

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 1 (19) Журнал теоретических и прикладных исследований Февраль, 2003

ОФИЦИАЛЬНЫЕ ДОКУМЕНТЫ.....	3
Информация о заседании Бюро Уральского отделения Российской академии образования	3
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	5
Новиков А. М. О перспективах ремесленного образования в России.....	5
Новоселов С. А. Психолого-терминологические барьеры на пути развития ремесленного сектора в российской экономике и российском образовании.....	14
Читаева О. Б. Профессиональное образование по ремесленным профессиям в системе начального профессионального образования.....	24
ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....	37
Малоземов О. Ю. Проблема здоровьесбережения и учет ценностных ориентаций молодежи в сфере физической культуры	37
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ.....	48
Долинер А. И. Адаптивные методические системы как системообразующая компонента дистанционного обучения	48
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	68
Гершкович Т. Б. Особенности профессиональной адаптации преподавателя вуза: результаты исследования.....	68
Зеер Э. Ф. Ремесленная профессиональная деятельность: психологический аспект.....	81
Зеер Э. Ф., Павлова А. М. Прикладные аспекты общепсихологической теории деятельности А. Н. Леонтьева (К 100-летию со дня рождения А. Н. Леонтьева)	92
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ	105
Леднев В. П. Становление общего и профессионального образования на Урале (XVII–XIX вв.)	105
АТТЕСТАЦИЯ И ПОДГОТОВКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ.....	119
Белкин А. С., Ткаченко Е. В. Диссертационный совет по педагогике: проблемы и перспективы	119

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА	137
Строкова Т. А. Интеграционный подход к освоению инновационных педагогических идей	137
Шубина Н. А. Модернизация образовательного процесса в гимназии	154
КНИЖНАЯ ПОЛКА.....	164
Бенин В. А. Теория педагогического творчества, обогащающая практику	164
ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ	168
Ахияров К. Ш. Академик РАО Сергей Владимирович Михалков (К 90-летию со дня рождения)	168
Ахияров К. Ш. Антон Семенович Макаренко о трудовом воспитании (К 115-й годовщине со дня рождения).....	172
АВТОРЫ НОМЕРА	176
НОВЫЕ КНИГИ	178
ИНФОРМАЦИОННЫЕ СООБЩЕНИЯ.....	180

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

Б. А. Вяткин, С. Е. Матушкин, Г. М. Романцев,
В. Д. Семенов, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров; *ответственный редактор* Д. В. Николаев;
компьютерная верстка В. Т. Бакирова

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

ISBN 5–8050–0074–1

© Уральское отделение РАО, 2003

© Российский государственный
профессионально-педагогический
университет, 2003

ОФИЦИАЛЬНЫЕ ДОКУМЕНТЫ

ИНФОРМАЦИЯ О ЗАСЕДАНИИ БЮРО УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

18 декабря 2002 г. состоялось очередное заседание Бюро Уральского отделения Российской академии образования.

Повестка заседания:

1. Об итогах выполнения плана научно-исследовательских работ по программе «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций».

Докл.:

- *д-р пед. наук В. Б. Полуянов, руководитель подпрограммы «Стратегия развития и новые модели образования на Урале»;*
- *д-р пед. наук В. А. Федоров, руководитель подпрограммы «Развитие профессионального образования в Уральском регионе»;*
- *д-р пед. наук, профессор С. А. Новоселов, руководитель подпрограммы «Содержание и современные технологии образования на Урале»;*
- *член-корр. РАО, д-р психол. наук, профессор Э. Ф. Зеер, руководитель подпрограммы «Воспитание и развитие целостной личности как субъекта жизнедеятельности в современных условиях»;*
- *д-р пед. наук, профессор Г. П. Сикорская, руководитель подпрограммы «Образование как средство развития региональных, этнокультурных, социокультурных, экологических и экономических систем Урала»;*
- *д-р психол. наук, профессор Н. С. Глуханюк, руководитель подпрограммы «Психологическое сопровождение образования».*

2. Утверждение плана научно-исследовательских работ по программе «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» на 2003 г.

Докл. В. А. Федоров, зам. председателя УрО РАО.

3. Отчет о работе Бюро УрО РАО в 2002 г. и утверждение плана работы Бюро УрО РАО на 2003 г.

Докл. Г. М. Романцев, председатель УрО РАО.

4. Разное.

4.1. Утверждение положения о премиях Уральского отделения Российской академии образования.

Докл. Е. Н. Литвинова, ученый секретарь УрО РАО.

4.2. Рассмотрение заявления о принятии в ассоциированные члены Отделения.

Докл. Е. Н. Литвинова, ученый секретарь УрО РАО.

На заседании присутствовало 7 членов Бюро Уральского отделения Российской академии образования, представители Башкирского и Пермского научно-образовательных центров УрО РАО, ректоры вузов, доктора педагогических наук, профессора университетов (всего 23 человека).

Заслушав и обсудив доклады руководителей подпрограмм программы «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» Бюро одобрило отчеты руководителей научно-исследовательских тем, отчеты руководителей подпрограмм и комплексный отчет о выполнении плана.

Рассмотрев проект плана научно-исследовательских работ по программе «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» на 2003 г., Бюро решило утвердить план с учетом высказанных рекомендаций.

На заседании заслушан и одобрен отчет о работе Бюро УрО РАО за 2002 г., утвержден план работы Бюро на 2003 г., утверждено положение о премиях Уральского отделения Российской академии образования и МОУ гимназия № 108 Екатеринбурга принята ассоциированным членом Уральского отделения Российской академии образования.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377.35
ББК 4446

О ПЕРСПЕКТИВАХ РЕМЕСЛЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

А. М. Новиков

Вопросы, поднятые на конференции, организованной Российским государственным профессионально-педагогическим университетом, посвященной обсуждению промежуточных итогов российско-германского проекта по ремесленному образованию чрезвычайно актуальны и интересны. По мнению автора, ремесленное образование в современных условиях имеет для России большие перспективы. И заключаются они в следующем.

Во-первых – на конференции все время звучит мысль, что ремесленное образование только-только начинается, благодаря российско-германскому проекту. Если иметь в виду ремесленное образование, как организованную институциональную форму, то это действительно так. Но если посмотреть на ремесленничество со стороны рынка труда, то вполне обосновано можно утверждать, что сегодня в России не менее миллиона ремесленников, а, возможно, и значительно больше. Достаточно почитать частные рекламные объявления в газетах. В любом городе таких объявлений масса: ремонт квартир, строительство дачных домов, легковые и грузовые автоперевозки, ремонт бытовой техники и компьютеров, репетиторство, шитье одежды, массаж и т. д. и т. п., вплоть до магии, татуировки и стрижки собак. Специфика России в том, что многие люди, чтобы не платить налогов, занимаются индивидуальной трудовой деятельностью, т. е. ремесленничеством, образуя тем самым специфический теневой рынок труда, который создает большое множество рабочих мест. И не считаться с этим нельзя. Возможно, со временем этот теневой рынок станет явным, официальным. Но сегодня система профессионального образования не может не учитывать этой огромной ниши на рынке труда и, соответственно, на рынке

профессиональных образовательных услуг. Правда складывается парадоксальная ситуация: автор как бы предлагает профессиональным образовательным учреждениям заняться подготовкой кадров для теневой экономики. Но не считаться с этим нельзя – с одной стороны. С другой стороны – ремесленная, индивидуальная трудовая деятельность осуществляется по традиционным (по названиям) профессиям, так что ничего «нелегального» в такой профессиональной подготовке не будет. С третьей стороны, еще один парадокс – сейчас многие образовательные и управленческие структуры, органы по труду и т. п. жалуются, что предприятия не дают заявок на подготовку кадров. Но теневой рынок труда, который складывается и из индивидуальной неофициальной трудовой деятельности, и из скрытых трудовых ресурсов многих, очень многих предприятий (опять же, чтобы не платить налогов) никогда, естественно, заявок на подготовку кадров давать не будет – на то он и теневой. В этой ситуации система профессионального образования сама должна прогнозировать потребности экономики в кадрах.

Во-вторых – ремесленное профессиональное образование может стать одним из каналов преодоления молодежной безработицы. Сегодня Россия уже столкнулась и будет все больше сталкиваться в дальнейшем с ситуацией, свойственной всем развитым странам: профессиональные учебные заведения выпускают молодежь в возрасте от 18 до 22 лет. И выпускают не профессионалов в подлинном смысле слова, а лишь потенциальных профессионалов, которым необходим еще значительный производственный опыт. Фирмы не заинтересованы брать на работу молодежь, не имеющую такого опыта – они хотят брать взрослых профессионалов в возрасте 25–30 лет. И эта ситуация повсеместна. Так вот, опыт ремесленного образования ценен тем, что позволяет готовить профессионалов, способных на высококачественную работу, работу «штучного» производства, которая на рынке труда будет цениться: с одной стороны – в таких профессионалах фирмы, как строительного, так и других профилей будут заинтересованы гораздо больше, чем в рабочих так называемых «массовых профессий», которых, в основном, до сих пор выпускают учреждения базового профессионального образования. С другой стороны – если выпускник-ремесленник будет иметь и предпринимательскую подготовку, он сможет либо сам

создать небольшую фирму, либо заняться индивидуальной трудовой деятельностью, в том числе в сфере теневой экономики, о чем мы говорили выше.

В-третьих – развитие ремесленного образования имеет еще один важный аспект, возможно, стратегический, связанный, в частности, с проблемой национальной безопасности страны. Дело в том, что в последние годы в Россию в массовом порядке хлынула иностранная рабочая сила: китайцы, вьетнамцы, таджики, азербайджанцы и т. д. И, в основном, эти иностранные рабочие, так называемые «гастарбайтеры» занимаются индивидуальной трудовой деятельностью, т. е. являются ремесленниками-предпринимателями в сферах торговли, общественного питания, индивидуального строительства и т. п., занимая уже сегодня несколько миллионов рабочих мест. Но уже сегодня в этом отношении Россия повторяет путь, пройденный многими европейскими странами: ведь в большинстве своем «гастарбайтеры» являются представителями национальностей с очень высоким уровнем рождаемости. И, естественно, также как и в других странах Европы, дети гастарбайтеров, родившиеся на территории России, станут ее гражданами, порождая в дальнейшем, как и в других странах Европы, массу политических, социальных, демографических и других проблем. И развитие ремесленного образования может, очевидно, в перспективе, если получит массовое распространение, заполнить эти рабочие места молодежью из коренного населения России.

В-четвертых – развитие ремесленного образования может сыграть существенную роль в решении еще одной социально-экономической проблемы, которая также вырастает из тенденций, пройденной или, точнее, проходимой странами Европы. Дело в том, что молодежь в массовом порядке устремилась к получению высшего образования. И остановить этот процесс в условиях создания большого числа негосударственных вузов вряд ли возможно. В то же время известно, что подавляющее большинство безработных составляют лица с высшим образованием: при наличии вакансий на заводах, в строительстве и т. п. «белые воротнички» к станку не идут. До последнего времени, пока в России развивалась торговля (а, как известно, возрождение экономики всегда начинается с торговли), выпускники вузов работу себе могли найти. Даже сложилась формула трудоустройства в «фирмы»: наличие высшего образования – любого, свободное владение английским языком и владение компьютером. Но сейчас эта

ниша на рынке труда заполнена или заполнится в скором времени. В перспективе – массовая безработица «белых воротничков». Но есть некоторый выход: «белые воротнички», избегая заводов, строек и т. п., охотно работают в сфере индивидуальной трудовой деятельности, в том числе ремесленничестве – если владеют какой-либо рабочей профессией: владельцами ателье, мини-пекарен, фотографий, ресторанчиков и т. п.

В странах Европы службы занятости на специальных курсах обучают «белых воротничков» таким рабочим профессиям и, плюс к этому, дают определенную предпринимательскую подготовку. В России возможен и этот путь – переподготовка «белых воротничков» на рабочие профессии, в том числе и в первую очередь, в учреждениях базового профессионального образования – профессиональных училищах, лицеях, техникумах, колледжах. Но в тоже время возможен и, думается, более перспективен другой путь – получение рабочей профессии, в том числе, ремесленного профиля в ПУ, лицее, колледже с дальнейшим продолжением образования в вузе. Причем, в вузе вовсе не обязательно технического профиля: по многочисленным наблюдениям автора как раз сочетание «технической» рабочей профессии или профессии техника с высшим гуманитарным образованием дают наибольшую устойчивость личности на рынке труда, да и, пожалуй, вообще наибольшую устойчивость личности в жизни. Так что и в этом направлении развитие ремесленного образования имеет, очевидно, большие перспективы.

В-пятых – и это, пожалуй, главное обстоятельство – российско-германский проект по подготовке ремесленников-предпринимателей становится ростком, «инкубатором» подготовки профессионалов, способных выполнять работу по немецким образцам качества труда. А проблема качества труда, особенно в сфере материального производства – это самая острая проблема для российской экономики. Остановимся на ней подробнее.

Сегодня многие наши педагоги пытаются перенимать опыт образования развития в развитых странах Запада. При этом, как правило, сравнивается – какие предметы изучаются «у них» и «у нас», в каких объемах, какого уровня знаний достигают школьники и студенты тех или иных стран и т. д. Но лучше подойти к такому сравнению с более широкой позиции – сравнить конечный результат работы всей системы образования, задавшись вопросом: почему продук-

ция наших предприятий в подавляющем большинстве неконкурентоспособна на мировых рынках? Конечно, можно объяснить это явление недостатками нашей внутренней политики, экономики, организации производства и т. д. Но ведь все политики, экономисты, инженеры и рабочие учились в наших российских школах, профтехучилищах, техникумах, вузах. Система народного образования несет прямую ответственность за состояние страны – экономическое, социальное, нравственное. Почему же Россия на мировых рынках торгует преимущественно сырьевыми ресурсами: газом, нефтью, лесом, сырым металлом (что чрезвычайно разорительно для экономики) и практически не может, за исключением вооружений, торговать готовой продукцией и передовыми технологиями? В чем здесь вина образования?

Как показывают многочисленные исследования, по уровню знаний выпускники наших профессиональных образовательных учреждений отнюдь не хуже, а пожалуй, и лучше, чем в большинстве стран. Но если нет проблем со знаниями, тогда почему же у себя в стране мы не можем производить конкурентоспособную продукцию? Для этого необходимо обратиться к умениям, рассматривая умения в широком смысле – как личностные качества человека. И вот тут оказывается, что рабочие и специалисты Запада умеют нечто такое, что не умеют наши. И причины тому не столько дидактические, сколько воспитательные.

Первая – безответственность. Выпускники российских учебных заведений зачастую могут, но не хотят добросовестно выполнять порученную им работу – у них не сформирована к этому внутренняя потребность. Объясняется это многими причинами, в том числе исторического характера. При наличии у России приоритетов во многих областях науки и техники попытки реализовать их в «металле», в технологиях не достигли цели из-за низкого уровня конструкторских, технологических разработок, низкого качества исполнения изделий. Можно ли говорить о конкурентоспособности? Школа выпускала и продолжает выпускать людей, ни за что не отвечающих, равнодушных к своему труду. В западноевропейской школе исключительно большое внимание отводится самостоятельным работам учеников. У нас же считается, что главное – знания. Западная же школа – как общеобразовательная, так и профессиональная – отличается тем, что там программой предусмотрено значительно меньше видов работ, но

при этом многократным повторением, буквально натаскиванием, «дрессировкой» добиваются абсолютного их совершенства.

Уровень ответственности наших же и рабочих, и специалистов, и руководителей при их вполне достаточной теоретической подготовке можно охарактеризовать известной миниатюрой А. Райкина: «Кто шил костюм?» – «Мы!». Это результат коллективной безответственности.

Очевидно, существуют и другие причины традиционной российской безответственности. Но главная из них – нравственная. Труд россиянина характеризуется «тремя а»: артель, аврал, авось. В новых социально-экономических условиях отечественная школа пока не преодолела своей полной беспомощности в воспитании нравственного отношения к труду.

Вторая причина – «творчество» (в кавычках!). Творчество можно рассматривать в двух смыслах – хорошем и плохом. Остановимся на втором. Российскому человеку нет в мире равных по изобретательности. В условиях нашей неорганизованности, постоянного отсутствия то того, то другого это качество выручает (что, конечно, хорошо). Европейский менталитет иной: европеец становится в тупик, как только попадает в нештатную, нестандартную ситуацию.

Но наша российская изобретательность, такого рода «творчество» оборачивается страшным бедствием для производства: нет нужной марки металла, ее заменяют другой; сломался станок – детали начинают обрабатывать на другом, к тому не приспособленном; деталь при сборке не становится на нужное место – ее добивают кувалдой. На стройке цемент пустили налево, а вместо него добавили песка. И так далее. Актуальная задача российской школы – от детского сада до вуза – сделать все возможное, чтобы приучить воспитанников, учащихся, студентов неукоснительно соблюдать требования технологии.

Творчество – в хорошем смысле – развивать, безусловно, надо. Но любое рационализаторство и изобретательство принесет пользу только тогда, когда будет тщательно обоснованно, проверенно. А до этого от любого работника во всех областях деятельности требуется одно – неукоснительное соблюдение технологии без какого-либо «творчества», без «изюминок».

Третья причина – непрактичность. При достаточно высоком уровне теоретической подготовки, которую дает отечественная общеобразовательная и профессиональная школа, ни та, ни другая не приучает учащихся, студентов

пользоваться полученными теоретическими знаниями в практической деятельности, знания наших ребят непрактичны.

Это общеизвестно. Но для того, чтобы сломить ситуацию, необходима принципиально иная постановка учебного процесса: не выполнение рутинных технологических операций, а создание для учащихся широких возможностей проявить себя в практической деятельности «как взрослому», где будут востребованы его теоретические знания, проективные компоненты (конструирование, моделирование, программирование и т. п.), что и даст возможность получить законченный совершенный продукт.

Практичности обучения требует и рыночная экономика. По определению – это экономика, ориентированная на потребителя. И любое производство в рыночной экономике начинается с поиска потребителя: на конкурентном рынке товаров и услуг надо найти «пустую нишу» – каким товаром, какой услугой рынок еще не заполнен. Для заполнения этой ниши и есть смысл открывать новое производство. Тогда начинается поиск технологий – как сделать товар, услугу дешевле, качественней, эффективней. Затем эти технологии реализуются. Последний этап – рекламировать полученный продукт, продать его потребителю. Так вырисовывается формула полного производственного цикла: «потребитель – технология – потребитель». И эта формула в условиях конкуренции справедлива для всех видов профессиональной деятельности людей.

Этой формуле полного производственного цикла европейская школа учит с детских лет, да и вся обстановка жизни «там» с детства приучает к ее освоению. А наша школа этому не учит или учит очень плохо. Образно выражаясь, раньше мы умели делать, производить, но не умели торговать, торговля считалась чем-то унижительным. В последнее время акцент сместился – многие бросились торговать, зачастую – воздухом, останавливая производство. А необходимо добиваться органического единства и того, и другого умения. Это – одна из важнейших задач российской школы.

Практицизм, прагматизм Запада, который в нашей стране так долго подвергался осмеянию, в новых социально-экономических условиях становится качеством необходимым.

Четвертая причина. Богатство России как ее национальное бедствие. Исторически Россия обладает гигантскими природными ресурсами. Земли сколько

удовно, как и воды, леса, нести, угля и т. д. К тому же, начиная с конца XIX в. и в XX в., в России накоплен огромный индустриальный и духовный потенциал. Это богатство, по сути дела, развращало людей, формировало знаменитую «широту российской души» – отсутствие привычки на чем-либо экономить, считать деньги и другие ресурсы.

Европейские же страны исторически всегда жили в крайне скудных условиях: земли мало, леса мало, полезных ископаемых еще меньше и т. д. Эти исторические условия сформировали менталитет «жадного» европейца – привычку постоянно считать свои деньги, свои возможности, крайне бережно расходовать ресурсы.

Когда рухнул «железный занавес», Россия стала входить в мировую экономику (уже прочно вошла, по крайней мере, своими сырьевыми ресурсами: газом, нефтью и т. д.), положение в корне стало меняться. Цены на все товары и услуги стали приближаться к общемировым. В этих условиях наша продукция на мировых рынках (кроме сырья и вооружения, как было сказано) оказалась неконкурентоспособной и по экономическим показателям.

Таким образом, складывается печальный парадокс: «нищий» Запад живет в богатстве, а богатейшая Россия – в нищете. По оценкам западных экспертов, если в России ввести за счет финансовых рычагов режим достаточно строгой экономии энергетических, водных и других ресурсов, то без всякого ущерба для производства и для бытовых нужд населения их расход может быть сокращен вдвое.

Поэтому экономическое воспитание молодежи и всего населения становится первостепенной задачей российской системы образования. Именно практическая экономика должна пронизывать каждый предмет и в общеобразовательной школе, и в профессиональных образовательных учреждениях. Необходимо приучать учащихся к тому, что любое решение, любое действие должно быть экономически обосновано.

В большей мере сказанное относится к профессиональной школе: изучение каждого технического устройства, каждого технологического решения и действия должно включать их экономический анализ и экономическое обоснование. И наоборот, каждый экономический проект, каждое экономическое

решение должно подкрепляться соответствующим технологическим обеспечением.

И наконец, пятая причина. Из немытой школы вырастает немытая страна. Западноевропейская культура, особенно в странах Северной Европы, исторически сформировала особый тип западноевропейского менталитета. В частности, при более бедном и примитивном внутреннем духовном мире европейца по сравнению с россиянином он отличается высочайшим уровнем бытовой культуры: опрятностью и ухоженностью, «вылощенностью» своего внешнего вида, красотой и исключительной чистотой своего жилища, рабочего места, да и всей среды обитания – дорог, газонов и т. п. Чего не скажешь о России.

Россияне не отличаются высоким уровнем этой бытовой культуры – на то были свои исторические причины. Но, к сожалению, россиянин может жить в полуразвалившемся доме, в неухоженной, запущенной квартире, работать в грязном и шумном цеху, в захламленном кабинете, ездить по разбитым дорогам и т. д., не имея желания что-либо улучшить. Дело вовсе не в «отсутствии средств». Задумываясь над этим, невольно вспоминаешь слова профессора Преображенского из романа М. А. Булгакова «Собачье сердце» о том, с чего начинается разруха. В большинстве наших образовательных учреждений зловонные туалеты, окаменевшие наплески грязи на лестничных маршах, чудовищно мрачные цвета стен, грязные полы и классные доски и т. д. и т. п.

И дело вовсе не в деньгах, а в чудовищной привычке жить в грязи и не замечать ее. В частности, так называемый евроремонт отличается от нашего «русского ремонта» не дороговизной отделочных материалов, а исключительной аккуратностью отделочных работ.

И какие бы прекрасные учителя и преподаватели ни были в школе, ПТУ, вузе, как бы хорошо они ни учили, такая школа не воспитает высокий уровень бытовой культуры, стремление к красоте и чистоте, к совершенству. Вот и получается: из немытой школы вырастает немытая страна. А низкий уровень бытовой культуры автоматически переносится на культуру трудовую, на качество и совершенство процесса и результата труда. И по этой причине тоже наша отечественная продукция неконкурентоспособна на мировом рынке.

В преодолении этих пяти причин неконкурентоспособности нашей экономики российско-германский проект может сыграть определенную положи-

тельную роль как некоторый «центр кристаллизации», как образец того, как можно воспитывать профессионалов на высшем уровне качества труда.

Таким образом, и российско-германский проект, и развитие ремесленного образования в целом имеют для России большие перспективы.

УДК 377.35
ББК 4446.87

ПСИХОЛОГО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ НА ПУТИ РАЗВИТИЯ РЕМЕСЛЕННОГО СЕКТОРА В РОССИЙСКОЙ ЭКОНОМИКЕ И РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

С. А. Новоселов

Начиная с 1995 г. в Москве и Екатеринбурге реализуется германо-российский проект развития ремесел в России [2]. Качественные характеристики ремесленной деятельности, на которые ориентирует этот проект, позволяют рассматривать «новое ремесленничество» как феномен, оказывающий заметное влияние и на развитие малого предпринимательства и на развитие профессионального образования, которое в условиях рыночной экономики не может не учитывать изменения требований к профессиональной подготовке работников конкретной сферы производства. Как показал опыт подготовки ремесленников в рамках германо-российского проекта новая по своему содержанию и принципам организации ремесленная деятельность требует нового сочетания профессиональных качеств ее субъектов.

В Свердловской области насчитывается до 30 тыс. малых предприятий, где трудятся почти 350 тыс. человек. Сеть малых предприятий действует в сфере услуг, в промышленности и строительстве, в лесном и агропромышленном комплексах. Принципы функционирования этих малых и средних предприятий различны [5].

С точки зрения развития ремесленного сектора производства наибольший интерес представляют предприятия, потребность в которых определяется естественным разнообразием пожеланий клиентов, заказывающих работу по строительству индивидуального жилья, ремонту квартир, созданию интерьера,

по индивидуальному пошиву одежды и обуви, ремонту бытового оборудования, организации питания и т. п.

Специфика таких малых и средних предприятий состоит не только в производстве товаров и услуг по индивидуальным заказам и малыми сериями, но и в том, что потребности заказчиков часто не ясны и потому не могут быть заранее спланированы. Владелец или работник такого предприятия должны уметь проанализировать желание клиента, согласовать с ним экономически приемлемый вариант исполнения заказа и его дизайнерское решение и затем спланировать свою работу в целом. Типичным для этого вида предприятия является активное участие его владельца не только в организации производства, но и непосредственно в самом производственном процессе предприятия.

Если рассматривать профессиональную деятельность работников такого рода малых предприятий как отдельный вид профессиональной деятельности, а самих работников как отдельный вид профессионалов, и сравнить их характеристики с известными в мире профессиями и профессионалами, то можно убедиться, что они во многом аналогичны по своим характеристикам с теми видами профессиональной деятельности, которые описываются понятиями «ремесло» и «ремесленник» в рамках принятых в Европейском Союзе (и особенно в Германии) определений.

Это сравнение показывает также, что принципы организации работы на таких российских малых предприятиях во многом повторяют принципы организации работ на ремесленных предприятиях, которые успешно функционируют в Германии. В этой стране на 1000 жителей приходится 7 ремесленных предприятий, и из каждых 15 работающих один – ремесленник [1]. Если перенести это соотношение на Екатеринбург, приняв численность его населения за 1,3 млн человек, то только в одном Екатеринбурге могли бы обеспечить себя работой более 10000 ремесленных предприятий.

Опыт Германии позволяет сделать вывод о том, что в условиях социальной рыночной экономики существует прямо пропорциональная зависимость уровня благосостояния населения страны от уровня развития ремесленного сектора экономики. Например, если сравнить рост оборота в ремесленном производстве Германии после Второй мировой войны с ростом общего оборота в ФРГ в 1949–1989 гг., то можно отметить параллельность этих процессов. В це-

лом за этот период общий оборот увеличился в 23 раза, а оборот в ремесленном производстве возрос в 22 раза [1].

Если посмотреть на динамику изменений количества занятых в экономике, например, немецкой земли Северный Рейн-Вестфалия в период 1986–1994 гг., то можно отметить, что количество занятых в промышленности уменьшилось на 17%, а количество занятых в ремесленном секторе, *наоборот*, увеличилось на 15%. При этом ремеслом занято вдвое больше работников, чем в областях горнодобывающей, металлообрабатывающей и станкостроительной промышленности вместе взятых [1].

Ремесленничество, как экономически самостоятельный вид предпринимательской деятельности имело на Среднем Урале глубокие корни и традиции. Так, даже в начальный советский период по демографической переписи населения Свердловска на 1 января 1929 г. в Свердловске жило 148 800 чел., из которых 2300 лиц работало на 1600 кустарно-ремесленных предприятиях. Распределение населения по труду показывает, что 7,7% его «самостоятельной» части было занято в кустарно-ремесленной промышленности, доля которой в валовой промышленной продукции города в 1927–28 гг. составляла 7,2% [4].

Но в период индустриализации ремесленничество практически исчезло из социально-экономической жизни не только Урала, но и всей России.

Появление в современной России предприятий, схожих по структуре и принципам организации своей деятельности с предприятиями ремесленного сектора экономики западных стран привело к постановке вопроса о необходимости подготовки работников и будущих хозяев малых ремесленных предприятий в российской системе профессионального образования. Так в рамках германо-российского проекта по развитию ремесленничества в России были открыты два лица по подготовке ремесленников-строителей: в 1995 г. в Москве и в 1999 г. в Екатеринбурге [2; 3].

При разработке содержания образования будущих ремесленников участники проекта ориентировались на европейское понимание ремесленного производства в его современной трактовке. В рамках Европейского Союза придерживаются следующей общей для всех типизации:

- ремесло – это вид производственной и предпринимательской деятельности, осуществляемой в рамках малого или среднего предприятия, при этом ре-

месленник-предприниматель, как собственник предприятия должен обладать высокой профессиональной квалификацией, которая *обязательно должна быть подтверждена соответствующим документом* (дипломом, сертификатом);

- ремесло как вид производственной и предпринимательской деятельности предполагает прямое влияние ремесленника-предпринимателя на технологический и производственный процессы, энергичное вмешательство в них;

- ремесло как вид производственной и предпринимательской деятельности требует организации практического профессионального обучения будущих ремесленников непосредственно в процессе производства на ремесленном предприятии.

Немецкие законодатели уточнили определение ремесла тем, что отобрали 125 профессий и в законодательном порядке отнесли их к ремесленным профессиям. Это их решение имеет то преимущество, что оно позволило снять с ремесленных предприятий ограничения на:

- современное техническое оснащение и новые технологии;
- современные материалы;
- новые формы производства и новую продукцию;
- новые формы сбыта продукции;
- растущее количество работников;
- растущий оборот.

При этом в Германии принято говорить о «динамическом понятии ремесла» и рассматривать ремесло как сектор экономики – ремесленное производство развивается внутри развивающейся экономики страны в целом [2].

Таким образом, в Германии удалось *законодательно отделить* ремесленные предприятия от других малых и средних предприятий, относящихся к другим секторам экономики.

Деятельность в ремесленном секторе экономики Германии регламентируется Законом о ремеслах, наиболее важными положениями которого являются:

- ремесленные профессии определяются перечнем из 125 наименований, а экономическая деятельность, осуществляемая в рамках этих профессий, разрешается только ремесленным предприятиям;
- тот, кто хочет стать ремесленником-предпринимателем и открыть собственное ремесленное предприятие, обязан сдать экзамен на звание мастера по

данной ремесленной профессии, который включает в себя технологические, экономические и педагогические разделы;

- владелец ремесленного предприятия *обязан* вступить в члены местной Палаты ремесел;

- ремесленным предприятиям разрешается коммерческая деятельность и Палата ремесел защищает это право;

- существо ремесленных профессий обсуждается, изменяется и дополняется органом федерального правительства совместно с организациями ремесленников и профсоюзами;

- профессиональное образование ремесленников осуществляется традиционно по «дуальной системе», в рамках которой ответственность за его качество разделяют государство, профессиональная школа и ремесленные предприятия (профессиональное обучение осуществляется в реальном процессе производства на ремесленном предприятии);

- Палаты ремесел реализуют свое право контролировать процесс профессионального образования на ремесленных предприятиях и принимать выпускные экзамены;

- государство контролирует деятельность Палаты ремесел;

- в ремесленных профессиях различают три ступени квалификации:

- а) *ученик* – учащийся, который, как правило, через три года обучения в состоянии выполнять ремесленные работы самостоятельно;

- б) *подмастерье* – ремесленник, самостоятельно работающий по заданию мастера;

- в) *мастер* – ремесленник, который достиг высшего уровня квалификации во всей широте своей профессии, включая технологические, экономические и педагогические аспекты, получил соответствующий документ и может руководить собственным предприятием, включая организацию профессионального обучения будущих ремесленников.

Опыт развития ремесленничества европейского образца в России, а также соответствующего ему профессионального образования, дал возможность увидеть необычное противоречие, связанное с тем, что организация и технологии ремесленного производства, также как и организация и технологии профессионального образования ремесленников-предпринимателей, являются при-

влекательными для участников производственного и образовательного процессов, а сами понятия, а точнее, термины «ремесленничество» и «ремесленник» многими не принимаются. Это явление, это противоречие специфично именно для России, и оно оказывает сдерживающее влияние на развитие необходимого России сектора экономики и особенно отрицательно влияет на соответствующее развитие нового для России вида профессионального образования.

Действительно, если вся история развития ремесленничества в Европе, и особенно, в Германии сделала этот вид деятельности общественнозначимым и престижным в этих странах, а в Германии еще и удалось *законодательно отделить* ремесленные предприятия от других малых и средних предприятий, относящихся к другим секторам экономики, и организовать специальный вид профессионального образования по подготовке ремесленников, то история развития российского общества привела к тому, что термины «ремесло» и «ремесленник» были дискредитированы в сознании большинства россиян.

Даже в Энциклопедии профессионального образования [6], опубликованной в 1999 г., которая стала настольной книгой большинства работников системы профессионального образования России, ремесленничеству даются самые уничижительные характеристики. Например, «ремесленные училища – тип *нижнего* профессионального образования в России...», или, «ремесло – *мелкое* ручное производство... работа... *не требующая значительного мастерства*».

Наши беседы со студентами, учащимися и их родителями показали, что у большинства из них слово «ремесленник» вызывает ассоциации со словами «недалекий», «бездарный», «неудачник», «посредственность» и тому подобное.

Отмеченный факт дискредитации терминов «ремесло», «ремесленник» и связанных с ними терминов, является по нашему мнению своеобразным психолого-терминологическим барьером на пути развития прогрессивного явления в экономике и образовании России.

Здесь необходимо подчеркнуть, что мы ни в коей мере не считаем этот барьер главной причиной вялого оформления нового ремесленничества (в его динамическом понимании) в российских условиях. Мы лишь обращаем внимание на российскую специфику этого барьера и предлагаем возможный путь его устранения, что поможет в решении других, возможно, более сложных, проблем

развития ремесленничества, поможет в преодолении барьеров экономического и социального характера.

При этом необходимо подчеркнуть, что аналогичные психолого-терминологические барьеры могут проявить себя и в других развивающихся сферах человеческой жизнедеятельности. Следовательно, выделение и осмысление понятия «психолого-терминологический барьер», поиск путей преодоления отрицательного влияния феномена, который описывается этим понятием, может оказаться методологически значимым и для других областей научных исследований.

Снятие этого барьера возможно посредством специально организованного психологического и педагогического воздействия, например, с использованием средств массовой информации или тотальной мобилизации педагогов всей системы образования государства на воспитание положительного отношения подрастающего поколения, например, к ремесленной деятельности. Но в запущенных случаях, к которым относится дискредитация понятий «ремесленничество» и «ремесленник» в российском обществе, более эффективным и быстрым путем снятия психолого-терминологического барьера может стать понятийно-терминологическое научное творчество, в результате которого должны появиться новые термины, не деформированные историей развития общественной мысли в России. Не исключено, что на первых порах они могут восприниматься как искусственные. Но необходимо напомнить, как прочно вошли в нашу жизнь такие сконструированные, искусственные термины, как «колхоз», «универсам», «интернет» и многие другие.

Невозможно предсказать, какое из будущих искусственных обозначений современного ремесленничества европейского образца закрепится в быденном и научном языках России, но для того, чтобы начать этот процесс и попробовать его «на ощупь», предлагается, в качестве примера, в качестве деловой игры, обратить внимание на такие характеристики современного ремесленничества и его субъекта – ремесленника, как их ***суверенность и высокий уровень профессионализма.***

В современном энциклопедическом словаре суверенность трактуется как независимость, самостоятельность – а это является идеалом каждого малого предприятия России. Профессионализм трактуется в Энциклопедии професси-

онального образования как приобретенная в ходе учебной и практической деятельности способность к компетентному выполнению профессиональной деятельности, как уровень мастерства и искусства в определенном занятии, соответствующий уровню сложности выполняемых задач. Развитие профессионализма, как писал С. Я. Батышев, происходит, с одной стороны через выполнение все большего числа функций, когда в одной профессии совмещается целый комплекс специальных знаний и трудовых функций, с другой стороны – путем расширения видов деятельности. Главное в этом процессе не объем усваиваемой информации, а умение творчески пользоваться ею, находить ее, усваивать и применять для практической деятельности [6]. Но ведь это наиболее характерная черта современного европейского (германского) ремесленничества. Современный ремесленник – это всегда профессионал!

Эти умозаключения дают основания для обозначения понятия современного ремесленника термином **«суверенный профессионал»** или, исходя из условий предложенной нами деловой игры, «суперпрофи», или даже **«супрофи»**, хотя звучит очень непривычно. С ними могут быть связаны термины «суверенная профессиональная деятельность» или «супрофизм», «супропредприятие» или «супрофирма» и т. д. Над этими терминами можно просто посмеяться, но необходимо отметить, что все нежелательные ассоциации, связанные с термином «ремесленничество», исчезли! Именно этого эффекта мы и ожидали в предложенном игровом эксперименте.

Приведем пример определения известных понятий, обозначенных новыми терминами:

Суверенный профессионал (супрофи) – профессионал, который достиг высшего уровня квалификации во всей широте своей профессии, включая технологические, экономические и педагогические аспекты, что дает ему возможность суверенно руководить собственным предприятием, включая организацию профессионального обучения в производственном процессе.

Суверенная профессиональная деятельность (супрофизм) – это связанный с какой-либо конкретной профессией вид производственной и предпринимательской деятельности, осуществляемой суверенно в рамках малого или среднего предприятия и направленной на производство товаров и услуг по индивидуальным заказам или сериями в условиях, когда потребности заказчиков и их

финансовые возможности заранее не ясны и не могут быть заранее спланированы, когда постоянно происходит смена рабочих ситуаций и нет нормативной продукции, причем, этот вид деятельности и предприятия, на которых он осуществляется (предприятия суверенных профессионалов или супрофирмы), должны соответствовать следующим критериям:

- на супрофирме работают суверенные профессионалы совместно с их учениками;
- супрофи – владелец предприятия оказывает непосредственное влияние на технологический, производственный и педагогический процессы на своем предприятии на основе общественно признанного суверенитета;
- на супрофирме организовано практическое обучение будущих супрофи непосредственно в процессе производства;
- супрофирмы предоставляют большинство услуг непосредственно по месту проживания своих клиентов;
- супрофи, выполняя свою работу, имеют непосредственный контакт со своими клиентами, при этом анализируют желание клиента, консультируют его по вопросам выбора экономически приемлемого варианта исполнения заказа и его дизайнерского решения, и на основании этого самостоятельно, суверенно организуют свою работу;
- супрофирма обеспечивает особую, например, подтверждаемую фирменным клеймом, гарантию качества выполняемых заказов.

Приведенные примеры, показывают продуктивность предложенного подхода преодоления психолого-терминологических барьеров на пути развития нового для современной России вида профессиональной деятельности и соответствующего вида профессионального образования. Необходимо еще раз подчеркнуть поисковый, игровой характер предложенных терминов, которые были использованы для того чтобы продемонстрировать возможный и, на наш взгляд, наиболее эффективный (с точки зрения скорости реализации и организационных усилий), подход к разрешению рассмотренного в статье противоречия.

