанную преимущественно на бюрократическом изъятии и перераспределении производимого прибавочного продукта. Она, со времен широкого распространения орошаемого земледелия вследствие технологической революции IV в. до н. э., «колебалась» от модели развития, максимально приближенной к «чистой бюрократии» (эпоха расцвета «надельной системы», плановая экономика периода Мао Цзэдуна и некоторые другие периоды), к «смешанной» модели, когда развитый госсектор дополняется частной собственностью и рыночными укладами (эпохи поздней Хань, Южной Сун, поздней Мин и Цин) [1]. Династийные циклы сопровождались волнами «национализация – приватизация».

Выделим ряд характерных моментов.

Во-первых, обратим внимание на повторяющийся тип циклов. Начало каждого династийного цикла сопровождалось, как правило, «наве-

дением порядка», ростом госсектора и усилением государственного вмешательства в экономические процессы, хотя, при этом, иногда и частному сектору предоставлялся определенный простор для развития. В дальнейшем «естественный» рост частного сектора «снизу» сопровождался коррупционными процессами «наверху», раздачей и захватами земель, промыслов и предприятий «сильными домами», т. е. своего рода «волной приватизации». В результате, с одной стороны, происходил технологический прогресс, с другой – возникали социальные проблемы, гражданские войны и либо смены династий, либо захват страны варварами.

Социальные катаклизмы в конце каждого цикла «чистят» в основном коррупционную и спекулятивную часть частного сектора, ограничивая или физически ликвидируя «зарвавшихся» крупных земельных собственников и ростовщиков, стесняя развитие «рентной» экономики и предоставляя простор экономике «производительной», что выгодно и для государства, так как увеличивает налоговую базу. Можно допустить, что роль этих катаклизмов аналогична очищающей роли кризисов в рыночной системе.

Во-вторых, отметим нестандартность циклов: по крайней мере, их видимые проявления – смены династий – не описываются тривиальными последовательностями.

В-третьих, необходимо сказать, что проблема устойчивого роста, который не сопровождался бы периодическими социальными катаклизмами и проходил бы абсолютно «мирным» путем, в китайской истории так и не решена вплоть до сегодняшнего дня. Социальные взрывы и смена династий случались с завидной регулярностью. В то же время в Китае никогда не происходило крушения цивилизации и столь долгого экономического отката, как, например, в Западной Европе в эпохи поздней Римской империи и раннего Средневековья.

В-четвертых, технический прогресс медленно, но неуклонно всегда пробивал себе дорогу. Уровень экономики эпохи Хань гораздо выше, чем в эпоху Западной Чжоу; эпохи Сун выше, чем эпохи Тан; эпохи Мин выше, чем эпохи Сун. Закономерность прослеживается, например, в долгосрочной динамике численности населения, даже если не принимать в расчет пространственное расширение китайского государства и ориентироваться на одну и ту же территорию внутренних провинций Китая. Без роста ВВП положительная динамика численности и плотности населения в аграрных обществах невозможна. Следовательно, считать китайскую цивилизацию «застойной» не приходится.

II. История Запада.

Согласно И. Валлерстайну, примерно до XIV в. мирэкономике были неустойчивы и постоянно поглощались мироимпериями. Лишь около

1500 г. в Западной Европе случайно возникла мироэкономика, оказавшаяся устойчивой и за 500 лет охватившая собою всю планету. На самом деле, античная мироэкономика Средиземноморья, представленная финикийскими, греческими, этрусскими городами, Римом и прилегающими к ним периферийными областями местных племен, а позднее – провинциями Римской республики, вполне устойчиво существовала примерно с VIII в. до н. э. по I в. до н. э., т. е., как минимум, 800 лет – в полтора раза дольше, чем современная капиталистическая мироэкономика.

В течение II–I вв. до н. э. в средиземноморском регионе возникла единая государственность, охватывающая собою весь «вмещающий ландшафт», служивший ресурсной базой для античной цивилизации. Имеется в виду природно-географическая зона средиземноморских ксерофитных лесов и кустарников или, шире, зона произрастания виноградной лозы и оливкового дерева. В I в. до н. э. античная цивилизация даже несколько вышла за ее пределы. Благодаря военно-политическим успехам Рима в рамках ее политических границ оказались Белгика, Британия и земли по южному берегу Дуная. Они, впрочем, в римскую эпоху так никогда и не были хозяйственно освоены в той степени, как более южные территории.

После серии бунтов социальных низов и гражданских войн мироэкономика во второй половине I в. до н. э. сравнительно плавно трансформировалась в мироимперию смешанного «мироимперско-мироэкономического» типа (Принципат), а позднее – в «почти чистую бюрократию» (Доминат). В V в. н. э. мироимперия на Западе рухнула, и наступили «темные века» «раннего феодализма». Последний можно рассматривать как аналог «простых систем, основанных на родстве».

После «аграрной революции» XII в. в Западной Европе из конгломерата этих «простых систем» в течение XIII–XV вв. вновь возникла мироэкономика – «капиталистическая» мироэкономика, которая постепенно охватила всю планету, сделав доступными для себя все ресурсы ее поверхности и недр. В XXI в. встает вопрос о необходимости создания эффективного «мирового правительства», что весьма напоминает ситуацию I в. до н. э. в Средиземноморье.

Подведем итоги.

Во-первых, в отличие от Китая, в Западной Европе прослеживается огромный по продолжительности мегацикл с фазами почти синхронного изменения в сферах экономики, политики и культуры: «простые системы» – античная «мироэкономика» – Римская «мироимперия» – европейский «феодализм» как аналог «простых систем». И второй, аналогичный первому, но пространственно более широкий и еще не заверченный на данный исторический момент мегацикл: европейский «феодализм» – глобальная капиталистическая «мироэкономика» – ...

Во-вторых, в отличие от Китая, всю свою историю существовавшего на ограниченной и целиком освоенной еще на самых ранних стадиях территории, Европе всегда было куда расширяться. В этом смысле, для европейской экономики на протяжении большей части ее истории характерно относительное изобилие ресурсов. Ее столкновение с ограниченностью ресурсов во II–I вв. до н. э. привело к трансформации мироэкономики в мироимперию.

В-третьих, между разными фазами европейского «мегацикла» наблюдаются сравнительно резкие переходы: в экономике, политике, культуре и идеологии (что отличает этот вариант развития от китайского). Причем в целом эти переходы – скорее, все же, закономерная эволюционная трансформация одного в другое, а не «случайное» возникновение нового качества из «хаоса» в «точке бифуркации» (как это выглядит в рамках методологии И. Валлерстайна).

В-четвертых, по крайней мере однажды, в эпоху раннего средневековья, в западной истории наблюдался существенный технологический откат от достигнутого ранее уровня. Зато потом произошел экономический рывок, нетипичный для стран Востока.

В-пятых, характерна разнонаправленность тенденций регионального развития на разных фазах одного «мегацикла». В условиях функционирования «мироэкономической» модели ядро системы стягивает на себя ресурсы и капиталы из других зон (неэквивалентный торговый обмен, к которому в период поздней Республики добавилось прямое ограбление провинций). В условиях «мироимперии» происходит относительное выравнивание уровней развития центра и провинций.

В-шестых, интересны сами обстоятельства трансформации античной мироэкономики в Римскую мироимперию. Обычно обращают внимание на политические и социальные причины (восстания рабов, создание в Средиземноморье единого Римского государства и т. п.). Представляется, что это вторичные факторы. Первичным было то, что мироэкономика достигла своих «естественных границ», т. е. что периферия «исчезла» и неоткуда стало черпать ресурсы. В хозяйственном отношении территории пустыни Сахара к югу от провинции Африка и земли за Рейном и Дунаем были примерно в той же степени доступны для тогдашнего уровня технологии, как космическое пространство для современного. На востоке Римское государство граничило с враждебной ему Парфией, торговые связи с которой ограничивались в основном транзитом товаров по Великому шелковому пути. Система «закрылась», а технологического рывка, который позволил бы вовлечь в хозяйственный оборот новые виды ресурсов и вновь «запустить» экономический рост, не произошло. В результате она вынуждена была привести свою

внутреннюю структуру в состоянии, адекватное режиму функционирования в условиях относительного ресурсного дефицита, в частности увеличить трудоинтенсивность, что и привело к расширению «рабовладельческого» сектора в экономике, в дальнейшем все более блокирующего технический прогресс. Заметим, что в аналогичных – «замкнутых» – условиях изначально «бюрократическая» модель развития Китая оказалась более жизнеспособной.

В-седьмых, в эпоху «раннефеодальных» варварских квазиимперий и при переходе к вторичным «простым системам», каковыми являлись ведущие натуральное хозяйство сеньории IX–XII вв., произошло радикальное расширение территории первоначально средиземноморской цивилизации за счет зоны европейских смешанных лесов умеренного пояса. На Востоке этого практически не было, если не считать возникновения относительно независимых очагов цивилизации в Индокитае и на Малайском архипелаге. При этом полноценное хозяйственное освоение обозначенных европейских территорий, когда уровень плотности населения и размеры душевого ВВП на них начали приближаться к величинам, типичным для региона Средиземноморья в эпоху античности, началось лишь со времени «аграрной революции» средневековья, т. е. не ранее XII в. В данном случае «возврат» к «простым системам» парадоксальным образом способствовал аккумулярованию и широкому распространению технологических инноваций, что позволило системе в целом освоить новые пространства и увеличить объемы доступных для нее ресурсов.

Сопоставление эмпирических закономерностей эволюции Китая и Западной Европы и их интерпретация

В эволюции социально-экономических систем Китая и Западной Европы имеется определенное сходство: в обоих случаях процесс носит характер колебаний между двумя предельными состояниями – «планом» и «рынком». Различие состоит в том, что в случае изначально ограниченных ресурсов (Китай) период колебаний меньше и они имеют более гладкий вид. А в случае «слабо ограниченных» ресурсов (Западная Европа) период колебаний более длинный и они носят неравномерный характер – на стыке циклов развития происходят резкие изменения, создающие впечатление разрыва непрерывности.

В общем виде можно предположить, что эти резкие изменения сами имеют колебательный характер, но с очень малым периодом колебаний, и поэтому их обычно трудно зафиксировать из-за скудности исторических сведений. В подтверждение правомочности такой точки зрения обратимся к истории буржуазных революций во Франции: за короткое, с исторической точки зрения, время монархическое правление сменялось республиканским трижды.

Общеизвестны феномены циклов и циклических кризисов продолжительностью 7–10–12 лет и «длинных волн» в 40–60 лет («кондратьевских циклов»), осуществляющих саморегулирование рыночных систем в периоды их «спокойного» существования. Суть их в том, что накануне кризиса, такие системы сталкиваются с явлением удорожания, т. е., фактически, с ростом относительной дефицитности ресурсов, и разрешают эти проблемы в результате появления в период кризиса технико-организационных инноваций, дающих возможность более экономного использования уже имеющихся ресурсов и вовлечения во внутрисистемный оборот ранее недоступных новых ресурсов, что позволяет рыночным системам довольно долго существовать в режиме относительного ресурсного изобилия, постоянного пространственного расширения и высоких темпов экономического роста. Все эти сравнительно короткие циклы в рыночных системах остаются преимущественно экономическим явлением: их трудно однозначно отождествить с определенными политическими и социальными изменениями, т. е. с фундаментальной структурной перестройкой системы.

Подобного рода «микроциклы» и кризисы непринципиального характера в сглаженном виде существуют и в «ресурснонедостаточных» системах. Их сглаженность как раз и обусловлена наличием постоянно действующего «ручного» управления, осуществляемого «сверху». Недостаток такого «сознательного» способа саморегулирования заключается в том, что он не способен учитывать всего множества факторов и обстоятельств, стихийно возникающих и «автоматически» регулируемых «невидимой рукой рынка». В таких системах важную роль начинает играть индивидуальное искусство управления и коллективная культура управления, носителем которой является правящая элита в целом, осуществляющая функции управляющей подсистемы.

Крупные кризисы, приводящие к смене династий и элиты, возникают, как правило, в результате нарастающей «усталости структур» этой подсистемы, их неспособности регулярно производить необходимые институциональные изменения, оптимизирующие ресурсные потоки в общественно-системных интересах. Возникающая по вышеуказанным причинам временная неравномерность «старения» управляющих структур в исторически сходных обстоятельствах приводит к отмеченному разбросу длительности сменяющих друг друга династийных циклов.