Резюме

Проведенный анализ показал, что новое ремесленничество, ремесленничество в его динамическом понимании является прогрессивным явлением в российской экономике, развитие которого может оказать значительное положи-

тельное влияние на происходящие в России социально-экономические процессы. Содержание и критерии профессиональной подготовки ремесленников лежат в русле основных направлений модернизации российского образования. Несмотря на это, развитие нового ремесленничества и соответствующего профессионального образования в России тормозится. Кроме причин экономического и социального характера, связанных с переходом к рыночной экономике, тормозящее воздействие оказывает специфичный, возможно, проявляющий себя только в России, феномен – психолого-терминологический барьер, связанный с дискредитацией в российском обществе понятий «ремесло» и «ремесленник». Этот барьер может быть преодолен посредством специально организованного психологического и педагогического воздействия, но более эффективным представляется поиск новых терминов для обозначения содержания нового ремесленничества.

Литература

1. Das ist Handwerk. – Handwerkskammer, Dusseldorf, 1996.
2. Германо-российский модельный проект развития ремесел в России. – М. 1996.
3. *Доронин Н. А., Зеер Э. Ф.* Технологизация педагогического процесса инновационного профессионального лица ремесленников-предпринимателей // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: Тез докл. Конф., 21–23 нояб. 2000 г. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000.
4. *Колобков И. А., Новоселов С. А.* Экономические аспекты развития современного ремесленничества на Урале // Проблемы интернационализации образовательных программ подготовки специалистов в сфере экономики для создания сети международных студенческих обменов: Материалы конф., 23–27 мая 2000 г. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000.
5. Малое предпринимательство Свердловской области в 1997 году в цифрах и фактах. Информационно-аналитический ежегодник./ Сост. *Перевилов Ю. В., Котелян Е. А.* – Екатеринбург: Комитет по экономике правительства Свердловской области, 1998.

6. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С. Я. Батышева. – М., АПО, 1999.

УДК 377.35
ББК 4446.87

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПО РЕМЕСЛЕННЫМ ПРОФЕССИЯМ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. Б. Читаева

Московская городская Дума приняла Закон от 16 июня 1999 г. № 25 «О ремесленной деятельности в городе Москве», который направлен на возрождение традиций ремесленной деятельности в городе в целях удовлетворения его потребностей в определенных видах товаров (работ, услуг), создания дополнительных рабочих мест.

Задача эта чрезвычайно сложна и ответственна, поскольку речь идет об установлении правовых основ не просто ремесленной деятельности, но и (это в конечном счете главное) о возрождении в обществе сословия ремесленников – той социальной группы производителей-предпринимателей, играющих важную роль в экономической жизни страны.

Однако просто установить правовые основы возрождения сословия ремесленников недостаточно. Чтобы это возрождение действительно состоялось, необходимо создать новые основы его воспроизводства, самоорганизации, защиты и поддержки со стороны государства, в данном случае органов власти Москвы. Видимо, отдавая себе в этом отчет, авторы Закона наряду с определением новых понятий предусмотрели в нем меры по воспроизводству новой социальной группы, ее самоорганизации, защиты прав и интересов, поддержки со стороны органов власти столицы. В данном Законе вводятся следующие понятия. Ремесленная деятельность (ремесленничество) – деятельность, относящаяся к одному из видов ремесел (ремесленных профессий), определяемых распоряжением мэра Москвы, производству продуктов труда, в том числе относящихся к изделиям народных промыслов, предназначенных для удовлетворения утили-

тарных, эстетических, ритуальных и иных потребностей граждан или хозяйствующих субъектов (ст. 2). Перечень видов ремесленной деятельности, дополнения изменения к нему утверждаются распоряжением мэра Москвы по представлению Московской палаты ремесел. Основными критериями возможности отнесения профессии к категории ремесленной устанавливаются: производство конечного продукта труда без использования устройств телемеханики и полностью автоматического оборудования (способного выполнять целесообразные функции без непосредственного участия и контроля оператора), за исключением измерительного оборудования; индивидуальность объективных и субъективных характеристик продукта труда при выполнении разными лицами однородных операций (ст. 4).

Из приведенного выше текста следует, что признаками ремесленной профессии является непосредственное участие человека при воздействии на предмет труда, а также характеристики продукта этого труда, отличные от общепринятых для аналогичной продукции.

Профессиональное обучение ремесленников регламентируется статьями 13–17 Закона. Оно осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации об образовании и нормативными правовыми актами Москвы и может быть получено:

- в учреждениях начального и среднего профессионального образования (профессиональных училищах, лицеях, колледжах);
- в форме ученичества, т. е. индивидуальной подготовки у мастера.

Профессиональное образование ремесленников состоит из двух этапов, соответствующих двум уровням образовательных программ:

Первый этап – получение профессионального образования в профессиональных училищах. По результатам аттестации ремесленник получает квалификацию «подмастерье».

Получение второй ступени образования по ремесленным профессиям возможно после двух лет практической работы в качестве подмастерья;

Второй этап – получение профессионального образования в лицеях и колледжах. После сдачи квалификационного экзамена подмастерью присваивается квалификация «мастер».

Анализ социально-экономических и организационно-педагогических особенностей подготовки ремесленников позволил определить структуру их профессионального образования и разработать профессиональные характеристики ремесленников (мастера и подмастерья). Их научная новизна заключается в том, что отражает динамику профессионального обучения ремесленников (от ученика к подмастерью и далее – к мастеру).

Нами проведен анализ содержания профессиональной подготовки ремесленников в Европейских странах и России, разработан проект концепции начального профессионального образования по ремесленным профессиям, определена номенклатура профессий ремесленного труда, проекты профессиональных характеристик ремесленников (мастеров и подмастерьев).

Профессиональная характеристика ремесленника (подмастерья, мастера) содержит дополнительный уровень квалификации в рамках конкретной (одноименной с ремесленной) профессией, входящей в Перечень профессий начального профессионального образования.

Общими характеристиками дополнительного профессионального мастерства для получения квалификации ремесленника-подмастерья являются:

- знания уникальных технологий, основанных на применении инструментов ручного труда, средств малой механизации, свойственных данному ремеслу;
- умения правильно выполнять порученные виды работ в рамках заданных эстетических, функциональных параметров;
- умение контролировать качество своей работы и сроки их выполнения.

Применительно к конкретной ремесленной профессии требования к знаниям, умениям и навыкам ремесленника-подмастерья регламентируются критериями, которые разрабатываются и утверждаются Аттестационной комиссией.

Ремесленник – субъект малого предпринимательства, ведущий одну из ремесленных деятельностей.

Подмастерье работает по трудовому договору (контракту) на ремесленном предприятии или у ремесленника – индивидуального предпринимателя – под контролем мастера.

Объекты профессиональной деятельности подмастерья: производство материального продукта (или услуги), удовлетворяющего личные потребности человека или субъектов хозяйственной деятельности.

Виды профессиональной деятельности подмастерья – участие под руководством мастера в производственном процессе.

Мастер – физическое лицо, получившее документ установленного образца (свидетельство, диплом) о присвоении ему квалификации «мастер», имеющее право привлекать для производства товаров и проведения работ подмастерьев и учеников, имеющее право на личное клеймо и являющееся носителем художественной традиции, какого-либо ремесла или промысла.

Профессиональная характеристика ремесленника-мастера состоит из трех разделов:

- квалификационных требований к мастерству, профессиональной компетенции;
- требований к знаниям по менеджменту (управленческой и финансово-хозяйственной деятельности);
- требований к знаниям по профессиональной педагогике.

Общими квалификационными требованиями к ремесленнику-мастеру являются:

- знание и умение осуществлять проектный метод: от формулирования идеи до воплощения ее в виде эскиза, чертежей, рисунка, макета;
- умение самостоятельно (без разделения труда) производить продукцию с заданными потребительскими свойствами и применением уникальных технологий, ориентированных на использование ручного труда и средств малой механизации;
- обеспечение признанного качества продукта, отвечающего эстетической и функциональной нормам жизни;
- способность рационально организовывать и планировать работу;
- способность быстро адаптироваться при изменении технологии, организации и условий труда.

Подробные критерии требований к уровню квалификации ремесленника-мастера по конкретной ремесленной профессии разрабатываются и утверждаются соответствующими аттестационными комиссиями по присвоению квалификации мастера.

Мастер осуществляет свою деятельность в индивидуальной или коллективной форме, как субъект малого предпринимательства.

Объекты профессиональной деятельности: производство материального продукта (или услуг), удовлетворяющего личные потребности человека или субъектов хозяйственной деятельности самостоятельно или с помощью услуг подмастерьев и учеников.

Виды профессиональной деятельности мастера: личное участие в производственном процессе; организационно-управленческая; плановая; контрольно-аналитическая; обучающая, передача мастерства ученикам.

Подготовка ремесленников может осуществляться в системе начального профессионального образования.

Предусматривается подготовка учащихся по ремесленным профессиям в профессиональных училищах (базовый уровень начального профессионального образования, профессии 3 ступени квалификации), с присвоением выпускникам квалификации «подмастерье» и в профессиональных лицеях (повышенный уровень начального профессионального образования, профессии 4 ступени квалификации) с присвоением выпускникам квалификации «мастер».

Подготовка подмастерьев может осуществляться из выпускников основной школы с получением среднего (полного) общего образования, нормативный срок обучения 3 года и из лиц имеющих среднее (полное) общее образование со сроками обучения 1–2 года.

Подготовка мастеров может осуществляться из выпускников основной школы с получением среднего (полного) общего образования, нормативный срок обучения 4 года; из лиц, имеющих среднее (полное) общее образование, нормативный срок обучения 2–3 года; из лиц, имеющих квалификацию «подмастерье» – 1 год.

Изучение опыта подготовки ремесленников в Европейских странах показывает неоднозначность подходов к определению ремесленничества и профессионального обучения ремесленников.

Несмотря на то, что в рамках Европейского Союза нет единого содержания понятия ремесла, здесь придерживаются требований, сформулированных по отношению к ремеслу, в Германии (Г. А. Федотова):

- в целом ремесло, как группа экономики, развивается внутри общего экономического поля;

- высокая профессиональная квалификация делает возможным прямое влияние ремесленника-предпринимателя на технологический и производственный процессы и энергичное вмешательство в них;
- ремесленные предприятия выполняют функцию подготовки рабочих-ремесленников;
- ремесленные предприятия:
 - а) являются гибкими поставщиками полуфабрикатов и комплектующих для промышленности;
 - б) осуществляют технический ремонт и обслуживание техники, выпускаемой промышленными и ремесленными предприятиями;
 - в) оказывают сервисные услуги;
 - г) сами являются производителями продукции.

Спрос на продукцию и услуги ремесленников меняется в процессе экономического развития, но не уменьшается. Наоборот, потребности в индивидуальных и дифференцированных услугах ремесленников в развитых странах увеличиваются с ростом жизненных стандартов.

Для реализации профессионального образования по ремесленным профессиям необходимо сформировать концепцию российских взглядов на подготовку нового типа рабочего: с новым перечнем профессий, обновленными профессиональными программами и учебно-программной документацией, разработанными под рабочие профессии, ориентированные не на промышленные, а на индивидуальные предприятия. По статистике мэрии в Москве не менее 10000 ремесленных предприятий.

К ремесленным относятся те малые и средние предприниматели, которые в конкретной профессиональной сфере (профессии) получили квалификацию мастеров – как в техническом, так и в экономическом аспектах. Предпринимательская деятельность ремесленника-предпринимателя (мастера) ограничивается, как правило, технологическими комплексами, соответствующими его профессии.

Работа ремесленника ориентирована, главным образом, на индивидуальные требования с постоянно меняющимися рабочими ситуациями. Работники ремесленного предприятия несут непосредственную ответственность за свою

работу, как в технологическом, так и экономическом плане. Этим ремесленный труд отличается от работы в промышленном производстве.

Передача навыков, технологий и знаний ремесленника происходит в индивидуальном порядке посредством обучения и стажировки учеников и подмастерьев у мастера – обладателя данной особой технологии.

Становление ремесленничества в России не может состояться без подготовки квалифицированных специалистов, профессионально мобильных и легко адаптирующихся в современных социально-экономических условиях.

Владение ремеслом дает реальную возможность активному и квалифицированному специалисту открыть собственное дело. В промышленности и торговле таких шансов нет.

Для реализации этих целей необходимо особое внимание уделять практическому обучению (не менее 50% учебного времени). Профессиональные и специальные предметы целенаправленно обеспечивают практическое обучение, которое должно быть максимально интенсивным. Теоретические же предметы – это необходимый минимум для освоения практического обучения. Теоретические и практические занятия не могут осуществляться изолированно друг от друга или параллельно. Следовательно, эта специфика должна учитываться при разработке учебных планов. Предметы общеобразовательного цикла должны нести профессиональную направленность, быть максимально приближенными к потребностям ремесленной профессии. Обучение профессии практически индивидуализировано. Учащиеся должны работать в современных учебных мастерских, приближенных по своему оборудованию и материалам к реальным производственным объектам. Такой подход требует особого способа планирования учебного процесса и другого стиля работы преподавателей и мастеров производственного обучения, так как теоретическое и практическое обучение профессии представляют собой единое дидактическое целое.

На основе проведенных исследований, а также зарубежного опыта в ИРПО разработана модель учебного плана начального профессионального образования (ремесленные профессии). Она служит необходимым основанием для разработки элементов государственного стандарта профессионального образования применительно к конкретным ремесленным профессиям и для разработки типовых учебных планов. Проектирование типового учебного плана осуществ-

ляется в два этапа: на федеральном уровне – Институтом развития профессионального образования МО РФ и на региональном – региональными методическими органами образования и ремесленными палатами.

Модель учебного плана разработана в соответствии с требованиями «Основных положений государственного образовательного стандарта начального профессионального образования» и Законом Москвы «О ремесленной деятельности в Москве», утвержденного 16 июля 1999 г. № 25, Московской городской думой.

Подготовка подмастерьев осуществляется из выпускников основной школы с получением среднего (полного) общего образования, нормативный срок обучения 3 года и из лиц имеющих среднее (полное) общее образование со сроками обучения 1–2 года.

Подготовка мастеров осуществляется из выпускников основной школы с получением среднего (полного) общего образования, нормативный срок обучения 4 года; из лиц, имеющих среднее (полное) общее образование, нормативный срок обучения 2–3 года; из лиц, имеющих квалификацию «подмастерье» – 1 год.

Кроме этого возможна профессиональная подготовка ремесленников из лиц, не имеющих основного общего образования, а также лиц, имеющих среднее и высшее профессиональное образование.

Модель имеет единую структуру для всех форм подготовки.

Все обучение делится на два вида: обязательное (в рамках учебной недели) и факультативное (за рамками учебной недели).

Объем учебной нагрузки в неделю не должен превышать 36 часов (для учащихся до 18 лет).

Раздел «Общеобразовательная подготовка» подразделяется на два цикла: гуманитарный и естественно-научный. Структура (набор предметов и время, отводимое на их изучение) *гуманитарного цикла* определяется на основе государственного стандарта среднего (полного) общего образования (базисного учебного плана) с учетом специфики начального профессионального образования и одина для всех учебных планов, ориентированных на конкретную форму подготовки. Естественнонаучный цикл является дифференцированным по объему и содержанию в зависимости от профиля ремесленной профессии.

Раздел «Профессиональная подготовка» является наиболее гибкой частью модели. Для ремесленных профессий он включает в себя общепрофессиональный (отраслевой) и профессиональный циклы.

Общепрофессиональный цикл – это совокупность предметов, обеспечивающий изучение научных основ рыночной экономики и предпринимательства, народных промыслов и ремесел, деловой культуры. Этот цикл формируется на федеральном уровне и призван решать задачи политехнического образования в рамках ремесленных профессий.

Профессиональный цикл – наиболее вариативная часть федерального компонента учебного плана. В него входят предметы, обеспечивающие подготовку непосредственно по ремесленной профессии: специальные предметы, практическое (производственное) обучение и производственная практика. Профессиональный цикл делится на две части: базовый и специальный курсы.

Содержание базового курса (основы мастерства) определяется ремесленной профессией, по которой ведется обучение, и составляет основу для дальнейшего обучения по конкретным профессиям (ОК 016–94), входящим в ремесленную профессию. Содержание курса (его предметное наполнение) разрабатывается на федеральном уровне.

Содержание специального курса (ремесленного) разрабатывается на региональном уровне. Специальный курс является логическим продолжением базового. Отнесение специального курса к региональному компоненту связано с необходимостью учитывать особенности рынка в регионе, местные условия и специфику конкретной ремесленной профессии. Однако набор предметов специального курса, определяется федеральными органами и предлагается регионам в качестве основы для дальнейшей разработки регионального компонента учебно-программной документации.

Факультативные предметы для всех видов подготовки составляют 2 часа в неделю (сверх 36 часовой учебной нагрузки). Этот раздел целиком находится в компетенции учебного заведения.

Разработка на основе модели типового учебного плана для конкретной профессии означает наполнение курсов и циклов учебного плана предметами в соответствии с видом деятельности, к которой относится ремесленная профессия.

Психолого-педагогическая подготовка (блок) включает в себя основы профессиональной педагогики. Это предметные области: «Возрастная физиология и гигиена», «Психология», «Педагогика», «Организация и методика практического обучения и воспитательной работы».

Предметная область «Возрастная физиология и гигиена»: значение возрастно-половых факторов в практическом обучении; психологические основы обучения, воспитания и профессионального совершенствования; развитие психомоторных и познавательных способностей в процессе практического обучения; влияние практической деятельности на психическое состояние личности и коллектива, методы ее изучения и коррекции; психорегуляция.

Предметная область «Психология»: объект и предмет психологии; соотношение субъективной и объективной реальности; психика и организм; активность психики (души), психика, поведение и личность; структура субъективной реальности; личность и межличностные отношения; свобода воли; личностная ответственность; общее и индивидуальное в психике человека.

Предметная область «Педагогика»: предмет педагогики; цели образования и воспитания; средства и методы педагогического воздействия на личность; общие принципы дидактики и их реализация в конкретных методиках обучения; нравственно-психологические и идейные взаимоотношения поколений; семейное воспитание и семейная педагогика; межличностные отношения в коллективе; нравственно-психологический образ педагога; мастерство педагогического общения.

Предметная область «Организация и методика практического обучения и воспитательной работы»: методика практического обучения – система научно-обоснованных методов, правил, приемов практического обучения учащихся, выработка у них навыков самостоятельного применения полученных знаний и умений на практике; методы организации учебно-познавательной деятельности, ее стимулирования и контроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности; организация практического обучения учеников и подмастерьев; организация воспитательной работы – взаимосвязанная деятельность мастера и обучаемых, направленная на решение задач воспитания в процессе практического обучения; методы формирования сознания личности, организации позна-

вательной и практической деятельности и поведения обучаемых, стимулирования практической деятельности.

В результате освоения психолого-педагогического блока мастер (в рамках соответствующей профессиональной группы) владеет системой знаний и методов обучения других людей; обладает психолого-педагогической и профессиональной компетенцией; умеет организовать и реализовать процесс профессионального обучения учеников и подмастерьев, формировать и совершенствовать их профессиональные умения и навыки, выявлять и оценивать результаты педагогической деятельности мастера и работы учеников (подмастерьев); организовать процесс профессионального самоопределения личности обучаемых, производительный труд и их предпринимательскую деятельность; организовать учебно-материальную базу практического обучения, осуществлять подбор, эксплуатацию, техническое обслуживание и модернизацию ее оборудования; владеет методами проектирования структуры и содержания учебно-производственных работ, способами дидактического оснащения занятий.

Общеменеджерская подготовка (блок) – основы управленческой деятельности, включает предметные области «Основы маркетинга», «Основы менеджмента», «Основы бухгалтерского учета и налогообложения», «Основы права», «Основы малого предпринимательства».

Предметная область «Основы маркетинга»: Сущность, задачи и принципы; сущность рынка и его типы; основные законы рынка; типология покупателей; методы маркетинговых исследований; ценовой инструмент в маркетинге.

Предметная область «Основы права»: понятие, система, источники; нормативные акты, регулирующие отношения предприятия и государства; Федеральный закон РФ «О предпринимательской деятельности»; юридическая ответственность и ее виды; виды сделок и договоров, порядок их заключения и оформления.

Предметная область «Основы менеджмента»: сущность и характерные черты; управление конфликтами и стрессами; власть и партнерство; деловое общение.

Предметная область «Основы бухгалтерского учета и налогообложения»: основные требования к ведению бухгалтерского учета; объекты учета; первичные учетные документы, их реквизиты; сводная учетная документация; регистры

бухгалтерского учета; оценка имущества и обязательств; инвестиция имущества и обязательств, порядок и сроки проведения; систематизация информации; бухгалтерская отчетность, ее состав, формы, периодичность, адреса и сроки представления; публичность бухгалтерской отчетности; хранение документов бухгалтерского учета; ответственность за нарушение законодательства РФ о бухгалтерском учете. Кассовые операции; кассовые и банковские документы; правила приема, выдачи, учета и хранения денежных средств и ценных бумаг; порядок составления кассовой отчетности. Понятие налога и налоговой системы; функции и классификация налогов; виды налогов, объекты налогообложения, ставки, льготы; организация налоговой службы; формы отчетности; налогоплательщики, их права и обязанности.

Предметная область «Основы малого предпринимательства»: Финансы и кредит: сущность и функции денег; денежное обращение; сущность финансов, их функции и роль в экономике; финансовая политика; содержание и основы организации финансов предприятий; государственные финансы; бюджет и бюджетная система РФ; внебюджетные формы; страховое дело; ссудный капитал и кредит; банки и банковская система; рынок ценных бумаг; финансирование и кредитование капитальных вложений; финансовое планирование и методы финансового контроля; валютная система РФ и международные кредитные отношения. Анализ финансово-хозяйственной деятельности: предмет и задачи экономического анализа, метод, приемы анализа; виды экономического анализа; оценка финансового состояния предприятия. Аудит: понятие, сущность, виды; законы об аудиторской деятельности; нормативные основы для аудита; права, обязанности и ответственность аудитора; формы и методы аудиторской проверки; аудиторское заключение.

Профессиональная подготовка молодежи к ремесленной деятельности способствует решению социально-педагогических и социально-экономических задач. В ней отражен объективный характер целеполагания профессионального образования, его связь с постановкой общественно и личностно значимых целей.

Социальная значимость реставрации ремесленничества:

- возрождение новых квалификаций: подмастерье и мастер;

- профессиональное образование специалистов с высоким уровнем квалификации (повышенные разряды) в начальном профессиональном образовании;
- рост престижности учреждений начального профессионального образования в связи с обучением специалистов для малого предпринимательства и индивидуальной трудовой деятельности;
- расширение социального партнерства с работодателями, Российской и региональными палатами ремесел (обеспечение учащихся ученическими и рабочими местами, организация производственного обучения и практики, обеспечение учащихся материалами, комплектующими, инструментами, проведение квалификационного экзамена);
- расширение функции профессиональных лицеев;
- развитие творческого потенциала личности и раскрытие его таланта и способностей, передачи секретов своего мастерства;
- сохранение национальных традиций в ремесленном производстве;
- передача опыта уникальных технологий мастеров от поколения к поколению.

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.039
ББК 74.200

ПРОБЛЕМА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ И УЧЕТ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

О. Ю. Малоземов

Условия жизнеобеспечения в современном обществе при значительной эксплуатации психо-эмоциональной сферы человека зачастую исключают адекватные физические нагрузки. В результате существенно снижается общая сопротивляемость организма, поэтому актуализируется поиск здоровьесберегающих путей жизнедеятельности. В настоящее время в России количество учащихся, занимающихся в специальных медицинских группах колеблется в пределах 20–30% к общему числу обучающихся, до 50% юношей призывного возраста страдают заболеваниями, препятствующими службе в Вооруженных Силах [6]. Невысокий уровень здоровья, неудовлетворительная двигательная активность учащейся молодежи – явление повсеместное [11], [15], [16], [17]. Это привлекает внимание специалистов различных областей знаний, пытающихся решить проблему дефицита двигательной активности молодежи и найти действенные методы формирования здорового образа жизни. Удручает то, что на практике цель физического воспитания реализуется односторонне – делается упор на двигательную подготовленность, но формирование общей физической культуры личности, в основном, лишь декларируется. В процессе приобщения учащихся к психофизическому самосовершенствованию, самооздоровлению зачастую недооценивается значимость такого психолого-педагогического фактора, как учет и формирование их мотивационно-ценностных ориентаций.

По многочисленным публикациям на тему о сохранении здоровья до 50% причин относится к образу жизни (напр. [1], [7], [9], [10], [14], [17] и др.), то есть здоровье в значительной степени зависит от самой личности. Формирование

образованного, активного, разносторонне развитого молодого человека, способного противостоять негативным воздействиям современного социума, является приоритетной государственной задачей системы образования. Несмотря на то, что здоровье личности является функцией взаимодействия многих систем, а может именно поэтому, возможности воспитания в данном отношении задействованы очень слабо. Поскольку основа здоровьесбережения заложена в самом человеке, а главный фактор поддержания здоровья – здоровый образ жизни основывается на адекватной индивиду физической активности, то актуальна проблема формирования внутренней мотивации молодежи к самостоятельной физкультурной деятельности. Для этого необходим как можно более всесторонний подход к объекту исследования.

Основным компонентом здорового образа жизни человека является его личная физическая культура, основу специфического содержания которой составляет рациональное использование индивидом наиболее значимых и приемлемых для себя видов (или одного вида) физкультурной деятельности, в качестве фактора оптимизации своего психофизического и духовно-нравственного состояния [5], [8]. Поэтому приближение к ценностным ориентациям молодежи в сфере физической культуры является не только усилением их мотивации к физкультурной деятельности, но и личностно значимым здоровьесформирующим фактором.

К нашему исследованию были привлечены курсанты (юноши) первого курса Екатеринбургского филиала Академии ГПС МЧС России. Общее количество участников исследования составило 191 человек. В задачи исследования входило:

- 1) получить в целом образ курсанта в социально-психологических категориях (в первую очередь подразумевается изучение здоровьеобразующих компонентов);
- 2) описать категорию здоровья с точки зрения ценностных ориентаций курсантов на разных уровнях восприятия (общечеловеческом и имиджеобразующем);
- 3) определить значимые факторы физической культуры в образовательном процессе у курсантов.

Для исследования образа курсанта в социально-психологических категориях проводилось анкетирование, выявляющее иерархическую структуру основных жизнеобеспечивающих ценностей, а также изучались самооценочные характеристики учащихся в рамках предложенных социально-психологических личностных качеств. Результаты выявленных ценностных ориентаций представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты ранжирования юношами списков основных жизненных ценностей

Терминальные ценности	Ранги ценностей с точек зрения		Инструментальные ценности	Ранги ценностей с точек зрения	
	«Я»	«Общество»		«Я»	«Общество»
Здоровье	1	2	Воспитанность	1	3
Хорошие, верные друзья	2	5	Образованность	2	2
Любовь	3	6	Аккуратность	3	4
Материально обеспеченная жизнь	4	1	Независимость	4	1
Счастливая семейная жизнь	5	9	Самоконтроль	5	10
Активная деятельная жизнь	6	4	Жизнерадостность	6	7
Интересная работа	7	3	Твердая воля	7	12
Жизненная мудрость	8	10	Честность	8	14
Уверенность в себе	9	14	Смелость в отстаивании своего мнения	9	9
Общественное признание	10	8	Рационализм	10	6
Свобода, самостоятельность	11	7	Исполнительность	11	11
Развитие, самосовершенствование	12	15	Эффективность в делах	12	8
Познание, расширение кругозора	13	13	Терпимость	13	16
Продуктивная жизнь	14	12	Широта взглядов	14	13
Счастье других людей	15	17	Чуткость	15	17
Развлечения	16	11	Высокие запросы	16	5
Красота природы, искусства	17	16	Непримиримость к недостаткам	17	15
Творчество	18	18			

Ориентируясь на средние ранги терминальных ценностей (ценностей-целей) сразу отмечается доминирование здоровья. Далее идут такие ценности сферы общения, как наличие хороших и верных друзей и любовь.

Интересно, что при достаточно сложной экономической ситуации в стране и более прагматичной, чем ранее, направленности идеологии, с большей степенью ответственности личности за свое материальное положение, ценность «материально обеспеченная жизнь» заняла лишь четвертое место, опередив, однако, ценность «счастливой семейной жизни». Далее достаточно тесно идут ценности, которые условно можно отнести к сферам деятельности – материальной и личностной самореализации. Существенно отличаются по среднему рангу четыре наименее предпочитаемых ценности: «счастье других», «развлечения», «красота природы, искусства» и «творчество».

Результаты ранжирования инструментальных ценностей (ценностей-средств), возможно, показывают специфику данной категории молодежи. Так, на первые три наиболее значимые ценности – «воспитанность», «образованность» и «аккуратность», по-видимому, влияют некоторые особенности образовательного процесса в военизированных учебных заведениях. Особенно без аккуратности и воспитанности курсантам трудно взаимодействовать с командно-преподавательским составом. Курсанты также хотели бы действовать более независимо (4-й ранг значимости), однако отстаивать свое мнение в явном виде не считают важным (9-й ранг). Середину списка ценностей-средств при достаточно высоких средних рангах значимости занимают такие качества, к которым юноши относятся достаточно индифферентно: «жизнерадостность», «твердая воля», «честность», «рационализм» и «исполнительность». Несколько пониженные значения имеют ценности «эффективность в делах», «терпимость», «широта взглядов» и «чуткость». В целом курсанты не имеют высоких запросов (16-й ранг) и готовы мириться с недостатками в себе и других людях (17-й ранг).

Свое обычное состояние в рамках одиннадцати предложенных психологических качеств они ощущают в следующем: уверены в себе, устойчивы в трудных ситуациях и мужественны (табл. 2). Эти качества набирают наибольшее количество баллов по десятибалльной шкале. Далее курсанты характеризуют себя как способных к самоконтролю и целеустремленных, но им не хватает решительности, силы воли и активности (7, 8 и 9 места, соответственно). Очень остро-

рожно, если не сказать критично, курсанты относятся к гармоничности собственного развития и раскованности (данные качества набрали меньшее количество баллов).

Кратко резюмировать вышесказанное можно следующим образом: обеспечивая образовательный процесс по физической культуре, для большей мотивации занимающихся необходимо учитывать самовосприятие и структуру ценностей как целей, устремлений в будущее, так и предпочитаемых учащимися способов физкультурной деятельности для достижения своих целей.

Таблица 2

Самооценка юношами личностных качеств

Оцениваемые качества (по десятибалльной шкале)	Средний балл	Ранг
Уверенность в себе	8,16	1
Устойчивость в трудных ситуациях	8,04	2
Мужественность	7,86	3
Самоконтроль	7,83	4
Целеустремленность	7,74	5
Координированность движений	7,68	6
Решительность	7,52	7
Сила воли	7,23	8
Активность	7,11	9
Гармоничность развития	6,90	10
Раскованность	6,41	11

Обратимся к результатам исследования категории здоровья в ценностных ориентациях курсантов. Методом прямого ранжирования была установлена иерархия терминальных ценностей, причем юноши проводили выбор ценностей с двух точек зрения – собственной и с точки зрения большинства людей, общества (данные приведены в табл. 1).

Первые пять ценностей можно считать наиболее значимыми для курсантов. Их условно можно отнести к следующим жизненным сферам: здоровья, общения и материальной жизни, при опережающем значении ценности здоровья. В выборах курсантов с точки зрения общества наиболее значимые следующие ценности (в порядке убывания) – «материально обеспеченная жизнь», «здоровье», «интересная работа», «активная деятельная жизнь» и «наличие друзей».

Интересно то, что категория «счастливая семейная жизнь» заняла середину списка (9-е место). Первые пять доминирующих ценностей с точки зрения общества принадлежат тем же сферам действительности – здоровья, общения и материальной, но значимость каждой перераспределена. В представлениях курсантов об обществе наблюдается явное предпочтение деятельности в материальной сфере – «материально обеспеченная жизнь», «интересная работа» и «активная деятельная жизнь».

Наименее значимые ценности с обеих точек зрения в основном согласуются. Так, в выборе для себя, последние четыре места у курсантов (в порядке убывания) заняли следующие ценности – «счастье других людей», «развлечения», «красота природы, искусства» и «творчество»; с точки зрения общества – «развитие», «красота природы, искусства», «счастье других» и «творчество». Следовательно, эти ценности общечеловеческой культуры и социально-философские категории не находят должного места в данной иерархии. Они значительно уступают (первым пяти) более конкретным ценностям и, по-видимому, имеющим большее значение в данное время для адаптации и выживания личности на биосоциальном уровне.

Курсанты также ранжировали личностные качества как наиболее соответствующих образу, «имиджу» современного молодого человека. Краткая интерпретация полученных результатов такая (таблица 3): психологические качества – «уверенность в себе» и «самостоятельность» (особенно «уверенность») наиболее значимы для курсантов; «физическая подготовленность», «выносливость», «спортивность», «хорошее здоровье», то есть чисто физические характеристики в данном рассмотрении отстают. Отметим, что такое распределение личностных качеств по рангам значимости характеризует именно курсантов, ибо у других категорий молодежи оно несколько иное [2], [4], [13] (в числе первых присутствует «коммуникативность»), но «уверенность в себе» и «самостоятельность» также являются наиболее предпочитаемыми личностными качествами. Причина этому, по-видимому, кроется в ситуативной тревожности как переживании эмоционального дискомфорта, поскольку имеются данные [12] о связи тревожности с доминирующими чувствами – незащищенности и зависимости.

Таблица 3

Результаты ранжирования личностных качеств в «имидже» молодого человека

Личностные качества	Ранг
Уверенность в себе	1
Самостоятельность	2
Спортивность	3–4
Хорошее здоровье	3–4
Мужественность	5
Целеустремленность	6
Физическая сила, выносливость	7
Энергичность	8
Общительность	9
Элегантность	10
Раскованность	11
Волевые качества	12
Координированность	13

Таким образом, установлено, что: во-первых, категория здоровья наиболее значима для курсантов как общечеловеческая ценность; при этом общество характеризуется ими в сторону большей утилитарности, рациональности, прагматизма; во-вторых, в анализе ценностей и личностных качеств при переходе с общебытийного на уровень действий в молодежной среде ценность здоровья явно снижается. На первые места выступают *социально-психологические качества, позволяющие молодому человеку чувствовать себя уверенным, независимым, самостоятельным* в реалиях современного социума.

Перейдем к рассмотрению роли и факторов физкультурной деятельности в образовательном процессе у курсантов. В нашем представлении, ориентация на занятиях по физической культуре на значимые ценности учащихся, а также предпочитаемые виды спорта усиливает мотивацию к физкультурной деятельности. Более того, когда значимые ценности молодежи достигаются физкультурной деятельностью, это улучшает не только эмоциональный фон занятий, но и является фактором, способствующим дальнейшему самосовершенствованию средствами физической культуры. Таким образом, учет наиболее предпочитаемых видов физкультурной деятельности способствует активизации самой деятельности и повышению мотивации к ней. В связи с этим было проведено исследование ценностных ориентаций курсантов в сфере физкультурной деятельности. Одна анке-

та предполагала выбор наиболее предпочитаемых видов спортивных дисциплин – двух из семи; по второй анкете выявлялось, развитию каких личностных качеств (таблица 4), способствуют занятия физической культурой. Установлено, что ранее занимались (в секциях или самостоятельно) дополнительно теми или иными видами спорта (чаще двумя-тремя) 182 (94,8%) курсанта, из общего числа обследованных. В основном это были спортивные игры (45,6%) и борьба, различные виды единоборств, бокс (29,7%). На третьем месте оказалась легкая атлетика (20,9%). Далее следуют лыжи (13,7%), атлетизм (9,3%), плавание (8,2%) и спортивная гимнастика (0,5%).

Сравнивая ответы курсантов о включенности в физкультурную деятельность ранее с ответами на вопрос: «Какой вид занятий физической культурой Вы считаете наиболее подходящим для молодого человека?», наблюдается доминирующая роль тех же видов спорта, только борьба, единоборства (54,2% выборов) поменялись местами со спортивными играми (37%). Легкая атлетика по-прежнему осталась на третьем месте (30,7%). Однако значимость плавания существенно возросла – с шестого места переместившись на четвертое (27,6% выборов). Такое смещение интересов в сторону традиционно мужских, силовых видов спорта (борьба, единоборства, бокс) следует, по-видимому, связать с особенностями образовательного процесса у курсантов (значимая роль физической подготовки и строгое оценивание силовых нормативов), а также условия, в которые попадают юноши – чисто мужской коллектив, внешне и внутренне задаваемая служебная дисциплина, формируемый в новом коллективе индивидуальный статус, совместное проживание на казарменном положении, дисциплинарные взыскания и т. п.

По исследованию личностных качеств, наиболее развиваемых занятиями физической культурой, следует обратиться к результатам, приведенным в табл. 4. Предлагалось выбрать пять наиболее значимых из шестнадцати предложенных качеств.

С точки зрения курсантов физкультурная деятельность наиболее способствуют повышению здоровья, физической подготовленности (1-й ранг значимости), волевых качеств, настойчивости (2-й ранг), силы, выносливости (3-й ранг). Слабее всего курсанты связывают занятия спортом с самовыражением, элегантностью, эстетическим развитием и коммуникативными качествами. Ве-

роятно, выбор доминирующих видов спорта (единоборства) и является тем значимым коррелятом, который отводит развитию коммуникативных качеств с помощью физической культуры последнюю роль. То есть физическая культура связывается в первую очередь с физической силой, а та, в свою очередь, помогает силовым единоборствам, применением физической силы решать, отчасти, проблемы общения.

Таблица 4

Результаты выбора качеств, формируемых средствами физической культуры

Личностные качества, формируемые средствами физической культуры	% выбранных качеств	Ранг
Здоровье, высокая физическая подготовленность	78,13	1
Сила воли, настойчивость в преодолении трудностей	66,66	2
Сила, выносливость	62,5	3
Спортивная фигура, подтянутость	57,29	4
Уверенность в себе	48,96	5
Вера в свои силы, возможности	34,37	6
Самозащищенность	33,85	7
Умение красиво двигаться, осанка	26,56	8
Преодоление психологических зажимов, раскованность	19,27	9
Повышение умственной работоспособности	16,14	10
Координированность движений	15,62	11
Положительное эмоциональное состояние	13,54	12
Лучшее самовыражение	6,25	13–14
Формирование элегантности	6,25	13–14
Общительность, коммуникативность	4,17	15–16
Эстетическое развитие	4,17	15–16

Сравнивая репрезентативные качества, образующие имидж (табл. 3), и качества, формируемые физкультурной деятельностью (табл. 4), выявляется явное расхождение в значимости качеств – уверенность в себе и физическая подготовленность. Состояние, ощущение большей уверенности важнее для юношей, чем повышенные показатели в двигательной подготовленности. Поэтому для мотивации к самостоятельной физкультурной деятельности необходимо сначала вызвать практический аффективный интерес учащихся, а уже затем, поддерживая его, надеяться на закрепление физкультурной деятельности в поведенческом аспекте, входящим в понятие здорового образа жизни. Для этого физическая куль-

тура должна помогать решать актуальные для молодежи проблемы, находящиеся в основном в области психосоциального взаимодействия.