Циклами, сопоставимыми с династийными по продолжительности и масштабу структурных трансформаций, являются для рыночных систем «системные циклы накопления», не так давно описанные Дж. Арриги [4]. Они коррелируют с циклами политической гегемонии, ранее очерченными И. Валлерстайном [31–33]. Суть их в том, что до тех пор, пока ры-

ночная система располагает «избыточными» пространствами, она, исчерпав возможности удобного для нее «ресурснонеограниченного» режима развития в одном месте, переносит центр своей активности в другой, потенциально более богатый ресурсами и поэтому инвестиционно более емкий регион. Так, гегемония переходит от Голландии к Великобритании, от Великобритании к США и т. д., что означает замену одной управляющей подсистемы в миросистеме на другую. Эти процессы сопровождаются «финансиализацией» внутрисистемных ресурсных потоков, т. е. частичным отрывом «виртуального» капитала от его материального воплощения, что, в конечном счете, дает больше возможностей для переноса активности на новую площадку. Рост внутренней конфликтности в системе (локальные и мировые войны, локальные социальные революции, выпадения из системы ее отдельных фрагментов, как это произошло с возникновением «соцстран» в 1917–1945 гг.), тем не менее, не приводит к гибели системы. Принципиально иная ситуация может возникать при столкновении системы с ситуацией тотального и непреодолимого ресурсного дефицита. Но даже в таких обстоятельствах наиболее вероятен не «тотальный хаос», из которого может возникнуть «все что угодно», а смена модели развития и перестройка институтов в направлении, обусловливаемом попаданием в состояние продолжительного дефицита внешних ресурсов. Как отмечалось выше, один из таких сценариев был реализован в Средиземноморье в I в. до н. э. Но, с учетом набранной современной миросистемой инерции движения, не исключены и более деструктивные варианты.

Особенности, обнаруживающиеся при сопоставлении «ресурснодефицитных» и «ресурснодостаточных» систем, можно попытаться объяснить в рамках синергетического подхода и механической аналогии. В форме колебательного процесса между двумя предельными состояниями («планом» и «рынком») социально-экономическая система осуществляет общий «поиск» оптимального варианта эволюции на пути формирования наиболее эффективного способа освоения и перераспределения потенциально доступных внешних ресурсов. С позиций теории нелинейных дифференциальных уравнений оптимальный путь эволюции можно рассматривать в качестве аттрактора, к которому притягиваются возможные траектории развития.

Объем ресурсов предопределяет момент, когда система начинает испытывать ограничение в своем движении. При малом объеме ресурсов этот момент наступает раньше, что приводит к малому периоду колебаний и их гладкости, поскольку система не успевает набрать инерцию движения к моменту начала торможения. При большем объеме ресурсов период колебаний выше, к началу торможения система успевает набрать инерцию, и следующая фаза начинается с резкого переходного процесса.

В случае глобального кризиса типа сингулярной точки эволюции, описываемой А. Д. Пановым, можно предполагать, что речь идет о начале торможения в системе с практически неограниченными ресурсами, или, точнее, в системе, в которой ограничение ресурсов не играло роли на протяжении всего периода ее существования.

Следуя логике данной работы, можно ждать очень резкого переходного процесса в форме колебаний между состояниями тотального контроля и полной анархии. Косвенным подтверждением такого сценария может быть начавшаяся «идеологическая» борьба между этими направлениями. С другой стороны, может оказаться, что язык описания переходных процессов в социально-экономических системах на основе модели колебаний состояния системы между двумя предельными состояниями («планом» и «рынком») является слишком грубым. Действительно, даже в обычных условиях существования любой реальной социально-экономической системы в ней не реализуются в чистом виде предельные состояния «плана» и «рынка». Тем более их «смесь» должна возникать в условиях сильного возмущения.

Описанная ситуация не является уникальной. В условиях сильного возмущения даже в простых системах наступает турбулизация. Ее можно трактовать как перемешивание качественно различных предельных состояний. Например, при натекании сверхзвукового потока газа на преграду возникают области течения, в которых поле скоростей невозможно охарактеризовать в рамках предельных моделей, т. е. ни как потенциальное (гладкие линии тока, уходящие в бесконечность), ни как вихревое (замкнутые линии тока). Социально-экономическая модель, адекватно описывающая переходный процесс, может оказаться сходной с моделями квантовой механики, которые проводят описание на основе суперпозиции чистых состояний, в которых указываются точные значения определенных величин.

Выводы

В основу описания перехода системы через кризис можно положить обобщение основного постулата эмпирической науки: «Будущее системы подобно прошедшему ее подсистем. Его ступени и варианты демонстрируют их пространственно-временное распределение». Эта формулировка опирается на иерархическую мозаичную картину реальных систем с учетом понижения «инерции» при уменьшении масштаба подсистемы.

Анализ с этой позиции истории Китая и Западной Европы подводит к представлению о колебаниях между двумя предельными состояниями, различающимися степенью контроля: «планом» и «рынком». Режим колебаний определяется объемом ресурсов системы.

Литература

1. Адамчик В. В. История Китая. М., 2007.
2. Алексеев Н. А. Размышления о синергетике в педагогике // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2004. № 6(30). С. 102–106.
3. Андронов А. А., Витт А. А., Хайкин С. Э. Теория колебаний. М., 1981.
4. Арриги Дж. Долгий двадцатый век: Деньги, власть и истоки нашего времени. М.: Территория будущего, 2006.
5. Балацкий Е. Алхимия финансового кризиса // Свободная мысль – XXI. 2008. № 12.
6. Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм. XV–XVIII вв.: в 3 т. М., 2007.
7. Валлерстайн И. Конец знакомого мира. Социология XXI века. М., 2003.
8. Вигнер Е. Этюды о симметрии. М., 1971.
9. Гапонцев В. Л., Федоров В. А., Гапонцева М. Г. Влияние эволюции научного знания на структуру содержания естественнонаучного образования // Теория и методика профессионального образования (Вестн. ФГОУ ВПО МГАУ). 2008. № 6/1(31).
10. Гапонцева М. Г., Гапонцев В. Л., Федоров В. А. Синергетика в педагогике: целесообразность переноса // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2008. № 9(57). С. 100–108.
11. Гапонцева М. Г., Федоров В. А., Гапонцев В. Л. Применение идеологии синергетики к формированию содержания непрерывного естественнонаучного образования // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2004. № 6(30). С. 89–102.
12. Гапонцева М. Г., Федоров В. А., Гапонцев В. Л. Синергетический подход в педагогической науке: границы и условия применения // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2006. № 5(41). С. 13–19.
13. Гапонцева М. Г., Федоров В. А., Гапонцев В. Л. Понятия геометрии фракталов как язык объектов педагогики и теории научного знания. Ч. 1: Анализ проблем интеграции // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2009. № 2(59).
14. Гапонцева М. Г., Федоров В. А., Гапонцев В. Л. Понятия геометрии фракталов как язык объектов педагогики и теории научного знания. Ч. 2: Содержание образования // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2009. № 4(61).
15. Гнеденко Б. В. Курс теории вероятностей. М., 1969.
16. Гончаров С. З. О синергетике, редукции и эвристике // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2005. № 2(32). С. 114–124.
17. Гуревич А. Я. К дискуссии о докапиталистических общественных формациях: формация и уклад // Вопр. философии. 1968. № 2.

18. Гуревич А. Я. Проблемы генезиса феодализма в Западной Европе. М., 1970.
19. Кагарлицкий Б. Ю. Периферийная империя. Россия и миросистема. М., 2004.
20. Люблинский В. В. Социальная политика в условиях глобализации: опыт развитых стран // Полис. 2009. № 1.
21. Малинецкий Г. Г. Синергетика. Король умер, да здравствует король. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/koroli.htm> (2008).
22. Мандельброт Б. Б., Хадсон Р. А. (Не) послушные рынки: фрактальная революция в финансах = The Misbehavior of Markets. М.: Вильямс, 2006. С. 400.
23. Мукушев Б. А. Синергетика в системе образования // Образование и наука: Изв. УрО РАО. 2008. № 3(51). С. 105–122.
24. Новиков Н. Б. На стыке между психологией и другими науками // Образование и наука: Изв. УрО РАО. 2008. № 8(56). С. 114–133.
25. Панов А. Д. Кризис планетарного цикла Универсальной истории и возможная роль программы SETI в посткризисном развитии. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://ss.xsp.ru> (2004).
26. Панов А. Д. Сингулярная точка эволюции? // Общественные науки и современность. 2005. № 1.
27. Пригожин И. От существующего к возникающему. М.: Наука, 1985.
28. Хакен Г. Синергетика. М., Мир, 1980.
29. Штейнберг В. Э. Синергетика и технологии обучения // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2005. № 1(31). С. 109–111.
30. Эбелинг В. Образование структур при необратимых процессах (Введение в теорию диссипативных структур). М., 1979.
31. Wallerstein I. The Modern World-System. Vol. 1. N. Y.: Academic Press, 1974.
32. Wallerstein I. The Modern World-System. Vol. 2. N. Y.: Academic Press, 1980.
33. Wallerstein I. The Modern World-System. Vol. 3. San Diego: Academic Press, 1989.

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 37.026.7

К. Г. Чикнаверова

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. В статье представлена интерпретация самостоятельной учебной деятельности и самостоятельной работы в отечественной педагогической науке с точки зрения проблемного, деятельностного, личностно-ориентированного и развивающего подходов.

Ключевые слова: учебная деятельность, самостоятельная учебная деятельность, самостоятельная работа, деятельностный и личностно-ориентированный подходы к учебной деятельности, развитие личности.

Abstract. The paper analyzes different approaches to interpretation of autonomous learning given in classical and modern research work of Russian scholars. The research combines problem-solving, activity-oriented, personality-oriented, and developing approaches.

Index terms: learning, autonomous learning, activity- and personality-oriented approaches to learning, personality development.

Изучению вопросов самостоятельной учебной деятельности учащихся в том или ином объеме уделялось внимание как в классической, так и в современной отечественной педагогике. Отношение к определению самостоятельной работы и самостоятельной деятельности трансформировалось одновременно с изменениями, происходившими в дидактике в целом. Анализ теоретической литературы позволил выделить противоречие между объективной потребностью в формировании самостоятельной учебной деятельности, вызванной все возрастающим объемом необходимых теоретических знаний, и недостаточной готовностью учащихся к самостоятельному решению учебных задач в аспекте развития соответствующих качеств личности. В связи с этим была определена задача на основе проведенного анализа уточнить сущность самостоятельной учебной деятельности и самостоятельной работы в аспекте развития самостоятельности обучающихся.

Современный этап отечественной педагогической мысли характеризуется интеграцией различных подходов: проблемного, программированного,

деятельностного, личностно-ориентированного, развивающего. Однозначно признается системообразующий фактор учебно-методического процесса – личность учащегося; уделяется особое внимание технологизации обучения.

Теоретический обзор позволяет обозначить несколько подходов и в исследованиях самостоятельной деятельности учащихся: объективный, или логико-социологический, психологический, дидактико-методологический, психолого-дидактический.

Объективный, или логико-социологический, подход применяется при обосновании степени самостоятельности. Приоритетом выступает логика содержания учебного материала и специфика учебного предмета, менее разработанными в определении места и значения самостоятельной деятельности оказываются психологические особенности и характер познавательной деятельности учащихся. С позиции *психологического* подхода исследования сводятся к психологическим характеристикам самостоятельности мышления, определению и решению познавательных задач через описание мыслительных процессов [12]. Учение рассматривается в свете общей психологической теории человеческой деятельности, концепции А. Н. Леонтьева, которая представлена как система, имеющая свое особое строение. Самостоятельная деятельность, таким образом, выделяется как «микросистема учения» [10, с. 14].

Дидактико-методологический подход в исследовании проблемы самостоятельной познавательной деятельности берет начало в педагогической системе Я. А. Коменского. Для него характерен анализ области применения самостоятельной работы учащихся, ее видов, совершенствование методик, их использования, а также частичное решение проблемы соотношения педагогического руководства и самостоятельности учащихся.

Исследования с точки зрения *психолого-дидактического* подхода нацелены на выявление сущности самостоятельной деятельности как дидактической категории, ее предмета и цели. Названная деятельность стимулирует инициативность, самостоятельность и творческую активность.

П. И. Пидкасистый выделяет следующие компоненты самостоятельной познавательной деятельности как системы:

- содержательный (знания, выраженные в понятиях и образах);
- оперативный (разнообразные действия, оперирование умениями как во внешнем, так и во внутреннем плане действий);
- результативный (новые задания, способы решений, новый социальный опыт, идеи, способности, качества личности) [10].

В качестве стимулятора самостоятельной деятельности учащегося называется потребность в новых знаниях, возникающая в ходе решения познавательной задачи. В этом случае учащийся мобилизует ранее усвоенные знания и накопленный опыт, планирует новые учебные задачи и определяет средства их осуществления. Заключительным этапом является исполнитель-

ская стадия, в ходе которой достигается намеченный результат. Единый акт самостоятельной деятельности ученый представляет в виде триады «*мотив – план – результат*», единство составляющих которой реализуется в конкретной ситуации с помощью динамической системы конкретных действий и операций, регулируемых конечной целью [12, с. 122].