Невозможно не согласиться с мнением П. К. Дуркина [5] о том, что важнейшим условием воспитания физической культуры личности является систематическое изучение мотивации и процесса становления интереса к занятиям физической культурой. Вне условий для реализации, сформированных целенаправленно или сформировавшихся спонтанно интересов, не будет индивидуальной физической культуры у человека, а, следовательно, не будет и основы здорового образа жизни.

Поэтому основными *выводами и рекомендациями* из вышеизложенного можно считать следующие. Во-первых, для усиления мотивации к физкультурной деятельности у молодежи следует больше ориентироваться на предпочитаемые ими виды спорта. Во-вторых, для оптимизации образовательного процесса по физической культуре с молодежью следует также учитывать, чтобы используемые виды физкультурной деятельности приводили к развитию не только двигательных качеств, но и развивали такие доминирующие личностные социально-психологические качества, как уверенность, самостоятельность и коммуникативность. В-третьих, мотивируя молодых людей к здоровьесформирующей деятельности, надо учитывать их представления о социальном здоровье, которые связываются [3] с «социальной успешностью», «коммуникативностью», «общительностью». И, наконец, необходимо, чтобы как можно более широкий спектр физкультурной деятельности, используемой в учебном процессе, приводил к расширению круга интересов молодых людей в данной сфере. Считаем, что практическое разрешение подобных задач для цели здоровьесбережения молодежи вполне реально и осуществимо, при условии осознания их педагогами и обществом в целом.

Литература

1. *Антропова М. В.* и др. Здоровье школьников и результаты лонгитюдного исследования. // Педагогика, 1995, № 2.
2. *Васильева О. С., Журавлева Е. В.* Здоровый образ жизни: стереотипные представления и реальная ситуация. // Народное образование 1999, № 10.

3. *Васильева О. С., Филатов Ф. Р.* Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: Учебное пособие – М.: Академия, 2001.
4. *Добротворская С. Г.* Ориентация студентов на здоровый образ жизни через осмысление жизненных целей и ценностей. / Педагогическое образование и наука, 2002, № 1.
5. *Дуркин П. К., Лебедева М. П.* К проблеме воспитания личной физической культуры у школьников и студентов. / Физическая культура: воспитание, образование, тренировка, 2000, № 2.
6. *Жуков В. Г.* Здоровье. Как его оценить? (Факторная концепция). – Екатеринбург, «Центр интеллектуального развития молодежи», 1997.
7. Здоровье молодежи XXI в.: материалы международной научно-практической конференции. / Под общ. ред. В. В. Чешихиной. – М.: Изд. МГСУ «Союз», 2000.
8. *Лубышева Л. П.* Концепция формирования физической культуры человека. – М.: ГЦОЛИФК, 1992.
9. *Никифоров Г. С.* Психология здоровья. – СПб.: Речь, 2002. – 256 с.
10. *Петрушина А. Д.* У истоков формирования здоровья. / Медико-биологический вестник им. Витебского Я. Д., Курган-Тюмень, 1996, № 2.
11. *Постех Е. П.* др. Мнения и ожидания учащихся в оценке предмета «физическое воспитание» в школах стран Европы. / Физическая культура: воспитание, образование, тренировка, 2002, № 3.
12. *Прихожан А. М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – Москва – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000.
13. *Прокopenко В. П., Малоземов О. Ю.* К вопросу о возможностях физической культуры в сохранении психического здоровья учащихся. // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской Академии образования. – 2002, № 3.
14. *Сорогин В. П.* и др. Новые подходы к оценке уровня здоровья детей в онтогенезе: итоги и перспективы. / Медико-биологический вестник им. Витебского Я. Д., Курган – Тюмень, 1996, № 2.
15. *Усова А. В.* Чтобы учение стало интересным и успешным. / Педагогика, 2000, № 4.
16. Физиология подростка. / Под ред. Д. А. Фарбер. НИИ физиологии детей и подростков АПН СССР. – М.: Педагогика, 1988, с. 167–183.
17. *Хрипкова А. Г.* Здоровье школьников. // Биология в школе, 1997, № 2, с. 11–14.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378.026.3
ББК 4448.245.9

АДАПТИВНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩАЯ КОМПОНЕНТА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Л. И. Долинер

Одной из проблем современного высшего образования является взрывообразное увеличение количества специальностей и специализаций, учебных дисциплин, организационных форм обучения (очного, очно-заочного, заочного полного, заочного сокращенного, дистанционного и др.). Для многих, особенно новых учебных дисциплин, создание достаточно результативных методик и технологий представляется крайне проблематичным, так как для их проектирования и отработки требуется значительное время. Кроме этого, если придерживаться негласно принятых правил, то следует разрабатывать клоны одной и той же дисциплины применительно к разным специальностям и специализациям (например, информатика для юристов, экономистов, инженеров и педагогов, математика для физиков, инженеров, математиков и т. п.). Подобный подход создает массу проблем на пути к качеству, поскольку не позволяет обеспечить реальный учебный процесс сколько-нибудь отработанными технологиями. Одним из путей разрешения данных проблем является переход к массовому внедрению хотя бы отчасти *унифицированных образовательных технологий*, которые (в идеале) должны обеспечить достаточно высокое качество обучения *без увеличения трудозатрат преподавателя* (опять же в идеале – уменьшение этих трудозатрат). При этом данные технологии должны обладать рядом свойств, существование которых подразумеваются, но в явном виде практически нигде не упоминаются.

К таким свойствам относятся:

- адаптивность к требованиям преподавателей (а значит и упрощенную технологию передачи и внедрения);
- адаптивность к формам обучения;
- адаптивность к требованиям каждого конкретного учебного заведения по различным параметрам: количеству часов, профессиональной направленности, качеству обучения;
- открытость для модификации.

Понятно, что перечисленные свойства для практики крайне важны и интересны, но их реализация обсуждается, пожалуй, лишь отчасти при разработке систем модульного обучения.

Считается, что образовательные технологии являются частью методических систем (методическая система – это «структура, компонентами которой являются цели обучения, содержание обучения, методы обучения, формы и средства обучения» [13, с. 7]). Поэтому в дальнейшем будем пользоваться термином «адаптивная методическая система (АМС)», подразумевая под этим *методическую систему, содержащую в своей структуре образовательную технологию, обладающую перечисленными адаптивными свойствами.*

И еще одно замечание. В современной педагогической науке недостаточно уделяется внимания собственно процессу внедрения достижений этой науки в практику обучения. Если ответ на вопрос «Что надо делать?» вроде бы сформулирован (индивидуализация, дифференциация, личностно-ориентированный подход, эвристическое обучение, творческая составляющая и т. д.), то ответ на вопрос «А как это сделать?» решается в каждом случае отдельно и каких-либо хотя бы относительно унифицированных подходов, предлагающих решить эту задачу, пока не предвидится. Отсюда вытекает еще одно требование к АМС: *обеспечить технологию внедрения современных исследований в практику обучения.*

Проектирование структуры АМС

Исследованиями в области создания методических систем занимались многие ученые-педагоги (В. П. Беспалько, В. В. Краевский, А. М. Пышкало, Г. К. Селевко и др.). Поэтому в данной статье основное внимание будет уделено проектированию именно технологической компоненты АМС. В первую очередь сформулируем основные принципы, обеспечивающие адаптивность.

1. Принцип *модульности*, данный принцип предполагает, что методическая система¹ будет представлять собой набор достаточно самостоятельных компонентов (блоков), каждый из которых, в свою очередь, будет являться фактически методической системой, реализующей цели обучения, входящие (непосредственно или на макроуровне) в целеполагание всей системы в целом; такой подход обеспечивает, с одной стороны, единство проектирования методической системы любого уровня, а с другой, позволяет реализовать настройку методической системы на потребности конкретного учебного заведения.

2. Принцип *открытости*, предполагающий в первую очередь возможность достаточно свободного расширения и модернизации созданной методической системы. Этот принцип реализуется, во-первых – блочным построением системы, во-вторых – предоставлением преподавателю технологии создания и модернизации блоков.

3. Принцип *амбивалентности*, суть которого – в существовании двух типов связей между блоками методической системы и двух видов блоков. Данный принцип предполагает наличие в методической системе базового блока, некоей «точки входа», через которую осуществляется образовательная деятельность в рамках данной методической системы и освоение которой является фундаментом, необходимым для дальнейшего движения в рамках этой системы. Базовый блок может иметь расширения (дополнительные блоки, тесно взаимосвязанные с базовым), обеспечивающие более глубокое или более широкое усвоение учебного материала. При этом связь между этими блоками достаточно жесткая и последовательность их изучения, несмотря на блочную структуру, четко определена. Набор подобных блоков представляет фактическое *ядро методической системы* с адаптивными свойствами. Кроме ядра в АМС, как правило, должны присутствовать блоки, которые связаны с ядром лишь частью знаний и умений, которыми обучаемый должен владеть, чтобы успешно осваивать содержание данного блока. Здесь речь идет о «слабых» связях, или вообще об отсутствии таковых. Данный тип блока, с одной стороны, включается в методическую систему из-за этой самой «слабой» связи, а с другой – из-за того, что целеполагание

¹ Данная фраза не совсем корректна, поскольку речь все же идет о технологической составляющей АМС. Но чтобы не писать столь длинное выражение, в дальнейшем будем это подразумевать, говоря просто об (адаптивной) методической системе.

блока входит в стратегическую систему целей всей адаптивной методической системы. Принцип амбивалентности:

- а) позволяет проектировать и создавать методические системы по промышленной технологии с привлечением большого количества разработчиков;
- б) обеспечивает реализацию принципа открытости;
- в) реализует (наряду с двумя другими принципами) высокую гибкость и настраиваемость (адаптивность) методической системы под интересы каждого конкретного учебного заведения.

Структура модели АМС, отвечающей всем перечисленным требованиям, приведена на рис. 1. Здесь базовый блок и его расширения выделены более темной закраской. Сотовая структура позволяет продемонстрировать возможность установки разнообразных связей. Номера блоков никакой роли не играют и используются здесь в качестве идентификаторов, указывающих одновременно и количество блоков АМС.

При этом следует иметь в виду, что каждый из блоков может сам иметь блочную структуру. Под «макроцелями обучения» понимается общий перечень целей, уточнение которых реализуется в рамках блоков, составляющих методическую систему (а те, в свою очередь, могут выступать макроцелями для подблоков и т. д.). Пунктирная линия обозначает условность и гибкость границы системы, ее модифицируемость и расширяемость. Следует отметить, что количество блоков, приведенных на рис. 1, может быть произвольно.

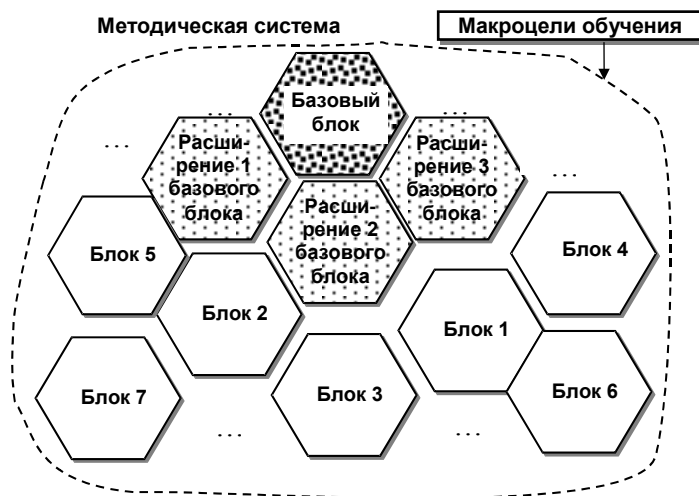


Рис. 1. Структура адаптивной методической системы

Спроектированная структура АМС удовлетворяет условиям адаптивности на уровне *учебного заведения* и на уровне *формирования содержания дисциплины*. Новым здесь является структуризация методической системы, позволяющая «собирать дисциплину» из готовых блоков как из частей конструктора. По крайней мере, уже на этом уровне просматриваются механизмы оптимизации разработки учебных дисциплин, ориентированные на создание базового блока, который выступает в качестве основы дальнейшей подготовки к профессиональной деятельности. Важно отметить, что, в отличие от традиционного подхода, адаптивная методическая система должна иметь наддисциплинарный характер, включая максимально широкий спектр блоков для подготовки обучаемых в рамках конкретной предметной области. Здесь легко встраиваются межпредметные и специализированные компоненты.

Проектирование модели обучения с адаптивными свойствами

Следующий шаг при проектировании АМС связан с разработкой модели обучения, в рамках которой можно будет реализовать все требования современной дидактики. Здесь акцентируем внимание на таких требованиях, как индивидуализация, дифференциация и гуманизация обучения.

Сначала решим вопрос об адаптации методической системы к требованиям преподавателя. Можно предположить, что такая адаптация возможна, если:

- разработанные средства обучения будут нейтральны (или, как минимум, не антагонистичны) к большинству методик, используемых преподавателями;
- обеспечение АМС будет содержать как инвариантную, так и вариативную части. При этом вариативная часть должна быть легко модифицируемой самим преподавателем. Наиболее реальный вариант – это создание вариативной части как электронной компоненты открытого типа (т. е. в виде файлов, баз данных, электронных учебников и др. компонент, которые легко редактируются, изменяются и дополняются);
- преподавателю должно быть предоставлено полное методическое и дидактическое обеспечение, гарантирующее получение заранее спланированного результата обучения (т. е. образовательная технология по М. В. Кларину [8]); к данному спектру обеспечения можно отнести учебные пособия (бумажные и электронные), дидактически полный спектр задач и заданий, максимально полную систему компьютерного контроля и широкий спектр дополнительного

материала, позволяющего реализовать индивидуализацию и дифференциацию обучения;

- трудозатраты преподавателя по использованию АМС не должны превышать обычных; более того, желательно, чтобы по возможности они снижались (или делали эту работу менее рутинной и более творческой).

Таким образом, согласно перечисленным свойствам неотъемлемой частью АМС должны выступать информационные и коммуникационные технологии (ИКТ). При этом:

а) учебный процесс (весь или его неотъемлемая часть) должен быть спроектирован и реализован так, что ИКТ станет *системообразующей* частью;

б) результативность данного учебного процесса должна быть значимо выше аналогичного процесса, реализуемого с помощью других средств;

в) учебный процесс в целом должен остаться целостным и гармонично функционирующим. Сформулированные положения назовем «*концепцией киборга*».

Для проектирования модели обучения воспользуемся инструментарием, применяемым в теории решения изобретательских задач. Один из технологических приемов в данном подходе выглядит следующим образом:

а) сначала конкретизируется задача (т. е. выявляется, что, собственно, нужно получить);

б) затем предполагается, что есть некие гипотетические человечки, которые обеспечивают решение задачи; при этом выявляются все особенности поведения этих человечков (т. е. подробная характеристика конструируемого устройства);

в) после этого (а это самое трудное) выявляется какой материальный объект (устройство) может выполнять роль этих человечков ([1], [8] и др.).

Сначала еще раз сформулируем поставленную ранее задачу: разработать методическую систему, обеспечивающую адаптацию по трем параметрам:

- на уровень образовательного учреждения;
- на различные организационные формы обучения;
- на процесс обучения, реализующий индивидуальные траектории для каждого обучаемого.

Адаптация по первому параметру была реализована предложенной структурой методической системы. Рассмотрим, как должен быть построен учебный процесс, чтобы реализовать адаптационные свойства по другим параметрам.

Идеальная модель – это когда есть один обучающий, один обучаемый и средства ИКТ¹ (рис. 2).

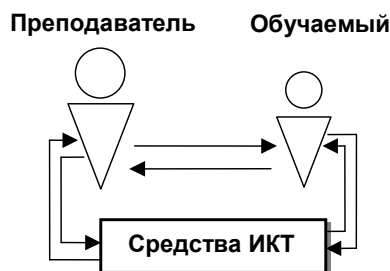


Рис. 2. Индивидуальная схема обучения

В этом случае индивидуализация и дифференциация обеспечивается субъектом управления (преподавателем), поскольку в данной модели, во-первых – это достаточно легко реализуемо (разумеется, при должном уровне профессионализма преподавателя), а во-вторых – обеспечивается всеми достижениями современной прикладной педагогической науки, предоставляемой (опять же в идеале) как с помощью традиционных средств дидактики (книг, иллюстраций, пособий, задачников), так и с помощью средств ИКТ. Наличие личного и постоянно присутствующего преподавателя решает и проблему организационных форм обучения, поскольку такая форма остается одна – фактически всегда очная (преподаватель-то присутствует всегда). На данном этапе отметим лишь, что самостоятельная работа обучаемого в данном случае также является преобладающей, но обеспечивается консультациями, систематическим контролем и (в зависимости от его результата) выдачей соответствующих управляющих воздействий².

¹ Хотя модель идеальна, но она вполне реальна: существующий институт репетиторов убедительно это доказывает.

² Следует подчеркнуть, что в этом случае достаточно просто решаются проблемы с образовательными структурами: не требуется специально оборудованные помещения (с обучаемым

Реальная ситуация отличается от идеальной прежде всего тем, что количество обучаемых существенно больше одного. Тогда та адаптивность и высокое качество обучения, что существует в идеальной модели, исчезает, и мы снова остаемся с традиционными проблемами. Чтобы снять конфликт перехода от идеала к реальной ситуации, была предложена компромиссная модель, в которой сочетались бы особенности группового обучения и идеальной модели. Данная модель предполагает включение в учебный процесс неких гипотетических ассистентов, причем их количество совпадает с количеством обучаемых (рис. 3). В этом случае можно предположить, что удастся сочетать особенности работы групповой и индивидуальной (т. е. обеспечить индивидуальное обучение в условиях группы).

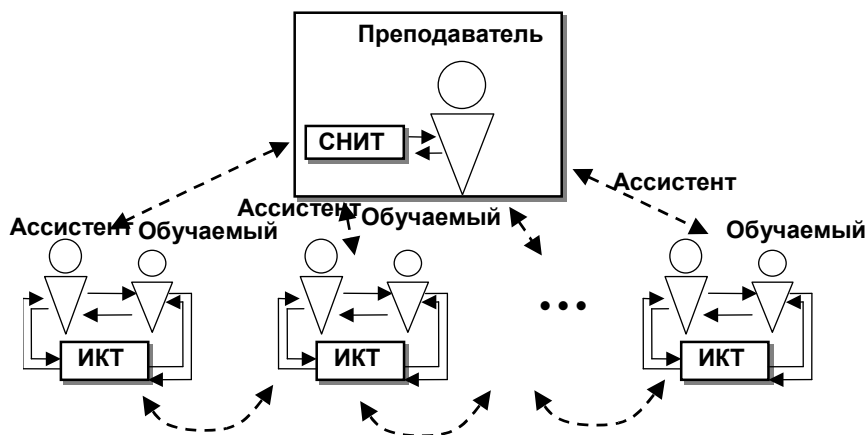


Рис. 3. Модель группового обучения в условиях использования средств ИКТ¹

Следующий шаг – это разделить обучающие функции между преподавателем и его ассистентами (по условиям алгоритма понятие «ассистент» сначала не конкретизируется). В общем случае деятельность «преподавателя направлена на реализацию следующих основных функций:

можно работать и дома), затраты на средства ИКТ резко снижаются (требуется один комплект дидактических средств и оборудования).

¹ На рисунке средства ИКТ отмечены просто аббревиатурой ИКТ – просто из соображений экономии места.

- 1) предъявление и объяснение учащимся усвояемого предметного содержания;
- 2) показ деятельности, в которой учащийся должен использовать этот материал;
- 3) управление процессом усвоения этой деятельности учащимся» [14, с. 12].

Последний пункт включает:

а) формирование системы задач, выполнение которых обеспечивает реализацию целей обучения; б) определение наличия у обучаемых необходимых предварительных знаний и умений; в) получение сведений об индивидуальных особенностях учащихся; г) создание положительных мотивов учения; д) последовательное предъявление обучаемым сформированных задач; е) контроль выполнения каждой из задач; ж) выработка корректирующих воздействий [14, с. 19]. Перечисленные функции можно разделить по двум параметрам: по уровню управляющих воздействий и по предъявляемому содержанию.

Согласно имеющейся схеме (см. рис. 3) разделение по уровням управления очевидно и достаточно традиционно: преподаватель осуществляет общее руководство, включающее принятие решения, определение целей, реализацию итогового контроля, выработку корректирующих воздействий и построение индивидуальных траектории обучения. Каждый ассистент обеспечивает управление деятельностью обучаемого (предоставляет теорию, предъявляет последовательность заданий), проводит текущий контроль и рекомендует обучаемому приглашать преподавателя либо в ситуации затруднения (ассистент не всегда может помочь), либо когда требуется принятие кардинальных (для обучаемого) решений (например, когда закончился этап обучения и требуется определиться с дальнейшими действиями). Т. е. преподаватель в рамках данной модели освобождается от огромного количества рутинной работы (разработки дидактических материалов, предъявления информации, организации текущей работы и текущего контроля). При этом он может (в данной гипотетической ситуации) больше внимания уделить вопросам, на которые в традиционном обучении просто не хватает времени: позаниматься со слабым или сильным (не в ущерб остальным), проконсультировать тех, кому не смог помочь ассистент, провести итоговый контроль, построить траекторию обучения практически для каждого

и т. п. Разделение по предъявляемому содержанию, например, может быть достаточно традиционно для вуза (но не столь привычно, например, для общеобразовательной школы): теория и методология учебной дисциплины – это область, за которую отвечает преподаватель. Отсюда, например, можно предположить и основные организационные формы проведения занятий по данному направлению: это лекции, семинары, тренинги, ролевые игры и т. п. (т. е. те, в которых требуется работы группы). Все, что необходимо знать для практической деятельности, а также формирование умений обеспечивает ассистент (реализация функциональных целей). Здесь преобладающей организационной формой являются практические и лабораторные занятия, на которых реализуется преимущественно индивидуальное обучение. При этом чисто территориально подобные занятия могут проходить как в учебной аудитории, так и в любом другом месте (лишь бы имелось рабочее место, оснащенное средствами обучения, и присутствовали обучаемый и ассистент).

Теперь проанализируем, является ли построенная модель адаптивной по оставшимся двум параметрам.

Независимость модели методической системы от организационных форм обучения становится достаточно очевидной, если предположить, что связь между преподавателем и участниками учебного процесса может быть не только непосредственной, но и дистанционной. Свойство модели, в которой непосредственная деятельность возлагается на ассистента, позволяет «разобрать» построенную модель, предполагая, что группа «обучаемый – ассистент – средства ИКТ» представляет единый фрейм, внутри которого имеются жесткие связи, а связь между преподавателем и этими фреймами, а также между собственно фреймами, может быть непостоянной¹ (т. е. без ущерба для качества можно реализовать практически любые организационные формы обучения).

Передача ассистенту части рутинных функций преподавателя высвобождает последнего (как уже отмечалось) для решения стратегических задач обучения. Сделаем еще два предположения: во-первых – ассистенты должны одинаково качественно исполнять свои обязанности, а во-вторых – обеспечивать высокую результативность обучения; в идеале – реализовывать (совместно с преподавателем) модель полного усвоения. Тогда, договорившись о неразделимости

¹ На Рис.3 непостоянные связи изображены пунктирной линией.

фрейма, получаем, что индивидуализация обучения (как минимум по характеристикам: темп изучения, количество решаемых задач, объем дополнительно усваиваемых знаний) обеспечивается самой структурой этого фрейма (при обучении ассистент и средства ИКТ присутствуют всегда).

Хотелось бы подчеркнуть ряд достоинств предложенной схемы. Во-первых – в ее рамках может быть реализовано практически любая модель обучения: на деятельность участников учебного процесса не накладываются никаких ограничений. Во-вторых – схема устойчива и отчасти независима от квалификации преподавателя: недочеты в управлении могут быть сглажены качественной работой ассистентов.

Следующий шаг – это уточнение того, что, собственно, представляют собой введенные в модель гипотетические ассистенты.

Выбор средств проведения учебного процесса

В данном разделе основное внимание уделим особенностям функционирования образовательного фрейма, включающего обучаемого, ассистента и средства ИКТ.

Исходя из задач, реализуемых ассистентом, он должен, по сути, заниматься управлением деятельности одного обучаемого. Разумеется, при этом должны выполняться и классические задачи, решаемые в ходе обучения: а) мотивировать обучаемого на образовательную деятельность, б) развивать самостоятельность и интеллект, в) учить учиться. В современных реалиях только два объекта¹ могут претендовать на роль такого ассистента:

1) чисто компьютерные средства (АОС – автоматизированные обучающие системы);

2) специальным образом разработанные дидактические комплексы, размещенные на бумажных, видео, аудио и компьютерных носителях.

Так сложилось исторически, что на эти объекты в основном ориентировались методологи образования, изучающие вопросы использования в этой

¹ Реально таких объектов существенно больше. Например, в качестве такого объекта может выступать человек. Но это экономически пока невыгодно и фактически для массового обучения неприемлемо. Другой такой объект – робот (не компьютер, а именно робот с искусственным интеллектом). Но пока говорить о внедрении подобных устройств в широкую образовательную практику можно только гипотетически.

сфере компьютерных и телекоммуникационных технологий. Если до 90-х гг. прошлого века в качестве одной из базовых подходов выступало компьютерное обучение с использованием специальных АОС (подробнейший обзор зарубежных исследований в этой области приведен, например, в работе [16], отечественных – [1], [6] и др.), то, позже данное направление стало вспомогательным, и основное внимание уделяется организации учебного процесса в условиях информационных и коммуникационных технологий (Г. А. Бордовский, Т. А. Бороненко, Ю. С. Брановский, Б. С. Гершунский, В. В. Гузеев, В. А. Извозчиков, И. В. Роберт, И. А. Румянцев, Б. Е. Стариченко, А. М. Слуцкий и многие другие). Сегодня можно констатировать, что, по сути, первое направление включено во второе в качестве одной из компонент, с помощью которой реализуется более эффективный процесс обучения.

Таким образом, в качестве гипотетического ассистента в данном исследовании будет выступать комплекс дидактических средств, размещенных на различных (бумажных, магнитных и т. п.) носителях. Подобный выбор (помимо нас) сделали независимо друг от друга многие исследователи, которых интересует прежде всего проблема дистанционного обучения: И. В. Богданов, И. А. Крутий, Е. В. Чмыхова [1], Г. С. Курганская [9] и др.

В ходе данного исследования была выдвинута гипотеза о том, что в качестве ассистента (из нашей модели группового обучения на рис. 3) будет выступать *модульно-блочный комплекс*¹, включающий следующие материалы: учебники (бумажные и электронные), специальные обучающие тексты, а также различные программные средства учебного назначения, причем системообразующей основой должны выступать информационные и телекоммуникационные технологии.

Воспользуемся термином, введенным В. К. Балабановым и др. [2], и также назовем такой комплекс *юнитой*². Отметим ряд требований, отличающих данный комплекс от созданных ранее, которые вытекают из построенной модели.

¹ Комплексность и интегрированность здесь – принципиальные характеристики.

² Воспользоваться подобной терминологией потребовалось в связи с тем, что понятие «модуль» в достаточной степени проработано и задействовано в рамках модульного обучения. А полученные в ходе исследования материалы не совсем совпадают по некоторым параметрам с классическими модулями. Более того, возникший термин (для «внутреннего» употребление) «би-модульность» («модуль модулей») с нашей точки зрения, не совсем корректен.

Во-первых – юнита должна *управлять* учебной деятельностью. Данное требование обязательно, поскольку именно оно обеспечивает автономное существование фрейма при «отключении» от преподавателя. Во-вторых – при разработке юниты требуется обеспечить ее универсальность, при которой обучение с достаточно высоким качеством будет реализовано вне зависимости от организационных форм его проведения, а также допускать достаточно широкий диапазон уровня подготовленности обучаемых. И в-третьих – с помощью юниты должно быть обеспечено достижение не только учебных, но и развивающих целей, в том числе и формирование умения учиться.

Определим, каким образом реализовать данные требования.

Адаптивная методическая система в условиях использования информационных и коммуникационных технологий представляет собой технологический блочно-модульный комплекс, обеспечивающий полноценное и качественное обучение вне зависимости от его форм и уровней. Как уже отмечалось, настройка подобных систем должна осуществляться достаточно просто и легко по принципу конструктора: к базовому набору блоков просто добавляются блоки, которые обеспечивают достижение всех поставленных целей. Более того, построение такого комплекса блоков создает, в свою очередь, «постбазовый» набор модулей, который может расширяться (причем произвольным образом) в зависимости от возможностей и интересов обучаемых (открытость системы).

Описанная модель адаптивной методической системы, как показали проведенные исследования, может быть реализована лишь в условиях информатизации образования, поскольку в этом случае:

а) возникают предпосылки для создания дидактических средств, позволяющих организовать подобный учебный процесс;

б) решаются проблемы передачи образовательных технологий, поскольку существенная часть информационных, контролирующих и управляющих функций реализуется ИКТ, которые либо через носители, либо через телекоммуникации легко дублируются и передаются.

Определение дистанционного обучения

Сегодня весьма проблематично утверждать, что все аспекты организации и проведения дистанционного (дистантного) обучения (ДО) в должной мере исследованы и известны. Анализ источников ([5; 10; 12; 15; 17; 18] и др.) показыва-

ет, что пока среди исследователей не существует единого взгляда не только на технологические, дидактические и методические аспекты данного вида обучения, но и на само определение дистанционного обучения. Поэтому сначала введем некоторые определения и базовые понятия ДО, рассматриваемые в данной статье.

А. В. Хуторской в работе [15, с. 445] считает, что дистанционное обучение – «это обучение с помощью средств телекоммуникаций, при котором удаленные друг от друга субъекты обучения (ученики, преподаватели, тьюторы, модераторы и др.) осуществляют образовательный процесс, сопровождающийся созданием образовательной продукции и их внутренними изменениями (приращениями). Современное дистанционное обучение осуществляется в основном с помощью технологий и ресурсов сети Интернет». Данное определение достаточно корректно и А. В. Хуторской на практике подтвердил его жизненность. Однако и в данном определении с нашей точки зрения есть ряд шероховатостей. Хотя стратегически введение термина «образовательный продукции» в определении понятно (к сожалению, на практике часто акцент делается не на результат, а на сам процесс обучения), он слегка запутывает, поскольку срабатывает эффект «последней фразы» и под ДО понимается процесс, сопровождающийся результатом. С другой стороны, первая часть определения может быть интерпретирована так, что любое обучение с использованием телекоммуникаций является дистанционным, поскольку понятие «удаленные друг от друга» можно интерпретировать по-разному.

В публикации [5] формулируется официальная точка зрения на дистанционные образовательные технологии (ДОТ), приведенная в поправках к закону «Об образовании». Согласно этой поправке под ДОТ следует понимать «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника». Любопытным здесь является то, что авторы определения удачно избежали термина «дистанционное обучение», сделав акцент не на собственно процесс обучения, а на средства его реализации (что ни в коей мере не умаляет значимости данного определения).

Подобному анализу можно подвергнуть и определения других авторов. Однако не хотелось бы, чтобы приведенный выше анализ двух определений рассматривался как критика. Понятно, что авторы давали эти определения, исходя из собственных задач и то, что мы рассмотрели в качестве недочетов, на самом деле является весьма продуманными формулировками, связанными контекстно с методологией ДО авторов и ориентированные на перспективу.

Учитывая предстоящую демографическую ситуацию [15], а также то, что дистанционное обучение – это в конечном итоге обучение, попробуем сформулировать определение, отражающее точку зрения автора на рассматриваемое понятие.

Базовым элементом, обеспечивающим результативность процесса обучения (любого!), является учение, т. е. деятельность обучаемого, направленная на формирование знаний, умений и навыков. Понятно, что процесс учения должен присутствовать всегда.

Для учения требуется создание системы управления, включающей в себя обучаемого, управляющего субъекта и средства для организации и выполнения учебной деятельности. Ранее была сформулирована концепция киборга, предполагающая, что именно использование ИКТ как системообразующей компоненты позволяет строить наиболее эффективные модели обучения. Важно подчеркнуть, что здесь не оговаривается, от кого (или чего) именно исходит управляющее воздействие!

Предложенный «ассистент» позволяет организовать процесс самообучения, минимизировав вмешательство реального преподавателя. Выдвинем гипотезу о том, что вмешательство преподавателя можно еще больше уменьшить за счет (частичной) автоматизации деятельности преподавателя.

Существенным (но не всегда упоминаемым) компонентом дистанционного обучения являются средства ДО. При этом практически все авторы, дающие определения ДО, говорят об использовании ИКТ как неотъемлемой части ДО.

Обобщая существующие определения и перечисленные выше особенности обучения в условиях ИКТ, будем считать, что дистанционное обучение – это форма обучения, в которой преобладает самообучение, базирующееся на широком использовании средств ИКТ.

Территориальная удаленность обучаемых от преподавателей, на чем акцентируется внимание всех авторов подобных определений, не является самой существенной характеристикой ДО. С нашей точки зрения наиболее важным является не удаленность, а определенная отстраненность и независимость обучаемого от преподавателя. Дистанционность предполагает возможность дистанцироваться от недостатков организованного процесса обучения, перейти на более высокий уровень самообучения. Здесь важным элементом является наличие инструментальных средств (в данном случае – ИКТ), обеспечивающих это дистанцирование. Становится понятным появление другого термина: не дистанционное, а дистантное обучение, т. е. обучение, основанное на соблюдении определенной дистанции между обучаемым и обучающим.

Дистанционное обучение и АМС

Согласно построенной модели АМС, ее блоки, состоящие из юнит, обеспечивают процесс обучения в условиях, когда самообучение является преобладающей формой учебной деятельности. Вмешательство преподавателя становится эпизодическим, причем модель полного усвоения, методология которой заложена в сам механизм построения юнит, должна обеспечивать достаточно хорошее качество. Теперь попробуем еще более минимизировать деятельность преподавателя. Важно подчеркнуть, что минимизация должна осуществляться не за счет устранения преподавателя, а за счет автоматизации части его функций (отсутствие преподавателя в организованном учебном процессе, предполагающем формальную процедуру получения образования и выдачу соответствующего документа, с нашей точки зрения пока нецелесообразно даже обсуждать). Здесь существенным моментом является уже экономическая составляющая. Как следует из наших оценок, реально в рамках большинства отечественных систем ДО на преподавателя в среднем приходится практически столько же студентов, сколько и при традиционном обучении. Примеры, когда количество студентов в 2–3 раза больше, характерны для вузов, для которых данная форма обучения является преобладающей, и где преподаватели имеют возможность все свое рабочее время проводить за компьютером, обеспечивая обратную связь и используя коммуникации для общения и доставки учебного материала. Практически нигде не говорится о том, что уже сейчас существует острая нехватка квалифицированных преподавательских кадров. Но увеличение обучаемых потребует

увеличения количества преподавателей. Привлечение же кадров в эту сферу требует финансовых вложений, что может фактически сделать экономически невыгодной данную форму обучения (или свести ее к профанации, что порой и происходит). Единственный выход здесь – это сделать так, чтобы на одного преподавателя в системе ДО приходилось существенно больше обучаемых, чем в традиционных системах обучения. Идеальный вариант, если эта цифра будет увеличена не в 2–3, а в 10–15 раз. С нашей точки зрения это возможно сделать, если: а) использовать адаптивные методические системы; б) автоматизировать часть функций преподавателя.

Что такое АМС и как они могут обеспечить процесс самообучения, мы уже рассмотрели ранее. Теперь выделим функции преподавателя, которые могут быть автоматизированы.

Прежде всего отметим, что все то, что наработано в системе ДО на сегодняшний день (электронные учебники, системы контроля, методика использования электронной почты, телеконференции, форумы и т. п.) никоим образом не отмечается, а используется как вспомогательные средства в тех случаях, когда без них просто невозможно обойтись.

Ранее отмечалось, что одним из важнейших элементов деятельности преподавателя в условиях АМС является итоговый контроль как на уровне каждой из юнит, так и при завершении всего блока обучения. Данный вид деятельности в условиях ДО может быть автоматизирован за счет научно-обоснованной системы диагностики, позволяющей, во-первых, идентифицировать обучаемого (это предмет для отдельного разговора), и во-вторых, провести объективную диагностику результатов обучения. Учитывая необходимость формирования управляющих воздействий, должна существовать база знаний и экспертная система, с помощью которой (на основе результатов диагностики) будет сформулировано задание по коррекции знаний, или (в случае, если требуется вмешательство человека для построения нетривиальной траектории обучения) обращение к преподавателю. Преподаватель обрабатывает информацию о нестандартных ситуациях и контролирует процесс обучения с помощью специальных компьютерных средств (возможность построения подобных средств доказана на примере систем управления проектами *OpenPlan* и *MS Project*). Данное положение согласуется с тезисом документа [10], согласно которому образовательное

учреждение, в котором используется ДО, должно иметь специальную корпоративную информационную систему документооборота (в т. ч. электронного), полностью обеспечивающего администрирование образовательного процесса [10, с. 9].

Разумеется, преподаватель проводит консультации и отвечает на вопросы. Однако организация систем *FAQ* («наиболее часто задаваемые вопросы») и отладка юнит АМС позволит в течение года свести процесс обращения за помощью к преподавателю к минимуму. Отсюда вытекает и структура системы дистанционного обучения, которая приведена на рис. 4.

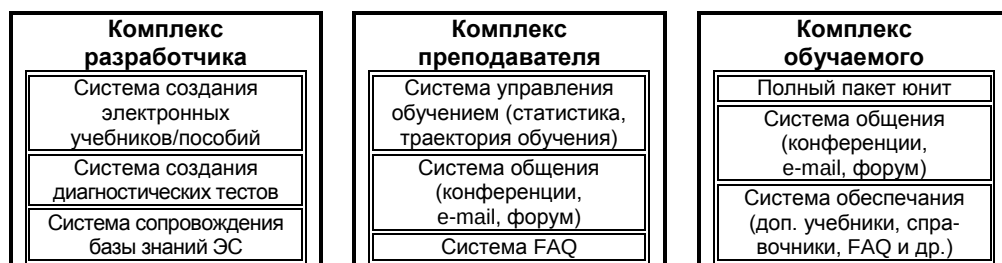


Рис. 4. Структура системы дистанционного обучения¹

Разумеется, реализация подобного подхода потребует достаточно серьезных трудозатрат. Результаты, полученные в ходе реализации АМС по подготовке студентов педагогических и профессионально-педагогических вузов к использованию ИКТ, позволяют оценить конкретные временные диапазоны. Так, например, подготовка одного разработчика юнит требует не менее года.

Существующие компьютерные системы тестирования, к сожалению, не отвечают даже самым низким требованиям, предъявляемым к диагностическим

¹ Под разработчиком здесь понимается специалист, владеющий технологией подготовки и сопровождение перечисленных продуктов. Экспериментальной подготовкой подобных специалистов занимался Уральский государственный педагогический университет (специалисты получали квалификацию «Учитель математики, организатор учебного процесса на базе ЭВМ») и занимается Российский государственный профессионально-педагогический университет (специальности «Педагог профессионального образования» специализация «Компьютерные технологии» и специальности «Прикладная информатика (в образовании)»). Разумеется, в качестве разработчика может выступать и квалифицированный преподаватель. Но преподаватель присутствует здесь всегда как своеобразный отдел ОТК.

системам. Экспертные системы, обеспечивающие формирование рекомендаций по коррекции результатов обучения, существуют только в качестве проектов. Правда, наработано множество вспомогательных средств (учебных программ, электронных пособий и справочников). Хотя бы их присутствие навевает осторожный оптимизм.

Литература

1. *Альтишлелер Г. С.* Творчество как точная наука. – М.: Советские радио, 1979.
2. *Балабанов В. К., Фокина В. Н.* О научных основах социального управления дистанционным образованием. // Телекоммуникации и информатизация образования. 2001, № 1 (2).
3. *Богданов И. В., Крутий И. А., Чмыхова Е. В.* Проектирование учебного процесса на базе современных информационных технологий // Телекоммуникации и информатизация образования. 2001, № 1 (2).
4. *Гершунский Б. С.* Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. – М.: Педагогика, 1987.
5. ДОТ ломает лед // Поиск, № 4 (714). 31 января 2003 г.
6. *Монахов В. М.* Концепция создания и внедрения новых информационных технологий обучения // Проектирование новых информационных технологий обучения. Сб. статей под ред. чл.-корр. АПН СССР В. М. Монахова. АПН СССР, НИИ общего среднего образования. – М., 1991.
7. *Пышкало А. М.* Методическая система обучения геометрии в начальной школе. Авт. доклад по монографии «Методика обучения геометрии в начальных классах», предст. на соиск. уч. степ. докт. пед. наук. – М., 1975.
8. *Кларин М. В.* Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. М.: Наука, 1997.
9. *Курганская Г. С.* Модели, методы и технология дифференцированного обучения на базе Интернет. Автореф. дисс. д-ра физ.-мат. наук (05.13.11). – М.: 2001.
10. Методика применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего

и дополнительного профессионального образования РФ // Поиск, № 4 (714).
31 января 2003 г.

11. *Петрович Н. Т., Цуриков В. М.* к изобретению. – М.: Молодая гвардия, 1986.

12. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. Пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петрова: Под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 1999.

13. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование. 1998.

14. *Талызина Н. Ф.* Психолого-педагогические основы автоматизации учебного процесса // Психолого-педагогические и психофизиологические проблемы компьютерного обучения. М., 1984.

15. *Хуторской А. В.* Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001.

16. *Цевенков Ю. М., Семенова Ю. К.* Эффективность компьютерного обучения – М., 1991, 84 с. – (Новые информационные технологии в образовании: Обзор информ. / НИИВО, Вып. 6.

17. <http://www.kamfi.bancorp.ru>

18. <http://www.scholar.urf.ac.ru>

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9.07
ББК Ю940

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Т. Б. Гершкович

Профессиональная адаптация личности – сложный, длительный, порой болезненный процесс, обусловленный необходимостью отказа от привычного, неизбежностью преодоления многочисленных и разноплановых профессиональных затруднений. При этом происходит ломка прежних стереотипов деятельности, формируются новые наклонности, убеждения, знания, умения, навыки и привычки адекватного поведения. В высшей школе ситуация адаптации начинающих преподавателей осложняется тем, что многие из них практически не имеют необходимой психолого-педагогической подготовки. Этот негативный момент в системе воспроизводства кадров для высшей школы акцентируется многими авторами (И. Васенина, Н. Сорокина, 1999; А. И. Еремеева, И. П. Пастухова, 2000; М. Зиновкина, 1998; Н. В. Мокин, Т. Д. Меньшикова, 2000; А. Проворов, О. Проворова, Н. Сенаторова, 1999 и др.).

На протяжении последних десятилетий преподаватели для вузов в нашей стране готовились путем переподготовки или повышения квалификации работников, уже имеющих высшее образование и некоторый практический стаж работы. Не ставя под сомнение целесообразность такого подхода, в начале 90-х гг. было выдвинуто предположение, что лучших результатов можно будет достигнуть при системной подготовке преподавателей высшей школы еще в период их обучения в магистратуре и (или) аспирантуре вузов. Это дает возможность готовить преподавательские кадры из числа наиболее талантливых студентов. Практиковавшийся на протяжении многих лет способ подготовки преподавателей вузов непедагогического профиля путем оставления собственных выпускни-

ков непосредственно на работу ассистентом или через аспирантуру с последующим развитием их педагогических умений через систему повышения квалификации для большинства молодых преподавателей является болезненным и неэффективным. Преподавателю самому приходится решать, на основе каких принципов подбирать материал, как организовывать занятия, как устанавливать взаимоотношения со студентами. Чаще всего он первоначально воспроизводит образцы деятельности педагога, а уже потом, через много лет, методом проб и ошибок находит ответы на многие вопросы. При подготовке в аспирантуре усилия сосредоточены на сдаче кандидатских экзаменов, написании диссертации, а педагогическая составляющая сводится лишь к кратковременной практике. Расширяющаяся практика платности обучения в аспирантуре делает отбор кадров педагогов высшей школы зависимым скорее от платежеспособности обучаемого, чем от истинного призвания.

Таким образом, особенность кадровой политики в сфере высшего образования заключается в ее стихийности и отсутствии каких-либо четких принципов отбора преподавательского состава. В этих условиях изучение психологических механизмов адаптации молодого преподавателя является актуальной научной проблемой. В то же время большая часть исследований деятельности преподавателя высшей школы посвящена «преподавателю вообще», а не проблемам его адаптации. Результаты исследований по проблеме адаптации молодых учителей школы дают, безусловно, ценную, но не всегда точную в отношении заявленной нами проблемы информацию, поскольку высшая школа обладает определенной спецификой. Работы же, посвященные проблеме адаптации молодого преподавателя высшей школы, являются на сегодняшний день единичными (В. Т. Ащепков, 1999; А. А. Пережогина, 2000).

Предлагаемые в психолого-педагогической литературе рекомендации по преодолению трудностей периода профессиональной адаптации молодого преподавателя часто сводятся к совершенствованию систем повышения квалификации, разработке моделей профессиональной адаптации с акцентом на управленческое воздействие, описанию нормативных моделей деятельности специалиста, к которым должен стремиться молодой преподаватель, разработке систем оценки качества деятельности преподавателя. Ни в коей мере не снижая значимость работ этого направления, необходимо все же отметить, что внутри-

личностные механизмы преодоления трудностей адаптационного периода часто оказываются вне предмета рассмотрения. Неудивительно поэтому отмечаемое рядом авторов смещение исследовательского интереса в психологии педагогического профессионализма с разработки описательно-нормативных моделей личности и деятельности специалиста, на основе которых формулировались требования к содержанию его профессиональной подготовки (профессиографический подход), к исследованию его различных субъектных характеристик (Н. С. Глуханюк, 2001; Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков, 2000; А. Б. Орлов, 1995).

Применительно к проблеме профессиональной адаптации педагога субъектный подход позволяет говорить не только о развитии человека в этом процессе и его конечном результате, но и о механизмах, определяющих динамику и направленность данного развития.

Теоретический анализ проблемы позволил нам определить адаптацию преподавателя высшей школы как непрерывный, самостоятельный, внутренне мотивированный процесс, характеризующий в конечном итоге принятие или непринятие развивающейся личностью внешних и внутренних условий осуществления педагогической деятельности, а также активность личности по изменению этих условий в желаемом направлении. Результаты анализа различных подходов к исследованию феномена профессиональной адаптации и сопоставление их с изучением особенностей готовности к деятельности явились основанием для выдвижения следующего предположения: в современных условиях, когда уже не существует нормативно закрепленных сроков адаптации молодого специалиста, основным механизмом и одновременно характеристикой успешности профессиональной адаптации преподавателя высшей школы является его способность к самостоятельному построению перспектив своей профессиональной биографии и их реализации, выбору продуктивных стратегий адаптации, принятию ответственности за свое профессиональное будущее, которые объединяются в интегративном субъектном феномене готовности к педагогической деятельности.

С целью изучения особенностей профессиональной адаптации молодых преподавателей нами была сконструирована серия биографических методик «Преподаватель высшей школы: начало профессиональной биографии»

(Г. Б. Гершкович, 2002). При выборе биографического метода исследования как основного при изучении адаптации мы исходили из предположения, что именно методики этого класса позволяют отследить не только объективные характеристики адаптационного процесса, но и субъективную картину последнего, связанную с индивидуальными особенностями в восприятии преподавателями ситуации начала педагогической деятельности. Кроме того, неформализованный характер биографических анкет позволяет выйти за рамки традиционных представлений о содержании профессиональной адаптации преподавателя вуза, поскольку не ограниченные закрытыми вопросами педагоги сами эксплицируют в своих описаниях характеристики этого процесса. При использовании достаточно распространенного при изучении адаптации метода анкетного опроса часть релевантной информации оказывается за пределами предметного поля исследования вследствие невозможности отразить в закрытых вопросах анкеты весь спектр характеристик адаптационного процесса, что связано также с постоянно изменяющимися условиями осуществления преподавателем высшей школы своей педагогической деятельности.

Серия биографических методик «Преподаватель высшей школы: начало профессиональной биографии» включает в себя пять тематических блоков: выбор деятельности преподавателя высшей школы; первые дни работы; удовлетворенность деятельностью; трудности и способы их преодоления; место и роль преподавательской деятельности в жизни. Такая структура методик позволяет изучить процессы профессиональной адаптации во взаимосвязи событий прошлого, настоящего и будущего через отношение к ним молодого преподавателя.

В качестве метода обработки анкет использовался контент-анализ. При выработке категорий анализа мы исходили из представлений о ключевых характеристиках процесса адаптации и содержания исследуемых текстов. Были выделены следующие категории: А – факторы, обусловившие выбор деятельности преподавателя высшей школы; Б – направленность вектора активности в первые дни адаптации; В – трудности в педагогической деятельности; Г – стратегии преодоления трудностей; Д – личные профессиональные перспективы. При составлении кодировочной инструкции внутри этих категорий были выделены подкатегории первого и второго порядка. Для уточнения структуры взаимосвязей между различными характеристиками адаптации был также использован

корреляционный анализ (метод Спирмена). Результаты контент-анализа представлены ниже. Всего в исследовании приняли участие 54 молодых преподавателя Российского государственного профессионально-педагогического университета с педагогическим стажем от нескольких месяцев до семи лет. Средний возраст участников – 25 лет, из них 34% мужчин и 66% женщин. Была реализована индивидуальная форма сбора эмпирических данных.

А – факторы, обусловившие выбор деятельности преподавателя:

- | | |
|--|--|
| <p><i>A₁ – объективные (46%):</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) случайные события (12%); 2) влияние научного руководителя, иных значимых лиц (12%); 3) следствие поступления в аспирантуру (7%); 4) трудности трудоустройства по основной специальности (6%); 5) социально-экономические особенности деятельности преподавателя (5%); 6) семейные традиции (4%) | <p><i>A₂ – субъективные (54%):</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) педагогическая направленность (14%); 2) убежденность в правильности выбора (12%); 3) возможности самовыражения в профессии, творческого роста (11%); 4) желание совершенствоваться в своей предметной области (8%); 5) соответствие профессии личностному складу (5%); 6) наличие предшествующего опыта педагогической деятельности (4%) |
|--|--|

Б – направленность вектора активности в первые дни адаптации:

- | | |
|---|---|
| <p><i>B₁ – овладение внешней (операциональной) стороной деятельности (51%):</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) овладение основными методами и приемами работы (27%); 2) налаживание взаимоотношений с коллегами (11%); 3) налаживание взаимоотношений со студентами (10%); 4) активизация научной работы (2%); 5) активизация общественной работы (1%) | <p><i>B₂ – субъективное принятие новой социально-профессиональной роли (49%):</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) преодоление отрицательных эмоциональных переживаний (или поддержание и сохранение положительных) (16%); 2) актуализация имеющегося опыта взаимодействия со студентами, коллегами (14%); 3) освоение новой социальной роли (13%); 4) активизация усилий по самоорганизации (6%) |
|---|---|

В – трудности в педагогической деятельности:

- | | |
|--|---|
| <p><i>B₁ – объективные (60%):</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) слабая методическая и техническая обеспеченность учебного процесса (19%); 2) недисциплинированность и слабая учебная мотивация студентов (12%); 3) особенности организации педагогического процесса в вузе и его регламентации (9%); 4) низкая оплата труда (8%); 5) принадлежность к одной возрастной группе со студентами (5%); 6) конфликты и разногласия с коллегами и начальством (4%); 7) необходимость совмещать работу в нескольких учреждениях (3%) | <p><i>B₂ – субъективные (40%):</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) отсутствие необходимых знаний и умений преподавателя (17%); 2) отсутствие необходимых личностных качеств преподавателя (7%); 3) неспособность рационально распределять свое время (6%); 4) трудности в саморегуляции (4%); 5) отсутствие осознаваемых трудностей (3%); 6) ригидность, неготовность к изменению известных методов работы (2%); 7) отсутствие педагогического призвания (1%) |
|--|---|

Г – стратегии преодоления трудностей:

Г₁ – конструктивные (70%):

- 1) обращение за помощью к коллегам (28%);
- 2) совершенствование методов и приемов работы (20%);
- 3) оперативное самостоятельное решение проблемы (16%);
- 4) рефлексивный анализ ситуации с целью самостоятельного нахождения оптимального решения (6%)

Г₂ – неконструктивные (30%):

- 1) намерение сменить вид деятельности (15%);
- 2) постепенное примирение с трудностями, отказ от решения проблемы (6%);
- 3) действия под влиянием эмоциональных реакций (5%);
- 4) переоценка значимости проблемы (4%)

Д – личные профессиональные перспективы

Д₁ – повышение профессионального мастерства:

краткосрочные планы (24%); долгосрочные планы (28%);

Д₂ – активизация научной работы:

краткосрочные планы (47%); долгосрочные планы (19%);

Д₃ – овладение смежными видами деятельности:

краткосрочные планы (5%); долгосрочные планы (9%);

Д₄ – повышение социально-профессионального статуса:

краткосрочные планы (3%); долгосрочные планы (14%);

Д₅ – планирование стратегий профессионального и личностного роста

краткосрочные планы (5%); долгосрочные планы (14%);

Д₆ – предпочтение личных целей профессиональным

краткосрочные планы (16%); долгосрочные планы (16%)

Как показал контент-анализ, с наибольшей легкостью молодые преподаватели актуализируют суждения, касающиеся факторов выбора деятельности преподавателя высшей школы (категория А – 31%) и трудностей в педагогической деятельности (категория В – 23%). Определенные сложности связаны с описанием своих профессиональных перспектив (категория Д – 12%) и стратегий преодоления трудностей (категория Г – 16%). Корреляционный анализ позволил выяснить, что преподаватели гуманитарных дисциплин значительно более продуктивны в описании особенностей своей профессиональной адаптации, чем преподаватели технических и естественнонаучных дисциплин. Выявлена также обратная зависимость полноты описаний от стажа педагогической деятельности: чем меньше стаж молодого преподавателя, тем более он склонен рефлексировать по поводу своей педагогической деятельности.

Выбор деятельности преподавателя высшей школы осуществлялся под влиянием субъективных (54%) и объективных факторов (46%). Для достаточно большого числа преподавателей работа в высшей школе оказалась следствием случайного стечения обстоятельств (12%). Многие отмечали, что до начала работы в вузе не только не стремились к такому роду деятельности, но и были уверены, что никогда не будут преподавать. Большую роль в формировании кад-

ров высшей школы по-прежнему играет аспирантура: для части преподавателей их деятельность явилась прямым следствием поступления в аспирантуру, причем иногда она рассматривается даже как некая «нагрузка», «плата» за возможность продолжить образование (7%); другие начали преподавать под влиянием научного руководителя и сотрудников кафедры (12%).

Из субъективных факторов выбора деятельности преподавателя высшей школы наибольшее значение имеет педагогическая направленность, эмоционально-положительное отношение к педагогической деятельности, обнаружившееся во время педагогической практики на старших курсах обучения в вузе, либо в период самостоятельной работы в иных учебных заведениях – школах, колледжах и т. п. (14%). Привлекательность работы в высшей школе обеспечивается также ее творческим характером, возможностями самовыражения в профессии (11%). Немаловажно для молодого преподавателя и соответствие выполняемой деятельности личностному складу (5%), а также возможности совершенствоваться в своей предметной области (8%). 12% зафиксированных в рамках категории А (факторы, обусловившие выбор деятельности преподавателя высшей школы) индикаторов выражают уверенность преподавателей в правильности сделанного выбора и готовность его повторить, если бы представилась такая возможность.

Что касается направленности вектора активности в первые дни адаптации, то в начале самостоятельной деятельности усилия молодого преподавателя направлены в равной степени и на овладение внешней (операциональной) стороной деятельности (51%), и на субъективное принятие новой социально-профессиональной роли (49%). Главное направление активности в начале самостоятельной деятельности – это овладение основными методами и приемами работы, подготовка к занятиям (27%). Значительных усилий и навыков саморегуляции требует преодоление отрицательных эмоциональных состояний, волнения, страха перед аудиторией, или же (значительно реже) поддержание эмоционально-положительного настроения (16%). В этот период успешность начинающего преподавателя во многом зависит от способности задействовать имеющийся опыт взаимодействия со студентами и коллегами (14%). Следующее по значимости направление приложения сил молодого преподавателя – освоение новой социальной роли (13%). Это тем более актуально, что многие молодые

преподаватели являются выпускниками того же вуза, где работают в настоящий момент, и им достаточно трудно утвердить себя в коллективе старших коллег, у которых они в свое время учились. К тому же многие студенты являются знакомыми еще со времен собственного обучения, и поддержание с ними дистанции «преподаватель – студент» требует определенных усилий. Настораживает, что в анкетах молодых преподавателей практически не нашли отражения такие направления деятельности, как научная и общественная работа (соответственно 2% и 1%), в то время как они составляют равнозначные области приложения сил преподавателя вуза наряду с учебной работой.

Корреляционный анализ позволил выявить ряд интересных взаимосвязей между направленностью вектора активности в первые дни адаптации и мотивами выбора деятельности преподавателя высшей школы. Так, например, активно налаживают взаимоотношения с коллегами молодые преподаватели, выбравшие эту деятельность под влиянием семейных традиций, что объясняется, по-видимому, ранее сформированной потребностью быть принятым профессиональной средой. Преподаватели, основными мотивами которых были совершенствование в своей предметной области и сформированная педагогическая направленность, прилагают усилия к освоению основных приемов и методов работы. Активизировать усилия по самоорганизации приходится преподавателям, пришедшим в вуз вследствие поступления в аспирантуру или под влиянием научного руководителя. Для них начало самостоятельной педагогической деятельности совпадает с первым годом обучения в аспирантуре, когда собственная профессиональная деятельность совмещается с посещением ФПК, занятиями по философии и иностранному языку, отчего профессиональный старт в педагогической деятельности оказывается сопряженным с рядом дополнительных трудностей.

Соотношение трудностей в педагогической деятельности, отмеченных в анкетах молодых преподавателей, следующее: в большей степени преподаватели склонны указывать трудности объективного характера (60%). Кроме того, 3% преподавателей указывают на полное отсутствие в их деятельности каких-либо трудностей, что можно объяснить либо недостатком навыков рефлексии, либо слишком оптимистическим, некритичным восприятием своего педагогического труда. Настораживает также, что такое понятие, как «педагогическое

призвание» (1%), а точнее, его отсутствие, практически исчезло из лексикона преподавателя высшей школы, тогда как качественный анализ ответов на вопросы биографической анкеты свидетельствует о том, что в ряде случаев это перво-причина имеющихся трудностей.

Среди отмеченных молодыми преподавателями трудностей на первый план выходят: слабая методическая и техническая обеспеченность учебного процесса (19%), отсутствие необходимых знаний и умений (17%), недисциплинированность, слабая учебная мотивация и неподготовленность студентов к занятиям (12%), особенности организации педагогического процесса в вузе и его регламентации (9%). Первые две трудности можно считать традиционными для молодого преподавателя, они выделялись и другими исследователями проблем высшей школы (В. Т. Ащепков, 1999; А. И. Белозерова, 1998; В. А. Михеев, 1998; А. Проворов, О. Проворова, Н. Сенаторова, 1999; Т. В. Трифонова, 1999). Повышение значимости проблем, связанных с непосредственным взаимодействием со студентами, является не столь типичным. Как правило, именно активная работа студентов на занятиях и уважительное отношение к преподавателю являются едва ли не ведущими факторами формирования удовлетворенности педагогической деятельностью. Эта тенденция проявилась и в анкетах многих преподавателей в рамках нашего исследования. Однако появилась и новая, противоположная тенденция, связанная с недовольством «плохими студентами». Мы полагаем, что она объясняется, во-первых, действительно имеющим место изменением контингента студентов, и, во-вторых, несовершенством кадровой политики вуза, при которой достаточно большой процент молодых преподавателей оказался в высшей школе вследствие случайного стечения обстоятельств, поступления в аспирантуру, влияния значимых лиц при отсутствии педагогической направленности.

Частая экспликация в биографических анкетах трудностей, связанных с особенностями организации педагогического процесса в вузе и его регламентации, объясняется, на наш взгляд, следующими причинами. Во-первых – хронологические рамки исследования совпали с периодом заполнения преподавателями годового отчета по выполнению учебной нагрузки и оформлением документов для прохождения по конкурсу на должность. Естественное раздражение, связанное с наплывом «бумажной» работы, не могло не найти отражения

в анкетах. Во-вторых – большую часть выборки составили преподаватели гуманитарных дисциплин (76%), многие из которых видят свою задачу в формировании мировоззрения, развитии системы ценностей, нравственных установок студентов. При таком понимании цели своей деятельности необходимость сокращать материал до минимума часов, отведенных учебным планом, и отчитываться количеством проведенных занятий, а не их качественным результатом, оказывается одной из ведущих трудностей.

Достаточно часто преподавателями отмечались такие трудности, как низкая оплата труда и связанная с ней необходимость совмещать работу в нескольких учреждениях (всего 11%).

По результатам корреляционного анализа можно сделать вывод, что восприятие молодыми преподавателями трудностей в педагогической деятельности практически не связано ни с мотивами их прихода в высшую школу (категория А), ни с направленностью вектора активности в первые дни адаптации (категория Б).

В отношении стратегий преодоления трудностей в педагогической деятельности, реализуемых молодыми преподавателями (категория Г), можно констатировать, что «репертуар» используемых стратегий невелик: всего в процессе контент-анализа было выделено 4 конструктивных стратегии и 4 неконструктивных. В основном преподаватели прибегают к конструктивным стратегиям (70%), однако и представленность неконструктивных стратегий достаточно велика (30%). Обращает на себя внимание, что среди неконструктивных реакций на трудности на первый план выходит намерение сменить вид деятельности (15%), хотя для большинства преподавателей это лишь временное состояние и до стадии реализации подобные намерения не доходят.

Наиболее популярные стратегии преодоления трудностей – обращение за помощью к коллегам (28%) и совершенствование методов и приемов работы (20%). Такой результат подтверждает необходимость супервизорского сопровождения молодых преподавателей в процессе адаптации. Не для всех преподавателей коллеги – основной источник верных решений. 22% молодых педагогов подчеркивают, что они решают свои проблемы самостоятельно, при этом в одних случаях имеет место достаточно длительный рефлексивный анализ ситуации (6%), в других – оперативное решение возникающих трудностей (16%).

Корреляционный анализ позволил выявить типичные стратегии преодоления большинства из вышеперечисленных трудностей. Так, например, преподаватели, недовольные особенностями организации учебного процесса в вузе, чаще всего смиряются с этими трудностями и отказываются от решения проблемы, то есть прибегают к неконструктивной стратегии. Недисциплинированность студентов инициирует различные подходы к разрешению проблемы: имеют место как совершенствование методов и приемов работы, так и постепенное примирение с данной трудностью. Осознание молодым преподавателем отсутствия у себя необходимых знаний и умений ведет к рефлексивному анализу ситуации, либо, в случае использования неконструктивной стратегии – к действиям под влиянием эмоциональных реакций.

Анализ содержания личных профессиональных перспектив молодых преподавателей (категория Д) показал, что 57% зафиксированных в данной категории индикаторов относятся к краткосрочным перспективам, 43% – к долгосрочным. При этом долгосрочные планы значительно более гармоничны по сравнению с краткосрочными. Почти половина планируемых в ближайшее время событий связана с активизацией научной работы (47%). Учитывая, что подавляющее большинство молодых преподавателей – аспиранты и соискатели, можно заключить, что написание и защита диссертации заслоняет в ближайших планах молодых преподавателей все остальные направления профессионального и личностного развития. В долгосрочных перспективах доля, отводимая на научную деятельность, значительно сокращается (19%), и на первый план выходит повышение педагогического мастерства (28%). Освободившееся после защиты диссертации время преподаватели планируют посвятить повышению социально-профессионального статуса (14%), планированию стратегий профессионального и личностного роста (14%), овладению смежными видами деятельности (9%). Единственный показатель, оставшийся неизменным при переходе к долгосрочному планированию – это предпочтение личных целей профессиональным (по 16%). По-видимому, на начальных этапах профессионализации эта жизненная установка имеет стабильный характер.

Личные профессиональные перспективы молодых преподавателей значительно различаются по степени проработанности. Корреляционный анализ позволил сделать вывод, что наиболее детализированы планы у преподавателей,

пришедших в вуз под влиянием субъективных факторов, в первые дни адаптации направляющих свою активность на субъективное принятие новой социально-профессиональной роли и реализующих конструктивные стратегии преодоления трудностей в педагогической деятельности.

Полученные результаты позволяют дать целостное описание процесса адаптации молодого преподавателя вуза: от формирования соответствующих намерений через анализ профессионального настоящего к перспективам профессионального будущего. Необходимость психологического сопровождения адаптации молодого преподавателя обусловлена выявленными негативными тенденциями в протекании этого процесса, препятствующими профессиональному и личностному развитию. К отмеченным тенденциям можно отнести следующее:

а) многие молодые преподаватели оказались в высшей школе вследствие случайного стечения обстоятельств или поступления в аспирантуру, не имея при этом педагогического призвания;

б) большинство преподавателей сталкиваются в своей деятельности с множеством трудностей различного характера, при этом причины трудностей они видят прежде всего во внешних факторах, а не в себе, и используют ограниченный «репертуар» стратегий преодоления трудностей;

в) большой трудностью для молодых преподавателей является описание своего личного профессионального плана. Долгосрочная, детализированная и гармоничная перспектива встречается лишь в единичных профессиональных автобиографиях педагогов.

Мы развиваем в качестве основного метода психологической поддержки молодого преподавателя высшей школы на этапе адаптации супервизорство. Супервизорство как поддерживающая техника основана на личном профессиональном опыте педагога, формирующемся в процессе освоения им профессиональной деятельности и проектировании своего профессионального пути. Основной целью супервизорства выступает рефлексия педагогом себя в профессиональной деятельности, принятие себя как профессионала, понимание своего взаимодействия с субъектами профессионально-образовательного процесса. При этом ставятся и решаются задачи более глубокого понимания и осознания

собственного участия в этом процессе и принятия на себя ответственности за его организацию, проведение и результат.

Литература

1. *Ащепков В. Т.* Адаптационные проблемы высшей школы России // Подготовка специалиста в области образования: Опыт педагогических вузов России. Вып. VIII. СПб., 1999.
2. *Белозерова А. И.* Повышение психологической культуры преподавателей вуза // Развивающаяся психология – основа гуманизации образования: Материалы конф. РПО. М., 1998.
3. *Васенина И., Сорокина Н.* Кадровая политика вузов в современных условиях // Высшее образование в России, 1999, № 6.
4. *Гершкович Т. Б.* Формирование готовности к педагогической деятельности и ее связь с индивидуальными стратегиями адаптации (на примере молодых преподавателей высшей школы): Дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2002.
5. *Глуханюк Н. С.* Психологические основы развития педагога как субъекта профессионализации: Дис. ... д-ра психол. наук. Екатеринбург, 2001.
6. *Еремеева А. И., Пастухова И. П.* Совершенствование профессионализма педагогической деятельности преподавателей вуза: проблемы и перспективы // Качество образования: концепции, проблемы: Материалы конф. Новосибирск, 2000.
7. *Зиновкина М.* Вузовский педагог XXI в. // Высшее образование в России, 1998, № 3.
8. *Михеев В. А.* К обновлению содержания образования через анализ проблем «молодого специалиста» // Развивающаяся психология – основа гуманизации образования: Материалы конф. РПО. – М., 1998.
9. *Мокин Н. В., Меньшикова Т. Д.* Ускорить становление начинающего преподавателя // Качество образования: концепции, проблемы: Материалы конф. Новосибирск, 2000.
10. *Орлов А. Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М., 1995.

11. *Проворов А., Проворова О., Сенаторова Н.* О роли магистратуры и аспирантуры в подготовке научно-педагогических кадров // Высшее образование в России. 1999. № 2.
12. *Пережогина А. А.* Профессионально-педагогическая адаптация начинающего преподавателя вуза: Дис. ... канд. пед. наук. Курган, 2000.
13. *Трифонов Т. В.* Молодые преподаватели вузов: проблемы профессиональной деятельности // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: Тез. докл. конф. Екатеринбург, 1999.
14. *Исаев Е. И., Косарецкий С. Г., Слободчиков В. И.* Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии, 2000, № 3.

УДК 159.9.072
ББК Ю941.19

РЕМЕСЛЕННАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ¹

Э. Ф. Зеер

Введение в проблему

В последние годы в нашей стране придается большое значение развитию малого предпринимательства. Одной из форм малого бизнеса является ремесленничество. Его развитие зависит от социально-экономической и профессиональной подготовленности ремесленников. Чтобы определить основные направления, содержание и технологии ремесленного профессионального образования, необходимо проанализировать деятельность ремесленника.

Основываясь на психологическом строении деятельности и отличии ремесленничества от крупного индустриального труда, мы спроектировали функциональную модель деятельности ремесленника. Эта модель в дальнейших наших исследованиях станет ориентировочной основой разработки стандарта ремесленной профессии и проектировании модели личности ремесленника.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 02-06-00163а)

Выполнение ремесленных видов труда, требует от ремесленника владения широким кругом политехнических знаний, трудовых умений и навыков, сенсомоторной культуры, эстетического вкуса, профессиональной честности. Можно сказать, что ремесленник это универсальный работник с отчетливо выраженным индивидуальным стилем деятельности и социально-профессиональными качествами.

Следует отметить, что ремесленная деятельность может быть направлена, как на производство и продажу товаров, так и на предоставление услуг. При этом товары характеризуются уникальностью, соответствуют духу народных художественных промыслов, имеют специфические черты, выпускаются малыми сериями. Услуги также несут эксклюзивный характер, предоставляются в ограниченных масштабах, имеют эстетическую и общественную значимость. В ремесленной деятельности присутствуют элементы предпринимательства и творчества в сочетании с эстетической и художественной ценностью результатов. Соответственно специалист, обладающий квалификацией для выполнения этой деятельности, должен не только обладать определенными знаниями, умениями, навыками и способностью их применять, но и обязательно иметь качества личности и способности, позволяющие быть предпринимателем, творцом художественных и эстетических ценностей, организатором производства.

Таким образом, ремесленник как специалист, осуществляющий ремесленную деятельность, должен быть хорошо подготовлен к выполнению действий по обработке материалов, изготовлению изделий, пользованию инструментами и оборудованием, а также обладать чертами предпринимателя и уметь действовать в соответствии с технологиями предпринимательской деятельности, обладать творческими способностями и потенциалом, эстетической чувствительностью, способностями к художественно-эстетическому восприятию окружающего мира.

Психологическое строение деятельности

В отечественной психологии получили признание несколько психологических концепций деятельности. Это теории деятельности С. А. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Б. М. Теплова, Ананьева Б. Г., К. А. Абульхановой-Славской, В. Д. Шадрикова и др. Практико-ориентированные подходы к изучению конкретных видов деятельности представлены в работах К. К. Платонова, Б. Ф. Ло-

мова, В. П. Зинченко, А. А. Крылова, Г. М. Зараковского, В. А. Пономаренко, В. П. Дружинина, А. В. Карпова и др. Несмотря на различные трактовки психологического содержания деятельности и ее структуры, все они признают следующие положения:

- любая деятельность имеет внешнюю и внутреннюю стороны и они связаны между собой неразрывно; любое внешнее действие опосредуется процессами, протекающими внутри субъекта, а внутренний психологический процесс так или иначе проявляется вовне (А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов);

- выполняя деятельность, человек развивается сам, и вносит изменения в сам процесс деятельности, придавая ей индивидуальный характер (С. Л. Рубинштейн, В. В. Давыдов);

- теоретической моделью деятельности является ее функциональная психологическая система, которая строится из уже имеющихся психических элементов путем их динамической мобилизации в соответствии с вектором «цель – результат».

Значительное влияние на развитие проблемы психологического содержания деятельности оказали работы Б. Ф. Ломова. На основании анализа и обобщения результатов собственных исследований и работ других авторов он выделил ряд «образующих» компонентов системы деятельности, таких как *«мотив, цель, планирование деятельности, переработка текущей информации, оперативный образ (концептуальная модель), принятие решения, действия, проверка результатов и коррекция действий»* [1, с. 216]. Перечисленные компоненты не являются изолированными друг от друга «блоками» деятельности, а выступают как взаимосвязанные, выполняющие различные регулирующие функции психического в подготовке, организации и выполнении деятельности, в ходе которой осуществляется преобразование ее предмета в продукт.

Важной задачей изучения психологических особенностей деятельности, является необходимость представить основные компоненты структуры деятельности как единую целостную структуру, при условии изучения системы деятельности в развитии, в плане ее генезиса. Эта задача успешно решена в разработанной В. Д. Шадриковым концепции *«системогенеза профессиональной деятельности»*. Он показал, что процесс овладения профессиональной деятельностью не является аддитивным в том смысле, что сначала формируются одни ее состав-

ляющие, а затем – другие. Деятельность как бы «закладывается вся целиком», но в неразвитой форме. При этом развитие любой из составляющих на каком-либо определенном этапе овладения деятельностью достигает лишь того уровня, который является для данного этапа достаточным (не максимальным). Иначе говоря, развитие каждой из составляющих подчиняется развитию системы в целом.

В. Д. Шадриков на основе анализа теоретических работ и обобщения эмпирических исследований различных видов деятельности выделил следующие основные функциональные блоки:

- мотивы деятельности;
- цели деятельности;
- программы деятельности;
- принятия решения;
- деятельностно важные качества [2, с. 134].

Изучение работ В. А. Бодрова, Б. Ф. Ломова, В. Д. Шадрикова, собственные исследования позволили нам выделить следующие психологические компоненты профессиональной деятельности:

- мотивы и цели деятельности;
- актуализация необходимой информации (когнитивный компонент);
- программы и планирование деятельности;
- принятие решения;
- действия и операция (способы выполнения, реализации деятельности);
- контроль процесса и результата деятельности;
- коррекция компонентов деятельности и ее развития.

Эти компоненты легли в основу построения функциональной модели деятельности ремесленника. Чтобы ее спроектировать следует рассмотреть отличия ремесленничества от крупного индустриального труда.

Особенности ремесленной деятельности

Ремесленничество – это целостная деятельность, начинающаяся с замысла проекта и завершающаяся реализацией продукта труда. Ремесленник – это целостный работник широкого профессионального поля – профессионал в буквальном смысле этого слова. Трудовые действия и операции работников индустриального труда отчуждены от производства. Разделение труда порождает ча-

стичного работника – рабочего специалиста. Его профессионализация приводит к формированию индивидуального стиля деятельности.

Преобразование целостной трудовой деятельности ремесленника приводит к возникновению частичного работника, который в свою очередь заменяется рабочим оператором. Эти изменения порождают две взаимосвязанные тенденции развития мира профессии:

- человек (работник) все более отчуждается от материального производства;
- дегуманизация, расщепление первоначальной целостной деятельности.

Важной особенностью ремесленной деятельности является то, что она является фактором всестороннего развития личности. Совершенствуя свое профессиональное мастерство, ремесленник все больше и больше вносит и в процесс и в продукт своего труда свою профессиональную индивидуальность – неповторимое сочетание способов производства и индивидуально-психологических способностей. Индивидуальный почерк результата труда приводит к созданию уникальных продуктов, имеющих личностно ориентированный характер. Этот процесс профессионально-личностного развития подчас приводит к созданию высокохудожественных произведений.

Личностное развитие выражалось не только в исполнительском мастерстве, но также в интересах, склонностях и призвании. Призвание в той или иной ремесленной деятельности приводило к созданию шедевров прикладного искусства.

Чтобы рельефнее обозначить особенности ремесленной деятельности сравним ее с современным материальным производством. Социально экономической основой ремесленничества является малое предпринимательство, личная или кооперативная собственность на средства производства. Результатом труда является целостный продукт (товар). Ремесленный труд предполагает высокое качество производимого продукта в ущерб производительности труда.

Современное машинное и автоматизированное производство характеризуется масштабностью, большой численностью работников и управленческого персонала, государственной или кооперативной собственностью на средства производства. Результатом труда становится качество выполняемых трудовых действий и операций, а также заработная плата. Разделение целостного труда на

действия и операции обуславливает высокую производительность труда и качество конечного продукта.

Существенно отличаются способы (технологии) ремесленного и крупного машинного производства. Для ремесленного труда характерны индивидуальное и мелкосерийное производство с преобладанием ручного труда. Орудия труда – инструменты, приспособления и механизмы. Важным моментом является самостоятельная организация и планирование труда. Для крупного машинного производства характерно серийное производство, содержание труда заключается в управлении механизмами, машинами и автоматами, а также контроль за их работой. Орудия труда – машины и автоматы. Главное – соблюдение технологических норм и предписаний.

Основные отличия ремесленничества и современного индустриального труда отражены в таблице.

Таблица 1

Отличительные признаки ремесленничества и современного материального производства

Признаки	Ремесленничество	Современное материальное производство
Социально-экономические	Малое предпринимательство, личная или кооперативная собственность на средства производства; результат труда – целостный продукт, производительный труд	Крупное машинное и автоматизированное производство, государственная или частная собственность; результат труда – качество выполненного действия, высокая производительность
Технологические	Индивидуальное или мелкосерийное производство, самостоятельные организация и планирование труда, ручной труд; орудия труда – инструменты, приспособления, механизмы	Серийное производство, управление механизмами и машинами и контроль за их работой; орудия труда – машины и автоматы; соблюдение технологических норм и предписаний
Психологические	Целостная деятельность, идентификация с процессом и результатом труда, целостный (универсальный) работник широкого профессионального профиля – профессионал, индивидуальное мастерство, художественно-эстетическая ценность	Трудовые действия и операции, отчуждение от производства; частичный работник – рабочий – специалист, индивидуальный стиль деятельности, дегуманизации целостной профессиональной деятельности

Функциональная модель деятельности ремесленника

Модель деятельности представляет собой профессиографическое описание содержания труда посредством логических конструкторов, схематически отображающих их взаимосвязь. Ремесленная деятельность по своей сути является целостной и в большей степени приближена к профессиям широкого профиля. Особенностью интегрированной профессии является подвижность трудовых функций, способность работника, носителя данной профессии, к быстрой адаптации в постоянно изменяющихся условиях современного рынка труда и в соответствии с требованиями конкретных заказчиков.