Н. Г. Калашникова выделяет следующие умения самостоятельной учебной деятельности:

- владеть приемами самоорганизации и организации своей деятельности;
- принимать поставленные преподавателем цели и определять самостоятельно цели учебной работы (целеобразование);
- планировать действия по решению учебной задачи, достижению цели;
- участвовать в поиске общего решения учебной задачи;
- применять, конкретизировать условия и определять границы применения способов решения учебных задач;
- контролировать и оценивать процесс и результат учебной деятельности [6].

Самостоятельное учение, с дидактической точки зрения, является одной из ключевых форм обучения, используемых в процессе формирования и воспитания личности [3, с. 16].

Под самостоятельным учением Х. Варнеке понимает достижение личностью такого уровня саморегуляции учения и других форм деятельности и отношений в процессе усвоения знаний, которые обеспечивают развитие черт характера, убеждений и поведения. Ученый выделяет следующие пути индивидуализации личности и развития ее способностей в учебной деятельности:

- обучение актуализации своего индивидуального опыта и перестройке его соответственно участию в кооперативной деятельности группы;
- участие в решении творческих продуктивных задач;
- выход за границы непосредственного учебного события;
- самостоятельная постановка задач [3, с. 23, 27–28].

По мнению С. М. Абрамова, самостоятельной познавательной деятельностью является практически любая учебная деятельность учащихся, направленная на овладение знаниями и самовоспитание. Она имеет место как в аудитории при работе с педагогом, так и в аудитории без педагога, вне учебной аудитории, с книгой или без нее. Ее особенность состоит в том, что она основана на врожденной способности человека к спонтанной, самопроизвольной и предметной ориентировке в пространстве и деятельности [1, с. 15].

Определенный подход к процессу становления личности и самостоятельного учения представлен в модели субъект-объектных взаимоотношений Х. Варнеке. Оптимальным развитием этой концептуальной линии

исследователь считает форму отношений «личность студента – содержание научных знаний – общество», которую он противопоставляет частной форме отношений «студент – учебный предмет – преподаватель». Исходной позицией ученого является положение о том, что совпадение интересов учащегося и преподавателя становится движущей силой развития личности и ее достижений в самостоятельном учении [3, с. 24–25].

Анализируя педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что понятия «самостоятельная работа» и «самостоятельная учебная деятельность» зачастую не разграничиваются, лишь в некоторых исследованиях оговариваются существующие между ними различия. Так, П. И. Пидкасистый считает, что самостоятельная работа является только средством организации самостоятельной деятельности [10, с. 42].

Н. Ф. Коряковцева также разграничивает понятия «самостоятельная учебная деятельность» и «самостоятельная работа». Самостоятельная учебная деятельность понимается ею как вид познавательной деятельности, регулируемой и управляемой учащимся как субъектом данной деятельности и направленной на освоение предметных знаний, умений и культурно-исторического опыта. Самостоятельная работа трактуется как форма, в которой организуется и осуществляется учебная познавательная деятельность без непосредственного руководства со стороны педагога [7, с. 14].

Остановимся на характеристике самостоятельной работы как *средства* учебной деятельности.

Названное понятие рассматривается дидактами, психологами и педагогами в аспекте самостоятельности и личной познавательной активности.

Существует также значительное количество исследований, направленных на рассмотрение частных вопросов, таких как планирование и затраты времени на внеаудиторную самостоятельную работу, проблема организации самостоятельной работы, изучение факторов, влияющих на формирование профессиональных умений и развитие творческих способностей.

В научно-педагогической литературе дается неоднозначная интерпретация рассматриваемого явления. Так, под самостоятельной работой понимается работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время. При этом учащийся сознательно стремится достигнуть поставленной цели, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результаты умственных или физических действий [4]. Кроме того, она трактуется как деятельность, которую учащиеся выполняют, проявляя максимум активности, творчества, самостоятельного суждения, инициативы [12].

Исследование факторов и условий развития познавательной самостоятельности дает возможность предпринять попытку определения на

уровне категории и указать классификацию видов самостоятельной работы. Так, принято разделение по следующим основаниям:

- источнику знаний (работа с учебником, со справочной литературой и т. п.);
- методам (наблюдения, лабораторные работы и т. д., реконструктивно-вариативные, эвристические, творческие, или исследовательские) [9];
- форме выполнения (устная, письменная, устно-письменная);
- количеству участников (фронтальная, групповая, индивидуальная работа);
- типу заданий (обучающие, тренировочные, поисковые).

Е. А. Белкин предлагает наиболее законченную классификацию (дополненную В. Г. Орловским), в которой определяет четыре типа самостоятельных работ, фактически репрезентирующих соответствующие стадии выполнения самостоятельной работы.

1. Во внешнем плане выделяется то, что требуется на основе алгоритма действия. Познавательная деятельность сводится к распознаванию изучаемого объекта.

2. Формируются знания, позволяющие воспроизводить по памяти усвоенную информацию и решать типовые задачи. Учащиеся выполняют задания по алгоритму, но уже применительно к конкретной ситуации.

3. Происходит переход к решению нетиповых задач, требующих поиска, формулировки и реализации способа решения.

4. Создаются предпосылки для творческой деятельности, познавательная деятельность направляется на проникновение в сущность рассматриваемых объектов, новых фактов и т. п. [8].

В психолого-педагогическом плане самостоятельная работа представляет собой упорядоченную динамическую систему приемов чтения, прослушивания, наблюдения, осмысления, обобщения, систематизации, конспектирования, запоминания и воспроизведения учебного материала.

На основе анализа ряда исследований представляется возможным определить условия, соблюдение которых, позволит создать *эффективную* систему самостоятельных работ:

- организация самостоятельной работы должна проводиться с учетом индивидуализации познавательной деятельности обучаемых, с позиции личностно-ориентированной и субъект-субъектной моделей педагогического взаимодействия;
- самостоятельная работа должна привлекать студентов разнообразием и новизной, определяться общими принципами дидактики, частными дидактическими целями и содержанием обучения;
- включение системы самостоятельной работы в частный процесс обучения должно учитывать общую программу обучения и все другие ви-

ды познавательной деятельности, органично, поэтапно и оправданно вписываться в целостный учебно-познавательный процесс. По мере развития первичных навыков самостоятельной учебной деятельности необходимо увеличивать сложность самостоятельных заданий [8, 13].

В целом анализ отечественных педагогических источников показал, что самостоятельная работа является важнейшим рычагом педагогического управления познавательной деятельности студента в процессе самоорганизации. Она обеспечивает формирование профессиональных и общеобразовательных навыков, служит главным средством превращения теоретических знаний в убеждения, способствует формированию активной позиции личности в учебно-воспитательном процессе, социальных отношениях, профессиональной деятельности, развивает познавательные и творческие способности личности, самостоятельность мышления, потребность в саморазвитии.

Обзор современных видов и методов самостоятельной работы будет неполным без анализа технологий активных и дистанционных методов обучения.

Психолого-педагогические основы активных методов обучения стали широко разрабатываться во второй половине 1960-х и в начале 1970-х гг. в работах отечественных психологов и педагогов по проблемному обучению. Активные методы обучения предполагают использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение готовых знаний и их воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаний в процессе активной познавательной деятельности [2, 11].

Различаются имитационные методы активного обучения, т. е. формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности. Эти методы делятся на игровые и неигровые. К первым относятся проведение деловых игр, игрового проектирования и т. п., ко вторым – анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач и др. [11].

В основу реализации дистанционного обучения положены две основные дистанционные образовательные технологии: сетевая (учебные материалы в системе дистанционного обучения) и кейсовая (DVD-диски с учебными материалами). К дистанционным методам, в частности, относится использование служб Интернет (электронная почта, телеконференции, радиовещание) в преподавании и др., применяемые в режимах как смешанного – «blended learning», так и гибкого обучения – «flexible learning». Обучение с использованием Интернета отвечает следующим принципиальным положениям:

- самостоятельная практика каждого обучаемого;
- руководство педагога посредством интерактивности;

- эффективная обратная связь;
- коллективность занятий;
- разнообразие видов самостоятельной деятельности [9].

К основным видам образовательных интернет-ресурсов относятся:

- электронные уроки и конспекты лекций (презентации), электронные учебники и практикумы, журналы, справочники и энциклопедии, словари и переводчики, различные информационные базы данных и знаний, электронные библиотеки;
- виртуальные экскурсии и путешествия, музеи и выставки, динамические интерактивные карты и web-камеры;
- виртуальные лабораторные работы и компьютерные модельные работы, визуализация виртуальных учебных миров, учебная машинная графика;
- обучающие программные среды – конструкторы, тренажеры, квесты, деловые игры, программные средства, имитирующие ситуации (микромодели);
- виртуальные семинары и консультации, чат-занятия, диспуты, форумы, телеконкурсы, телеолимпиады, телевикторины, телеконференции, видеоконференции;
- виртуальные объединения обучающихся и (или) обучаемых;
- исследовательские проекты с использованием целеполагающего поиска в Интернет и представления результатов;
- тестирующие, консультирующие и контролирующие системы, в том числе с удаленным доступом;
- телекоммуникационные образовательные среды: телеконференции, подписки-рассылки (list-серверы), электронные доски объявлений, образовательные порталы и каталоги и др. [5].

Рассмотрение научных подходов к проблеме самостоятельной учебной деятельности в отечественной психолого-педагогической литературе позволило сделать вывод о том, что ведущая роль в ходе организации продуктивной самостоятельной учебной деятельности должна отводиться освоению учащимися мотивационно-смысловой и предметно-операционной сторон учебной деятельности, способов общеучебных стратегий, прежде всего метакогнитивных и учебно-информационных стратегий учебного сотрудничества, что в значительной степени обеспечивается за счет использования активных технологий и методов обучения; развития учебной компетенции учащихся, под которой понимается способность эффективно самостоятельно учиться, осознанная и самостоятельная постановка цели, выбор адекватных способов деятельности, рефлексивная самооценка и саморегуляция учебной деятельности.

Самостоятельная учебная деятельность понимается, таким образом, как внутренне мотивированная, целенаправленная учебная деятельность обучающегося, структурированная и обладающая развивающим потенциалом, продуктом которой могут стать изменения в самом учащемся. При этом самостоятельная работа выступает как средство самостоятельной учебной деятельности, способствующее развитию самоорганизации, формированию устойчивой саморегуляции и волевых качеств личности.

Литература

1. Абрамов С. М. Воспитание образовательной самостоятельности студентов гуманитарных вузов в процессе дистанционного обучения: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003. 22 с.
2. Балаев А. А. Активные методы обучения. М.: Профиздат, 1994.
3. Варнеке Х. Принципы психолого-педагогической организации учебной деятельности студентов на современном этапе развития высшей школы // Формирование учебной деятельности студентов. М.: Изд-во МГУ, 1989. 240 с.
4. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. М.: Учпедгиз, 1961. 239 с.
5. Казиев В. М. Современная образовательная парадигма и образовательные ресурсы Интернет. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-3227.htm>
6. Калашникова Н. Г. Портрет ученика при переходе в основное звено школы. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://center.fio.ru/som/es/2003/08/articles/doklad05.htm>.
7. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. М.: Аркти, 2002. 176 с.
8. Орловский В. Г. Методы совершенствования самостоятельной работы учащихся: дис. ... канд. пед. наук, М., 1996.
9. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся в обучении. М., 1978.
10. Полат Е. С. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций // Иностранные языки в школе. 1998. № 5, 6.
11. Смолкин А. М. Методы активного обучения. М., 1991. 175 с.
12. Срода Р. Б. Воспитание активности и самостоятельности учащихся в учении. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 55 с.
13. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 208 с.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Г. Д. Бухарова

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ, ЗАЩИЩЕННЫХ В СОВЕТЕ ПРИ РОССИЙСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В 2009 г.)

На заседаниях совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Российском профессионально-педагогическом университете в 2009 г. было успешно защищено 2 докторских и 19 кандидатских диссертаций.