В профессиональной педагогике представлены различные варианты группировки профессий широкого профиля:

- на основе общности содержания, средств, орудий и предметов труда, являющихся инвариантом для объединения родственных профессий;
- на основе реально существующей на практике необходимости в полном объеме выполнять все работы в рамках единого технологического процесса [3, с. 275].

Анализ распространенных ремесленных профессий позволяет выделить следующие профессиональные группы: профессии строительного профиля, ремонта бытовой техники, кузнечное, мебельное, обувное производство и др. Широкий круг профессий, тесно примыкающих к ремесленным, образуют художественные промыслы: вышивальщики, кружевники, изготовители художественных изделий из дерева, камня, металла и др.

Объединение этих профессий в одну большую группу возможно на основе следующих признаков:

- высокая степень сходства содержания выполняемой работы – преобладание ручного труда;
- технологическое единство – выполнение работ по индивидуальным заказам клиентов;
- основные орудия труда – инструменты, приспособления, механизмы.
- нормативно-техническая документация отличается большим однообразием;
- высокая общность организационно-экономической деятельности;
- соблюдение правил профессиональной этики;
- художественная и эстетическая ценность результата труда (продукта).

Специфика ремесленной деятельности заключается в том, что она носит в основном индивидуально-бригадный характер и отличается широким спектром функций: от проектирования до изготовления изделия и его реализации. Значительную роль играет не только прямое взаимодействие работника со средствами труда, но и его взаимодействие с коллегами, клиентами, а также включенность в правовые и экономические отношения малого предпринимательства.

Абстрагируясь от конкретной ремесленной профессии построим ее функциональную модель. Началом ремесленной деятельности, в самом общем случае, является организационно-экономическая ситуация, обусловленная потребностью в каком-либо продукте или услуге и потенциальной возможностью ее удовлетворения и получения какой-либо прибыли ремесленником. Эта ситуация приводит к осознанию субъектом деятельности своего предмета. То есть, предметным содержанием целостной ремесленной деятельности становится ее продукт, который и определяет всю последовательность конкретного вида труда. Предметная детерминация определяет мотивы и цели деятельности. Вектор «мотив – цель» выступает в роли своеобразного стержня, определяющего последовательность деятельности и ее преобразование. Осмысление цели и задач деятельности позволяет ремесленнику (приступить) к разработке проектного задания с учетом экономических и технологических рамочных условий.

Вхождение ремесленника в организационно-экономическую ситуацию приводит к актуализации необходимой информации, а также изучению опыта и аналогов данного продукта или услуги. Результатом этого поиска становится формулировка целей и задач проекта. Важное значение при этом приобретает учет экономических и технологических рамочных условий.

Принятие цели проекта приводит к интеграции организационно-экономических и производственно-технологической ситуации в проектное задание. Формулировка проектного задания предполагает анализ заданного реально существующего процесса производства и существующих технологий осуществления проекта. При этом анализируются возможности обеспечения качества и конкурентоспособности продукта, его экономические достоинства, художественно-эстетическая ценность. Принятие проектного задания изменяет (усиливает) мотивацию всей деятельности.

Следующий этап ремесленной деятельности – разработка программы работ или ремесленного проекта. Создаются общие эскизы конструкции, осуществляются расчеты, выполняются схематические чертежи. Дальнейшая детализация отдельных частей и элементов конструкции, уточнение экономической эффективности, приводят к созданию ремесленного проекта. Проект согласовывается с заказчиком и эта процедура опять-таки вносит изменения в вектор «мотив – цель».

На этапе разработки технологического процесса в проект вносятся отдельные изменения и дополнения. Технология – это совокупность методов производства продукции и она определяет необходимый инструмент, приспособления, материалы. Технология во многом определяет качество продукции, ее художественно-эстетическую ценность. При разработке техпроцесса вносятся коррективы в проект, придавая ему технологически более приемлемый вариант.

При разработке технологической последовательности выполнения проекта обязательно учитывается уровень квалификации самого ремесленника. Подчас именно квалификация определяет конструктивный замысел и технологию ее реализации.

Основной способ практической реализации проекта – ручной труд с использованием электрофицированного инструмента. Качество труда определяется квалификацией ремесленника уровнем сформированности исполнительских действий и операций. Качество выполняемой работы зависит также от самоконтроля выполняемой работы. То есть, практическая реализация проекта требует интеграции профессионально-квалификационной подготовленности ремесленника с производственным процессом: средствами труда, технологией, санитарно-гигиеническими условиями и др.

Оценка результата деятельности ремесленника осуществляется совместно с заказчиком, а если продукт ремесленного труда реализуется путем продажи – то клиентом, который оценивает качество и достоинство продукции. В отдельных случаях, при оценке результата труда ремесленника происходит корректировка качества продукта.

Такова в самом общем виде функциональная модель ремесленной деятельности (см. рис. 1).

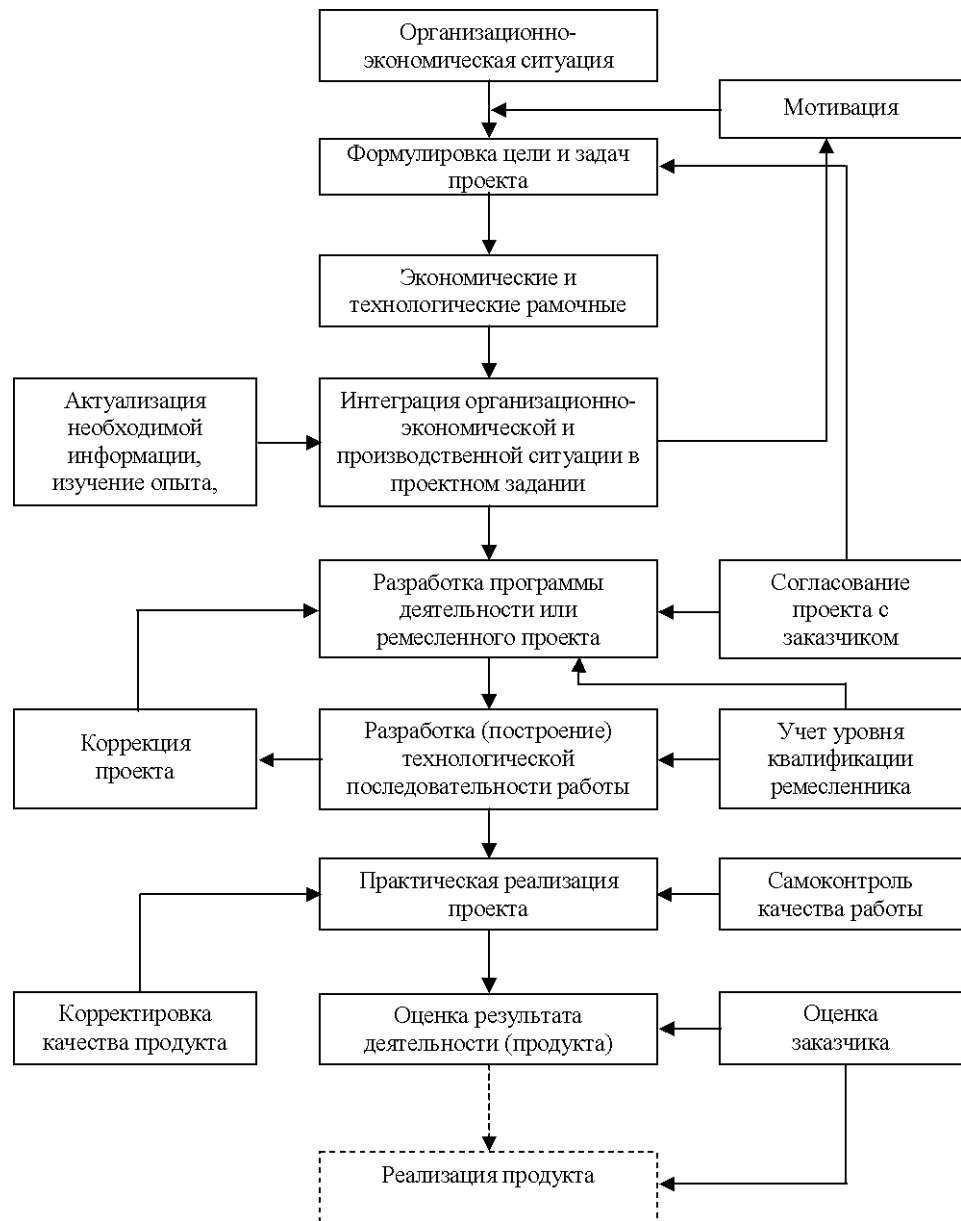


Рис. 1 Функциональная модель деятельности ремесленника

Завершая ее анализ, следует подчеркнуть, что целостная деятельность ремесленника в процессе ее реализации постоянно изменяется и трансформируется.

ся. Эти преобразования постоянно изменяют психологическую сущность целостной деятельности ремесленника.

Основываясь на функциональной модели деятельности ремесленника (см. рис.), можно выделить конкретные виды обобщенных действий или **компетенций**. К ним относятся:

- генерирование новых идей, новых технологий по обработке материалов, по улучшению качества товаров и услуг;
- технико-экономическое обоснование эффективности ремесленного проекта;
- изучение и формирование спроса на ремесленные товары и услуги;
- чтение технической и конструкторской документации;
- организация и планирование ремесленного труда;
- выполнение производительных видов труда (приготовление и обработка материалов, сборочные работы, монтажные работы, работа с использованием специального инструмента, станков, ручная работа);
- соблюдение техники безопасности труда и санитарно-гигиенических норм;
- художественно-эстетическое оформление результатов работы (разработка дизайна, цветовое решение, создание композиции и др.);
- привлечение покупателей для своих товаров;
- продажа товаров и услуг собственного производства;
- взаимодействие и обмен опытом с другими ремесленниками.

Выполнение в полном объеме профессиональных функций обуславливают следующие психологические особенности личности ремесленника:

- полимодальность способностей и действий ремесленника (сочетание в труде ремесленника сенсомоторных, творческих, художественных, эстетических, конструкторских, математических способностей, способностей к общению и взаимодействию с людьми; существенное различие видов деятельности, которые должен выполнять ремесленник – производство, конструирование, художественное оформление, экономические и маркетинговые расчеты, взаимодействие с потребителями, клиентами и др.);
- личностная ориентация и индивидуально-стилевая окраска труда (в труде ремесленника находит выражение его личность, индивидуальные особеннос-

сти, что делает продукцию ремесленника отличимой от любой другой продукции);

- необходимость связей с общественностью требует от ремесленника высокого уровня социально-коммуникативной компетентности;
- непостоянство рынка товаров и услуг обуславливает необходимость профессиональной мобильности.

Завершая анализ профессиональной деятельности ремесленника, следует еще раз подчеркнуть, что психологический и функциональный подходы не исчерпывают все ее аспекты. Некоторая односторонность анализа объясняется заданностью исследовательского проекта: построение стандарта ремесленной профессии и модели личности ремесленника.

Литература

1. Ламов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984.
2. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. — М.: Логос, 1994.
3. Батышев С. Я. Подготовка техников в новых экономических условиях. — М., 1993.

УДК 159.9.019
ББК Ю91(2)6

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ОБЩЕПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ А. Н. ЛЕОНТЬЕВА (К 100-летию со дня рождения А. Н. Леонтьева)

**Э. Ф. Зеер,
А. М. Павлова**

Алексей Николаевич Леонтьев родился в Москве 5 февраля 1903 г., умер 21 января 1979 г. Его биография неотделима от противоречивого периода развития страны в 30–50 гг. прошлого столетия. После окончания Московского университета он стал научным сотрудником Психологического института. Плодотворное сотрудничество с Г. И. Челпановым, А. Р. Лурия и Л. С. Выготским определило его научную биографию.

Механистическое утверждение марксистской психологии побудило А. Н. Леонтьева переехать в Харьков, где он объединил вокруг себя, своих идей, А. Р. Лурия, Л. И. Божович, А. В. Запорожца, П. Я. Гальперина, П. И. Зинченко и др. Харьковская психологическая школа, работавшая в 30-е гг. определила лицо будущей советской психологии. После войны А. Н. Леонтьев объединил ведущих психологов России в стенах МГУ, организовав факультет психологии.

Заслуженно возглавляя психологическую науку в СССР, он осуществлял огромную официально признанную организаторскую деятельность на ответственных постах академика-секретаря и вице-президента Академии педагогических наук СССР. До конца своей жизни он был признанным лидером отечественного психологического сообщества.

Выдающийся ученый-теоретик, талантливый экспериментатор, он был необыкновенно одаренной личностью, человеком тонкой душевной организации.

Значение его научной деятельности определяется вкладом, который внесла в психологическую науку разработанная им общепсихологическая теория деятельности. Ее создавали многие ученые, при этом лидером был А. Н. Леонтьев, совестью – А. В. Запорожец, гением – А. Р. Лурия, мужественным научным темпераментом – Д. Б. Эльконин, учителем – П. Я. Гальперин [1].

«Исходными и главными» в отечественной науке, как отмечает А. В. Брушлинский, является два варианта деятельностного подхода – С. Л. Рубинштейн и А. Н. Леонтьев [2, с. 61]. По его мнению, основоположником деятельностного подхода в психологической науке является С. Л. Рубинштейн, так как он первым среди психологов осуществил перенос философской категории деятельности на психологическую почву. Однако именно А. Н. Леонтьеву принадлежит «наиболее развернутая общепсихологическая теория деятельности» [1, с. 91].

Главной характеристикой деятельности является ее **предметность**. Под предметом имеется в виду, прежде всего, предмет культуры, в котором зафиксирован определенный общественно выработанный способ действия с ним. В понятии предметности отражается преимущественная детерминация процесса деятельности со стороны внешнего предмета и развитие самой деятельности и ее субъекта за счет включения все большей части мира в деятельностные отношения.

В качестве основного закона формирования индивидуальной психики А. Н. Леонтьевым обосновывается положение о присвоении человеком общественно-исторического опыта в результате преобразования его деятельности: «Личность человека ни в каком смысле не является предшествующей по отношению к его деятельности... она ею порождается» [3, с. 173]. По мере развития человек ориентируется в системе связей, присутствующих в каждом виде деятельности и между ее различными видами, при этом наиболее значимые аспекты деятельности не просто уясняются, но и осваиваются. Результатом такой ориентировки выступает своеобразный «личностный выбор деятельности».

Таким образом, преобразования в системе деятельности развивающейся личности обеспечивают расширение ее возможностей именно как субъекта деятельности. «Формирующиеся у человека в ходе этого процесса способности и функции представляют собой психологические новообразования, по отношению к которым наследственные, прирожденные механизмы и процессы являются лишь необходимыми внутренними (субъективными) условиями, делающими *возможным* их возникновение; но они **не определяют** ни их состава, ни их специфического качества» [4, с. 363].

Требования деятельности, ее характеристики и условия соотносятся с теми или иными психическими качествами опосредованно, через личность, которая и придает им осмысленную целостность. С одной стороны человек вырабатывает комплекс психологических режимов деятельности в зависимости от психического состояния, потенциальных возможностей, отношения к задачам; с другой – выявляет динамику требований и фрагментов деятельности. Этот комплекс формируется человеком как динамическая целостная система деятельности.

Показателем оптимальности согласования человеком внешних и внутренних условий деятельности, разных уровней собственной активности (от психической до социально-психологической) выступает продуктивность деятельности. Вместе с тем продуктивность способствует развитию и совершенствованию самой личности, обуславливает ее переход на качественно новый уровень деятельности.

Указывая на то, что разные виды деятельности могут играть разную роль в различные периоды жизни, А. Н. Леонтьев отмечал, что необходимо «гово-

речь о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от **ведущей деятельности**. В соответствии с этим можно сказать, что каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, ведущим типом деятельности. Признаком перехода от одной стадии к другой является именно изменение ведущего типа деятельности, ведущего отношения ребенка к действительности» [4, с. 502].

Если под ведущей деятельностью понимать (как это делается А. Н. Леонтьевым по отношению к ребенку) деятельность, развивающую психические процессы, в ходе которой осуществляется переход человека на новые ступени его развития, то тогда сама ведущая деятельность должна выступать, прежде всего, как *значимая* для него, как деятельность, вокруг которой аккумулируются его потенциальные возможности.

Таким образом, индивид реализует собственные возможности лишь в качестве субъекта социально-профессиональных отношений, которые в свою очередь реализуются совокупностью многообразных деятельностей. Иерархические отношения деятельностей, за которыми стоят соотношения мотивов, и характеризуют структуру личности. Именно это обстоятельство позволило А. Н. Леонтьеву выдвинуть следующую формулу развития личности: «Личность... рождается дважды: первый раз – когда у ребенка появляются в явных формах полимотивированность и соподчинение его действий, второй раз – когда возникает его сознательная личность» [3, с. 211].

А. Н. Леонтьев не только охарактеризовал смену ведущих деятельностей в процессе развития, но и осуществил изучение механизмов этой смены, превращения одной ведущей деятельности в другую. Анализируя результаты своих исследований в данной области, он выдвинул положение, согласно которому действие, первоначально формировавшееся в контексте одной деятельности, при определенных условиях может превратиться в другую самостоятельную деятельность, приобретающую характер ведущей на следующем возрастном этапе.

«Мотив деятельности, – писал А. Н. Леонтьев, – может сдвигаться, переходить на предмет (цель) действия. В результате этого действие превращается в деятельность. Этот момент представляется исключительно важным. Именно этим путем и рождаются деятельности, возникают новые отношения к действительности. Этот процесс и составляет ту конкретно-психологическую основу, на

которой возникают изменения ведущей деятельности и, следовательно, переходы от одной стадии развития к другой» [4, с. 508–509].

Важнейшие положения учения о деятельности А. Н. Леонтьева (вопросы структуры деятельности, различения деятельности и действия и пр.) получили свое развитие в различных областях психологического знания. Рассмотрим возможности их применения в решении практических вопросов в сфере образования и профессиональной деятельности.

Согласно А. Н. Леонтьеву, развитие специфических человеческих способностей, личности в целом осуществляется в процессе деятельностного усвоения человеком общественного опыта. Поэтому процесс обучения должен быть направлен на формирование у обучаемых *адекватных способов действия* с предметами материальной и духовной культуры. Выполнение деятельности, адекватной усваиваемым предметам, рассматривается А. Н. Леонтьевым в качестве первостепенного условия усвоения общественного опыта [3].

Исследования П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца и ряда других исследователей позволили выявить структурный и функциональный строй усваиваемых действий [5; 6]. Кроме объекта, цели и мотива обоснована необходимость включения в структуру деятельности субъекта обучения ориентировочной основы действия, которая включает в себя совокупность знаний обучаемого как о самом действии, так и об условиях, в которых происходит его выполнение. Согласно проведенным исследованиям, любое действие человека представляет собой своеобразную систему управления, которая включает в себя ориентировочную часть («управляющий орган»), исполнительскую («рабочий орган») и контрольную – следящий и сравнивающие механизмы. При этом было показано, что в процессе формирования и функционирования определенных учебных умений решающую роль играет ориентировочная часть [5; 6]. Таким образом, в исследованиях П. Я. Гальперина и его сотрудников на основе деятельностного подхода, разработанного А. Н. Леонтьевым, был найден реальный путь к управлению процессом усвоения знаний на психологической основе.

Параллельно с этими исследованиями в лаборатории психологии детей младшего школьного возраста НИИ психологии АПН РСФСР под руководством представителей деятельностного подхода Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова развернулись теоретические и экспериментальные исследования по изучению

учебной деятельности. Необходимо отметить, что до этого изучались лишь отдельные стороны учебной деятельности: мотивы (А. И. Божович, И. С. Славина), оценка (Ананьев Б. Г.), сознательность (А. Н. Леонтьев). Учебная же деятельность в целом, ее структура изучены не были.

На основе обобщения результатов проделанной работы Д. Б. Эльконин дает первое развернутое описание структуры учебной деятельности, обосновывая наличие в ней нескольких взаимосвязанных компонентов:

- учебная задача (подлежащий усвоению способ действия);
- учебные действия (формирование и первоначальное воспроизведение образца);
- действие контроля;
- действие оценки успешности усвоения [7].

Реализация теории учебной деятельности в практике обучения способствует обогащению общепсихологической концепции деятельности, позволяет наметить перспективы ее дальнейшего развития. В связи с этим А. Н. Леонтьев в одной из своих работ писал: «что же специфическое характеризует различные деятельности, что входит... в их конкретную характеристику... и что позволяет... выделить эти различные деятельности, дать им психологическую характеристику и т. д.? Ответить на этот вопрос – значит перейти к собственно психической характеристике процессов, которые мы определяем и обозначаем этим термином – «деятельность» [8, с. 232]. Обобщение опыта изучения учебной, а также профессиональной деятельности убеждает в перспективности такого пути исследования.

Самое непосредственное отношение к разрабатываемой А. Н. Леонтьевым психологической теории деятельности имели, прежде всего, вопросы инженерной психологии и эргономики. Активное участие ученого в их разработке было обусловлено стремлением «подойти к некоторым теоретическим вопросам психологии, которые возникают в связи с перспективами развития главной деятельности человека – его трудовой деятельности, осуществляющей процесс материального производства» [9; 2].

Именно в рамках наук о профессиональной деятельности во всем своем научном значении выступает смысл понятия «целостная деятельность субъекта». Использование понятий «деятельность», «тип и формы деятельности» позволяет

разумно соотнести характеристики отдельных психических функций со средствами и способами обеспечения социально-профессионального функционирования, выявить их реальное содержание и взаимосвязь.

А. Н. Леонтьев активно поддерживал исследования проблем инженерно-психологического проектирования и осуществлял руководство циклом работ в этом направлении. На базе разработанных концепций развития психики и психической структуры деятельности А. Н. Леонтьевым в работе «Автоматизация и человек» формулируется принципиальное положение о том, что «развитие автоматизации не устраняет человека» [10; 4].

В контексте психологической теории деятельности намечаются подходы к решению проблем мышления человека и «мышления» машины. Отмечая, что техника начала все более психологизироваться, А. Н. Леонтьев поднимает вопрос об уточнении стратегии проектирования автоматизированных систем. Положение о вторичной, обслуживающей функции техники открывает принципиально новые резервы повышения эффективности профессиональной деятельности, позволяет учитывать, прежде всего, позитивные качества человека как действительного субъекта труда.

Рассмотрим эвристические возможности общепсихологической теории деятельности А. Н. Леонтьева для развиваемой нами концепции профессионального становления личности.

Под профессиональным становлением личности мы понимаем прогрессивное ее изменение под влиянием социальной ситуации развития, ведущей деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление. Движение личности в профессионально-образовательном пространстве охватывает длительный промежуток онтогенеза человека – с начала формирования профессиональных намерений до окончания активной профессиональной деятельности. Репающее значение в этом процессе принадлежит **ведущей деятельности**.

А. Н. Леонтьев показал, что устойчивым базисом личности человека является совокупность его общественных по своей природе отношений к миру, которые реализуются в его деятельности, точнее в совокупности многообразных деятельностей [3, с. 183]. Далее он уточняет, что имеются в виду именно деятельности субъекта, которые и являются исходными «единицами» психологиче-

ского анализа личности. Отсюда следует, что личностно образующую функцию выполняют деятельности, в том числе и профессиональные, а вот профессиональную целостность, профессиональную аутоидентичность обуславливают **отношения** личности к выполняемой деятельности. Эти отношения обнаруживаются, проявляются в следующих моментах:

- потребностях (в труде, в профессиональной реализации, самосуществовании и самоактуализации, в профессиональном самосохранении);
- профессиональном самоопределении – постоянном поиске личностных смыслов выполняемой деятельности;
- профессиональных ценностных ориентациях;
- эмоциональном, пристрастном отношении к профессии, к профессиональному сообществу;
- иерархии профессиональных мотивов и др.

В самом общем виде можно сказать, что конституирующую функцию профессиональной устойчивости и аутоидентичности выполняет **профессиональная Я-концепция**.

Важным концептуальным положением теории деятельности А. Н. Леонтьева является положение о **развитии деятельности**, ее конкретных видов и форм и тех связей, в которые они вступают друг с другом. Эти иерархические отношения деятельностей порождаются их собственным развитием, они то и образуют **ядро личности** [3; с. 187].

Важным, принципиальным для нас положением, которое не всегда отчетливо обозначено в общепсихологической теории А. Н. Леонтьева, является то, что развивающаяся деятельность детерминирует становление и развитие личности. Выполняя деятельность, личность вносит изменения, преобразует, трансформирует ее предметное содержание и тем самым становится субъектом собственного развития.

Схематически этот диалектический процесс можно представить следующим образом: «ведущая деятельность → перестройка ее предметного содержания → смена ведущей деятельности». Переход от одной ведущей деятельности к другой сопровождается кризисом. Этот кризис может инициироваться не только перестройкой предметного содержания деятельности, но также изменением социальной ситуации развития (А. С. Выготский), и, что принципиально

важно, осознанно, а иногда и неосознанно, самой личностью. Личность, освоив ведущую деятельность, начинает вносить в нормативно сложившуюся и одобряемую деятельность личностно ориентированное предметное содержание и тем самым создает предпосылки развития как самой деятельности, так и себя.

Важнейшие положения деятельностного подхода получили свое дальнейшее развитие в возрастной и педагогической психологии: периодизации детства (Д. Б. Эльконин), проектирования психологических теорий обучения: поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин – Н. Ф. Талызина), развивающего обучения (В. В. Давыдов – Д. Б. Эльконин), личностно-деятельностного обучения (И. С. Зимняя и др.).

Особенность всех этих деятельностно-ориентированных теорий и концепций – возрастное ограничение периодом детства и юности.

А вот в какой мере основные положения этой теории могут выполнять свою объяснительную функцию на последующих стадиях профессионального становления, является нерешенным. Ведь после завершения профессионального образования ведущей, личностнообразующей деятельностью становится профессиональная. Каким образом эта деятельность становится фактором дальнейшего развития, становления личности? Какие изменения происходят и с деятельностью, и с личностью? Присуща ли стадийность, этапность их развития? Имеют ли место кризисы развития? Какова роль социальной ситуации развития в профессиональном становлении личности?

Попробуем ответить на эти вопросы, основываясь на общепсихологической теории деятельности А. Н. Леонтьева.

После окончания учебного заведения социальная ситуация коренным образом меняется: новая система отношений в разновозрастном производственном коллективе, новые социально-экономические условия и профессиональные отношения. Ведущей деятельностью становится профессиональная. Однако уровень ее выполнения, как правило, носит нормативно-репродуктивный характер.

Профессиональная активность личности на этой стадии резко возрастает. Она направлена на социально-профессиональную адаптацию – освоение системы взаимоотношений в коллективе, новой социальной роли, приобретение профессионального опыта и самостоятельное выполнение профессионального

труда. Своеобразие отношений, новое предметное содержание ведущей деятельности отражает наступление стадии **профессиональной адаптации**. В зависимости от характера профессионального труда продолжается развитие компетенций. Поскольку большинство адаптантов выполняют практическую работу, то можно допустить преобладающее развитие операциональных составляющих деятельности, так называемых **технологических компетенций**.

Существенно усиливается профессиональное личностное развитие за счет профессионализации биопсихических свойств и психологических качеств работников, происходит кристаллизация профессиональной направленности и формирование профессиональной компетентности.

По мере освоения профессии личность **перерастает** устоявшиеся профессиональные отношения и нормативно одобряемые способы реализации деятельности. Наступает профессионально обусловленный кризис. Преодоление этого кризиса возможно путем существенного преобразования всего предметного содержания деятельности: потребностей, мотивов, целей, условий достижения целей. Инициатором перестройки психологического строения деятельности становится сама личность. Факторами, побуждающими преобразование психологического содержания деятельности, могут стать изменение социально-экономической ситуации, новая кадровая политика, случайные обстоятельства, но в любом случае преобразование психологического строения деятельности – это прерогатива самой личности. Реализация деятельности начинает осуществляться новыми, относительно устойчивыми и оптимальными для работника способами действий и операций. Стабилизация профессиональной деятельности приводит к формированию новой системы отношений личности к ведущей деятельности и к самой себе. Эти изменения приводят к образованию индивидуальных личностнообразных технологий выполнения профессиональной деятельности. Наступает стадия **первичной профессионализации** специалиста.

Дальнейшее повышение квалификации, индивидуализация технологий выполнения деятельности, выработка собственной профессиональной позиции, высокое качество и производительность труда приводят к переходу личности на второй уровень профессионализации, на котором происходит становление профессионала.

На стадиях первичной и вторичной профессионализации происходит дальнейшее профессиональное развитие за счет формирования ключевых компетентностей, ключевых компетенций и ключевых квалификаций.

На этой стадии профессиональная активность постепенно стабилизируется, уровень ее проявления индивидуализируется и зависит от психологических особенностей личности. Но в целом каждому работнику присущ свой устойчивый и оптимальный уровень профессиональной активности. Стабилизация предметного содержания деятельности, ее психологического строения приводят к **профессиональной стагнации** личности. Снижение темпов развития, а в отдельных случаях отрицательная ее динамика приводят к **образованию профессиональных деформаций**. Неудовлетворенность же личности «окаменелой» профессиональной деятельностью и устоявшейся социальной ситуацией развития приводит к очередному профессионально обусловленному кризису. Преодоление этого возможно при преодолении личностью уже устоявшееся психологическое строение деятельности. Эта перестройка реализуется лишь частью работников, обладающих творческим потенциалом, развитой потребностью в самоосуществлении и самореализации. Эти работники переходят на следующую стадию профессионального мастерства. Для них характерны высокая творческая и социальная активность личности, продуктивный уровень выполнения профессиональной деятельности. Переход на стадию мастерства изменяет социальную ситуацию, кардинально меняет характер выполнения профессиональной деятельности, резко повышает уровень профессиональной активности личности. Профессиональная активность проявляется в поиске новых, более эффективных способов выполнения деятельности, изменении устоявшихся взаимоотношений с коллективом, попытках преодолеть, сломать традиционно сложившиеся методы управления, в неудовлетворенности собой, стремлении выйти за пределы себя. Постигание вершин профессионализма (акме) – свидетельство того, что личность профессионально состоялась.

Таким образом, переход от одной стадии профессионального становления к другой означает смену социальной ситуации развития, изменение содержания ведущей деятельности, освоение либо присвоение новой социальной роли, профессионального поведения и, конечно, психологическую перестройку деятельности и личности. Этот противоречивый и диалектический процесс со-

проводится профессионально обусловленными кризисами. Стабилизация предметного содержания деятельности и ее психологического строения приводит к образованию профессионально обусловленных деформаций личности. Преодоление деструктивных тенденций профессионального развития происходит при перестройке деятельности и личности. Решающее значение в этом принадлежит самой личности.

Завершая наши рассуждения о вкладе А. Н. Леонтьева в психологическую науку, акцентируем внимание на основных его достижениях:

- разработан деятельностный подход как методологическая ориентация, способная вывести психологию из кризиса, начавшегося в начале XX столетия;
- теоретически и экспериментально разработано строение внешней и внутренней деятельности: мотивы, побуждающие субъект к деятельности, цели — результаты, на достижение которых деятельность направлена; средства, с помощью которых деятельность осуществляется;
- научное обоснование и экспериментальное подтверждение единства сознания и деятельности, суть которого в том, что сознание не просто «проявляется и формируется» в деятельности как отдельная реальность — она «встроена» в деятельность и неразрывна с ней.

Оценивая вклад А. Н. Леонтьева в мировую психологию, следует признать, что его труды пережили время их возникновения и будут определять развитие психологической мысли в XXI в.

Литература

1. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. — М.: Тривола, 1994.
2. Брушлинский А. В., С. А. Рубинштейн — основоположник деятельностного подхода в психологической науке // Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. — М.: Наука, 1989.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Наука, 1975.
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Наука, 1972.
5. Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий. М., 1968.
6. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. М., 1960.

7. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
8. Леонтьев А. Н. Философия психологии. М., 1994.
9. Леонтьев А. Н., Панов Д. Ю. Психология человека и технический прогресс // Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. М., 1963.
10. Леонтьев А. Н. Автоматизация и человек // Психологические исследования. Вып. 2. М., 1970.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 373+377.000.93
ББК Ч33(2Р36)5

СТАНОВЛЕНИЕ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРАЛЕ (XVII–XIX вв.)

В. П. Леднев

Становление общего и профессионального образования на Урале имеет большую и пока малоизученную историю, хотя уже в XVIII в. здесь появилась целая сеть учебных заведений. Достаточно сказать, что созданная в 1701 г. школа в Тобольске была одной из первых светских школ в России. Здесь существовало много духовных школ и семинарий, которые отличались высоким уровнем преподавания, и где изучались не только религиозно-церковные, но и светские науки, в частности арифметика, русский и латинский языки, философия, поэзия. При этом важно подчеркнуть, что во многих из них обучались дети разных сословий, в том числе и уральских крестьян. При этих учебных заведениях создавались библиотеки, которые постепенно стали располагать достаточно большими книжными фондами.

У истоков систематического общего и профессионального образования на Урале в XVIII в. стоял выдающийся «птенец гнезда Петрова» В. Н. Татищев (1686–1750 гг.). Он стал проводником государственной концепции образования, разработанной Петром I, которая предполагала развернуть в России, как и других европейских странах, научно-техническую революцию. По существу Урал уже тогда стал для В. Н. Татищева своеобразной лабораторией по совмещению общего и профессионального образования. Это была реальная и стратегическая необходимость, как в развитии горнозаводского дела, так и просвещения населения Урала. В статье «Представление о купечестве и ремеслах» он писал: «Всем искусным в гражданстве известно, что всякой области богатство, сила и честь происходит единственно от прилежности народа к рукоделаниям...» [1, с. 392]. Хваля Петра I за учреждение в России Комерц-, Берг- и Мануфактур-коллегий,

он специально подчеркнул, что в помощь им «он устроил Академию наук и ремесел». Для него развитие ремесла в России и на Урале было одним из самых важных дней. В статье он осуждает те магистраты, которые не поощряют учителей, не строят школы, не создают условий для развития ремесленничества. В. Н. Татищев с горечью писал, что «ремесленники, не видя никакого о себе учреждения, вместо надлежасчей от них пользы... прилежат токмо как бы дешевле сделать и, тайно в работе своровав, купца обмануть... И единым словом сказать, нет ни одного ремесла или руководителя, которое у нас делается и в рядах продается, чтоб какого коварства и обману не было, что не токмо стыд, но государству убыток, что мы... принуждены с убытком и ущербом наших ремесленников из других государств купить» [1, с. 397].

Становление и развитие образования было одной из главных составляющих его теории «всемирного умопросвещения» [2, с. 169–176]. Серьезное ее достоинство состояло в том, что уже тогда она объединяла в единый социально-экономический комплекс промышленность и образование, делала их неразрывно связанными общественными структурами, направленными, в конечном итоге, на усиление экономического потенциала России и повышения культурно-технического уровня рабочих, крестьян, солдат, научно-технической и гуманитарной интеллигенции.

В связи с этим, следует отметить, что особенностью Урала стало то, что здесь, по указанию Берг-коллегии, В. Н. Татищева и В. И. Генина почти одновременно и достаточно быстро возникали заводские поселки, учебные и медицинские учреждения. Как главный начальник уральских и сибирских заводов, он уже в первый свой приезд на Урал начал свою деятельность и организацию школ. В 1720 г. он создает в Кунгуре первую уральскую «арифметическую» школу, а в 1721 г. такие же школы при Уктусском и Алапаевском казенных заводах, в Невьянской слободе. Питомцами этих школ впоследствии стали такие известные деятели науки и техники как И. А. Ползунов (1704–1763) и К. Фролов.

В Екатеринбурге, как и других населенных пунктах Урала, первая школа была создана одновременно с пуском завода. Екатеринбургский завод вступил в строй действующих 7 (18) ноября 1723 г., а через четыре месяца, 17 (28) марта 1724 г., здесь открылась арифметическая школа [3, с. 4].

Горное начальство прекрасно понимало, что построенный в Екатеринбурге завод должен стать самым крупным казенным железоделательным предприятием России. Они сознавали и то, что кадры многих специалистов необходимо готовить непосредственно на Урале. Их надо было учить не только у мастеров-иностранцев и выписанных специалистов с других заводов России, но и на уральских заводах. Всем было ясно и то, что заводские ремесла, в отличие от крестьянских, сразу потребовали знаний арифметики, начал геометрии, химии, физики, механики. Таким образом, становление Урала как центра российской металлургической промышленности, неизбежно повлекло за собой и превращение его в крупнейший центр образования, горнозаводских школ и училищ России.

Уже за полгода до пуска Исетского завода, В. Н. Татищевым была составлена «Роспись приказным служителям всех заводов и земского правления с их годовым и хлебным жалованьем» [4], то есть первый вариант штатов, согласно которому при заводе вводились четыре должности учителя: чтения и письма, арифметики, геометрии, черчения, а также знаменования (рисования). Характерно то, что если учителю чтения и письма в год намеревались платить 18 рублей в год, то учителю знаменования и черчения, как новому для Урала специалисту, предполагалась платить в два раза больше – по 36 рублей в год [3, с. 12].

Основатель города Екатеринбурга В. Н. Татищев известен и тем, что он стал одним из авторов первых трудов в области педагогики, как на Урале, так и в России. Его педагогические сочинения «Разговор двух приятелей о пользе науки и училищах», «Духовная сыну Евграфу» и «Учреждение, коим порядком учителя русских школ имеют поступать», были написаны на Урале в 30-е гг. XVIII в.» [5, с. 181]. Уже тогда он предъявлял высокие требования к профессионально-педагогическим кадрам. В своей статье «Учреждение, коим порядком учителя русских школ имеют поступать», он отмечал: «Учитель должен быть благоразумен, кроток, трезв, не пианица... не блудлив, не крадлив... паче же младенцам своим добрым и честным житием был образец» [5, с. 182]. Позднее в 1734 г. в «Заводском Уставе» в параграфе «О школах и учении» он рекомендовал принимать в заводские школы тех людей, которые к заводскому делу причастны. При этом он рекомендовал этим же правилом пользоваться и при выборе преподаваемых дисциплин. После получения начального образования, в со-

держание образования он требовал включить те предметы, которые ближе всего были к тому или иному производству. При школах металлургических заводов изучались горное дело и механика, при других «архитектуру, или учение о строениях», токарное, столярное и паяльное дело, а также умение «каменя резать и грани» [5, с. 181].

15 октября 1723 г. В. Н. Татищев составил наказ комиссару уральских заводов Федору Николаевичу Неклюеву, который содержал 15 глав, где определялись обязанности комиссара всех казенных заводов Урала. В качестве особой, в наказе выделялась глава «О школах и учении детей», включающая 22 пункта, регламентирующих деятельность школ. Уже из этого документа видно, что В. Н. Татищев отводил Екатеринбургским школам центральную роль. По его мысли в Екатеринбургскую школу должны были переводиться ученики словесных школ Уктусского, Алапаевского, Каменского и других заводов, где они должны продолжить на более высоком уровне изучение геометрии, черчения, рисования, механики, физики, химии, что было им необходимо для проектирования заводов, рудников, дорог, населенных мест, работы непосредственно в металлургическом производстве.

Для истории профессионального образования важно здесь и то, что В. Н. Татищев уже тогда намеревался в Екатеринбургской арифметической школе соединить общее и профессиональное образование. В наказе Ф. Неклюеву говорилось: «Когда некоторые возрастные обучаются геометрии, оных он немедленно определяет в работы, к каким делам кто охоту возымеет и место есть... И у тех работ быть им после обеда, а до обеда ходить в школу, доколе окончат науку» [6, с. 89].

В наказе В. Н. Татищевым впервые были сформированы и принципы добровольного и сознательного выбора профессии, взаимосвязи общего и профессионального образования. В наказе он предлагал «велеть ученикам, когда которой к работе придет, не токмо присматриваться, но и руками по возможности применяться к искусству ремесла, в чем оное состоит, внятно уведомляться и рассуждать, из чего лучше или хуже может быть, которое мастера ремесел должны им открывать. А учителю показывать принадлежащие к тому чертежи начертить, старая смиривать и счерчивать и вновь, что потребно, прибавлять или убавлять» [6, с. 89].

В. Н. Татищев предлагал при выборе будущего ремесла учитывать психологические и физические склонности детей «...определять в работы, к каким делам кто охоту возымеет», и возрастные особенности учащихся.

Важно то, что В. Н. Татищев пытался в наказе стимулировать хорошие и отличные успехи в овладении той или иной профессией. Успевающим учащимся, еще до настоящей работы, пока он учится, он предлагал платить 60 коп. в месяц, т. е. 7 руб. 20 коп. в год. По тем временам это была большая сумма, так как она равнялась половине заработка кузнеца. Кстати, он платил и тем ученикам, которые обучались ремеслу непосредственно в цехах заводов. Так ученикам при домнах, литейном производстве, при плотине, занятых полный рабочий день, он платил 12 рублей в год [6, с. 88]. Он заботился, чтобы ученикам арифметических и горных школ отдавалось предпочтение при приеме на работу. В связи с этим он писал: «Ежели где у ремесла опростаеца место подмастерское или работничье, оных учеников... производить прежде других и оных оклад давать им, дабы чрез то к науке лутчею охоту возымели» [6, с. 88].

Важно отметить и то, что В. Н. Татищев, хотя он, как и все, был сыном своего времени, рекомендовал, чтобы в школы принимали «всякого чина людей», а для детей церковных и приказных служителей, работников мастерских и «всех завоцких учителей» оно было обязательным. В наказе предусматривалось даже наказание за уклонение от учебы. «Ежели которой ученик от лености учиться не похочет и в школу ходить не будет, за оное брать с родителей или хозяев их, у кого они живут, пени за первой день 1, за другой 2, за третьей и большия по 3 копейки и оныя деньги делить учителям» [6, с. 88].

Он прекрасно видел и то, что поскольку в Екатеринбург будут свозиться дети и из приписных слобод, то без материальной поддержки они не смогут учиться. В наказе 1723 г., детей, чьи отцы зарабатывали меньше 12 рублей в год, зачисляли на казенный кошт (содержание). Им ежемесячно, также как в Уктусской и Алапаевской школах, выдавалось в месяц по полтора пуда ржаной муки и один рубль в год на одежду и обувь. В наказе он тщательно предусмотрел все стороны профессионального и общего образования, вплоть до того, что при изучении арифметики учащимся выделялось 8 листов бумаги, а на геометрию и черчение – 12. Он рекомендовал комиссару заводов обеспечить школы транспортом, циркулями, чертежными перьями, чертежными досками и т. д.

Он определил даже время и сроки обучения, экономя даже на приобретение свеч. В связи с этим он предлагал летом заниматься в школе 12 часов, осенью и весной – 9, а зимой – 7. При этом он предусматривал зимние каникулы и даже то, чем ученики должны заниматься на каникулах («учение творить»).

В наказе указывалось на необходимость нравственного и религиозного воспитания учащихся, соблюдения прав и обязанностей преподавателей. Преподаватели должны были «обучить учеников честно говорить, кланятца, старейших почитать словом и местом не токмо в школе, но и в домах», вставать при появлении посторонних лиц в школе, отвечать «кратко с почитанием, в лишний разговор и спор не вступать» [6, с. 88].

Следует подчеркнуть, что все эти принципы соединения общего и профессионального образования, нравственного, светского и религиозного воспитания, разработанные В. Н. Татищевым в октябре 1723 г., были блестяще реализованы в XVIII в. в уральских учебных заведениях. Эти принципы ничуть не устарели вплоть до настоящего времени.

В 1725–1734 гг. происходит объединение всех уральских школ в Екатеринбурге. Сюда были переведены учащиеся школ Уктуса, Алапаевска, Кунгура, Полевского. В 1735 г. в Екатеринбурге действовали уже пять школ, где обучалось 266 учащихся, а в 1736 г. – 354 [7, с. 17]. Уже в то время екатеринбургские учащиеся изучали тригонометрию, черчение, немецкий язык, основы геодезии, маркшейдерства. В 1723 г. В. Н. Татищев лично, впервые в России, разработал программу параллельного обучения школьников различным видам ремесел, которая в 1736 г., после дополнительной доработки, была распространена на все горнозаводские школы Урала, а в 1754 г. была отправлена на алтайские заводы, где тоже открывались подобные учебные заведения [7, с. 17–18].

В 1734 г. получив пост начальника казенных заводов Урала и Сибири, В. Н. Татищев, собираясь на Урал, повез с собой и книги. Среди них были работы по горному законодательству, механике, машиностроению, геологии, горным работам, металлосведению, черной и цветной металлургии, химии, медицине, фармакологии, юриспруденции, словари. Эти книги стали началом Екатеринбургской казенной горнозаводской библиотеки, основой книжной культуры горнозаводского Урала и реализацией на деле теории «всемирного умопросвещения». Будучи сторонником теорий западных просветителей (Лейбница,

Локка и Вольфа) он считал, что в процессе образования нельзя ограничивать учебный процесс в гимназиях, школах, училищах и академиях изучением только специальных дисциплин. По его мнению, учащиеся любых учебных заведений должны изучать грамматику, риторику, иностранные языки, географию, философию, математику, историю, физику, юриспруденцию. При этом он обосновал тесную связь всех элементов просвещения: книгоиздания, науки и образования. Он справедливо считал, что это составляет фундамент любого профессионального образования, в том числе и воспитание в человеке личности и гражданских черт. Казенные горнозаводские школы, основанные В. Н. Татищевым, и частные горные школы при Нижнетагильском заводе Н. А. Демидова, в которых 80% [8, с. 21] составляли дети заводских работников, в том числе мастеров, подмастерьев, солдат, крестьян, приказчиков и конторщиков, стали в XVIII в. фундаментом, на котором выросло инженерно-техническое и профессионально-педагогическое образование на Урале.

XIX в. стал новым этапом в истории образования на Урале. В 1804 г. был принят университетский устав, в соответствии с которым Урал вошел в состав Казанского учебного округа. В XIX в. были проведены реформы народного образования. Заметно увеличилось число учащихся во всех типах учебных заведений. В крупных городах, таких как Пермь, Екатеринбург, Челябинск, Уфа и др., открывались гимназии и реальные училища. Увеличилась и сеть профессиональных учебных заведений. В Екатеринбурге, Нижнем Тагиле, Туринске были открыты горные училища, в Перми, Кунгуре и Красноуфимске – технические училища, в Уфе – землемерное, в Тобольске ветеринарно-фельдшерское. Выдающуюся роль в их организации сыграли уральские земства. По университетскому уставу 1804 г. было разрешено обучение девочек в училищах Министерства народного просвещения, а устав 1828 г. разрешил обучение девочек 8–11 лет и в приходских училищах. В 1845 г. в Петербурге был создан Главный совет женских учебных заведений.

На Урале главной задачей профессионального обучения по-прежнему оставалась подготовка специалистов для горной и металлургической промышленности. Все заводы Западного, Среднего и Южного Урала в 1801 г. были подчинены единому Екатеринбургскому горному округу [9, с. 44]. В соответствии с Горным положением 1806 г., здесь учреждались малые горные школы при за-

водах, главные школы при горных начальниках и Горный кадетский корпус. При этом главные горные школы приравнялись к гимназиям, малые – к уездным училищам. Но в них обязательно предусматривалось сочетание общеобразовательной и профессиональной подготовки. В Екатеринбургском округе действовали одна главная и семь малых горных школ. Уже в малых школах наряду с общеобразовательными предметами предполагалось и производственное ученичество. Финансировались горные школы из казны, что улучшало организацию учебного процесса и материальное обеспечение учащихся и мастеров производственного обучения. Учащимся горных школ иногда выплачивалось небольшое жалованье, часто в виде провианта. На содержание одной малой школы полагалось по штатам 450 рублей в год [9, с. 46]. В связи с этим, по мнению некоторых исследователей, в начале XIX в. на Урале была воссоздана сеть казенных горнозаводских учебных заведений [10, с. 14].

Как известно в 40-х гг. XIX в. уральская промышленность переживала период модернизации производства. Этот процесс отразился на деятельности учебных заведений и организации обучения непосредственно на предприятиях. В соответствии с этим в 1847 г. были утверждены новые «Штаты горных казенных заводов Уральского хребта», которые стали важной вехой в истории уральского профессионального образования. После их принятия, была создана трехступенчатая система горных учебных заведений: начальные заводские школы, окружные училища в каждом заводском округе, Уральское горное училище в Екатеринбурге [11]. Начальные заводские школы, созданные в 20–40 гг. XIX в., фактически по-прежнему оставались начальными общеобразовательными учреждениями. Но процесс обучения в них стал гораздо ближе к заводским проблемам. На это же было рассчитано и новое «Положение об учебных заведениях Уральских горных заводов», принятое в 1825 г. В нем предусматривалось преподавание «практического распознавания горных пород, руд и заводских продуктов» той местности, где располагалась школа [12]. Здесь мы опять-таки обнаруживаем одну из первых попыток соединения общего и профессионального образования уже в начальной школе. Но, как показывают архивные данные, это соединение удавалось не во всех уральских школах, а только там, где к этому процессу относились серьезно как заводская, так и школьная администрации [13]. К тому же, среди преподавателей этого типа школ, не всегда находились квалифицированные энтузиасты.

Осознав этот недостаток и руководствуясь стремлением укрепить связь школы с жизнью, было решено привлечь к преподаванию в них непосредственно работающих на производстве специалистов и низших горных чиновников (шихтмейстеров). В 30–50-х гг. XIX в. их доля в учительском персонале заводских начальных школ увеличилась в два раза, а в начале 50-х гг. – 60% учителей и их помощников были выпускниками специальных учебных заведений. На Урал приехали работать многие выпускники Петербургской горной технической школы, но постепенно росла доля выпускников уральских окружных училищ [14]. Однако проблема преподавания кадров на Урале стояла остро, так как в ряде мест труд педагога уже в то время плохо оплачивался. По мнению некоторых исследователей только богатые владельцы крупных округов могли нанять квалифицированных педагогов. Не жалели денег на эти цели Демидовы. По их заданию для Выйского училища им подбирали главного учителя столичные, петербургские конторы. По контракту они положили ему 1–3 тыс. жалованья, провиант, готовую квартиру с прислугой, бесплатный проезд до завода и обратно [15, с. 160]. Демидовы, чтобы решить проблему преподавательских кадров, направляли своих крепостных на учебу за границу и в столичные высшие учебные заведения [16]. Этим же приемом решали кадровую проблему в своих уральских имениях Строгановы, Лазаревы, Лугинины и другие заводо-владельцы. Верхисетское заводоуправление Яковлевых заключало контракты с Екатеринбургскими горными офицерами для преподавания специальных предметов [17]. Привлекались и гражданские лица. Горное начальство на Урале и в столице создавали в горнозаводских школах и училищах лучшие условия для преподавания. По данным С. Г. Мирсаитовой «Если в приходских училищах Министерства народного посвящения работали один или два учителя, то Положение 1852 г. установило иметь в каждой заводской школе одного учителя, двух его помощников и законоучителя» [9, с. 49].

Выпускники этих школ сразу же включались в заводские дела. Одни назначались мастеровыми, другие рабочими, а часть направлялась в качестве конторских служащих. Наиболее подготовленная часть выпускников направлялась в окружные училища, которые являлись второй ступенью общего и профессионального образования. Положение о горнозаводских училищах 1852 г., усовершенствовало программы окружных училищ. В них упор был сделан на много-

профильной профессиональной подготовке учащихся. Так, например, в Златоустовском окружном училище, кроме общеобразовательных предметов, изучались горнотехническое черчение, письмоводство, счетоводство, основы минералогии, модели горных машин и устройств. Дети чиновников, кроме всего, изучали иностранные языки. Многие ученики по выбору изучали здесь слесарное, столярное и кузнечное дело. Те учащиеся, которые готовили стать лекарями или фармацевтами изучали латинский язык и проходили практику в заводском госпитале. В окружных училищах были подобраны и более квалифицированные преподаватели. Чаще всего это были выпускники Казанского университета, Горного кадетского корпуса, Петербургской горной технической школы, а позднее и Уральского горного училища. Окружные училища готовили специалистов для горнозаводской промышленности, администраторов нижнего и среднего звена, часть выпускников направлялись в качестве учителей заводских школ, многие работали аптекарями, чертежниками, а некоторые направлялись цеховыми учениками непосредственно на заводское производство.

Самые подготовленные выпускники окружных училищ направлялись для дальнейшей учебы в Петербургскую горную техническую школу, в пробирное училище и Уральское горное училище [18].

В связи с этим следует отметить выдающуюся роль Петербургских горных учебных заведений в подготовке первых специалистов для уральских заводов и горнозаводских училищ. Уже в самом начале XIX в., в соответствии с Горным Положением 1806 г. всем выпускникам главных горных школ предписывалось продолжать учебу в Петербургском горном кадетском корпусе, который был открыт в 1804 г. на базе Петербургского горного училища. В соответствии с указом 1809 г., правительство России открыло в Горном кадетском корпусе 50 вакансий для детей чиновников и служащих уральских заводов [19, с. 50]. Это высшее горное заведение многие десятилетия поставляло квалифицированные кадры для горнозаводской промышленности Урала. Представители уральских заводов, как правило, проходили производственную практику на своих заводах, делали квалифицированные ответы о результатах практики. Качество прохождения практики влияло на присвоение им званий горных офицеров и получение дальнейших чинов. Именно из выпускников Петербургского горного кадетского корпуса (с 1834 г. горного института) чаще всего назначались начальники ураль-

ских округов, управление заводов, рудников, лабораторий, преподаватели горных училищ и другие служащие. На Урале работали и многие выпускники Петербургского технологического института, где имелаась горная школа.

Говоря об истории общего и профессионального образования на Урале, необходимо подчеркнуть, что начавшийся в XIX в. промышленный переворот, потребовал от горнозаводских властей расширить сферу образования среди всех категорий уральского населения. Особенностью горнозаводских профессий было то, что к профессиональному обучению нельзя было подступиться, не имея достаточной общеобразовательной подготовки. Именно по этой причине горнозаводское население имело более высокий уровень образования по сравнению с государственными крестьянами. Накануне отмены крепостного права среди горнозаводских мастеровых грамотные составляли 7–10%. Начальное образования имело практически весь средний и низший производственно-технический персонал [19, с. 50]. Технические и руководящие должности на уральских предприятиях занимали специалисты с высшим и средним специальным образованием. Именно они начали производственное профессиональное обучение на рабочих местах, а позднее под их руководством была создана, как мы отмечали выше, целая система подготовки кадров для казенной промышленности.

Но на Урале силен был и частный сектор промышленности. Так на Южном Урале в середине XIX в. существовал лишь один казенный и 14 частных округов [9, с. 58]. При частных заводах тоже существовали горнозаводские школы, но они испытывали заметное влияние воли владельцев, уровня доходов предприятия, конъюнктуры и т. д. Частные школы часто закрывались и часто открывались. Преподаваемые предметы и их объем были различны. Но, как и в казенных, в них всегда была хорошая профессиональная подготовка. Во многих из них изучались геометрия, тригонометрия, черчение, маркшейдерское дело. Их программы тоже превосходили программы обычных приходских училищ, где на первом месте были чтение, письмо, четыре действия арифметики и Закон Божий. Охват населения частными школами значительно отставал от государственного сектора, но даже в частных поселках учащиеся составляли 0,9% общего числа заводских жителей [9, с. 60], что опять таки превосходило уровень остальных крестьян. Владельцы частного капитала жалели деньги на

подготовку мастеров и подмастерьев. Владельцы заводов предпочитали учить их не в вузах, горном кадетском корпусе или в Уральском горном училище, а непосредственно в цехах, в рудниках, что приводило их заводы к технологическому застою. Отставание заставляло их, в конце концов, направлять своих крепостных специалистов и крепостных мастеровых для обучения кузнечному доменному, листопрокатному, горняцкому и плавильному делу на казенные заводы. Погоня за прибылью заставляла их использовать любые резервы производства, но они все равно отставали от государственного сектора. Погоня за прибылью безмерно обогащала одних и разоряла других. Эти колебания неизбежно отражались, в первую очередь, на системах образования, здравоохранения и культуры.

Все сказанное выше позволяет сделать следующие выводы.

Основателем первых уральских общеобразовательных и профессиональных учебных заведений, а также и уральской педагогической науки в XVIII в. был сподвижник Петра I – В. Н. Татищев.

В отличие от средней полосы России, на Урале сразу, с момента создания В. Н. Татищевым первых арифметических школ и горных училищ, общее и профессиональное образование тесно переплетались. Объективные потребности развития горнозаводского Урала заставляли частные и государственные школы, училища готовить подрастающее поколение к профессиональной горнозаводской деятельности, чего не было в большинстве школ России. Развитие горнодобывающей, металлургической и обрабатывающей промышленности заставляли уральцев сразу осознать, что рабочие профессии здесь требуют хотя бы минимальных знаний в области химии, физики, математики, технологии, черчения, основ производства и методики профессионального обучения. Без этого не могло функционировать ни одно предприятие Урала. Без этой предварительной профессиональной подготовки, уральцы не могли устроиться на работу. До сих пор историки образования не уделяли внимания этому обстоятельству, хотя именно в нем проявилась специфика уральского общего и профессионального образования.

Уже до Октябрьской революции 1917 г. на Урале сложилась достаточно стройная система образования. Об этом говорит открытие арифметических школ, горнозаводских школ, горного училища в Екатеринбурге, Пермского университета, школ ФЗУ.

В современной исторической литературе, как известно, продолжается полемика о том, сложилась или нет в первой половине (до 1861 г.) система специального, а значит и профессионального образования. Так С. Г. Мирсаитова полагает, что «в дореформенное шестидесятилетие на Южном Урале, как и во всей России, не сложилось целостной системы специального образования, возникли лишь ее отдельные элементы» [9, с. 62]. Она полагает, что такая система и профессиональное обучение развивались лишь «в рамках государственных ведомств и носило сословно-замкнутый характер». Наши изыскания показывают, что полностью с этим выводом согласиться нельзя. Во-первых как в России, так и на Урале общеобразовательные школы можно классифицировать по уровню образования как начальные, повышенного типа и средние, а по содержанию образования как общеобразовательные и профессиональные. С ней можно согласиться, что «...границы между начальной и средней, общеобразовательной и профессиональной школой» были относительны, но на Урале границы специального и профессионального образования просматривались хорошо. Они были более заметны, чем в остальной России. Особенно это видно на примере заводских и горнозаводских школ, окружных и горных училищ.

4. На Урале меньше чем в центре России чувствовалась и сословная замкнутость. Особенно это просматривается на примере заводских школ и окружных училищ. Сама специфика горнозаводских профессий заставляла преодолевать какие-либо ограничения, хотя дети специалистов, чиновников и духовенства имели определенные льготы, особенно при поступлении в высшие и средние специальные учебные заведения. Но это уже тогда диктовалось скорее не сословными ограничениями, а материальными возможностями той или иной семьи. Специалисты в то время отличались гораздо лучше, хотя они, как и теперь, имели разное происхождение.

Литература

1. *Татищев В. Н.* Избранные произведения. – Л.: Наука, 1979.
2. *Валк С. Н.* О «всемирном умопросвещении» В. Н. Татищева. / В кн.: *Феодалная Россия во всемирно-историческом процессе.* – М.: Наука, 1972.
3. *Сафронова А. М.* Первые школы Екатеринбурга (1724–1734). – Екатеринбург: издательство УрГУ, 2000.
4. ГАСО, ф. 24. оп. 1. д. 26. л. 624.

5. Вторые татищевские чтения. – Екатеринбург: УРО РАН, 1999.
6. *Татищев В. Н.* Записки. Письма 1717–1750 гг. – М.: Наука, 1990.
7. *Сафронова А. М.* Екатеринбург как центр образования на Урале в XVIII в. / В кн.: Екатеринбург в прошлом и настоящем. – Екатеринбург: УрГУ, 1993.
8. *Гузнер И. А.* Книжная культура горнозаводских провинций Урала и Сибири в 20–80-е годы XVIII в. Автореферат канд. дисс. – Свердловск, УрГУ, 1990.
9. *Мирсаитова С. Г.* Народное образование на Южном Урале в первой половине XIX в. – Екатеринбург: Уралнаука, 2000.
10. *Черноухов Э. А.* Горнозаводское образование на Урале в XIX в. Автореф. дисс. канд. ист. наук. – Екатеринбург, 1998.
11. Полный список заводов (в дальнейшем ПСЗ) П., т. 22. отд. 1. № 21203.
12. 4 ГАСО ф. 43. оп. 2 д. 1361, л. 185–193.
13. ГАСО ф. 129 оп. 1. д. 25 л. 94, 149.
14. РГИА ф. 44 оп. 2, д. 417, л. 34; ГАСО ф. 43 оп. 2 д. 1640, л. 167–168; д. 1337, л. 119–122; д. 1406, л. 207; ф. 129. оп. 1, д. 25 л. 95, 97, 149.
15. *Черноухов Э. А.* Проблема учителя в горнозаводских школах Урала первой половины XIX в. В кн: Интеллигент в провинции. – Екатеринбург: УрГУ, 1997.
16. РГАДА ф. 1267, оп. 3. д. 448, л. 43–44; оп. 7 д. 1752, л. 1–8; д. 2004, л. 1–6; ф. 742. оп. 1, д. 510, 624, 816.
17. 5 ГАСО ф. 72 оп. 1, д. 2465, л. 1–4, с. 11–25.
18. ГАСО ф. 43. оп. 42. д. 1343, л. 96; д. 1361 л. 179.
19. *Гаврилов А. В.* Грамотность и образовательный уровень горнозаводского населения на Урале в 1861–1885 гг. / В кн.: Народное образование на Урале в XVIII в. – начале XX в. – Свердловск, УРО РАН, 1990.

АТТЕСТАЦИЯ И ПОДГОТОВКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ

УДК 378.245
ББК 430е

ДИССЕРТАЦИОННЫЙ СОВЕТ ПО ПЕДАГОГИКЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

**А. С. Белкин,
Е. В. Ткаченко**

Разговор на эту тему назрел давно. Казалось бы, существуют известные положения ВАК РФ, определены новые направления в его деятельности в сторону повышения требований к качеству защищаемых кандидатских и особенно докторских диссертаций, ужесточены условия их представления и оформления, что само по себе можно только приветствовать, но жизнь, практика гораздо шире и глубже любых инструкций.

Многое приходится заново осмысливать с позиций социальных реалий, не только достижений, но и ошибок, промахов, пытаться разобраться в вопросах, которые не предполагают однозначного ответа. Это и побудило нас, руководителей докторских советов, взяться за перо.

Начнем разговор с вопроса: «Что есть диссертационный совет вообще и по педагогике в частности?». Практически во всех нормативных документах подчеркивается, что он является основным звеном системы аттестации научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации.

Так было, так есть, но так ли должно быть, если рассматривать его роль с позиций развития педагогической науки и, что особенно важно, с позиций педагогической практики.

В последнее время много разговоров идет о том, что по педагогическим наукам защищается слишком много диссертаций. С этим трудно согласиться.

Много плохих диссертаций – да (и об этом ниже). Но хороших-то диссертаций не только мало, а крайне мало. Ибо на протяжении последнего десятилетия реформе Российского образования, а сейчас и его модернизации, не хватало именно научного обеспечения, практико-ориентированных диссертационных исследований высокого качества. И тому много примеров. Скажем, 12-летняя школа. Еще в январе 2000 г. на съезде (!) работников образования России в Кремле были приняты решения о переходе к 12-летнему обучению с сентября 2001 г. 18 регионов России выразили свою готовность к этому переходу, но проходит два года и в начале 2002 г. правительство принимает решение о постепенном, в порядке эксперимента, переходе к 12-летнему обучению в течении шести (!) лет. А в июне 2002 г. Государственная Дума утверждает общеобразовательный стандарт, как и раньше, 11-летней школы.

Примерно то же можно сказать об истории с общеобразовательными стандартами. Сейчас, на очереди, единый госэкзамен (ЕГЭ) и ГИФО (гос. индивидуальные финансовые обязательства).

Не стоит даже спорить о стратегической целесообразности таких мер. Но только стратегической. Ибо они вряд ли могут успешно состояться за короткое время в столь большом образовательном пространстве, как Российское. И, прежде всего, потому что все они не имеют должной проработки и научного обеспечения. Именно по этой причине у нас нет ни ожидаемых итогов ни конкретных результатов.

Остановимся подробнее на организации научного обеспечения стратегии и тактики развития Российского образования в виде диссертационных исследований. Ибо в этом виде работ наиболее эффективные перспективы, за счет почти идеального сочетания интересов: научных интересов диссертанта, кафедры, вуза, которые он представляет, и общества, государства в целом.

В связи с этим мы полагаем, что функции диссертационных советов могут и должны быть значительно расширены. Очень условно их можно обозначить следующим образом: опережающе-развивающая, коррекционно-воспитательная, диагностико-прогностическая. Рассмотрим каждую из перечисленных функций в отдельности.

Когда на защиту выдвигаются кандидатские, а тем более докторские диссертации, можно априори утверждать, что первые должны будут давать значи-

тельное приращение педагогического Знания, а вторые – ориентированы на новое научное направление, либо на крупный вклад в педагогическую теорию, и практику. Это общеизвестное положение ВАК и традиционная формула оценки качества защищаемой диссертации. Естественно, речь идет о дальнейшем развитии педагогической науки, отражающей потребности общества, государства и педагогической практики. В этом и заключена развивающая функция диссертационного совета помимо аттестационной. Она настолько очевидна, что специально выделять ее в нормативных документах не имело смысла.

Мы же подчеркиваем, что речь идет не о естественно-имплицитной, а именно об опережающе-развивающей функции. Диссертационный совет, обычно, принимает к защите то, что ему *предлагают*. Главная забота, и прежде всего, председателя, состоит в том, чтобы определить соответствие диссертации профилю совета, номеру специальности, а уж затем идет процесс ее предварительной и заключительной экспертизы. Так было, так есть, так определено новыми инструкциями на будущее. Однако, не пора ли кое-какие стереотипные, традиционные представления на этот счет изменить?

В составе наших двух диссертационных советов 39 докторов, профессоров в основном педагогических, но и психологических, философских, медицинских, социологических наук. Большинство из них маститые руководители научных школ, направлений, большого числа аспирантов и соискателей. Например, в докторском совете УрГПУ на 21 члена совета приходится более 50 аспирантов, 100 соискателей; в диссертационном совете РГППУ на 18 членов приходится 60 аспирантов, более 50 соискателей.

Нетрудно представить научно-исследовательский потенциал только наших двух советов. В свою очередь, это означает наличие огромного массива исследований, среди которых, несомненно, есть новаторские, инновационные, с использованием нетрадиционной терминологии, новой трактовки устоявшихся понятий. Справедливости ради, все же отметим, что большинство «новаторов» стремится не выходить за рамки общепризнанного, а уж тем более не делать совершенно бесполезных попыток «революционизировать» педагогическую науку, открывать что-то «впервые».

Проводимый нами ежегодный анализ тематики защищенных диссертаций (25–30 защит) свидетельствует о том, что отдельные направления исследований имеют приоритетный характер; хотя «есть направления, которые явно нуждаются в серьезной поддержке и актуализации. Например, остро ощущается дефицит исследований историко-педагогического характера, проблем духовно-нравственного, патриотического воспитания и т. п.

Длительное время остается невостребованным огромный научный потенциал выдающихся деятелей общего и профессионального образования, генезиса становления системы профессионального и общего образования в России и т. п.

Перечень актуальных для педагогической науки проблем можно продолжать. Важно другое. Надо ли ждать диссертационным советам пока найдутся заинтересованные ими исследователи или стимулировать их поиск эксклюзивными *заказами* необходимых тем через членов диссертационного совета?

Наш опыт подсказывает, что такая система *заказов* вполне реальна и дает впечатляющие результаты. Докторская диссертация Т. Ф. Лошаковой, директора гимназии № 4 Сургута «Педагогическое управление созданием комфортной среды в образовательном учреждении»; кандидатские диссертации А. И. Куприной «Управленческий мониторинг воспитательного процесса системы образовательных учреждений», С. А. Фоменко «Структура и содержание мониторинга профессионального становления коллектива» и Е. Н. Темниковой «Витагенный опыт как средство активизации познавательной деятельности учащихся» и др. успешно защищенные в УГПУ в конце XX в. относятся к их числу. В настоящее время работают над «заказными» докторскими и кандидатскими диссертациями по темам: «Учебная книга по педагогике в истории отечественного образования», «Педагогическая антропология П. Г. Редкина», «Педагогическое наследие Н. В. Шелгунова», «Педагогическая антропология В. А. Сухомлинского» и др.

Уральский, ныне Российский государственный профессионально-педагогический университет (РГППУ) является головным вузом Российской Федерации в выполнении координационного плана научно-исследовательских работ в области инженерно-педагогического и профессионально-педагогического образования, в котором определены такие приоритетные направления, как теоретико-методологические и социально-экономические проблемы професси-

онально-педагогического образования, совершенствование его содержания и структуры в современных условиях подготовки инженера-педагога и педагога профессионального обучения, исследование проблем профессионального становления личности педагога и разработка проблем высшего рабочего образования.

На базе профессионально-педагогического университета – головного вуза России в данной отрасли – с 1987 по 1997 г. функционировало Учебно-методическое объединение по инженерно-педагогическим специальностям, а с 1997 г. – УМО высших и средних профессиональных учебных заведений России по профессионально-педагогическому образованию. Уже к началу 90-х гг. это объединение осуществляло координацию учебной, методической и научно-исследовательской деятельности почти 100 учебных и научных центров России в 15 научно-методических советах. С 2002 г. эта работа ведется уже со 170 учреждениями (88 высших учебных заведений и научно-исследовательских центров, 82 техникума и колледжа), в его составе работает уже 21 научно-методический совет по направлениям деятельности и специальностям. Ежегодно проходят пленумы Учебно-методического объединения (с 1987 г. – 24 пленума), издается «Вестник УМО по ППО» (вышло 30 выпусков).

Материалы и планы диссертационных исследований обсуждаются на ежегодных координационных совещаниях НИР в области профессионально-педагогического образования России и на заседаниях региональных научно-образовательных центров Уральского отделения РАО.

Одним из основных итогов работы УМО и диссертационного совета является то, что важнейшие направления развития профессионально-педагогического образования, важнейшие разработки для инженерно-педагогического образования и профессионально-технического образования через координационные планы НИР и пленумы УМО заказывались и выполнялись в качестве диссертационных исследований. В результате работа диссертационных советов Д 064.38.01 и Д 212.284.01, принимавших к защите кандидатские и докторские диссертации по специальностям 13.00.01 – «Общая педагогика», 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания по общетехническим дисциплинам», 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» имеет ярко выраженный практико-ориентированный характер.

С момента начала работы совета (1991 г.) защищено 170 диссертаций. Из них основная часть – по проблемам инженерно-педагогического и профессионально-технического образования, в том числе такие докторские диссертации, как «Теоретические основы педагогической диагностики» (Е. А. Михайлычев, 1992 г.), «Теоретические основы профессиональной подготовки инженера-педагога в сельхозвузе» (Б. К. Моминбаев, 1992 г.), «Научно-исследовательские основы формирования государственного стандарта профессионального образования» (А. Н. Лейбович, 1995 г.), «Теоретические основы опережающего профессионального образования» (П. Н. Новиков, 1997 г.), «Педагогические основы проектирования личностно ориентированного обучения» (Н. А. Алексеев, 1997 г.), «Актуальные проблемы теории содержания профессионально-педагогического образования» (П. Ф. Кубрушко, 2002 г.) и др.

В настоящее время готовятся к защите, например, такие докторские диссертации как «Теория и технологии интенсификации творчества в профессиональном образовании», «Модернизация муниципальной системы образования» и др. Можно отметить и первые кандидатские диссертации: «Формирование процессуально-методических умений при подготовке инженеров-педагогов» (В. П. Косырев, 1991 г.), «Развитие технического творчества учащихся в процессе сбора научно-технической и патентной информации» (С. А. Новоселов, 1992 г.). Последняя была развита до крупного исследования, защищенного в виде докторской диссертации «Педагогическая система развития технического творчества в учреждении профессионального образования» в 1997 г.

Все диссертационные исследования выполнены на базе профессиональных училищ, лицеев, колледжей, средних школ, педагогических и профессионально-педагогических вузов. Тематика диссертационных исследований была направлена главным образом на развитие начальной, средней и высшей профессиональной школы. Результаты, полученные в ходе проведенных исследований, вносят ощутимый вклад в совершенствование, укрепление и развитие учебно-воспитательного процесса образовательных учреждений, в особенности тех, которые входят в состав УМО высших и средних профессиональных учебных заведений Российской Федерации по профессионально-педагогическому образованию.

Интересна география диссертационных исследований, представляемых к защите. По докторским – это работы из Харькова (Г. А. Дмитренко), Алматы (Б. К. Моминбаев), Бухары (Е. А. Михайлычев), Тюмени (Н. А. Алексеев), Ярославля (В. Ф. Шевчук), Москвы (А. Н. Лейбович, П. Н. Новиков, П. Ф. Кубрушко, А. З. Тенчурина, Н. С. Пряжников), Нижнего Новгорода (К. Я. Вазина), Саратова (Г. И. Железовская), Уфы (В. А. Бенин, Штейнберг В. Э., Р. А. Фатыхова), Челябинска (Аменд А. Ф., З. М. Большакова, Р. А. Литвак), Омска (С. А. Маврин), Екатеринбурга (К. М. Левитан, А. В. Моисеева, В. Б. Полуянов, В. Ф. Шолохович, И. Г. Пустильник), Ижевска (Ю. Н. Семин), по кандидатским – даже специалисты из Израиля (И. Райз), Великобритании (А. Гутерман), многих городов России.

Еще более интересна перспектива работы диссертационного совета.

Во-первых, это связано с тем, что открыта новая, наиболее близкая к профилю РГППУ специальность – 13.00.08 Теория и методика профессионального образования (инженерно-педагогическое образование).

Во-вторых – с тем, что только в аспирантуре РГППУ, а также в качестве соискателей в университете, работающих над диссертационными исследованиями, более 100 человек.

В третьих, в наше изменяющееся время требуется эффективное изучение таких важнейших вопросов как обновление и совершенствование содержания непрерывного профессионального образования (включая трансформацию образовательных систем в новых социально-экономических условиях, теорию современного непрерывного образования в условиях информационно-технологического развития общества, научные основы преемственности и научно-методическое обеспечение начального, среднего и высшего профессионального образования), разработка единых образовательных программ общего среднего и начального профессионального образования, состыковка стандартов образования между ступенями профессионального образования и т. д. Важнейший комплекс проблем связан с разработкой вопросов теории и практики воспитательной работы, прежде всего со сложной молодежью в системе начального и среднего профессионального образования.

Перечень подобных проблем со временем будет только возрастать и конкретизироваться, но тон настраивает и на оптимизм, так как ученые, пред-

ставляющие учебные заведения УМО по профессионально-педагогическому образованию, все более активно участвуют в разработке научных проблем, имеющих опережающее значение. Это в первую очередь относится и ко всему комплексу вопросов педагогики профессионального образования.

В целом, можно сказать, что силами УМО по ППО совместно с работой специализированного диссертационного совета удалось создать в Российской Федерации единое образовательное пространство в области подготовки педагогических кадров высшей квалификации для начального, среднего профессионального и высшего профессионально-педагогического образования.

Однако следует признать, что этой работы крайне недостаточно. Остепенность кадров среднего и, особенно, начального профессионального образования крайне низка. Иногда в целых регионах счет кандидатов наук идет на единицы. Таким образом в стране пока нет той критической массы творческого потенциала, которая бы обеспечила содержательное развитие системы НПО не только на ближайшие годы, но и на отдаленную перспективу.

Возьмем другой проблемный аспект в деятельности советов. Идея лично-ориентированного подхода, она пронизывает практически всю теорию и практику образования, подготовки специалистов различного профиля и получила серьезное методологическое, теоретическое обоснование в педагогической науке.

Мы полагаем, что, и работа диссертационных советов не может стоять на обочине этого направления, связанного с аттестацией научно-педагогических кадров. «Работа выполнена самостоятельно» — этот пункт в заключении диссертационных советов был предусмотрен в действующих положениях ВАК, хотя, справедливости ради, мы не всегда уделяли ему достаточное внимание. Здесь действуют объективные и субъективные причины. К числу первых можно отнести неопределенность понятия «самостоятельное» выполнение диссертационной работы. Особенно в тех случаях, кстати, редко учитывающихся, когда речь идет о руководителях высокого ранга, о предпринимателях, о политических деятелях разного уровня, для которых ученая степень — один из элементов необходимого для них имиджа, но слабо связанного с их научной, профессионально-педагогической деятельностью и т. п.

Можно только приветствовать позицию ВАК РФ, который приглашает на заседание своих экспертных советов некоторых представителей указанных выше категорий соискателей, защитивших докторские диссертации, для дополнительного собеседования и определения тем самым их личного вклада в проведенное исследование.

К числу субъективных факторов мы относим определение степени освоения соискателем того материала, который изложен в защищаемой работе, его способность и умение довести основные идеи диссертации до членов диссертационного совета в соответствующей для подобного акта форме.

В практике наших диссертационных советов были несколько печальных случаев, когда выступление соискателя, его ответы на вопросы были настолько несостоятельны, беспомощны, что мы были вынуждены либо голосовать против, либо снимать диссертации с защиты не доводя их до голосования. Самостоятельность выполнения подобных кандидатских и даже докторских работ вызывала большие сомнения.

В связи с этим, особое внимание мы уделяем процессу приема диссертации к защите. Мы рассматриваем этот акт не с формально-процедурных, а именно с личностно-ориентированных позиций. Собеседование с подающим заявление – абсолютно необходимое условие для принятия решения еще до того момента, как работа будет направлена на предварительную экспертизу. У нас три основных критерия в оценке перспектив соискателя. *Первый* – умение сформулировать ведущую педагогическую идею. Это очень не простое задание! Даже соискатели докторских степеней не всегда в состоянии четко, лаконично изложить суть защищаемой ими позиции.

Второй критерий – способность четко и лаконично доказать новизну, оригинальность авторской концепции (для докторов) или выдвигаемых на защиту положений (для кандидатов).

Третий критерий – научно-педагогическая эрудиция: владение понятийным аппаратом, знание авторов исследований, близких к теме диссертации.