В докторской диссертации А. Г. Сломчинского **«Гуманизация образовательного процесса в пенитенциарной системе»** (специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования) определены теоретико-методологические основы гуманизации образовательного процесса в исправительных колониях, сущностью которого является реабилитация и ресоциализация личности осужденных с помощью гуманных педагогических средств. Автором работы выделены внешние и внутренние факторы, оказывающие как позитивное, так и негативное влияние на гуманизацию пенитенциарной действительности. К первым (внешним) относятся ментальность, общественное сознание, своеобразие архетипов российского менталитета, социальное расслоение и стратификация российского общества, углубление неравенства в доступности образования; ко вторым – пенитенциарная субкультура, социальная работа, деятельность общественных и религиозных организаций в исправительных учреждениях. Уточнено понятие «пенитенциарная субкультура»: это особый вид криминальной субкультуры, сформированный в результате слияния различных субкультур как криминального, так и некриминального характера, являющийся попыткой компромисса между микросоциумом осужденных и обществом и направленный на сохранение ценностей преступного мира и выживание в экстремальных условиях лиц, преступивших уголовно-правовые запреты.

На основе принципов релевантности, педагогического взаимодействия, экспертного отслеживания, вариативности, непрерывности обра-

зования, рефлексивной креативности в диссертации построена концептуальная модель гуманизации образовательного процесса в пенитенциарных учреждениях, включающая целевой, организационный, диагностический, содержательный, технологический и контрольный уровни. Сформулированы научные основы взаимодействия педагогов, сотрудников исправительного учреждения и осужденных как субъектов процесса гуманизации образовательной действительности. Результаты исследования способствуют совершенствованию педагогической деятельности в исправительных колониях, с их помощью можно формировать и корректировать политику в сфере образования в местах лишения свободы и развивать единое образовательное пространство на основе идей гуманистической педагогики. Материалы данной работы уже нашли практическое применение в образовательных учреждениях при исправительных колониях в Свердловской и Вологодской областях, Тамбове, Красноярске, Нижнем Новгороде; они учтены при разработке Министерством образования РФ и Министерством юстиции РФ Положения об образовании осужденных (1998), послужили основой для научно-методических разработок ученых Ростова-на-Дону, Таганрога, Ульяновска и используются в рекомендациях Министерства образования РФ, в теоретических и экспериментальных исследованиях, при разработке нормативных документов, программ, учебных курсов по социализации девиантной и делинквентной личности. Промежуточные итоги исследования обсуждались на всероссийской научно-практической конференции руководителей школ при исправительных учреждениях (Москва, 1990), всероссийских научно-практических конференциях по проблемам социологии образования (Екатеринбург, 1992), по проблемам социальной работы в исправительном учреждении (Екатеринбург, 2003), по проблемам психологии притеснения (Коломна, 2006) и др.

Основные положения исследования представлены в монографиях «Социально-этичный маркетинг в действии: педагогические средства изучения образовательных потребностей осужденных в исправительном учреждении строгого режима» (Екатеринбург, 2001), «Гуманизация образовательного процесса в пенитенциарной системе» (Екатеринбург, 2009), в 4 учебных пособиях и 36 работах и публикациях автора в российских журналах (из них 8 статей напечатано в изданиях, рекомендованных ВАК РФ). Всего по проблеме исследования А. Г. Сломчинским опубликовано 42 работы общим объемом 40,0 п. л.

Целью докторского исследования А. В. Пономарева **«Социально-педагогическая функция вуза в воспитании современного специалиста»** (специальность 13.00.08 – теория и методика профессионального об-

разования) явилось исследование роли и задач технического вуза в воспитании будущего специалиста. В работе уточнен и расширен понятийный аппарат теории воспитания для сферы высшего профессионального образования технического профиля за счет определений ряда терминов: «социально-педагогическая функция вуза», «социально-педагогическая функция технического вуза», «специалист нового социокультурного типа», «специалист технического профиля нового социокультурного типа», «модель специалиста нового социокультурного типа», «модель социально-конструктивного специалиста», «модель культуропреобразующего специалиста», «техничко-творчески ориентированная воспитательная среда». В ходе историко-генетического анализа процесса формирования педагогических понятий «компетенция», «компетентность», «качества личности» установлена их значимость как самостоятельных компонентов модели специалиста нового социокультурного типа.

В работе обоснована и описана структура технико-творчески ориентированной воспитательной среды вуза, обеспечивающей процесс формирования социально-конструктивного специалиста. Теоретически обоснованы параметры данной среды, определяющиеся характером системы управления воспитательной деятельностью, целевой ориентированностью и профильной направленностью воспитания в вузе. Выявлены теоретико-технологические возможности системы менеджмента качества в управлении воспитательной деятельностью высшего учебного заведения, заключающиеся в структурировании процессов и подпроцессов, обеспечивающих формирование компетентностей, компетенций и качеств личности, в стратегическом планировании технико-творчески ориентированной воспитательной среды в зависимости от изменения вывозов/заказов образовательного процесса в трансформирующихся социокультурных условиях. Обоснованы мониторинговые механизмы выявления изменений в социальных, ценностно-смысловых и образовательных ориентациях молодежи, отражающие разновекторные движения в портрете студенческой молодежи за последнее десятилетие позволяющие корректировать рейтинг факторов технико-творчески ориентированной воспитательной среды.

Автором спроектирована модель системы воспитательной работы в вузе, описано ее научно-методические, нормативно-правовые и организационные компоненты. Цикл трудов и научно-практических исследований «Формирование системы воспитательной работы и развития здорового образа жизни студентов высших учебных заведений» был удостоен государственной премии Правительства РФ (постановление № 470 от 30.07.2005 г.); созданная автором система воспитательной работы УГТУ – УПИ и ее научно-методическое обеспечение одобрены коллегией Мини-

стерства образования России (приказ от 28.03. 2001 г. № 1331) и рекомендованы для внедрения другим вузам.

А. В. Пономаревым разработаны «Рекомендации по организации внеучебной работы со студентами в образовательном учреждении высшего профессионального образования», которые предложены для использования в вузах России (инструктивное письмо Министерства образования России № 30–55–181/16 от 20.03.2002 г.). Обоснован состав общекультурных компетенций, представленный как проектный материал для использования Исследовательским центром проблем качества подготовки специалистов при ГОУ ВПО «Московский институт стали и сплавов» и предложенный как компонент макета Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения. Созданы вариативные модули воспитательной деятельности в вузе, воспитательно-ориентированных курсов, а также их научно-методическое сопровождение в виде комплекса, состоящего из научно-методических пособий «Финансово-правовое регулирование организации внеучебной работы со студентами в вузе» (Екатеринбург, 2004), «Внеучебная воспитательная деятельность в современном вузе: научное и нормативно-правовое обеспечение» (Екатеринбург, 2006) и монографий «Воспитательный потенциал студенческого самоуправления в подготовке конкурентоспособного специалиста» (Екатеринбург, 2006), «Управление качеством воспитательной деятельности в вузе» (Екатеринбург, 2009), «Формирование модели социально-личностных компетенций выпускника вуза» (Екатеринбург, 2008), «Социально-педагогическая функция вуза в воспитании современного специалиста» (Москва, 2009).

Результаты исследований А. В. Пономарева были представлены в Совете по делам студентов и молодежной политике при Председателе Государственной думы Федерального Собрания РФ (июль 2001 г.) и на парламентских слушаниях в Государственной думе РФ (апрель 2004 г.), включены в Концепцию развития кадрового потенциала молодежной политики РФ (приказ Министерство спорта и туризма от 23.12.2008 г. № 72). Модель организации внеучебной деятельности в УГТУ – УПИ, разработанная автором, удостоена диплома I степени и других наград на Всероссийских конкурсах моделей и проектов организации воспитательной деятельности в вузах в 2001, 2004, 2006 гг. Элементы данной модели апробированы в воспитательном процессе Волгоградского государственного технического университета, Дальневосточного государственного университета, Мордовского государственного университета, Московского государственного горного университета, Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана, Омского государственного технического уни-

верситета, Пермского государственного университета, Пятигорского государственного лингвистического университета, Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербургского государственного университета путей сообщения, Сибирского государственного технологического университета, Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, Тюменского государственного архитектурно-строительного университета, Южно-Уральского государственного университета.

Основные положения и итоги исследования были использованы в следующих выигранных грантах:

– научно-исследовательская работа по проекту № 1.6.2.(28.4)461.012 подпрограммы «Научное и научно-методическое обеспечение функционирования и развития системы образования» раздела «Научно-методическое развитие воспитания в системе образования» подраздела «Разработка модели и систем воспитания всех уровней образования» по теме «Организация воспитательной работы в вузе по созданию условий для активизации творческого научного потенциала первокурсников» (УДК 378.1–057.875 ГРНТИ 14.01.11; 14.07.03; 14.07.05);

– государственный контракт № 1939 от 28.10.2002 по теме «Разработка методов и средств профилактической антинаркотической работы в студенческой среде»;

– государственный контракт № 312 от 09.03.2004 г. о проведении работ по повышению квалификации работников образовательных учреждений по федеральной целевой программе «Комплексные меры противодействия злоупотреблению наркотиками и их незаконному обороту на 2002–2004 гг.»;

– «Развитие научного потенциала высшей школы на 2005 г.», подпрограмма № 4 «Исследования в области образования, молодежной политики и социальной политики в сфере образования».

Материалы исследований освещены в 75 публикациях автора (монографиях, научно-методических и учебных пособиях, статьях в журналах и сборниках научных трудов). Результаты исследований были представлены на 8 международных, 20 всероссийских и 5 региональных научно-практических конференциях.

По специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования были защищены четыре кандидатские диссертации.

В диссертационной работе А. А. Бабиной «**Формирование ценностных ориентаций старшеклассников в профильном обучении**» обоснована возможность выработки ценностных ориентаций старшеклассников с разным уровнем притязаний в процессе профильного обучения (на примере изучения базовых и элективных курсов) через исполь-

зование межпредметных связей, которые позволяют комплексно осваивать учебный материал, объединять цели и задачи разных учебных предметов. Установлено, что формирование ценностных ориентаций старшеклассников зависит от наличия психолого-педагогических условий, прежде всего от активного использования моделируемых проблемных ситуаций, оказывающих непосредственное влияние на развитие самостоятельности учащихся, их готовности и способности к решению проблем личностно-профессионального самоопределения. Основные положения исследования изложены автором в учебно-методическом пособии «Ценностные ориентации как фактор выбора профильного обучения старшеклассниками» (Екатеринбург, 2006).

В диссертации А. С. Бугрова **«Становление общего правового образования в России конца XX – начала XXI вв.»** в контексте отечественного общего правового генезиса рассматривается социокультурная миссия образования, которая состоит в преодолении традиционного правового нигилизма. Обобщены результаты поисков различных организационных форм и методов общего правового образования в России. Определено соотношение гражданского, патриотического и общего правового образования с целью конкретизации методических особенностей организации последнего: два последних являются составляющими гражданского образования. В исследовании выявлены тенденции развития отечественного общего правового образования, обосновано направление совершенствования его организации в начале XXI в., которое заключается в актуализации образовательного потенциала социокультурных символов. Автором предложена классификация игровых методов общего правового образования.

В исследовании Н. Е. Ждановой **«Педагогические условия правового воспитания учащихся начального профессионального образования в исправительных учреждениях»** уточнено содержание понятия «правовое воспитание учащихся начального профессионального образования (НПО) в исправительных учреждениях»: это педагогический процесс формирования правосознания и правопослушного поведения несовершеннолетних осужденных, осуществляемый с помощью специальных, целенаправленно реализуемых форм, методов и средств. На основе системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов представлена модель правового воспитания учащихся НПО в исправительных учреждениях, которая состоит из аксиологического, когнитивного, деятельностного и рефлексивного структурных компонентов. В работе теоретически обоснован и опытно-поисковым путем подтвержден комплекс педагогических условий правового воспитания, включающий в себя дифференцированный подход на основе составленного психолого-педаго-

гического портрета учащихся и модель правового воспитания несовершеннолетних, реализующуюся благодаря преподаванию факультативного интегративного курса «Человек в правовом поле». Данный курс разработан и внедрен в учебный процесс воспитательных колоний Свердловской области. Материалы диссертации используются Главным управлением федеральной службы исполнения наказания России по Свердловской области в учебно-воспитательном процессе в воспитательных колониях Свердловской области, а также Попечительским советом «Возвращение» при создании воспитательных и образовательных программ для несовершеннолетних воспитанников исправительных учреждений.

В исследовании М. В. Снегиревой «**Общественные ресурсы в педагогических технологиях правового просвещения**» разработаны андрагогические подходы к формированию элементов правовой компетентности студентов в учреждении профессионального образования; обоснованы этапы формирования элементов данной компетенции при использовании общественных ресурсов в педагогических технологиях правового просвещения, дающие возможность последовательно усваивать правовую информацию. Апробирован вариант структурирования форм и методов правового обучения. Предлагаемая педагогическая технология может применяться в различных учебных заведениях профессионального образования, а также в дополнительном образовании различных групп населения.

По специальности 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания по общетехническим дисциплинам защищена кандидатская диссертация Г. Р. Мугиновой «**Методика конструирования интегративно-технологических задач как средства развития профессиональных компетенций будущих специалистов**». Автором выявлены специфические функции интегративно-технологических задач в контексте компетентностного подхода: мотивационная, информационная, управленческая, проектировочная, диагностическая. Эти функции позволяют активизировать познавательную деятельность обучаемых и достигать образовательно-ценностных результатов. В работе определены структура и содержание интегративно-технологических задач, включающие целостные функции профессиональной деятельности специалиста и формирующие общие основы способов деятельности средствами межпредметной интеграции профессиональных знаний и умений. Выявлена интегративная мощь как дидактическое свойство интегративно-технологической задачи – развивать и/или диагностировать определенное количество обобщенных способов деятельности, входящих в структуру профессиональной компетенции.

По специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования было защищено 14 диссертаций.

В диссертации И. Д. Агафоновой **«Формирование коммуникативной компетенции у менеджеров в дополнительном профессиональном образовании»** обоснованы структура и содержание коммуникативной компетенции менеджеров среднего звена. Структуру этой компетенции составляют знания о закономерностях общения, умения и навыки использования данных знаний в коммуникативном взаимодействии, а также личностные качества (ценностные ориентации, потребность в общении, мотивация, коммуникативные способности). Коммуникативная компетенция занимает ведущее место в составе профессиональных компетенций менеджера среднего звена: она является катализатором эффективности его трудовой деятельности, обеспечивающим плодотворную реализацию других компетенций. Выявлены слагаемые коммуникативной деятельности менеджеров: знания в области межличностных отношений, умения осознавать и решать коммуникативные задачи повышенной речевой активности, осуществлять самоконтроль и корректировку действий на основе жизненного и профессионального опыта. Сконструирована педагогическая модель формирования коммуникативной компетенции, включающая мотивационный, когнитивный, эмоционально-чувственный, поведенческий, содержательный, организационно-исполнительный, контрольно-оценочный и регулятивно-коррекционный компоненты. Содержательной особенностью модели является единство социокультурного, профессионально-ориентированного и коммуникативно-ориентированного блоков. Выявлен и апробирован комплекс педагогических условий эффективности моделируемого процесса, состоящий из создания положительной мотивации коммуникативной деятельности обучаемых, использования интерактивного моделирования, ориентации на толерантное деловое общение, разработки и реализации в учебном процессе коммуникативно-речевого тренинга.

В диссертационной работе Н. В. Альбрехт **«Деятельностно-ориентированное обучение как средство формирования профессиональной мобильности студентов вуза»** дана сущностная характеристика указанного вида обучения как базового компонента современного профессионального образования, направленного на формирование профессиональной мобильности будущего специалиста, развитие у него способности гибкого реагирования на изменения в социуме, преобразования окружающей профессиональной и социокультурной среды. Определена структура деятельностно-ориентированной образовательной среды, обеспечивающей на микро-, мезо- и макроуровнях реализацию профессионально-ориентированных ситуаций в условиях профессионально-педагогического вуза. Доказано, что формирование профессиональной мобиль-

ности на микроуровне происходит в рамках предметной области. На мезоуровне осуществляется интеграция изучаемого предмета с другими, что способствует повышению интереса к учебному процессу. На макроуровне формирование профессиональной мобильности определяется взаимосвязью и взаимодействием всех субъектов профессионального образовательного пространства. На основе использования интерактивных форм и методов обучения разработана педагогическая технология формирования профессиональной мобильности будущих специалистов в процессе деятельности-ориентированного обучения.

В диссертационном исследовании М. В. Войтенко «**Развитие творческого потенциала будущих специалистов по туризму на основе технологии учебного проектирования**» определены компонентный состав и уровни развития творческого потенциала будущего специалиста по туризму. На основе технологии учебного проектирования разработана и внедрена в образовательный процесс модель формирования творческого потенциала будущих специалистов, определены организационно-педагогические условия успешной реализации данной модели. По мнению автора работы, учебное проектирование в вузе включает в себя акмеологический компонент. Показана роль и место проектов с акмеологическим компонентом (акме-педагогических проектов) в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов по туризму.

Научная работа А. В. Каревой «**Формирование педагогико-правовой компетенции в профессиональной подготовке специалистов по сервису и туризму**» посвящена проблеме развития педагогико-правовой компетенции, которая является значимой для осуществления профессиональной деятельности по правовой защите, правовому просвещению и воспитанию потребителей туристских услуг. Определены функции данной компетенции специалистов по сервису и туризму (охранная (защитная), просветительская, воспитательная), позволяющие путем предоставления необходимой и достоверной информации обеспечить приемлемую безопасность туристов при совершении путешествий, формировать понимание смысла международных правовых отношений и воспитывать корректное правовое поведение потребителей туристских услуг. Возможности формирования рассматриваемой компетенции специалиста по сервису и туризму показаны на основе интеграции требований ГОС ВПО и Европейской системы квалификаций.

В диссертации Ю. В. Коноваловой «**Структура и содержание модульных программ подготовки специалистов для индустрии питания**» уточняется типология профессиональных, надпрофессиональных (сквозных) и ключевых (базовых) компетенций, которые описывают тре-

бования сферы труда к уровню квалификации работников в индустрии питания и позволяют провести различия между квалификационными уровнями. Обоснована и разработана методика проектирования модульных компетентностных программ подготовки специалистов для индустрии питания, включающая функциональный анализ как метод, позволяющий выявить и структурировать требования рынка труда к профессиональным качествам работников; системный учет требований рынка труда в структуре и содержании модульных образовательных программ в виде результатов обучения, интегрирующих набор взаимосвязанных компетенций, что позволяет установить достоверные критерии их измеримости и оценки; принципы и процедуры проектирования модульной структуры и отбора содержания программ подготовки специалистов для индустрии питания, направленные на освоение компетенций, формирование которых обеспечивается всеми элементами учебного процесса.

В диссертации О. Е. Краюхиной **«Активизация учебно-творческой деятельности студентов профессионально-педагогического вуза»** обоснована необходимость выделения в структуре учебно-творческой деятельности студентов профессионально-педагогического вуза трех взаимосвязанных компонентов: профессионально-творческого, профессионально-педагогического и личностно-акмеологического. Доказана продуктивность активизации профессионально ориентированной учебно-творческой деятельности студентов посредством ее организации в форме квазипрофессионального процесса, поиска и решения субъективных и объективных новых профессиональных задач на основе применения синектики с интегрированными в ее структуру ассоциативными методами активизации творческого мышления. В работе обоснована возможность развития профессионального творчества студентов от уровня деятельности, обусловленной производственной необходимостью, до уровня прогностического, опережающего профессионального творчества, при условии включения в структуру их учебно-творческой деятельности элементов поиска и прогнозирования новых потребностей в изменении объектов профессиональной среды.

Полученные в ходе диссертационного исследования результаты, выявленные условия, предложенные методы, средства и организационные формы активизации учебно-творческой деятельности студентов, ассоциативно-синектическая технология и учебно-методические пособия по ее применению включены в образовательную практику профессионально-педагогических и педагогических вузов и колледжей России. Отдельные компоненты разработанной технологии используются для развития творческих способностей обучающихся в учреждениях профессионального образования всех типов и уровней.

В диссертационной работе Н. Б. Кудрявцевой **«Развитие умений деловой коммуникации у студентов вуза»** на основе компетентностно-модульного подхода рассмотрена модель развития деловой коммуникации студентов вуза, обеспечивающая целостность образовательного процесса и позволяющая преодолеть его узкопрофильность в соответствии с требованиями современного рынка труда. Данная модель разработана на основе принципов поликультурности, профессиональной направленности, партисипативности, совместной деятельности преподавателя и студентов и отражает взаимосвязь целевого, организационного, содержательного, уровнево-результативного блоков. Спецификой содержательного блока является интеграция общекультурного, психолого-педагогического и профессионального компонентов как составляющих профессиональной компетентности будущих юристов. Созданная модель служит открытым механизмом достижения ближайших и перспективных образовательных целей – развития умений деловой коммуникации и развития коммуникативной культуры будущих специалистов. Выявлен и обоснован комплекс организационно-педагогических условий успешной реализации модели: обеспечение междисциплинарной связи и правовой направленности профессиональной подготовки обучаемых; использование деловой игры в процессе развития умений деловой коммуникации; привлечение будущих специалистов к воспитательно-профилактической работе с различными категориями населения на основе умений деловой коммуникации.

В исследовании О. В. Кудашкиной **«Конструирование содержания элективных курсов с направленностью на развитие коммуникативной компетентности студентов»** разработана и апробирована процессуально-содержательная модель формирования коммуникативной компетентности студентов как единая система, состоящая из компетенций (гностических, поведенческо-процессуальных, индивидуально-личностных); уровней (начально-ознакомительного, промежуточно-познавательного, научно-компетентностного); условий проведения занятий по элективному курсу (поэтапного подхода; многообразия методов обучения и деятельности; соблюдения определенных принципов проведения занятий). Выявлен и теоретически обоснован комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективное развитие коммуникативной компетентности студентов в процессе их профессиональной подготовки, таких как: внедрение в педагогический процесс элективного курса «Коммуникативное мастерство медицинского работника»; направленность образовательного процесса на установление личностно-ориентированного взаимодействия; применение активных методов обучения. Рассмотрена совокупность диагностических процедур, определяющих уровень развития (на-

чительно-ознакомительный, промежуточно-познавательный, научно-компетентностный) коммуникативной компетентности студентов.

В диссертации Е. В. Осипчуковой «**Организационно-педагогические условия адаптации студентов к образовательному процессу технического вуза**» проанализированы особенности процесса адаптации студентов технического и гуманитарного профилей вузов, выражающиеся в различной профессиональной ориентации на получение высшего образования, воспитательном потенциале педагогов, уровне самоорганизации студентов при освоении образовательной программы, содержании и характере педагогического общения. Установлено, что одним из критериев организации воспитательной деятельности является успешная адаптация студентов на первом курсе.

В работе Т. Ю. Основиной «**Подготовка студентов к полифункциональной социально-управленческой деятельности**» исследована деятельность специалиста по социальной работе с позиции содержания в ней управленческого компонента. Обоснована полифункциональность данной деятельности, заключающаяся в выполнении социальным работником разнообразных профессиональных функций. Разработана структурно-содержательная модель подготовки студентов к социально-управленческой деятельности. Выявлен комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающий профессиональную подготовку будущих специалистов в области социальной работы к полифункциональной социально-управленческой деятельности.

Исследование Е. М. Сартаковой «**Формирование социально-личностных компетенций студентов вуза**» посвящено структуре и содержанию социально-личностных компетенций студентов, которые включают знания, умения и социально-личностные качества, выступающие ориентиром для освоения образовательных программ подготовки студентов вузов в социально-личностной сфере. Теоретически обоснован и опытно-поисковым путем подтвержден комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование социально-личностных компетенций студентов вузов: установление принципа единства, когда знаниевая компонента соответствует уровню сформированности определенных личностных качеств учащегося, отражающих социально-личностные компетенции; разработка и реализация модели формирования данных компетенций студентов, которая определяется взаимосвязью мотивационно-целевого, структурно-содержательного, процессуально-технологического и оценочно-результативный блоки; ориентация образовательного процесса на актуальный уровень развития компетенций студентов (обеспечение социально-профессиональной направленности образовательного процес-

са, усиление межпредметных связей, применение активных методов и коллективных форм обучения, проведение занятий, направленных на самопознание и саморазвитие личности, создание психологически благоприятного климата для всех субъектов обучения и ситуации успеха).

Диссертационная работа В. П. Фалько **«Формирование художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна»** уточняет структуру художественно-проектной компетенции, состоящую из художественного, проектного и личностного компонентов, которые определяют содержание подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна. На основе системного и компетентностного подходов предложена структурно-содержательная модель формирования художественно-проектной компетенции, включающая научно-методологический и практико-ориентированный блоки. Разработана технология реализации этой модели, представленная мотивационным, содержательным, процессуальным, оценочным и рефлексивным элементами.

В исследовании А. Е. Шмаковой **«Комплексное развитие творческих способностей студентов-дизайнеров в профессионально-педагогическом вузе»** рассматривается способ построения содержания образования и организации процесса обучения будущих педагогов профессионального обучения в области дизайна, обеспечивающий актуализацию творческих способностей, их прогрессивное качественное изменение и усиление посредством специально организованной поисковой художественно-проектной деятельности, обеспечивающей сочетание нормативной и творческой составляющих как в дизайнерском, так и в педагогическом аспектах. Автором разработана модель образовательного процесса студентов, обеспечивающая комплексное развитие их творческих способностей. Обсуждены пути совершенствования ассоциативно-синектической технологии и возможности ее влияния на комплексное развитие творческих способностей студентов-дизайнеров. Показан один из методов активизации образного мышления – «графический калейдоскоп».