Подчеркиваем, что все это должно выясниться и выясняется в процедуре непринужденной беседы, никак не напоминающей очередной экзамен. Нередко в процессе такого собеседования соискатель сам приходит к выводу о необходи-

мости дальнейшей доработки диссертации, о более серьезном изучении ее содержания, как это не парадоксально звучит!

Мы не стали бы акцентировать внимание на этой стороне проблемы, если бы не сталкивались с некоторыми суждениями, выражаемыми в следующей формуле: «Защищается диссертация, а не соискатель»; «Диссертация – показатель зрелости соискателя», «Первична – диссертация, а личность соискателя, все же вторична».

Защищаемый нами персонально-личностный подход в организации процесса защиты диссертаций различного уровня дал неожиданно, а может быть и вполне предсказуемо, интересный результат.

Соискатели докторских степеней значительно помолодели. За последние несколько лет у нас успешно (можно сказать блестяще!) защитило докторские диссертации 7 преподавателей высших учебных заведений в возрасте 30 с небольшим – 40 лет. Заметим утвержденные ВАК. Если учесть, что возраст докторов педагогических наук по России в целом составляет в пределах 50–60 (и более!) лет, то «омоложение» педагогической науки можно только приветствовать.

Мы полагаем, что наш критерий – обязательное «проживание» диссертационной работы соискателем, его эрудиция, достоверность и убедительность полученных результатов, творческая направленность, нравственно-этическая зрелость личности, вполне себя оправдывает и, несомненно, служит делу становления современной педагогической науки.

Члены совета не могут не учитывать социальный и профессиональный облик соискателя. Вряд ли можно доказывать, что появление на трибуне вчерашнего молодого аспиранта, учителя школы, преподавателя вуза, руководителя образовательного учреждения, управления образования, работника органов внутренних дел, не сказывается на формировании психологической, эмоциональной установки членов диссертационного совета в оценке уровня его подготовленности, научно-педагогической зрелости.

Да, существуют единые требования, критерии, определяемые нормативными документами ВАК. Но разве можно исключить «человеческий» фактор, разве можно считать в данном случае личностно-ориентированный подход ничего не значащей декларацией?

Нет, мы не скрываем, что характер задаваемых членами диссертационного совета вопросов, их тональность, и даже внутренняя оценка помогают создавать обстановку высокой требовательности с максимальной доброжелательностью и объективностью общего заключения.

Как правило, на каждой защите половина членов совета задают вопросы, причем по существу работы, а $\frac{1}{3}$ выступлений – в дискуссии. В педагогике (как и в истории) существует два понятия: педагогический объективизм и педагогическая объективность. Объективизм означает бесстрастное, равнодушное, «компьютерное» отношение, формальную фиксацию фактов и явлений.

Педагогическая объективность предполагает пристрастное, в лучшем смысле этого слова, отношение, в основе которого поиск достоинств, лучших сторон личности, деятельности. Педагогическая объективность – основное кредо наших советов.

Феномен научной «акселерации» молодых ученых объясняется с нашей точки зрения сочетанием трех факторов, специфичных именно для деятельности наших советов. *Первый* – система целевых «заказов» наших советов, о которой мы уже писали выше. Молодые кандидаты наук получают дополнительный стимул, зная, что работают на проблему, определенную диссертационным советом как стратегическую для развития научных исследований с учетом потребностей региона, вуза, ранее накопленного научного потенциала.

Естественно, они чувствуют себя в подобной ситуации психологически защищенными с точки зрения не только научной, но и профессиональной востребованности.

Второй фактор – помощь молодым кандидатам наук в организации научного руководства начинающими соискателями из числа учителей-практиков, талантливых выпускников вузов через систему методологических семинаров, лекций, проводимых членами диссертационного совета, содействием в публикациях на уровне центральных изданий и пр.

В наших советах существует негласное предложение выходящим на защиту будущим докторам наук иметь 1–2 защищенных соискателей (аспирантов), что облегчает определение значимости их вклада в педагогическую науку, создание новых направлений и школ. Подчеркиваем, что это негласное, рекомендательное предложение, не нарушающее ни одного пункта положения ВАК, но,

наоборот, конкретизирующее по нашему мнению, некоторые общие формулировки в оценке качества диссертации и доли соискателя докторской степени. Заметим, что у наших диссертационных советов число «внуков», то есть защитившихся под научным руководством наших «выпускников» насчитывает более двух десятков. И в этом мы также видим определенные и весьма желательные тенденции.

Третий фактор связан с некоторой парадоксальностью современного бытия. Сложная социально-экономическая ситуация, мизерный уровень оплаты научных сотрудников, падение престижа учительской профессии, обусловленное, прежде всего экономическими условиями – с одной стороны. Высокий уровень общественной востребованности образования, социальная престижность образованного человека, носящего ученое звание, имеющего ученую степень – с другой.

Необходимость оплаты консультативных услуг, вхождение процесса подготовки и аттестации научных кадров в систему экономических (рыночных) отношений, в сочетании и с низким уровнем материального обеспечения многих (но не всех!) соискателей – с одной стороны. Возможность раскрыть свой творческий потенциал, серьезные карьерные ожидания востребованности молодых, ищущих исследователей, гуманистическая и личностно-ориентированная направленность системы образования, определяющая свободу самовыражения личности – с другой.

Система персонально-ориентированных, эксклюзивных заказов определяется президиумами наших диссертационных советов, включающих в себя председателя, заместителя, ученого секретаря и двух-трех наиболее опытных, авторитетных членов совета. Заметим, что решения президиума утверждаются на ближайшем заседании диссертационного совета.

Большое внимание мы уделяем процедуре предварительного обсуждения диссертации на заседаниях выпускающей кафедры. Попутно заметим, что нам не вполне ясен смысл новации положения ВАК о том, что на автореферате следует указывать лишь то учебное заведение, или научное учреждение, где диссертация выполнена без указания того подразделения, которое данную работу апробировало и представило к защите.

В отдельных случаях, мы предлагаем соискателям из других учебных заведений пройти повторную предзащиту на кафедрах наших университетов, чтобы создать достаточный «запас прочности» для диссертанта на предстоящей защите. Подчеркиваем: согласие на повторную предзащиту должно быть обязательно добровольным, но никак не вынужденным.

Повторная предзащита проводится на общественных началах и не предусматривает никаких денежных затрат ни самого соискателя, ни той организации, которую он представляет.

В целях экономии средств и сил, затрачиваемых нашими советами на организацию предзащит, мы приглашаем в качестве неофициальных оппонентов тех членов диссертационного совета, которым в дальнейшем будет предложено стать официальными экспертами и возможными официальными оппонентами по рассматриваемой кандидатской или докторской диссертации. Предварительная экспертиза – одно из важнейших условий качественной аттестации молодых исследователей. Это позволило нашим советам на протяжении более десяти лет избегать печальных ситуаций отклонения представляемых ВАК диссертационных исследований как докторского, так и кандидатского уровня.

При этом следует отметить, что все более часто на стадиях предварительной экспертизы приходится сталкиваться с соискателями, которые, не нарушая формальных положений, фактически не соответствуют уровню докторских исследований. Например, основные публикации изданы только в своем регионе, тиражи монографий и пособий – 70–100 экземпляров, пособия имеют гриф вуза, который представляет соискатель. В таких случаях, фактически, речь идет лишь о «самообслуживании», об обеспечении акта защиты диссертационного исследования. Представляющего при этом лишь его областной (региональный) уровень. Наши советы отклоняют такие работы либо на стадии предварительной экспертизы, либо, что значительно чаще, до нее. Но следует заметить, что эти же работы защищаются где-нибудь в другом городе. Опасность таких последствий мы видим не в самом акте защиты в другом диссертационном совете (прямо скажем не очень высокого рейтинга), а в том, что после утверждения в ВАКе таких работ их авторы участвуют уже в создании себе подобных диссертационных советов. И это ведет к системному, запрограммированному снижению качества принимаемых к защите работ.

В связи с этим следует всячески приветствовать то, что появился ВАКовский перечень журналов, в которых рекомендуется публикация основных положений докторских исследований. Однако в этом перечне лишь тридцать журналов, которые в разной степени могут быть отнесены к педагогическому профилю. И в этом видится определенная искусственность преграды на пути защиты докторских работ по педагогике. А нужны не искусственные преграды, а система общепринятых критериев, обеспечивающих качество исследований и их защит.

В качестве предложений по расширению списка «ВАКовских» журналов можно было бы рассмотреть например, журналы региональных отделений РАО, т. е. журналов Уральского, Поволжского, Южного, Северо-Западного, Сибирского и Центрального отделений РАО, которые давно показали свой профессионализм и достаточную требовательность. В таком решении просматривался бы системный подход, исключающий случаи, когда какой-то журнал, издаваемый, например, в региональном вузе, может быть средством иногда и неоправданного продвижения сферы влияния этого отдельно взятого вуза (сказанное разумеется не относится к вузам типа Московского или Санкт-Петербургского университетов).

Необходимо понять и еще одну из чрезвычайно важных проблем в деятельности диссертационных советов. Она заключена не только в необходимости единства исполнения требований, определяемых положениями ВАК России, но и в единстве тех научно-педагогических, психолого-нравственных позиций, которые направлены на их реализацию в практической деятельности диссертационных советов различных учреждений, территорий. Условно говоря, необходимо добиваться единого «диссертационного» поля-пространства, в котором действовали бы единые (не единообразные!) взгляды, установки, ценностные ориентации.

Опыт взаимодействия наших диссертационных советов подсказывает, что подобного взаимодействия можно добиться, если у председателей, актива советов существует понимание, готовность и профессиональный интерес, направленные на объединение усилий, на оптимизацию решения государственных проблем роста научно-педагогических кадров с позиций личностной заинтересованности и взаимообогащения.

Мы не готовы давать какие-либо рекомендации. Нас свел во многом счастливый случай. Наше длительное сотрудничество началось еще в 1993–94 гг. во время работы Е. В. Ткаченко в министерстве образования России. Тогда мы совместно стремились привлечь в науку учителей-практиков, руководителей школ, органов управления образованием через систему региональных и межрегиональных семинаров, научно-практических конференций, публичных защит авторских технологий и пр. Именно в то время мы разрабатывали идею защиты «учительских диссертаций», которая позднее нашла свое отражение в практике работы наших Советов и в подготовке магистров образования по различным отраслям педагогического и психологического Знания.

В таких подходах мы видим решение важной государственной задачи – реализацию закона РФ об образовании через научное обеспечение его стратегических задач (обеспечение практических механизмов реализации процессов гуманизации, демократизации, гуманитаризации образования, разработка личностно-ориентированных траекторий развития, обучения, воспитания, формирования творческой личности и т. д.) при этом важно – что делается это с участием ведущих практических работников образования, способных ставить и решать творческие и научные задачи.

Тем самым, в какой-то мере, снимается и противоречие между возможностями, которые дает Закон об образовании РФ (версии 1992 и 1996 г.) и неготовностью учителя массовой школы к практической реализации этих возможностей.

Но самое главное, многие вопросы мы сумели согласовать, договориться о единстве требований и подходов к организациям защит, оформлении научной документации. Для примера остановимся на двух позициях.

Нас давно смущали формулировки актуальности исследований. Не секрет, что соискатели во многом ориентируются на авторефераты своих предшественников, тиражируя далеко не бесспорные традиционные взгляды и подходы к оформлению научного аппарата.

Мы, например, ориентируем проходящих через наши советы соискателей на четкую дифференциальную актуальность проблемы и темы исследования, исходя из того, что актуальность проблемы далеко не всегда доказывает актуальность темы исследования.

Поэтому мы предлагаем выделять три уровня актуальности: социально-педагогический (противоречия требованиям общества и состоянию образования); научно-педагогический (противоречия научно-исследовательского характера); научно-методический (противоречия между теорией и практикой образования).

Такой подход дает возможность более четко формулировать методологическую и теоретическую базу исследования, доказывать его научную новизну и теоретическую значимость. Важно подчеркнуть, что речь идет не о противоречиях вообще, а именно о диалектике процессов и явлений.

Не менее сложна и формулировка проблемы. Многие соискатели ограничиваются лишь постановкой вопроса, забывая при этом, что всякая проблема – вопрос, но не всякий вопрос – проблема. Например: «Какова технология повышения познавательной активности старших школьников?» – типичный образец подобных формулировок. В то время как проблема данного исследования заключалась в выборе технологий развития познавательной активности, адекватных возможностям интеллектуального развития старших школьников.

За последние годы мы сумели преодолеть этот момент и в оформлении научного аппарата диссертации.

Еще более сложной задачей для соискателей не только кандидатских, но и докторских степеней оказывается формулировка гипотезы исследования, при которой авторы явно не учитывают мысль о том, что всякая гипотеза – предположение, но не всякое предположение – гипотеза. За последние годы сложился определенный стереотип изложения положений, при котором гипотеза обязательно начинается с союза «если»: «Если совместная деятельность школы и семьи, направленная на повышение самостоятельности при формировании социально-трудовых навыков у учащихся будет носить целенаправленный характер; если дополнительные формы работы будут обеспечены педагогической технологией, направленной на повышение эффективности работы школы и семьи в этом направлении...» и т. п.

Мы приводим всего лишь фрагментарную иллюстрацию подобных гипотетических «предположений», которые приобрели стереотипный, шаблонный характер.

Наши советы руководствуются при определении степени гипотетичности предположений классической формулой-афоризмом: «Гипотеза – это леса, ко-

торые возводятся при строительстве здания. После завершения строительства, леса убираются. И нельзя леса принимать за построенное здание».

Мы убеждены, что именно педагогическая гипотеза должна преимущественно носить характер конструкции, то есть быть ближе к концепции, в которой достаточно определенно указаны возможные элементы, связи между ними, тенденции и процессы. В педагогической гипотезе вполне уместно, с нашей точки зрения, употребление таких терминов, как «вероятно», «возможно», «должно быть» и т. п. И это не абстрактно-теоретический разговор. С таких позиций намного легче определять и новизну, и теоретическую значимость, и формулировки выдвигаемых на защиту положений.

Разумеется, не может быть и речи о запрете на союз «если». Но он должен лежать в логике проблемы, темы, а не тиражироваться в любом контексте. Подчеркиваем, мы ведем речь о согласовании позиций наших советов, а не о директивных предписаниях.

В последних положениях ВАК отменен такой раздел заключения диссертационного совета как квалификационные признаки диссертации. У нас это не вызывает никаких возражений, так как определение этих признаков носило, если сказать откровенно, формальный характер. Но неопределенность таких заключительных формулировок, как «значительный» (для кандидатских) или «крупный» вклад, или «новое направление» (для докторских) в педагогической науке вызывают сомнения. Нам думается, что это произошло не случайно. Очень трудно отделить одно от другого. Многое определяется на интуитивном уровне, без конкретной системы показателей, критериев. Именно эта неопределенность и побудила нас выделить (в чисто рабочих целях) некоторые показатели, помогающие ориентироваться в указанных выше признаках.

«Значительный вклад» (кандидатский уровень) характеризуется в самом общем виде как квалификационная работа, включающая в себя глубину описания известного, нахождение и исследование нового явления или процесса, имеющее как теоретическое, так и практическое значение. Предусматривается: авторская трактовка известных понятий, меняющая взгляд на известное явление; исследование глубинных процессов, порождающих явления; установление этапов, периодов развития педагогического явления, механизмов, движущих сил и его развития; систематизация определенной области конкретного педагогического

Знания; исследование тенденций развития педагогического явления, его синергетики.

«Крупный вклад» характеризует масштабы исследования, связанного с поиском, описанием закономерностей развития педагогической науки и практики.

Предусматривается наличие авторской концепции исследования; введение в научный аппарат дефиниций категориального уровня; исследование закономерностей, имеющих междисциплинарный, межнаучный характер; нахождение и описание закономерностей, определяющих стратегию развития педагогической науки, инновации в педагогической практике; генезис научно-педагогической мысли и педагогической практики.

Естественно, некоторые показатели могут пересекаться, здесь возможна инверсия, но главное, они служат для нас исходной точкой в отсчете научно-теоретической и практической значимости защищаемой диссертации.

Мы вполне допускаем, что в каждом из диссертационных советов есть свои чисто рабочие критерии, которые, тем не менее, органично вписываются в общие критерии, не имеющие, однако, конкретной системы показателей. С одной стороны это открывает возможность для творческого подхода к оценке самой диссертации (на учет личности соискателя мы уже обращали внимание), с другой – затрудняет экспертизу качества. Истина, как всегда, лежит где-то между ними.

Изложение указанных выше позиций мы рассматриваем как приглашение к разговору о тех проблемах, с которыми сталкиваются председатели и члены многих диссертационных советов Российской Федерации, в которых могут и должны быть соответствующим образом организованы защиты диссертационных исследований, развивающих педагогическую науку и обеспечивающих реальное развитие российского образования.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 373.3.032
ББК Х31

ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОСВОЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ

Т. А. Строкова

Знаниевая доминанта, авторитаризм и идеологизация воспитания, академизм преподавания, доминировавшие в российском образовании к концу 90-х гг., создали в начальной школе обстановку, не только не стимулирующую, но и в значительной степени тормозящую развитие творческих сил детей. Акцент на быстрое накопление абстрактных понятий, интенсивное развитие отвлеченных форм мышления и приемов мыслительной деятельности, быстрое включение детей во взрослые взаимоотношения с их жесткими требованиями, непонятными детям законами и правилами, подмена беззаботной детской жизни интенсивным интеллектуальным тренингом, постоянные назидания, учебные проблемы и т. п. породили атмосферу принуждения, долженствования, давящую на неокрепшую психику детей. И это в условиях катастрофического снижения здоровья младших школьников, нарастания частоты их хронических и инфекционных заболеваний, разного рода нарушений физического и нервнопсихического развития, усугубленных низким материальным уровнем семьи, далеко не оптимальной организацией микросреды, режима труда, отдыха и питания детей, физическим и психическим нездоровьем их родителей.

В сложившейся ситуации обращение учителей к отечественному и зарубежному опыту было закономерным. К тому же за годы социально-политической и экономической перестройки существующие в мире педагогические теории и концепции перестали быть предметом идеологических нападков и огульных отрицаний. Наступило время спокойного, взвешенного изучения и «примерки» к нашим условиям самых разнообразных педагогических систем, педагогических идей, подходов и технологий, даже тех из них, о внедрении ко-

торых не могло быть и речи в рамках прежней организации обучения и воспитания.

Однако почти сразу же они столкнулись с целым рядом острых проблем, требовавших неотложного решения: как из огромного числа новаций отобрать ту идею, реализация которой сумела бы обеспечить желаемый конечный результат? Как привлечь педагогов идеи, потенциально содержащие развивающий эффект, непротиворечиво сочетать друг с другом? Каковы механизмы переноса педагогических новшеств из одной социокультурной среды в другую? Какие действия необходимо предпринять, чтобы вводимые зарубежные новшества не нарушили оптимальный баланс инноваций и традиций и не привели к потере отечественной системой образования своей специфики, индивидуальности и всех тех богатств, которые были предметом гордости на протяжении десятилетий? Как обеспечить приживаемость инноваций?

Как свидетельствует мировой опыт, национальные системы образования, сохраняя свои культурные традиции, идеалы и ценности, всегда синтезировали в себе и последние достижения своей и мировой педагогической мысли, и продуктивные идеи седой древности, благодаря чему развивались.

Однако анализ публикаций об интеграционных процессах в науке и педагогической практике обнаружил дефицит в комплексных, сбалансированных научных рекомендациях об исходных основаниях интеграции, способах отбора и соотношении интегрирующихся элементов, условиях, обеспечивающих корректность вхождения заимствованных элементов в сложившиеся, действующие системы, о характере влияния образовательного процесса, построенного на интеграции различных (в том числе наднациональных) педагогических идей, на индивидуально-личностное развитие школьников.

Сравнительно-сопоставительный анализ педагогических систем и концепций, разработанных на разных исторических этапах и в разных социокультурных условиях человеческого общества, показал, что доминирующими в них были гуманистические идеи природосообразности, ненасилия, свободы и т. п., имевшие антропоцентрическую основу и ставившие во главу угла приоритет личности, индивидуальности. Эти идеи успешно осваивались. Пройдя через сознание ученых, они нередко преобразовывались, наполнялись иными значениями, личностными смыслами и индивидуальным опытом. Даже в свое время

невостребованные идеи при определенных условиях возрождались в новом качестве.

Интеграция педагогических идей в этих концепциях и системах осуществлялась преимущественно по стержневому принципу: вокруг ведущей (системообразующей, системоопределяющей) идеи группировались другие, выполнявшие функции уточнения, дополнения, конкретизации ведущей идеи и содержавшие в себе представления о ее реализации. Роль такого стержня долгое время отводилась идее природосообразности (Я. Коменский). Позднее ее первоначальный смысл был обновлен, усилен и интерпретирован как естественное (свободное) воспитание (Ж. Руссо) и развитие личности, ее способностей, при активном участии самого ребенка (И. Песталоцци) и дополнен идеями культуросообразности и самостоятельности (А. Дистерверг).

Сопутствующие стержневым идеям имеют более динамический характер, отражая свежий, подчас совершенно оригинальный взгляд на решение педагогических проблем. В качестве таковых можно назвать идеи «сопровождающего обучения» М. Монтессори, сочетания индивидуализации обучения (самостоятельной учебной работы в гетерогенных группах) с коллективной деятельностью учащихся вместо классно-урочной системы П. Петерсена, «эпохальное» преподавание Р. Штайнера, индивидуализированное обучение как средство воспитания характера А. Ховарда и др.

Стержневой способ интеграции педагогических идей не был единственным. Идеи часто интегрировались по так называемому диалектическому принципу: в интегрированную систему объединялись единичные, особенные и общие идеи, уникальные и универсальные, различные и тождественные. Примером такого способа интегрирования может служить концепция сохранения и развития индивидуальной самобытности детей С. Френе, вобравшая в себя идеи самоценности детства, свободы самоопределения и самовыражения в процессе не только учебной, но и разнообразной внеучебной творческой деятельности, свободы выбора, самоуправления, безотметочного (по существу и безоценочного) обучения, индивидуального темпа усвоения учебных программ, сотрудничества, мотивированного труда и др. Однако даже при таком способе интеграции четко просматривается ведущее начало одной из идей, независимо от того, называется ли она общей, стержневой или нет.

Таким образом построенные на интеграции идей педагогические системы и концепции содержали единую, целостную систему представлений о способах и средствах практического разрешения противоречия между сущей и должной педагогической действительностью.

Знакомство с особенностями интеграции педагогических идей позволило тюменцам, создателям Школы свободного развития, – а это, прежде всего, директор школы Лидия Михайловна Оплетаева, кандидат педагогических наук, Почетный работник образования РФ, учитель и руководитель высшей квалификационной категории, Виталий Федорович Оплетаев, Почетный работник образования РФ, учитель высшей квалификационной категории, и их единомышленники – еще в 1992 г. разработать, а позднее и практически воплотить концепцию обновления начального школьного образования, интегрирующего отечественные традиционные и зарубежные гуманистические идеи.

Предметом освоения стали поистине гуманистические идеи, реализующие естественные законы психического и физического развития детей младшего школьного возраста, учитывающие уникальность мира детства, особенности миропонимания и мироощущения детей, соответствующие отечественным представлениям о сущности и значении в воспитании подрастающих поколений духовности, равенства, справедливости и свободы, идеи, реализация которых обеспечивает весомые образовательные, воспитательные и развивающие результаты.

В выборе подлежащих внедрению идей, разумеется, присутствовали здравый смысл, научная компетентность, интуиция, личные педагогические предпочтения и ценности, индивидуальные установки, жизненный и педагогический опыт разработчиков концепции. Но главный упор делался на соблюдении требований гуманно-личностной направленности идей, их продуктивности, близости или совпадении по своей сути с отечественными, непротиворечивости (соответствию) российской образовательной ситуации и российскому педагогическому менталитету.

Системообразующей идеей концепции обновления была определена идея свободного развития, давшая и название школе – Школа свободного развития (ШСР). Ее реализация связывалась с внутренней свободой, проявляющейся в незакомплексованности, раскрепощенности, в способности к саморегуляции

и рефлексии; с признанием самоценности личности ученика, ее уникальности; исключением любого насилия, давления на ученика и его родителей, педагогов; осуждением селекции детей. Реализация этой идеи предполагала обеспечение условий для оптимистического настроения всех субъектов образовательного процесса, для формирования естественных отношений между ними на принципах совместности и сотрудничества, создание атмосферы радости, заботы, уважения, человеческого достоинства.

Свобода в воспитании означала определенную форму побуждающего педагогического действия на ребенка, при котором он, не подвергаясь непосредственному давлению со стороны педагога, не чувствуя над собой его власти, но вместе с тем постоянно находясь в сфере его интеллектуального и нравственного влияния, наиболее полно проявляет активность и самостоятельность во всех видах своей деятельности.

Идея свободного развития, будучи стержневой, сementировала идеи демократичности, комплексности, открытости, незлитарности, которые уже давно стали частью отечественной педагогики (Ушинский К. Д., Толстой Л. Н., П. Ф. Каптерев, В. М. Стоюнин, С. Т. Шацкий), хотя по известным причинам не были востребованы массовой практикой. Изменение обстановки в стране создало благоприятный климат для их востребования и практической реализации.

Отобранные для освоения и интеграции идеи определили характер школы – гуманный, ненасильственный и ее цель – разностороннее развитие личности младших школьников, реализующей в своей целостности телесные, душевные и духовные качества: здоровое и крепкое тело, свободную душу и ясный ум.

Дидактическая часть концепции, отражающая практическую педагогическую деятельность по реализации отобранных для интеграции идей, основана на принятии обучения в качестве одного из основных путей развития личности учащихся в процессе овладения ими системой знаний и способов деятельности. Знания при таком подходе перестают быть самоцелью; они становятся средством развития личности, осуществляемого на специфическом материале.

Традиционная школа, исходя из того, что ребенок мало знает, старается сообщить ему как можно больше знаний, что становится главным препятствием на пути развития способностей детей: ребенок лишается самого процесса «открытия» знаний и, следовательно, его развивающего эффекта. Но ребенку нуж-

ны не готовые знания и не готовые способы деятельности, а определенный минимум знаний, чтобы он мог сам восполнить недостающие своей фантазией, мышлением, чувствами. Он должен предпринять много усилий, чтобы лучше и больше понять, узнать, преодолев на этом пути посильные трудности. Это и обеспечит ему развитие.

Традиционное обучение, опирающееся на восприятие и память, ведет к искусственной интеллектуализации, где мало места для воображения, интуиции, чувства и, следовательно, для развития творческих способностей. Подобное обучение готовит воспроизводящую или рассуждающую личность, но не творческую: без развитых воображения и импровизации невозможно создать оригинальное, нестандартное.

Подчеркнуто ранний интеллектуализм в обучении чреват опасностью умственных перегрузок и переутомления для здоровья детей и дальнейшего хода их развития, поскольку созревание их мозга еще не закончено, да и его функциональные возможности не беспредельны, о чем предупреждал А. В. Запорожец. Существуют и негативные нравственные последствия ранней интеллектуализации: мышление быстро высвобождается из чувств, возникают детское тщеславие, эгоизм, недостаток самокритичности, неспособность понять других людей и посочувствовать им и т. п.

В основу деятельности создаваемой школы были положены и представления о постепенном становлении воли, чувств и мышления ребенка в процессе постоянного и последовательного раскрытия его природных сил (М. Монтессори, Р. Штайнер и др.); о чувственной и волевой сферах личности как основе ее интеллектуального развития. Поэтому перед начальным образованием ставилась задача развития внутренних чувств детей, организации их эмоциональной жизни и вооружения важнейшими «жизненными искусствами».

Акцент на эмоционально-волевою сферу в развитии личности младших школьников не означал недооценку интеллектуальной. В нем лишь отражение того главного направления деятельности учителя, о котором, в частности, Р. Штайнер обмолвился: способности и свойства ребенка проявляются не все сразу и не в том порядке, какой выберет воспитатель; природные силы на каждом возрастном этапе концентрируются на каком-то одном направлении, и педагог должен считаться с этой естественной последовательностью.

Этого, собственно, не отрицают и современные ученые, в том числе и психологи. В подобном подходе – отражение расстановки образовательных приоритетов в соответствии с требованиями закона зависимости развития мыслительных способностей детей от степени развития у них моторики и сенсорики.

Обозначенные и другие гуманистические установки легли в основу выбора конкретных дидактических средств практического воплощения интегрируемых идей. Определенную роль в выборе сыграла и подсказка, содержащаяся в уточнении нашими современниками известной формулы К. Д. Ушинского – передается не опыт, а мысль, выведенная из опыта. Ученые (в частности, В. Е. Гмурман и В. В. Краевский) обратили внимание на то, что передача опыта не сводится к разъяснению и пропаганде педагогических идей: опыт содержит определенные практические рекомендации, основанные на объединяющей их идее. Вычленение существеннейших из рекомендаций, их соотнесение между собой и мысленное соединение с целью прогнозирования полезного результата и стали еще одним исходным моментом конструирования дидактической системы обновления начального образования.

Существеннейшие рекомендации о способах эффективной реализации гуманистических идей были найдены в опыте М. Монтессори, Р. Штайнера, С. Френе, П. Петерсена, О. Декроли, обладавшем особой притягательной силой благодаря явно выраженной направленности на воспитание человека, гармоничного во всех проявлениях своей сущности – в мыслях, чувствах, воле. Характерные для этого опыта подходы и позиции были во многом близки и созвучны отечественным традициям, и потому смоделированная система стала своего рода синтезом зарубежных и российских гуманистических идей и их реализующих средств. Она включала в себя как известные, так и новые для отечественной образовательной практики средства, родственные по своему духу и содержанию. Из отечественного опыта в нее вошли: классно-урочная система, режим полного учебного дня, Госстандарт содержания образования, известный арсенал методических средств, находящийся в распоряжении российских учителей-гуманистов; из зарубежного – ритмическая организация жизнедеятельности детей в школе, усиление в содержании образования художественно-эстетического и ремесленно-трудового аспектов, основной урок, образное преподавание, безотметочное

обучение, отказ от отбора детей при приеме в школу, исключение давления на детей и их родителей, сотрудничество детей и педагогов, школы и родителей, коллегия учителей как орган управления школой и др.

Охарактеризуем кратко особенности организации, содержания и технологий обучения, которые приобрела школа вследствие интеграции педагогических идей.

В учебном плане школы, имеющем статус индивидуального, внутренне сопряжены, с одной стороны, предметы базисного и школьного компонентов, с другой – предметы естественнонаучные и гуманитарные; усилен удельный вес предметов художественно-эстетического и ремесленно-трудового циклов. По сравнению с типовым учебным планом в нем несколько увеличено количество часов на изучение родного (русского) языка, литературы и математики. Введены два иностранных языка, ремесло, лепка, работа по дереву, хореография. На факультативных занятиях учащиеся по желанию углубляют свои знания по иностранным языкам, овладевают игрой на гитаре, пианино и других музыкальных инструментах, совершенствуются в живописи и различных художественных ремеслах.

Работа первой ступени школы организована в режиме полного дня, что дало возможность реализовать нововведения без увеличения времени, традиционно отводимого на учебные занятия. Кроме того, у родителей отпала необходимость водить детей в учреждения дополнительного образования. Школьный день, учебная неделя спланированы таким образом, что дети без перегрузки получают все это в одном месте, под одной крышей, при максимально оптимальной организации их труда, отдыха и питания.

Большое место в организации обучения и всей жизнедеятельности детей отводится ритму, в зависимость от которого ставили здоровье еще древние. Учеными установлена прямая связь между ритмической организацией образовательного процесса, жизни детей и стабильностью, устойчивостью их психофизического состояния. Поэтому прежде всего на сохранение психических и физических ресурсов детей направлен 3-фазный ритм учебного дня школы. Утренний двоянный урок активизирует и развивает интеллектуальные способности; затем проходят художественные занятия, ориентированные на развитие эмоционально-волевой сферы; а после обеда проводятся трудовые и двига-

тельные занятия, реализующие творческие силы детей. Весь учебный процесс построен на чередовании познавательных процессов (восприятие, переживание, осмысление, осуществление), основных видов учебной деятельности (интеллектуальной, художественной, практической) и различных действий (говорение – слушание, заучивание – тренировка, концентрация – разрядка), попеременное следование которых ритмизирует образовательный процесс в соответствии с возрастными и психологическими особенностями младших школьников.

Ритм характерен и для совместной деятельности учителя и учащихся: глубочайшая серьезность и сосредоточенность чередуются с юмором, организованная деятельность – с самостоятельной, напряжение сменяется расслаблением, нарастание активности учащихся – ее спадом, накопление внутренних впечатлений – разрядкой во время активного отдыха.

Многолетний опыт работы школы доказал, что ритмично организованный образовательный процесс оказывается способным здоровым образом влиять и на психическое самочувствие ребенка, вселяя в него чувство уверенности, прочности и надежности бытия и оберегая от эмоциональных перегрузок.

В основу обновления и отбора содержания образования положены принципы интеграции, пространственно-временного разворачивания, центрации на отечественные и общечеловеческие ценности. Они исходят из природы детского возраста, когда мир воспринимается нерасчлененным на части, как единое целое, освоение которого ребенок начинает от себя, когда закладываются основы социального опыта и духовно-нравственного развития личности, определяющие успешность ее дальнейшей жизнедеятельности.

Полностью отвечая требованиям Госстандарта, программы ШСР содержат ряд принципиальных содержательных и структурных особенностей, отражающих ее концептуальные идеи и законы возрастного развития психики детей. Приведем некоторые из них.

Период изучения в первом классе букв более продолжителен, чем в традиционной школе. Письмом дети овладевают через рисование букв, которое начинается с рисования различных вариаций прямой и кривой линии. Одновременно вводится фонетика. На чувственном уровне дети учатся различать долгие и краткие, ударные и безударные, гласные и согласные, мягкие и твердые,

звонкие и глухие звуки. Опережение служит средством подготовки к более качественному овладению орфографией.

Упражнение в орфографии организуется со второго класса и не через заучивание правил, а на основе использования зрительных и двигательных образов. Интенсивное овладение орфографией начинается с четвертого класса вместе с отработкой каллиграфии.

Первые представления о частях речи дети получают во втором классе: они сначала знакомятся с глаголом (а не с существительным), так как выражающие им действие выводятся из непосредственной деятельности детей; затем с именем существительным; потом вводится прилагательное как выражение чувств и отношений человека к окружающим предметам и явлениям. Во втором классе формируются представления о склонении имен существительных. Материал по синтаксису сконцентрирован в 3–4 классах.

Принципиально по-иному строится преподавание чтения: оно следует за письмом и на его основе. Первоначально дети начинают читать написанное печатными буквами в тетрадях и на доске. Чтение вплетается в уроки русского языка и выделяется как самостоятельный предмет в третьем классе.

Переструктурирован и учебный материал по математике.

6–7-летний возраст весьма благоприятен для изучения иностранных языков, поэтому с первого класса введены два иностранных языка, как это практикуется в вальдорфской системе. Изучение одновременно двух, а с четвертого класса – и третьего иностранного языка имеет целый ряд преимуществ: развиваются память, различительные способности – первооснова аналитических, чувство языка, расширяется лингвистический кругозор учащихся.

Первые три года обучение иностранным языкам строится на живом беспереводном общении, смысловое содержание которого отражает близкую детям реальность. Использование такого пути имеет свое научное объяснение, основанное на феномене «субвокальной», внутренней, речи, вскрытого А. С. Выготским и Ж. Пиаже: гортань человека, внимательно слушающего речь другого, беззвучно имитирует движения органов говорящего; слушающий человек не только слушает, но и внутренне проговаривает услышанное, неслышно и незаметно «говорит». Педагогический смысл этого открытия заключается в том, что внешне пассивные, но активно слушающие дети постепенно включаются в про-

цесс говорения на иностранном языке. Этот эффект усиливается ярким образным преподаванием, имитацией и подражанием детей звукам, ритму и мелодии иностранной речи, заучиванием стихов, считалок, песен, чистоговорок и т. п., инсценированием текстов и сказок, рецитацией высказываний мудрецов, сопровождающейся жестами. Все эти средства активизируют эмоциональную и волевую сферы детей и создают незримый фундамент для интеллектуального проникновения в богатство иностранной речи, в культуру других народов.

Особую роль в образовании учащихся в ШСР играют предметы художественно-эстетического и ремесленно-трудового цикла, являясь эффективным средством развития творческого воображения и фантазии, эстетических и нравственных чувств – основ интеллекта. Их содержание и преподавание существенно отличаются от традиционных.

Так, на занятиях рукоделием и ремеслом дети приобщаются к отечественным культурным ценностям, овладевают многими из них. К концу четвертого класса все мальчики и девочки вяжут на спицах и крючком, владеют приемами макраме, вышивки гладью и крестом, первичной обработки шерсти, ткани, природных материалов. У них отлично развиты пальцы рук и сформированы важнейшие личностные качества (аккуратность, усидчивость, точность, собранность, самостоятельность), психические (умение распределять внимание, сосредотачиваться, опосредованность действий, аналитические способности) и эстетические свойства (чувства цвета, формы, меры, симметрии, эстетический вкус). Как показывает опыт ШСР, определенные виды занятий (работа с шерстью, живыми красками, вязание, вышивание, гончарное дело) оказывают на детей и терапевтическое действие, особенно на страдающих соматическими и нервно-психическими заболеваниями. С древнейших времен человечеству известна исцеляющая сила искусства, его способность вызывать, помимо эмоциональной, грандиозную физиологическую перестройку, менять уровень гормонов, кровяного давления и даже ритм дыхания; недаром оно некогда было провозглашено «царем лекарств».

Авторская программа по музыке, разработанная учителем Е. Н. Меленец и реализуемая в школе, имеет серьезные отличия от традиционной. Она построена на идеях Карла Орфа и ориентирована на каждого ученика, независимо от наличия у него музыкальных способностей. Начиная с первого класса, все де-

ти обучаются игре на флейте, позднее они включаются в хоровое пение и игру в оркестре. Флейта играет роль негласного психотерапевта, так как является инструментом, развивающим дыхание. Этот бесхитростный, естественный инструмент практически идеален для первоначального музицирования. На флейте играют не только на уроках музыки, но и во время основного урока.

Преподавание ИЗО в ШСР направлено на развитие у детей цветовых ощущений, овладение разными цветовыми средствами и техникой живописи. В 1–2 классах дети занимаются только цветом, рисуют жидкими акварельными красками большой кистью на большом мокром листе бумаги, экспериментируют, смешивая разные краски и разводя их разным количеством воды. Благодаря текучести красок и возможности их смешивать дети добиваются тонких оттенков. Воображение подсказывает им контуры (образы), которые, усиленные несколькими мазками, превращаются затем в животное, цветок, явление природы.

Тщательно отобранное содержание начального образования ШСР в состоянии выполнить широкий спектр функций – образовательную, воспитательную, развивающую, социально-адаптивную, компенсирующую, пропедевтическую, терапевтическую, лечебную, о чем свидетельствуют результаты двух выпусков учащихся. Однако успешность интеграции зарубежных гуманистических идей в традиционную отечественную образовательную систему зависит не только от определенным образом отобранного и структурированного учебного материала, но и от конкретных приемов, способов и технологий обучения. В опыте ШСР используются элементы ряда зарубежных методических находок, в том числе мало известных у нас – эпохального преподавания, образного введения нового материала и др., органически влившихся в палитру традиционного отечественного методического арсенала.