В научной работе Н. В. Шрамко **«Вузовская подготовка как этап становления социальной зрелости студентов»** под социальной зрелостью подразумевается интегративное качество личности, отражающее адекватное понимание своего места и роли в общественно-историческом процессе, способность свободно определяться в социокультурном пространстве ценностей. Определена структура социальной зрелости, которая представлена социальной ответственностью, социальной активностью, коммуникативной толерантностью, ориентацией на социально значимые ценности, способностью к компетентному взаимодействию с членами общества.

Из общего числа работ, рассмотренных на заседаниях диссертационного совета, 7 кандидатских диссертаций были успешно защищены аспирантами и соискателями РГППУ (Н. В. Альбрехт, Н. Е. Жданова, Г. Р. Мугинова, О. Е. Краюхина, М. В. Снегирева, В. П. Фалько, Л. Е. Шмакова). Важно отметить, что большинство защищенных за отчетный период работ (14 кандидатских диссертаций из 19) являются заказными. Они были посвящены проблемам становления, функционирования и развития профессионального начального, среднего и высшего образования, выполнялись в соответствии с координационными планами НИР в области профессионально-педагогического образования и программой Уральского отделения РАО «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций».

Е. Г. Белякова,
Е. В. Неумоева-Колчеданцева

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И КАДРОВОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ
ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ
И СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ: ОБЗОР
МАТЕРИАЛОВ КОНФЕРЕНЦИИ**

На базе Института психологии, педагогики, социального управления (ИППСУ) Тюменского государственного университета (ТюмГУ) 18–19 марта 2010 г. была проведена Всероссийская научно-практическая конференция «Научно-методическое и кадровое обеспечение образования на современном этапе инновационного развития экономики и социальной сферы». В последнее время наблюдается усиленное внимание государства к проблемам развития отечественного образования. Показателями такого внимания, в частности, являются новые нормативные образовательные документы – Концепция и проект стандартов общего образования нового поколения, образовательная инициатива «Наша новая школа», «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики». В условиях реформирования системы образования особую значимость приобретает поиск путей и средств практической реализации стратегических установок и идей, отраженных в этих документах.

В конференции приняли участие 200 человек из Тюмени, Екатеринбурга, Тобольска, Сургута, Ростова-на-Дону и др.

Работа конференции началась с пленарного заседания, по окончании которого проходили секционные слушания докладов. Во второй день конференции были организованы мастер-классы, проведен круглый стол.

В пленарных докладах был дан анализ состояния и перспектив развития образования на этапе инновационного развития экономики и социальной сферы. Сложившаяся ситуация в образовании оценивается как переход от этапа жесткого административного реформирования к широкому обсуждению проблем образовательной сферы на уровне общественности, педагогических и научно-педагогических кадров и других специалистов, проявлению их инициативы. Академик РАО, д-р пед. наук, профессор, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований ТюмГУ В. И. Загвязинский отметил острую необходимость повышения социального статуса и престижа профессии педагога в российском обществе. Член-кор. РАО, д-р филос. наук, профессор, президент ТюмГУ Г. Ф. Куцев подчеркнул значимость образования как социального института, призванного обеспечить актуализацию духовного, интеллектуального, инновационного потенциала нашего региона и страны в целом. Докладчики обратили внимание на необходимость развития системы непрерывного образования (Г. Ф. Куцев), комплексного подхода к оценке качества образования, в котором обязательно должны учитываться результаты воспитания (В. И. Загвязинский). Была дана оценка достижений и просчетов регионального опыта реформирования образования, прежде всего опыта опережающего введения реформ в Тюменской области (В. И. Загвязинский, начальник отдела Департамента образования и науки Тюменской области Т. В. Надейкина) и опыта повышения квалификации педагогических работников на базе Тюменского областного государственного института развития регионального образования (д-р пед. наук., профессор ТОГИРРО Н. Г. Милованова). В докладе канд. пед. наук, профессора, директора Института психологии, педагогики, социального управления ТюмГУ А. Д. Плотникова были представлены стратегические подходы к подготовке педагогических кадров в условиях классического университета. Д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики УрГУ М. Н. Дудина проанализировала вопросы компетентного сопровождения информационно-коммуникационных технологий в вузовском образовании. Академик РАО, д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой Педагогического института Южного федерального университета Е. В. Бондаревская в своем выступлении говорила о проблемах подготовки педагогических кадров и недостатках педагогического образования и обосновала необходимость перехода к «опережающему» типу педагогического образования. Д-р пед. наук, профессор академической кафедры методологии и теории со-

циально-педагогических исследований ТюмГУ А. Ф. Закирова обозначила возможности педагогической герменевтики в контексте реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании педагога.

В целом в докладах была дана критическая оценка состояния современного образования, намечены основные ориентиры и обозначены перспективы его научно-методического и кадрового обеспечения, сделан акцент на актуальности инноваций в образовании в соответствии с требованиями динамично развивающегося российского общества.

В условиях непрерывного реформирования образования, в связи с национальной инициативой «Наша новая школа» и готовящимся переходом к новым образовательным стандартам общего (2-е поколение) и профессионального (3-е поколение) образования одна из важнейших задач педагогической науки – реально содействовать воплощению в жизнь идей и подходов нормативного пакета документов 2009–2010 гг. и искать перспективные пути развития образовательной и других сфер, определяющих формирование личности и социума. При этом крайне важно, чтобы политика и в Центре, и на местах способствовала этому, а практика искала и осваивала заложенные в этих документах подходы.

Обсуждение проблем реформирования образования было продолжено на секциях, мастер-классах, заседании круглого стола, общая тематика которых включила в себя следующие вопросы:

- региональный опыт современных образовательных инноваций (инновационные подходы и средства обучения в рамках общего, дополнительного, профессионального и послевузовского образования);
- проблемы кадрового, научного и методического обеспечения образовательных инноваций в системе высшего профессионального образования;
- региональный опыт модернизации в области социальной работы и молодежной политики (направления модернизации муниципальной системы дополнительного образования, опыт модернизации социальной работы и развития молодежных движений и инициатив);
- инновационные подходы и технологии в специальной педагогике (проблемы профессиональной подготовки и формирования компетентности специалиста-дефектолога, проблемы обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями);
- проблема психофизиологического сопровождения образовательного процесса в условиях современных образовательных реформ (подходы и средства сохранения здоровья детей, проблемы здоровья студентов педагогических специальностей и педагогов);
- основные ориентиры реформирования музыкального и художественного образования (проблемы научно-методического обеспечения му-

зыкального и художественного образования в системе общего, дополнительного и профессионального образования, проблемы эстетического развития личности, инновационные средства и технологии в системе профессионального и послевузовского образования учителей музыки и изобразительного искусства);

- инновационные формы толерантного сознания педагогов в системе профессионального образования и повышения квалификации и др.

На заседании круглого стола обсуждались вопросы, связанные с перспективами развития отечественного образования. Особенно активную полемику вызвал вопрос о том, какие ценности необходимо взять за основу при разработке современной модели образования. Его ценностная природа не вызывает сомнений. Актуализация вопроса связана с такими негативными явлениями, как нарастание ценностно-нормативного вакуума в обществе, отчуждение, культивирование потребительского отношения к жизни, утилитарно-прагматическая и гедонистическая ориентация современной молодежи, а также экспансия рыночного подхода к образованию. В широком социокультурном контексте можно выделять общечеловеческие, межнациональные, национальные, региональные, личностные ценности. Главным критерием «отбора» является их гуманистический, жизнеутверждающий характер. Участники круглого стола отметили недостаточность декларации ценностных оснований образования и подчеркнули необходимость создания соответствующей (ценностной) среды образовательных учреждений, «событийного» подхода к воспитанию и вовлечения воспитанников в активный процесс социокультурного проектирования и творчества.

Обсуждался и вопрос о том, насколько реальна в современных условиях реализация основных положений национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». Соглашаясь с общей стратегией образования, заявленной в документе (ориентация на формирование творческих компетенций личности, готовности к самообразованию в течение всей жизни, усиление воспитательного потенциала школы) и опережающим характером общего образования, участники дискуссии выразили сомнение по следующим положениям: 1) соблюдение права на доступное и качественное образование детей из малообеспеченных и неблагополучных семей, детей с особыми образовательными возможностями; 2) привлечение к педагогической деятельности специалистов без педагогического образования; 3) зависимость оценки и оплаты труда педагогов от формальных показателей.

В процессе дискуссии о подготовке педагога к инновационной деятельности ее участники сошлись во мнении о том, что для этого необхо-

димо прежде всего соответствие между современными социально-педагогическими условиями и требованиями, предъявляемыми к педагогу. Нужны действенные меры по повышению социального престижа профессии педагога в целом, и меры, направленные на поддержку педагогов, работающих в инновационном режиме. Кроме того, требуется комплексная теоретико-методологическая, методическая и практическая подготовка педагога в периоды профессионального и послевузовского обучения. В связи с этим актуальна разработка модели педагога-инноватора. Еще один острый вопрос – мотивирование педагогов к инновационной деятельности, формирование инновационной готовности педагогов. Была также отмечена необходимость разумного соотношения инноваций и лучших традиций в профессиональном педагогическом образовании и в педагогической практике.

При обсуждении будущего профессионального образования центральным стал вопрос о преимуществах и ограничениях компетентностного подхода. Позитивным моментом является возможность операционализации (через компетенции) результатов профессионального образования и его адаптации к важнейшим потребностям личности (компетенции как своего рода средства взаимодействия человека с миром, позволяющие реализовать свой внутренний потенциал). Однако реализация компетентностного подхода вне ценностного контекста может привести к нравственной дезориентации личности, усилению утилитарно-прагматической ориентации молодого поколения, что поставит под угрозу консолидацию общества и его дальнейшее развитие. Кроме этого, пока не вполне ясно, как осуществлять реализацию компетентностного подхода в предметном обучении.

РЕЗОЛЮЦИЯ

Всероссийской научно-практической конференции «Научно-методическое и кадровое обеспечение образования на современном этапе инновационного развития экономики и социальной сферы» (18–19 марта 2010 г.)

Участники конференции констатируют, что в современной образовательной ситуации актуальной является проблема разработки механизмов практической реализации стратегических установок и образовательных инициатив, прежде всего создание научно-методического и кадрового обеспечения реформирования образования на этапе инновационного развития экономики и социальной сферы. Это позволит добиться большей адекватности социальной стратегии и политики по отношению к образовательной и другим сферам, сопряженным с ней.

Основными направлениями поиска путей практической реализации стратегических установок и идей, отраженных в новых нормативных обра-

зовательных документах (Концепция и проект стандартов общего и высшего образования нового поколения, проекты «Наша новая школа», «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики» и др.), следует признать обеспечение опережающего характера образования, его ориентацию на развитие личности и перспективы социально-экономического развития страны, организацию единого образовательного пространства, курс на переход к компетентностному принципу построения учебно-воспитательного процесса.

К числу позитивных моментов на современном этапе реформирования системы образования участники конференции относят:

- серьезное внимание государства, органов управления образованием к уже осуществляемым и предстоящим педагогическим инновациям;
- соответствие инновационной деятельности образовательных учреждений актуальным запросам социальной практики и основным ориентирам реформирования современного отечественного образования;
- активное опробование новых подходов к определению содержания образования и его организационно-управленческих решений в условиях современных инноваций;
- активное включение в процесс реформирования образовательных учреждений всех уровней, видов и типов;
- продолжающийся процесс освоения новых информационно-коммуникационных технологий и их интеграции в образовательный процесс школы; создание современной материально-технической базы для освоения ИКТ;
- возросшие требования и общий уровень культуры педагогов и руководителей общеобразовательных школ в условиях инновационных преобразований;
- продолжающийся процесс накопления инновационных традиций реформирования образования в Тюменской области в качестве региона-консультанта, опыт которого подлежит изучению и использованию другими российскими регионами.

Участники конференции выражают обеспокоенность по ряду вопросов:

- образовательный процесс современной школы не вполне соответствует требованиям «опережающей» модели образования, остаются нерешенными актуальные проблемы: создания условий здоровьесбережения, развития творческого потенциала учащихся, обеспечения системы непрерывного образования, взаимодействия школы с наукой и производством, определения и реализации задач воспитания;
- в реформировании нуждается содержание образования, в котором должны быть реализованы новые подходы к построению образова-

тельных программ, обеспечивающих переход от предметного принципа к комплексному, сочетающему предметное изучение с интегративным, воплощенным в метапредметных областях;

- принятый в качестве основного ориентира компетентностный подход открывает новые возможности для реформирования образования, однако требуется конкретизация в определении ключевых, базовых и специальных компетенций, которые должны формироваться у обучающихся;

- по-прежнему острыми и не имеющими удовлетворительного решения являются проблемы здоровьесбережения в образовательной сфере, где фактически разрушены валеологическая и медицинская службы;

- спорными остаются вопросы об определении качества образования, разработке системы его комплексной оценки, серьезной трансформации ЕГЭ и других вариантов ГИА. Необходима комплексная система оценки качества образования, отражающая условия здоровьесбережения, актуализации и развития творческого потенциала личности обучающихся, формирование их духовно-нравственных ценностей и социально-значимых качеств;

- актуальным остается вопрос о развитии системы специального образования, создании условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья;

- новые образовательные инициативы требуют значительно большей свободы в принятии решений «на местах» руководителями и педагогами в решении вопросов с учетом традиций, опыта, местных условий и ресурсов;

- в условиях реформирования образования по-прежнему требует решения проблема подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, кадров социальных работников и социальной защиты, руководящих кадров; недостаточно обеспечена их методологическая, психологическая, правовая компетентность в условиях введения двухуровневого педагогического образования;

- несмотря на новые подходы к оплате труда педагога, до сих пор профессия педагога не является престижной, не обеспечена достойной заработной платой и социальными гарантиями, что существенно затрудняет приток молодежи в образовательную сферу;

- требуется создание системы стимулирования педагогического труда в соответствии с современными представлениями о качестве образования и результатах педагогической деятельности, отражающей в своих принципах гуманистические ориентиры образования, а в ее рамках – преодоление преимущественно «рыночного» подхода к определению критериев и показателей оценки результатов деятельности педагога;

• актуальными остаются вопросы модернизации кадровой, методической, материальной составляющей системы учреждений молодежной политики, спорта и т. п.

На основе анализа, обсуждения всех проблемных вопросов, обмена опытом и конструктивной дискуссии участники конференции сформулировали следующие **предложения**:

1. Наряду с освоением новых ориентиров реформирования современного отечественного образования необходимо продолжать поиск решений актуальных проблем школы: развивать систему здоровьесбережения субъектов образования, создавать условия для актуализации индивидуальных способностей и склонностей учащихся, обеспечивать преемственность и непрерывность образования на всех его уровнях, организовывать воспитательную среду школы. При этом приоритетной целью образования следует признать развитие личности обучающегося, не допуская подмены гуманистической стратегии реформирования образования рыночно-финансовыми ориентирами.

2. В условиях освоения новых образовательных стандартов, основываясь на компетентностном подходе, разработать содержание ключевых, базовых и специальных компетенций, технологии реализации компетентностного подхода на разных уровнях образования.

3. Обеспечить достижение реального приоритета воспитания и воспитанности в образовании и социальном становлении личности с учетом нормативного, научно-методического и кадрового обеспечения, необходимого для успешного решения назревших в этой сфере проблем, в том числе межведомственного взаимодействия, необходимого для создания позитивно воспитывающей среды и преодоления разрушающих культурное поле и личность тенденций.

4. В определении «качества образования» применять гуманистический подход, исключающий ориентацию на количественные и формально-накопительные показатели результатов деятельности учащихся и педагогов. Включить в систему оценки качества образования не только результативные характеристики, но и условия здоровьесбережения, актуализации и развития творческого потенциала личности обучающихся, формирование их духовно-нравственных ценностей и социально-значимых качеств.

5. Наряду с поддержкой талантливых учащихся обеспечить доступность и равенство образовательных возможностей для всех категорий учащихся, в том числе через интегрированное обучение.

6. Восстановить систему валеологического сопровождения в образовании, придать должный статус медицинской службе в дошкольных и сред-

них образовательных учреждений. Обеспечить научно-методическое сопровождение новых образовательных программ и технологий с учетом психофизиологических и психологических возможностей обучающихся. Расширить штат возрастных физиологов, педиатров. Признать комплексный междисциплинарный характер проблемы здоровья. Создать условия для повышения уровня подготовки педагогов и руководителей ОУ по вопросам здоровьесбережения. Осуществлять массовые исследования основных индикаторов здоровья для оценки эффективности проводимой здравоохранительной и образовательной политики. Определять здоровьесберегающие свойства образовательных технологий в качестве одного из базовых критериев ее принятия – непринятия.

7. Восстановить систему психологического и социально-педагогического сопровождения в образовании. Обеспечить научно-методическое сопровождение новых образовательных программ и технологий с учетом психологических возможностей обучающихся. Расширить штат воспитателей, руководителей кружков и секций, психологов, социальных педагогов. Создать условия для повышения психологической компетентности педагогов и руководителей ОУ. Создать условия для адаптации образовательных требований к образовательным потребностям индивидуально-психологическим особенностям учащихся.

8. Обеспечить современный уровень педагогической квалификации, подготовки и переподготовки педагогических кадров, формирование инновационной культуры педагога, что может быть достигнуто через взаимодействие школы, науки и производства, в том числе в условиях интеграции классического университетского и педагогического образования; обеспечить современный уровень подготовки руководителей учреждений образования.

9. Обеспечить «поле» инновационной активности преподавателей и студентов в системе высшего профессионального образования (поиск механизмов, активизирующих кураторскую деятельность, инновационную деятельность преподавателей, проведение учебно-методических семинаров для преподавателей, поддержка проектной деятельности студентов, в том числе – междисциплинарных проектов, организация социальной практики студентов).

10. Усовершенствовать систему материального стимулирования труда учителя, педагога дополнительного образования, создать необходимые социальные гарантии, повысить социальный престиж профессии педагога для привлечения талантливой молодежи в образование и социальную сферу.

11. В процессе реформирования отечественного образования учитывать позитивный региональный опыт Тюменской области как региона-

консультанта, а также проблемы и требующие коррекции решения как центральных органов управления образованием, так и региональной администрации: совершенствование материально-технического оснащения городских и сельских школ, активная информатизация учебных заведений, их подключение к Интернету, создание на селе базовых школ как ресурсных, методических и культурных центров, значительный рост заработной платы учителей, продуманная система повышения их квалификации.

12. Реально предоставить оговоренную в последних государственных документах большую самостоятельность и инициативу руководителям и педагогам в решении вопросов с учетом традиций, опыта, местных условий и ресурсов, для чего следует ослабить административный пресс, дать возможность для дискуссий и обсуждений, не снимая, разумеется, ответственности за последствия принятых решений и их соответствия правовым нормативам.

ОБЗОР РАБОТЫ VII МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ МЕНЕДЖМЕНТА ОРГАНИЗАЦИИ: НАУЧНЫЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ»

На базе Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ) при информационной поддержке Уральского отделения Российской академии образования 2 апреля 2010 г. прошла VII Международная научно-практическая конференция «Проектирование модели менеджмента организации: научные и прикладные аспекты», в которой приняли участие 258 представителей научной и педагогической общественности, профессиональной аудитории, в том числе из стран СНГ (Беларуси, Казахстана, Молдовы, Украины) и 42 городов России (Брянска, Владивостока, Волгограда, Екатеринбурга, Краснодара, Красноярска, Москвы, Мурманска, Нижнего Новгорода, Новосибирска, Омска, Орла, Ростова-на-Дону, Самары, Сочи, Челябинска, Ярославля и др.).

Участников конференции приветствовали ректор УрГПУ, д-р пед. наук, профессор Б. М. Игошев и научный руководитель мероприятия канд. пед. наук, профессор, зав. кафедрой теории и практики управления организацией УрГПУ А. А. Симонова. Они отметили актуальность проблематики и значимость проводимой участниками конференции работы в решении проблем науки и практики управления, роль вузов в подготовке конкурентоспособных и профессионально мобильных специалистов.

В пленарной части с докладом «Особенности моделей корпоративного управления» выступила канд. экон. наук, доцент кафедры экономи-

ки предприятия Уральского государственного экономического университета Е. В. Потапцева. Докладчик обозначил степень научной разработанности проблемы и отличительные особенности моделей корпоративного управления зарубежных и российских организаций, привел примеры сотрудничества учреждений профессионального образования и бизнеса по разработке моделей менеджмента для конкретных организаций.

Далее обсуждение проблем, актуализированных в пленарной части, проводилось в следующих формах:

- круглый стол – совещание «Управление непрерывным образованием в университете» (руководители канд. пед. наук, профессор, проректор по учебной работе А. А. Симонова; канд. пед. наук, доцент кафедры теории и практики управления организацией Н. И. Чуракова);

- круглый стол «Компетентностная модель современного профессионального образования» (руководитель канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой высшего педагогического образования С. Л. Фоменко);

- проблемная актовая лекция «Экономико-математические модели и методы в управлении организацией» (канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры теории и практики управления организацией Л. А. Захарова);

- лекция-диалог «Модели систем управления качеством в современной организации и экономика качества» (канд. пед. наук, доцент кафедры теории и практики управления организацией Н. Л. Шевелева; канд. экон. наук, профессор кафедры теории и практики управления организацией Е. В. Крупнова);

- проблемная актовая лекция «Управление бизнес-процессами в организации» (канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры теории и практики управления организацией О. А. Трофимова).

Содержание программы конференции позволило сформировать «проблемное поле деятельности» ученых и специалистов в области теории и практики проектирования моделей менеджмента организаций для социальной, производственной и коммерческой сфер деятельности, а также определить ограничения, обусловленные отсутствием системного подхода в осуществляемых отечественными специалистами научных исследованиях и управленческих практиках.

Проводимое мероприятие вызвало интерес и активное участие в работе конференции студентов факультета менеджмента, повышения квалификации и переподготовки кадров УрГПУ, обучающихся по направлению «Менеджмент» и специальности «Управление персоналом», по магистерским программам «Менеджмент» («Управленческое консультирование») и «Педагогика», программам дополнительного профессионального образования «Менеджер по маркетингу», «Менеджер по развитию персо-

нала», «Менеджер образования». Профессиональное общение с учеными и практиками управления позволило учащимся углубить имеющиеся теоретические знания и ознакомиться с прикладным характером их применения в сфере подготовке.

По итогам работы Конференции выпущен сборник, в котором опубликована 191 статья, где описаны результаты исследований, осмыслен опыт и перспективы решения проблем прикладного характера при проектировании общих и функциональных моделей менеджмента на разных уровнях управления – от государственного до организационного. Организационный комитет отмечает высокое качество подготовки публикуемых материалов, которые представили участники (48% имеют признанный научный статус и 35% осуществляют профессиональную деятельность в сфере управления).

Обсуждение проблем и комплекса решений в теории и практике управления, механизмах взаимодействия бизнеса и учреждений профессионального образования в подготовке специалистов для отраслевых организаций, предложено продолжить в рамках VIII Международной научно-практической конференции «Исследование систем менеджмента отраслевых организаций», запланированной на апрель 2011 г.

Подробная информация о проведенном и планируемом мероприятиях, ключевых вопросах программы и участниках представлена на сайте факультета менеджмента, повышения квалификации и переподготовки кадров УрГПУ <http://fmpk.uspu.ru>.

*Модератор конференции,
канд. пед. наук, доцент
Л. Ю. Шемятихина*

КНИЖНЫЕ НОВИНКИ

Воспитание в целостном педагогическом процессе: сб. науч. ст. Вып. 1 / под ред. Л. Д. Стариковой. Екатеринбург, 2010. 262 с.

В сборнике научных статей начата дискуссия по актуальным проблемам воспитания и социализации личности в системе образования. Авторами предприняты первые попытки осмысления новых научно-теоретических подходов к воспитанию в условиях обновляющейся России.

В разделах «Аксиологический аспект воспитания», «Преподавание и воспитание в высшей школе», «Вопросы воспитания в общеобразовательных учреждениях», «Вопросы семейного воспитания», «Студенты о профессии» представлены как статьи докторов и кандидатов наук, так и эссе студентов вуза.

Сборник адресован ученым-педагогам, педагогам-практикам, аспирантам, докторантам и соискателям, интересующимся проблемами современного воспитания.

Авторский коллектив приглашает всех заинтересованных принять участие в последующих выпусках сборника научных статей.

Диссертационный совет: вопросы оформления документов и аттестации / сост. Г. Д. Бухарова; отв. ред. Е. В. Ткаченко. 7-е изд., перераб. и доп. Екатеринбург, 2010. 263 с.

Книга содержит описание основных документов, представляемых на соискание ученой степени по педагогическим наукам, и требования, предъявляемые к их оформлению в соответствии с Положением о порядке присуждения ученых степеней и Положением о совете по защите докторских и кандидатских диссертаций.

В издании также опубликованы Положение о совете по защите докторских и кандидатских диссертаций, перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий (на февраль 2010 г.), выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (по педагогическим наукам) с информацией для контактов.

Книга рекомендуется докторантам, аспирантам и соискателям, представляющим к защите диссертационные работы.

ИНФОРМАЦИЯ

Международная научно-практическая конференция ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

5–6 сентября 2010 г.
Россия, Пенза

Приглашаем принять участие в Международной научно-практической конференции «Проблемы современного образования». Конференция состоится 5–6 сентября 2010 г. Форма проведения конференции – заочная.

Руководители конференции: А. С. Берберян, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии Российско-Армянского (Славянского) государственного университета; Б. А. Дорошин, кандидат исторических наук, доцент кафедры философии Пензенской государственной технологической академии; И. Г. Дорошина, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Пензенской государственной технологической академии; Н. В. Саратовцева, кандидат педагогических наук, доцента кафедры педагогики и психологии Пензенской государственной технологической академии; Е. Кашпарова, научный сотрудник кафедры психологии и социологии управления Высшей школы экономики в Праге.

Основные тематические направления:

- Инновационные технологии в современном образовании.
- Философские и теоретико-методологические проблемы современного гуманитарного знания.
- Школа России: достижения и перспективы.
- Вопросы современного профессионального образования.
- Перспективы развития непрерывного образования.
- Официальные языки конференции: русский, английский, чешский.
- Заявки для участия в конференции и тексты докладов принимаются до 1 сентября 2010 года.

Образец заявки:

Фамилия. Имя. Отчество. Ученая степень, специальность. Ученое звание. Место работы. Должность. Домашний адрес. Домашний или сотовый тел. E-mail. Научные интересы. Согласен с публикацией на сайте «Социосфера» информации об авторе (кроме адреса и тел.: да/нет).

Требования к оформлению материалов:

Материалы представляются в электронном виде на e-mail sociosphere@yandex.ru. Формат страницы А4 (210×297 мм). Поля: верхнее,

нижнее и правое – 2 см, левое – 3 см; интервал полуторный, отступ 1,27, размер (кегель) – 14: тип – Times New Roman, стиль Обычный. Название печатается прописными буквами, шрифт жирный, выравнивание по центру. На второй строчке печатаются инициалы и фамилия автора (ов), выравнивание по центру. На третьей строчке – полное название организации, город, страна, выравнивание по центру. После пропущенной строки печатается аннотация на английском языке (3–4 предложения) и ключевые слова на английском языке. После пропущенной строки печатается текст статьи. Графики, рисунки, таблицы вставляются, как внедренный объект должны входить в общий объем тезисов. Номера библиографических ссылок в тексте даются в квадратных скобках, а их список – в конце текста со сплошной нумерацией. Ссылки расставляются вручную. Заявка располагается после текста статьи и не учитывается при подсчете объема публикации. Имя файла, отправляемого по e-mail пишется русскими буквами и состоит из шифра конференции и фамилии и инициалов первого автора, например: К–5–09–10–Петров ИВ. Оплаченная квитанция присылается в отсканированном виде и должна называться, соответственно К–5–09–10–Петров ИВ квитанция.

Электронная версия материалов должна быть подготовлена в текстовом редакторе Microsoft Word 2003. Допускается архивация файла доклада стандартным архиватором RAR или ZIP.

Тезисы докладов должны быть тщательно выверены и отредактированы.

Материалы конференции будут располагаться на сайте НИЦ «Социосфера» в PDF-формате.

Стоимость публикации составляет 200 рублей за 1 страницу. Выпущенная в свет статья предусматривает выдачу одного авторского экземпляра. Дополнительные экземпляры (в случае соавторства) могут быть выкуплены в необходимом количестве из расчета 200 руб. за один экземпляр.

Расчетный счет для перечисления денег:

р/с № 40702810000000002313 в ФАКБ «Инвестторгбанк» (ОАО)
«Пензенский» г. Пенза

ОГРН 1027739543182

ИНН 7717002773

КПП 583602001

ОКПО 14816254

БИК 045655722

к/с 30101810900000000722 в ГРКЦ г. Пензы ГУ Банка России по Пензенской области либо с помощью перевода Western Union Дорошиной Илоне Геннадьевне.

Обязательно укажите «К–5–09–10» и фамилию участника!

Информация

Наш сайт: <http://sociosphera.ucoz.ru>

Наша электронная почта: sociosphera@yandex.ru

Последний день подачи заявки: 1 сентября 2010 г.

Организаторы: Научно-издательский центр «Социосфера»

Контактная информация: Тел.: (8412) 68-68-45 – генеральный директор НИЦ «Социосфера» Дорошина Илона Геннадьевна, главный редактор – Дорошин Борис Анатольевич. Веб: <http://sociosphera.ucoz.ru>

АВТОРЫ НОМЕРА

Алферова Елена Ивановна – старший преподаватель кафедры психологии Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д. И. Менделеева, Тобольск, E-mail: lenalfer@mail.ru

Баянова Людмила Евгеньевна – аспирант кафедры культурологии Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: leb23@rambler.ru

Белякова Евгения Гелиевна – доктор педагогических наук, доцент, и. о. заместителя директора по научно-исследовательской и инновационной работе Института психологии, педагогики, социального управления Тюменского государственного университета, Тюмень.

Бухарова Галина Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры информационных технологий, ученый секретарь совета по защите докторских и кандидатских диссертаций Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: buharova@e1.ru

Гапонцев Игорь Леонидович – старший преподаватель кафедры философии Российского государственного профессионально-педагогического университета, соискатель Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук, Екатеринбург. E-mail: gil5584@yandex.ru

Гапонцев Виталий Леонидович – доктор физико-математических наук, профессор кафедры общей физики Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: vlgap@mail.ru

Зеер Эвальд Фридрихович – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий кафедрой психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: kafedrappr@mail.ru

Колесников Андрей Константинович – кандидат физико-математических наук, профессор, ректор Пермского государственного педагогического университета, Пермь. E-mail: kolesnikov@pspu.ac.ru

Конюхова Екатерина Тимофеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Кузбасской государственной педагогической академии, Новокузнецк. E-mail: konjuhova50@mail.ru

Лебедева Ирина Павловна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой моделирования образовательных систем Пермского государственного педагогического университета, Пермь. E-mail: irina_12005@perm.ru

Неумоева-Колчеданцева Елена Витальевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Института психологии, педагогики, социального управления Тюменского государственного университета, Тюмень.

Перекусихина Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования Владимирского государственного гуманитарного университета, Владимир. E-mail: Perekusichina-N@yandex.ru

Солдатова Юлия Михайловна – аспирант кафедры теоретической и экспериментальной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: july_soldatova@mail.ru

Старикова Людмила Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: gd-buharova@yandex.ru

Танаева Замфира Рафисовна – кандидат педагогических наук, заместитель начальника кафедры административного права и административной деятельности Челябинского юридического института Министерства внутренних дел России, полковник милиции, Челябинск. E-mail: zamfira-t@yandex.ru

Ушева Мариана Николова – доктор философии, начальник отдела образования, молодежи и спорта муниципалита г. Благоевграда, Благоевград (Болгария). E-mail: tatyana_sutyrina@mail.ru

Чикнаверова Карина Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка № 6 Московского государственного института международных отношений Университета Министерства иностранных дел России, Москва. E-mail: chiknaverova@mail.ru

Шемятихина Лариса Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики управления организацией Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: lyshem@rambler.ru

Шишлина Наталья Васильевна – аспирант кафедры профессиональной педагогики Ижевского государственного технического университета, Ижевск. E-mail: nvs-77@bk.ru

CONTENTS

METHODOLOGY PROBLEMS

Kolesnikov A. K., Lebedeva I. P. Interpretation of Regression Patterns in Pedagogical Research

3

VOCATIONAL EDUCATION

Starikova L. D. Axiological Potential of Students' Education in the Modern World

11

Tanaeva Z. R. Pedagogical Principles Used in Training Future Specialists for Work with Juvenile Malefactors

21

PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Alferova E. I. Specific Character of Responsibility of School Teachers and Students of Pedagogical Universities

31

Zeer E. F., Konyukhova E. T. Psychological Factors Determining Teachers' Readiness for Innovative Activities

41

Soldatova Y. M. The Personality Potential of a Judge

50

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Perekusikhina N.A. Pedagogical Ideas of Russian Cosmism in the Renewed System of Education

57

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Shishlina N. V. Optimization of Professional Competence Formation

67

CULTURE STUDIES

Bayanova L. E. Diagnostics of the Level of Students' Knowledge of Post-modernist Culture

74

EDUCATION ABROAD

Usheva M.N. A Successful School Director Manager

82

CONTENTS

DISCUSSION

Gapontsev I. L., Gapontsev V. L. Applying the Synergistic Approach when Analyzing the Crisis Situations

91

CONSULTATIONS

Tchiknaverova K. G. Autonomous Learning as the Basis for Development of Independent Activities of Students

111

SCIENCE LIFE

Bukharova G. D. Urgent Issues of Pedagogical Vocational Education (A Review of the Theses Presented at the Russian State Vocational Pedagogical University, 2009)

119

Belyakova E. G., Neumoeva-Kolchedantseva E. V. Scientific, Methodological and Staff Basis of Education at the Present Stage of the Innovative Development of Economic and Social Spheres (Conference Review)

132

BOOK REVIEW

144

INFORMATION

145

ISSUE AUTHORS

148

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. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте: www.urogaio.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.

ПОДПИСНОЙ АБОНЕМЕНТ
 для оформления подписки на журнал
«Образование и наука. Известия УрО РАО»
 в почтовых отделениях РФ

Вырежьте бланк почтового абонемента и обратитесь для оформления
 подписки в Ваше почтовое отделение

Подписной индекс
 20462 по каталогу агентства «Роспечать»

Ф.СП-1		Министерство связи РФ									
		АБОНЕМЕНТ на газету	20462								
		журнал									
«Образование и наука. Известия УрО РАО»											
(наименование издания)		Количество комплектов									
на 200__ год по месяцам											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Куда											
(почтовый индекс)		(адрес)									
Кому											
(фамилия, инициалы)		Тел. bcl									
ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА											
		на газету	20462								
		ли-тер	журнал								
ПВ	ме-сто										
«Образование и наука. Известия УрО РАО»											
(наименование издания)											
Стои-мость	подписки										
	переадре-совки										
		Кол-во комплек-тов									
на 200__ год по месяцам											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Куда											
(почтовый индекс)		(адрес)									
Кому											
(фамилия, инициалы)		Тел.									

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

2. Текст статьи должен включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, которая вводит в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это требует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.

3. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).

4. Авторский оригинал предоставляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.

5. Средний объем статьи – 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.

6. К статье прилагается аннотация (не более ¼ страницы) и 3–5 ключевых слов на русском и английском языках, УДК.

7. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.

8. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора на русском и английском языках, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках, основной текст, список использованной литературы на русском и английском языках.

9. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются на отдельном файле.

10. После текста статьи указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний и электронный адрес.

11. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

12. Редакционная коллегия оставляет за собой право редактирования поступающих материалов.

Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman.
3. Размер шрифта (кегель) – 14.

4. Межстрочный интервал – 1,5.
 5. Межбуквенный интервал – обычный.
 6. Абзацный отступ – стандартный (1,27).
 7. Поля – все по 2 см.
 8. Выравнивание текста по ширине.
 9. Переносы обязательны.
 10. Межсловный пробел – один знак.
 11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.
 12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
 13. Дефис должен отличаться от тире.
 14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
 15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
 16. Не допускаются пробелы между абзацами.
 17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
- Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio **вместе с исходным файлом.**

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.
2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.
3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.
4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.
5. Подробные требования к представляемым работам размещены на сайте журнала **www.uroao.ru**.

Уважаемые авторы!

Для размещения Вашей статьи в базе данных журнала просим Вас:

1. Обратиться в раздел ЖУРНАЛ на сайте www.uroao.ru.
2. Перейти по ссылке в раздел СОТРУДНИЧЕСТВО.
3. Перейти по ссылке в раздел ПРИЕМ, УЧЕТ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ СТАТЕЙ.
4. Зарегистрироваться в базе данных.
5. После регистрации Вы можете разместить Вашу статью в разделе ДОБАВИТЬ СТАТЬЮ.

ВНИМАНИЕ!

При регистрации следует выбрать статус физического или юридического лица в зависимости от предполагаемого способа оплаты. Если Ваша статья оплачивается из средств организации или Фонда – то выбирается вариант «Юридическое лицо», если Вы предполагаете оплачивать статью лично – вариант «Физическое лицо».

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

**Журнал теоретических
и прикладных исследований № 4 (72)**

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) 350-48-34; e-mail: editor@urora.o.ru

Подписано в печать 17.04.2010. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № ____.

Цена свободная