Эпохальное преподавание – новация вальдорфских учителей. Организационно (внешне) оно напоминает погружение, впервые использованное у нас С. Т. Шацким. А из известных ныне трех моделей организации погружения (см. подробное описание: *Гитман Е. К.* Организация процесса обучения специальной технологии методом погружения. Дисс. ... к. п. н. – Казань, 1996.) эпохальное преподавание ближе всего к технологии концентрированного обучения. Ежедневно, в течение нескольких недель, первый (основной) урок отводится обучению одному какому-либо предмету – русскому языку, арифметике, исто-

рии, географии родного края и т. п. Учебный материал разделяется на 4 части по числу четвертей, а затем, в зависимости от содержания и объема годовых часов, определяется время каждой эпохи – 2–4 недели. Во время одной эпохи могут быть изучены раздел или несколько тем, отработаны умения и навыки, осуществлен контроль усвоения и овладения ЗУН и т. д. Опыт подсказал оптимальную продолжительность предметных эпох в начальной школе: в 1 кл. – 1 неделя, во 2 кл. – 2, в 3 кл. – 2–3, в 4 кл. – 3–4 недели. Причем русским языком и математикой дети занимаются непрерывно через дополнительные занятия тренировочного характера во второй половине дня.

Содержание учебного материала каждой эпохи интегрируется со всеми изучаемыми предметами через практическую реализацию основной идеи урока. Например, за 2 недели изучения темы «Время и его измерение» (3 кл.), кроме исчисления времени по годам, месяцам, неделям, суткам, минутам и секундам, дети узнали, как измеряли время разные народы в разные времена, познакомились с летоисчислением, зарождением жизни на Земле, современным строением мира и его движением во времени и пространстве. На художественно-прикладных занятиях изготовили цветовой круг года, календарь со знаками Зодиака.

Эпохальное преподавание, по оценке учителей и администрации школы, оказалось очень эффективным: у учащихся создается целостный образ предмета, они чувствуют его внутреннюю логику; обеспечиваются глубина и прочность усвоения; внимание детей не рассеивается, а концентрируется на одном предмете; реально обеспечивается внутри- и межпредметная интеграция; достигается органическое сочетание в развитии интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер личности.

Учитывая, что у детей воображение преобладает над логикой, в ШСР преподносят предметное знание в эмоционально-образной форме, используя для этого сказки, притчи, занимательные истории, которые учителя часто сами и сочиняют, заботясь о том, чтобы внешняя образность соответствовала внутренней сути вводимого материала. Образное преподавание, инициирующее эмоциональное отношение детей к воспринимаемому, оставляет глубокий след в чувствах детей, обеспечивая понимание и долговременное запоминание учебной информации без видимых усилий с их стороны. Но главное, оно запускает

механизмы мыслительной деятельности, основу которых образует образное мышление.

Важность развития в ранние школьные годы образного мышления, одного из важнейших компонентов творческой деятельности, навряд ли стоит доказывать. Представляя собой «сплав интеллекта и аффекта» (А. С. Выготский), образное мышление препятствует формированию негибких, застывших взглядов и, следовательно, сохраняет и обогащает индивидуальное своеобразие его стиля.

Особая роль образному преподаванию отводится при введении предметных понятий, которые отсутствуют в опыте детей и потому не имеют для них смысла. Благодаря ассоциациям, возникающим при образном обучении, мышление ребенка наполняет вводимые понятия субъективными значениями и смыслами и, таким образом, присваивает их, вводя в индивидуальную лексическую систему. Образное преподавание, сопровождаемое жестами, широко используется и в иностранном языке, обеспечивая понимание иностранных текстов или терминов без перевода.

Особенностью обучения в ШСР является и его деятельностная основа, широко представленная в птайнерской и монтессорианской системах. В образовательный процесс включается весь ребенок (особенно в первые два года обучения): его мозг, зрение, слух, чувства, руки, ноги. Учитель организует прошагивание и прохлопывание ритмов стихов и песен, рецитацию текстов, психологический настрой, ритмические движения, вылепливание букв и цифр, реализуя тем самым один из методических принципов: от действия – к пониманию, от воли – к мысли и обеспечивая каждому ребенку субъектность позиции.

Используется и «ощупь»: дети руками взвешивают разные предметы (при изучении мер веса), лепят глиняные сосуды разных объемов (при изучении мер объема) и т. п. Опытным путем, на ощупь, приходят, например, учащиеся к необходимости введения единой системы измерений, познакомившись со старыми, неметрическими способами измерения – сажень, локоть, пядь и т. п.

Школьники включаются в различные виды деятельности и тем самым получают возможность попробовать свои силы в драматизации, инсценировании, пении, танце, в коллективной разработке сценариев и подготовке вечеров

и праздников. Каждая пройденная тема и прожитая эпоха завершаются творческой работой.

Школа свободного развития по сути организации учебного процесса, по методам преподавания учебных дисциплин и по своему учебному плану является терапевтическим учреждением. Оздоровляюще действуют на детей ритмично построенные учебный год, день, урок, ежедневная игра на флейте, искусства, преподаваемые в школе, и даже работа в мастерских имеет терапевтический характер (гончарное дело, работа с непряжей шерстью, работа по дереву, металлу). Образовательный процесс в школе следует главному жизненному принципу – соответствие самой природе ребенка; в нем каждый субъект последовательно работает над развитием триединства – мышления, чувств и воли.

Каждое утро урок в школе свободного развития начинается с ритмического круга. Посещающим уроки совершенно не понятно, почему дети для ритмических упражнений используют медные палочки или мешочки, наполненные злаковыми культурами (пшеница, гречиха, овес). Легкие медные палочки обладают целебными свойствами. Тысячелетиями восточные целители рекомендовали воинам и больным людям употреблять водно-спиртовые взвеси меди с целью повышения жизненных сил. А в Египте, Сирии и др. странах до сих пор существует обычай надевать медные кольца на ноги и руки детей при тяжелом прорезывании зубов.

Подводя итоги 10-летней работы ШСР, следует подчеркнуть главный из них: интеграционный подход к обновлению начального школьного образования оказался продуктивным. Показательными для оценки успешности нововведений являются факты, свидетельствующие о быстрой адаптации детей к школе и учебной деятельности, незначительном уровне школьной и общей тревожности, об отсутствии негативных переживаний, связанных со школой и учебой, о развитости у детей специальных способностей – лингвистических, художественных, музыкальных, сценических, трудовых, о значительном продвижении младших школьников в интеллектуальном плане и улучшении их здоровья.

Детям созданы благоприятные условия для свободного развития – сохранения и развития своей индивидуальности, реализации творческих способностей, проявления непринужденности общения и коммуникаций со сверстниками и взрослыми. Учащиеся имеют свободу выбора художественно-эстетических

видов деятельности и индивидуальной стратегии обучения в соответствии со своими образовательными запросами. Являясь принципиальными противниками строго формальной дисциплины, учителя школы поддерживают рабочий порядок на уроках не окриком, а умением организовать увлекательную учебную деятельность детей, создать обстановку сосредоточенности и заинтересованности учебным познанием, вызвать у учащихся ответственность за свое поведение перед одноклассниками.

Установлен еще один примечательный факт: успеваемость учащихся при переходе на вторую школьную ступень не только не снижается, как обычно, а значительно возрастает, что мы объясняем созреванием и раскрытием накопленного у них в начальной школе потенциала – интеллектуального, волевого, индивидуально-личностного.

На протяжении всех лет обучения у учащихся отмечается высокий уровень учебной мотивации, независимо от их школьных успехов, хотя ученые уже более двух десятков лет отмечают ее снижение от первого класса к третьему как у успешных, так и у неуспевающих учащихся (Л. И. Божович, Л. С. Славина, М. В. Матюхина, А. К. Маркова).

Специальное изучение самооценки учебных возможностей детей засвидетельствовало в большинстве своем ее адекватность (79%), высокий уровень притязаний и самокритичности (методика Т. Н. Юферевой). Приходящие в школу гости и инспектора отмечают незакомплексованность и внутреннюю раскрепощенность детей.

Психологический мониторинг развития личности младших школьников зафиксировал положительную динамику познавательной активности, интеллектуальных характеристик и художественно-эстетических способностей. Впечатляющим показателем эффективности работы обновившейся школы является укрепление здоровья детей в условиях его повсеместного падения. Вскрытые факты мы считаем следствием безотметочного обучения, создания психологически комфортного микроклимата в школе, атмосферы добра и уважения человеческого достоинства, отсутствия принуждения и подчинения.

Как позитивный результат деятельности школы может быть расценена и поддержка научно-педагогических поисков учителей родителями. 92% опрошенных (82,5% родителей имеют высшее образование) сознательно отдали

своих детей в ШСР, не исключая возможные негативные последствия опытно-экспериментальной работы. 97% родителей подчеркнули, что их дети с удовольствием ходят в школу; 100% опрошенных высказали удовлетворение созданными для развития их детей условиями.

Таким образом, положительные результаты личностного развития учащихся свидетельствуют не только о принципиальной возможности, но и об эффективности обновления начального школьного образования на основе интеграции различных педагогических идей. «Встретившись» в ШСР, отечественные и гуманистические зарубежные идеи качественно преобразовались: каждая из них обновилась под воздействием других, усилила свое первоначальное значение; обогатился и усилился их совместный, общий смысл. Зарубежные идеи и, прежде всего, реализующие их методические средства стали органической частью отечественной системы начального образования, усилив ее развивающий, творческий потенциал.

Внедренные идеи гуманизировали образовательный процесс, изгнали из школы страх перед учителем, перед вызовом к доске, исключили дидактогенные стрессы, так распространившиеся в последние годы. Они сделали школу более центрированной на ребенка – его природу, внутренний мир; сблизили учителя и ученика, школу и родителей. И в целом, они дали новый импульс к дальнейшему развитию школы.

В позитивной динамике образовательных, воспитательных и развивающих результатов деятельности школы мы склонны усмотреть действие законов синергетики (теории самоорганизующихся систем), в частности, закона резонансного влияния. Взаимодействие и взаимовоздействие интегрирующихся идей стало своего рода резонатором, ускорителем традиционного образовательного процесса в начальной школе, «запустившим» его собственный внутренний потенциал и обеспечившим тем самым переход его развития в саморазвитие. Под влиянием резонансных воздействий ускоряется и личностное развитие учащихся, постепенно переходящее в саморазвитие.

Отмеченное предположение подтверждают уже осуществленные в школе и намечающиеся переходы от административного управления к педагогическому управлению через коллегия учителей, от педагогического управления к самоуправлению учащимися своей жизнедеятельностью, от регуляции учебной

деятельности, поведения учащихся учителями к саморегуляции, от воспитания к самовоспитанию.

Опыт инновационной деятельности педагогов Школы свободного развития показал, что обновление традиционной системы образования вполне возможно с помощью внедрения зарубежных продуктивных педагогических идей, но не через механическое их перенесение в иную культурную среду, а на основе интеграции; что главным условием «приживания» зарубежных инноваций в нашей школе является их органическое слияние с российскими образовательными традициями в целостном учебно-воспитательном процессе.

УДК 373.54
ББК 4431.26

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ГИМНАЗИИ

Н. А. Шубина

Накопившиеся внутренние противоречия между новыми требованиями к педагогам и способностью педагогов эти требования выполнить, между содержанием образовательного процесса и технологиями его реализации, между потребностями учащегося в реализации своего личностного потенциала и системой оценки качеств и т. д. породили ситуацию, которая потребовала новых подходов к организации учебного процесса.

Реальней сегодняшних дней стало огромное количество (в том числе и по формальному требованию органов управления образованием) программ развития. Целью таких программ является желание «иметь хорошую школу», т. е. ту, которая создает учащимся условия для их самовоспитания, самообучения и самореализации. Однако часто цели и идеи, провозглашенные в программах развития, остаются благими намерениями, не реализованными на практике.

Любая образовательная система – явление развивающееся. Она проходит этапы становления, организационного оформления, функционирования в максимальном режиме, обновления и перестройки. Процессы обновления связаны с изменениями, прежде всего, в блоке целей, за которыми следует реформирование структуры, деятельности и отношений, создание новых ценностных ори-

ентаций и нравственных норм. В развитии образовательной системы может наступить кризисный этап, который проявляется либо в неудовлетворенности, либо в затруднениях в осуществлении традиционной работы. Старение системы, наоборот, выражается в излишней упорядоченности жизни коллектива, потере чувства нового, ослаблении инициативы учащихся. Однако этапов кризиса и старения можно избежать, если в рамках системы возникнут конструктивные импульсы к обновлению.

Образовательный процесс в школе находится в постоянном развитии, обеспечивающем условия для реализации личностного потенциала всех участников педагогического процесса, как учащихся, так и педагогов. Создание воспитательной системы образовательного учреждения на основе реализации принципов гуманизации и гуманитаризации образования; управление и обеспечение развития образовательного учреждения в современных условиях, исходя из концепции развития; психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса – востребованы сегодня не только динамикой процессов внутри самой школы, но по большому счету являются новым социальным требованием.

В гимназии № 108 Екатеринбурга реализуются некоторые механизмы гуманистской педагогики: мотивированное управление образовательной системой школы, диагностический инструментарий качеств личности ребенка в изменившемся мире, методика самодиагностики педагогов, программа коррекции профессиональных знаний, умений, навыков педагогических работников, программа мониторинга образовательного процесса, программа самоаттестации образовательного учреждения и т. д.

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, под которым мы понимаем помощь субъекту образовательной системы (руководитель, педагог, родитель, учащийся), в выборе направлений развития, способов достижения цели, предполагает не столько управление образовательным процессом, сколько созданием условий для свободного выбора, помощь, консультации, информирование, при сохранении за субъектом всей меры ответственности за совершенный выбор.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса – это целостная, теоретически обеспеченная программа помощи

образовательному учреждению и всем участникам в осуществлении целей и задач развития, являющаяся педагогической технологией, адекватной требованиям времени и педагогической практики, и условием реализации концепции модернизации образования.

Основной целью образовательного процесса в гимназии № 108 является обучение ребенка способам строить жизнь, достойную человека:

- предоставление возможности реализовывать гарантированное государством право на получение общего образования в пределах государственных образовательных стандартов;
- содействие формированию общей культуры личности;
- адаптация личности к жизни в обществе;
- создание основы для осознанного выбора и последующего освоения образовательных программ;
- выявление способных и одаренных детей, создание условий для развития индивидуальных способностей ребенка;
- воспитание потребностей к саморазвитию и самоопределению личности;
- воспитание у учащихся гражданских и нравственных качеств, соответствующих общечеловеческим качествам, гражданственности и любви к Родине;
- развитие интеллектуального потенциала общества.

Большинство перечисленных выше целей можно отнести к категории целей воспитания. Таким образом, реализация воспитательных целей стала доминирующим содержанием деятельности педагогического коллектива, пронизывающим весь учебно-воспитательный процесс, всю жизнь школы. Поэтому традиционно воспитательная работа в гимназии № 108 строится как комплекс учебно-воспитательных мероприятий, связанных между собой едиными целями.

Исходя из совокупности целей, которые стоят перед образовательным учреждением, мы выделяем следующие виды воспитательной деятельности педагогов нашей школы:

- учебно-воспитательная (День знаний, предметные недели, научно-практические конференции, конкурсы эрудитов и т. д.);
- познавательная (посещение музеев, краеведческие походы, познавательно-информационные беседы, игры, викторины и др.);

- духовная (походы в театр, филармонию, благотворительные и шефские концерты, праздники Чести школы, хлеба, семьи, День Земли и др.);
- художественная (смотры художественной самодеятельности, презентации, спектакли, кружки и секции художественного и народного творчества);
- спортивная (секции, соревнования, игры, Дни Здоровья);
- трудовая (субботники, трудовые десанты, летний лагерь труда и отдыха, сельхозработы, геологические партии);
- досуговая (система дополнительного образования, вечера, встречи, беседы, брифинги с администрацией школы, свободное общение).

Среди направлений воспитательной работы особое значение имеют:

- коллективные творческие дела, обязательными компонентами которых являются: «совет дела», план проведения, ответственные, анализ результатов;
- учебно-познавательная деятельность (предметные недели, посещение музеев, выставок);
- художественно-эстетическая деятельность (посещение театров, филармонии, цирка, музея изобразительных искусств);
- трудовая деятельность (трудовые десанты, выставки детского творчества);
- экологическая деятельность (экологические десанты, выставки поделок);
- спортивно-оздоровительная деятельность (спортивные соревнования, прогулки, сезонные экскурсии);
- классные часы.

Особый раздел в деятельности гимназии составляет экологическое воспитание и образование школьников, которое строится не только по типу просветительской работы, но носит прикладной характер. Так, например, наряду с лекциями, выпуском экологических бюллетеней, познавательных мероприятий о природе и природных явлениях, учащимися осуществляется экологическое патрулирование, работает экологический совет школы.

Немаловажное значение имеет ряд учебных дисциплин, последствие которых оказывает огромное воспитательное влияние на становление культуры человека и развития его личностных качеств. Такими дисциплинами являются: мировая художественная культура, физическая культура, валеология, культура речи и т. д.

Значительное место в образовательном процессе гимназии занимают дополнительные образовательные услуги, целью которых является удовлетворение познавательных интересов учащихся за рамками образовательных программ.

Специфика дополнительного образования как гибкой системы, способной быстро реагировать на запросы учащихся в творческом развитии личности, обеспечивает широту культурного крутизора, многоуровневые программы в различных видах деятельности. В рамках дополнительного образования развиваются увлечения, привычки, связанные с культурой досуга, создается устойчивая среда интеллектуального и нравственного, правового общения.

На данном этапе система дополнительного образования детей в гимназии имеет тенденцию к развитию, но требует дальнейшей поддержки со стороны администрации, социальных партнеров, родительской общественности ресурсного обеспечения. При выполнении этих условий система будет развиваться как устойчивая социально – педагогическая система.

Большие возможности в развитии как воспитательной системы гимназии, так и всех ее субъектов несут в себе связи с многими образовательными учреждениями, предприятиями и организациями города. Так, тесное взаимодействие по формам организации учебно-воспитательного процесса, особенно по использованию педагогических и информационных технологий с вузами Екатеринбурга позволяет отстраивать систему непрерывного образования школьников, привлекать профессорско-преподавательский состав этих вузов к учебному процессу в гимназии, разрабатывать новые образовательные программы и технологии, повышать квалификацию педагогов, совершенствовать учебно-материальную базу. Кроме того, взаимодействие с другими учреждениями общего образования района и города, предприятиями-спонсорами, родительской общественностью, молодежными организациями и учреждениями дополнительного образования создают предпосылки для активного включения учащихся в социальную, политическую и экономическую жизнь общества, а также формируют навыки самоопределения и самореализации через различные формы взаимодействия с социальными институтами.

Материально-техническая база школы позволяет обеспечить образовательно-воспитательный процесс и разнообразные педагогические технологии наглядными, техническими и информационными средствами.

Совершенствование учебно-материальной базы осуществляется по программе «Современный учебный кабинет», по которой работает учебно-методический центр школы. Направлениями деятельности данного центра являются:

- освоение и использование информационных технологий в учебно-воспитательном процессе;
- развитие кабинетов и компьютерных классов гимназии;
- создание учебно-методических мультимедиа-продуктов;
- взаимодействие с центрами новых информационных технологий образования;
- проведение презентаций и реклама учебно-методических продуктов центра.

Большой воспитательный потенциал содержат в себе школьный музей, музыкально-эстетический центр, спортивный зал, библиотека с книжным фондом в 5000 экземпляров и в целом все учебные кабинеты и оборудование, создающие особую образовательно-воспитательную среду гимназии.

Важным моментом в воспитательном взаимодействии является педагогическое мастерство и квалификация педагогов. Одним из ведущих инструментов оценки педагогической квалификации в школе является аттестация учителя. В гимназии № 108 процедуре аттестации и ее результатам уделяется большое внимание: Аттестация, являясь, с одной стороны, стимулом профессионального роста, с другой стороны, служит механизмом обеспечения качества образовательного процесса. Результаты аттестации педагогов гимназии позволяют судить о высоком профессионализме всего педагогического коллектива.

Методическая работа и работа педагогов по усовершенствованию учебно-воспитательного процесса организованы по кафедральной системе (всего работает 6 кафедр, пять из которых непосредственно заняты вопросами воспитания школьников). Это позволяет не только обеспечивать качество образования и воспитания в соответствии с требованиями государственного стандарта и закона РФ об образовании, но и способствует росту педагогического мастерства посредством процесса аттестации, а также повышению творческого потенциала педагогов через разработку индивидуальных педагогических систем и технологий, творческие мастерские молодых учителей, педагогический и методический советы, открытые уроки и участие в научно-практических конференциях и педа-

гогических чтениях. Кафедрами совместно с администрацией школы в предаттестационный и межаттестационный период уделяется большое внимание вопросу переподготовки и повышению квалификации педагогических кадров (курсовая подготовка, самообразование педагогов, работа над индивидуальными методическими темами и др.).

Психологическая служба гимназии призвана, прежде всего, создавать благоприятные условия для личностного развития всех субъектов образовательно-воспитательного процесса.

Деятельность психологической службы гимназии строится по следующим направлениям:

1) работа с учащимися:

- психодиагностика;
- коррекционная работа;
- психологическое просвещение (познание самого себя, профессиональная ориентация и др.).

2) работа с педагогами:

- консультационная работа (по проблемам воспитания, конфликтным ситуациям, индивидуальным профессионально-личностным проблемам);
- психологическое просвещение (психологические проблемы переходного возраста, работа с родителями и семьей, половое воспитание школьников, что значит «трудные» дети и т. д.).

3) работа с родителями:

- консультирование (по проблемам воспитания, психофизиологическим особенностям детей, коррекции поведения детей и взрослых в семье);
- психологическое просвещение (о роли семьи в развитии личности ребенка).

С целью определения адекватных методов и приемов воспитательного взаимодействия, необходимо осуществить диагностику состояния изучаемых качеств личности. Диагностике эмоционально-психологического климата в группе учащихся (классе), умственного развития и профессиональных намерений уделяется достаточно большое внимание.

По результатам изучения эмоционально-психологического климата (исследованы все 40 классов) в целом наблюдается относительно благоприятная

картина в эмоциональном настрое коллективов, хотя общий показатель объединяет разные индивидуальные оценки качеств, анализ которых дает возможность увидеть некоторое эмоциональное неблагополучие отдельных учащихся. При этом надо отметить, что с переходом в старшие возрастные группы, процент неблагополучия уменьшается. Анализ состояния эмоционально-психологического климата в классах позволяет классным руководителям проектировать воспитательную работу с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

Изучение и анализ результатов исследования уровня умственного развития учащихся гимназии показывают, что тенденции в умственном развитии учащихся весьма различны. Анализ количественной и частично качественной характеристики результатов по каждому ученику, по классам и параллелям в целом позволяет сделать вывод о том, что в среднем они соответствуют показателям районной выборки, но по отдельным из них значительно превышают показатели других школ, например, по параллели восьмых классов на 17%. Но общий процент результатов объединяет неодинаковые показатели, связанные с умением выполнять умственные действия (анalogии, классификации, обобщения, анализ, синтез). Разница средних результатов между подгруппами наиболее и наименее успешных достаточно велика: среди восьмиклассников она составляет 47%, среди девятиклассников – 49%.

Анализ более или менее сформированных умений осуществлять умственные действия может способствовать более успешной коррекционной работе с учетом индивидуально-личностных особенностей учеников.

Изучение профессиональных намерений проводилось с использованием анкеты учащегося в 9 и 11-х классах (210 учащихся), а также опросника профессиональных предпочтений в 11 классах (69 учащихся). Анализ результатов позволил отстроить систему взаимоотношений с вузами и другими образовательными учреждениями города Екатеринбурга, а также предприятиями и организациями, заинтересованными в пополнении своего персонала высокообразованными и компетентными специалистами. Кроме того, данные этого исследования существенно повлияли на образовательный процесс в гимназии, в частности, на проведение индивидуальных и групповых консультаций, как с учащимися, так и с родителями.

Результаты диагностики служат основаниями для планирования образовательного процесса, а на последующий период: корректировки учебных планов и программ, расширения спектра образовательных услуг, в том числе дополнительных, изменения комплекса воспитательных мероприятий, проведения бесед, консультаций, классных часов, родительских собраний, тематических семинаров с педагогами; подготовки докладов на педчтениях и публикаций в школьном и районном сборнике.

Оценка состояния образовательного процесса и его эффективности позволяет руководителям гимназии и педагогам своевременно осуществлять управляющие воздействия на сам образовательный процесс как систему педагогического взаимодействия, так и на отдельных его участников.

Диагностика образовательного процесса должна быть комплексной. Вот почему нами были проанализированы семейное положение, социальное самочувствие, конфликтность, интересы учащихся, оценка которых позволила сделать выводы, способствующие выстроить образовательный процесс в гимназии на принципе гуманизации взаимодействия всех его участников с учетом диалогизации, проблематизации, индивидуализации и персонификации обучения и воспитания.

Знание факта социального происхождения позволяет опираться на жизненный опыт учащихся, формирующийся в семьях, большая часть которых составляют рабочие и служащие. Однако наличие семей, где есть неработающие родители, требует особого отношения к учащимся, следовательно, и к образовательному процессу в целом.

Значительная дифференциация по социальному происхождению обучающихся, необходимость учета интересов и возможностей каждого накладывает большую ответственность на педагогов, степень которой определяется их профессиональной квалификацией.

Важной характеристикой для организации образовательного процесса является уровень социального самочувствия, тревожным показателем которого служит высокий процент неуверенных в себе молодых людей, с одной стороны, а, с другой – стороны, преобладание не всегда благоприятного уровня микроклимата в семье, что требует организации образовательного процесса в гимна-

зии на принципах гуманистических отношений. Этот же вывод подтверждается и требованиями, которые учащиеся предъявляют к окружающим.

Показатель невысокой занятости обучающихся в системе дополнительного образования и услуг, низкий процент участвующих в клубах по интересам свидетельствует о значительных воспитательных резервах, которые имеет учебное заведение. Активизация этих резервов и должна стать одной из приоритетных задач деятельности гимназии на перспективу.

Наблюдение за образовательным процессом в течение всего периода реализации новых подходов – необходимое условие успешной реализации Концепции модернизации образования на уровне конкретного образовательного учреждения.

Таким образом, в гимназии № 108 Екатеринбурга, накоплен опыт организации и проведения исследований как с точки зрения изменения содержания образования, так с точки зрения создания организационно-педагогических условий для модернизации образовательного процесса, а главное для достижения необходимого качества образования, и для этого, на наш взгляд, имеются все необходимые предпосылки.

КНИЖНАЯ ПОЛКА

УДК 37.01
ББК 74.202

ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА, ОБОГАЩАЮЩАЯ ПРАКТИКУ

В. Л. Бенин

Выход новой книги, посвященной проблематике педагогического творчества, всегда вызывает интерес, причем интерес резко возрастает, когда на суд читателя выносится концептуальная работа, представляющая собой некий «промежуточный финиш» многолетних исследований целой научной школы. Именно к таким изданиям относится коллективная монография «Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия. Научная школа В. Г. Рындак» [1]. В ней представлен широкий круг актуальных проблем педагогической теории и практики: раскрываются вопросы методологии креативного образования; исследуется становление и развитие образования и педагогической мысли Оренбуржья как одного из регионов Южного Урала; большое внимание уделяется основам формирования духовной культуры ребенка, развитию творческого потенциала школьников и формированию их умений; теории и практике педагогического образования и профессионального роста педагогов; освещаются вопросы непрерывного образования руководителей современной школы.

Книгу открывает глава, посвященная методологии креативного образования. На основе анализа различных точек зрения зарубежных (Гизелин, Жерар, Кюби, Лассуэль, Маккелар, Меррей, Роджерс) и отечественных (А. Брушлинский, В. Моляко, В. Пушкин, О. Тихомиров, П. Якобсон) исследователей, авторы выходят на определение креативности как способности адаптивно реагировать на необходимость в новых продуктах, позволяющую также создавать новое бытие, хотя сам процесс может носить как сознательный, так и бессознательный характер. Не будем рассуждать о том, идеально ли это определение, поскольку идеальных определений сложных явлений, в принципе не может быть. Важно другое – предложенная дефиниция вполне операциональна, что позволило авторам изучать интересующий их феномен на системном уровне, с ши-

роким использованием педагогических, психологических, философских и культурологических подходов, обращаясь к критериям и принципам креативности, что дает возможность не только построить модель креативного образования, но и определить дальнейшие направления его исследования.

Обращаясь к проблеме развития творческого потенциала школьников, авторы характеризуют его как динамическое интегративное личностное свойство (в совокупности личностных способностей, знаний, умений, убеждений, направленности, отношений), определяющее потребность, готовность и возможность творческой самореализации и саморазвития. Его структура представляется в виде горизонтальной и вертикальной составляющих. В горизонтальную составляющую входят собственно-потенциальный, мотивационный и когнитивный компоненты, а в вертикальную – преактуальный и постактуальный компоненты. На этой основе авторы переходят к рекомендациям по педагогическому управлению развитием творческого потенциала школьника, как целостного процесса, и предлагают оригинальную критериальную таблицу качества последнего, что позволяет перейти к конструированию модели педагогического управления развитием творческого потенциала школьника.

Много внимания уделяется в монографии теории и практике педагогического образования. Раздел открывает параграф с характерным для традиций В. А. Сухомлинского, ученицей и последовательницей которого является В. Г. Рындак, названием «Педагогическая любовь как категория гуманной педагогики». Здесь уместно вспомнить, как еще Э. Фромм подчеркивал, что вряд ли есть какое-нибудь слово, которое было бы столь путаным и двусмысленным, как слово «любовь». Им обозначают чуть ли не любое чувство, вмещающее все – от нежной симпатии до самого сильного желания близости [2, с. 86]. Не случайно при всей очевидности и банальности предъявляемого педагогам требования любви к детям, далеко не каждый из них способен рационально объяснить, что же именно данное требование предполагает. Педагогическая любовь определяется в книге как профессиональное качество личности, в котором проявляются чувства, отношения, поведение, позиция личности педагога. Она есть высшее проявление морально-духовного отношения к воспитаннику, ученику, студенту. При этом, последние существуют для педагога не просто как цель педагогических отношений, а как носитель педагогической любви. На наш взгляд, данная

позиция близка позиции вышеупомянутого Э. Фромма: «Это забота, ответственность, уважение и знание. Забота и ответственность означают, что любовь – это деятельность, а не страсть, захватывающая человека, не аффект, под влиянием которого оказывается человек» [2, с. 85].

Среди других разделов данной главы (профессиональный интерес будущего учителя; диалогическое общение как фактор развития его нравственного потенциала; духовно-нравственное становление личности будущего педагога; развитие его коммуникативных умений и умений педагогического проектирования), на наш взгляд, следует особо отметить обращение авторов к проблеме информационной культуры будущего учителя. Она актуальна по ряду причин, среди которых следует особо отметить:

- качественное изменение научной картины мира, полученное в результате принципиально новых возможностей получения, хранения, обработки и передачи информации;
- педагогическое значение качественного расширения информационных возможностей современного общества при неумении значительной части педагогического корпуса страны использовать эти возможности в своих профессиональных целях;
- выявившееся к настоящему времени противоречие между стоящей перед системой образования социальной задачей по распространению в обществе информационной культуры и отсутствием реально работающей системы такого распространения.

Нельзя не согласиться с утверждением авторов монографии: «одной из задач высшего образования является достижение уровня информированности, формирование информационной среды, информационного деятельностного пространства, обеспечивающих реализацию образовательных программ, воспитание информационной культуры и функциональной грамотности и компетентности».

Разделяя информационную культуру в широком смысле слова (совокупность принципов и реальных механизмов, обеспечивающих позитивное взаимодействие этнических и национальных культур, их соединение в общий опыт человечества) и информационную культуру в узком смысле слова (оптимальные способы обращения со знаками, данными, информацией и предоставление их заинтересованному потребителю для решения теоретических и практических

задач), авторы монографии не только доказывают, что информационная культура будущего учителя как составная часть педагогической культуры становится профессионально важным качеством преподавателя, работающего в условиях современных информационных технологий, и не только провозглашают, что «успешное решение задачи информатизации образования напрямую обуславливается уровнем информационной культуры педагогических кадров». Они выделяют уровни информационной культуры будущего учителя и показывают пути ее формирования. Следует особо подчеркнуть позицию авторов, во-первых, выделяющих объективную и субъективную стороны информационной культуры педагога и, во-вторых, обращающих внимание на то, что субъективная сторона является отражением объективной, но отражением неполным, индивидуализированным, зависящим, прежде всего от уровня сформированности у будущего учителя потребности в совершенствовании своей информационной культуры (там же).

Трудно, если не сказать невозможно, в нескольких абзацах рецензии всесторонне раскрыть содержание столь обширной монографии, как «Образование. Наука. Творчество». Мы не стремились детально охарактеризовать все ее главы. За границами нашего изложения остались многие вопросы специальной педагогики, например, такие, как «Подготовка будущих офицеров к решению педагогических задач» или «Руководитель современной школы: непрерывное образование». Надеемся, читатель ознакомится с ними сам, при подробном прочтении самой книги. Но в заключение хочется отметить, что название рецензируемой работы весьма созвучно ее содержанию. Это, действительно, книга, созданная творчески работающим коллективом, с глубоких научных позиций исследующего проблемы образования и создающего теорию педагогического творчества, обогащающую практику.

Литература

1. Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия: Монография. Научная школа В. Г. Рындак. – Екатеринбург-Оренбург: Орлит, 2002.
2. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М., 1993.

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

АКАДЕМИК РАО СЕРГЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ МИХАЛКОВ (к 90-летию со дня рождения)

К. Ш. Ахияров

Для многих поколений наших современников имя Сергея Михалкова (родился 12 марта 1913 г.) связано с самыми первыми жизненными впечатлениями. Посредством его стихов, сказок и песенок мы начинали познавать мир и приобщаться к большой литературе.

Сказать, что его книги есть в каждой семье – не только русской, но и украинской, грузинской, башкирской, татарской, любой – значит, дать лишь приблизительное представление о популярности детского поэта, баснописца, драматурга, сказочника, автора педагогических трудов Сергея Михалкова.

Да он переведен на языки всех народов бывшего Советского Союза. Да, суммарный тираж его книг (только книг!) близится к трехстам миллионов экземпляров.

Почти все произведения Михалкова для детей, начиная с 30-х гг., входят в школьные и дошкольные книги для чтения, хрестоматии, буквари, разучиваются наизусть в детском саду и в классе, поются детскими хорами, звучат по радио, демонстрируются в кино, на сцене, по телевидению. А герой его поэмы «Дядя Степа» так прочно вошел в жизнь нескольких поколений и так сросся с личностью самого автора, что давно уже воспринимается не как литературный персонаж, а как всеобщий добрый знакомый и друг. Поэзия Сергея Михалкова – веселая и язвительная, лирическая и возвышенная, глубоко гуманная и по-настоящему детская – вошла в быт, стала частицей духовного мира каждого человека нашей страны.

Те, кто родился в конце 20-х – начале 30-х гг., их дети, а теперь уже и внуки впитывали с запоминающимися, волнующими строчками Михалкова стремление к дружбе и взаимопомощи, уважение к труду и к тем, кто трудится, благодарность к тем, что дал нам жизнь и вырастил нас, неприязнь к лени, бахвальству, эгоизму.

В своем творчестве для детей Михалков моралистичен. Рисуя похвальные и предосудительные поступки людей, он учит малышей и взрослых различать добро и зло» утверждать справедливость и противодействовать несправедливости. Порой поэт говорит с читателем о том, что такое «хорошо» и что такое «плохо» в открыто публицистической манере. И дети, которые активно отторгают любые поучения, исходящие от взрослых принимают «поучения» Михалкова не только охотно, но и с радостью. Похоже, они даже не замечают, что поэт их чему-то учит. Они доверчиво и безоглядно окунаются в стихию михалковской поэзии, которая всегда сродни детству и в то же время раскрывает ребенку необъятный и пестрый мир «взрослых» дел, отношений, фантазий.

Стихи Михалкова – самобытное и большое явление русской поэзии. В них слиты звонкость и чистота детского голоса, педагогическая мудрость и такт, остроумие и артистизм. Именно эти качества позволили Михалкову блестяще возродить в литературе древний жанр басни. Эти качества присущи и михалковской прозе, его пьеса для детского театра, его киносценариям.

Михалков был военным журналистом с первого дня нападения Гитлера на нашу родину. Он знает, что такое война. Своими глазами он видел детей, испытавших всю жестокость фашизма, детей, чьих родителей убили на их глазах, детей, лишенных детства, изможденных голодом, сломленных страданиями. И вся его поэзия для детей, солнечная и добрая, – это горячий, страстный зов к миру, к дружбе между народами и нациями, убежденная и непреклонная защита прав детей на счастливое детство, на честную и умную книжку, на гуманное нравственное воспитание. Недаром Михалков выступает в послевоенные годы с книгой «Все начинается с детства» и статьями, в которых размышляет о современном воспитании в семье и в школе, формирует собственные педагогические идеи.

Творчество С. Михалков для детей давно преодолело государственные границы. Оно широко известно в мире: в Болгарии и на Кубе, в Польше, Венгрии и Монголии, Югославии, Румынии и др. Чешские и словацкие дети читают на родном языке почти все книги Михалкова. Многие переведены также в США, Германии, Голландии, Франции, Японии, Англии, Финляндии, Китае, Вьетнаме, Албании и других странах.

За выдающиеся достижения в детской литературе С. Михалков удостоен многих отечественных и иностранных наград: орденов, премий. Он лауреат высшей государственной премии СССР по литературе – Ленинской премии. Ему присвоено высшее почетное звание – Герой Социалистического Труда. Михалков является действительным членом Российской Академии образования.

О своем детстве Михалков долгое время предпочитал умалчивать. Его отец принадлежал к старинному дворянскому роду, но ему посчастливилось найти свое место и в новой жизни. Сочинением стихов Михалков увлекся еще в школе.

Первое стихотворение Михалкова было опубликовано в 1930 г. в ростовском журнале «На подъеме».

В двадцать три года у Михалкова вышла первая книга, которая так и называлась – «Стихи», и он был принят в Союз писателей. К этому времени многие его произведения вошли в учебники и хрестоматии. Дети наизусть знали его стихи «А что у вас?», «Фома», «Песенка друзей» и другие, а дядя Степа стал любимым литературным героем. В отличие от многих других детских писателей, Михалков в своих стихах всегда непосредственно обращался к читателю, как будто разговаривая с ним, но никогда не подделывался под детскую речь и не заигрывал с детьми.

В 1943 г. Сергей Михалков принял участие в конкурсе до созданию Гимна Советского Союза. Вместе со своим фронтовым товарищем Г. Эль-Регистаном он написал текст гимна, который комиссия во главе с Ворошиловым выбрала как лучший. Авторы потом еще не раз переделывали текст, и в ночь под Новый, 1944 г., гимн впервые прозвучал по радио. В 1977 г. Михалкову заказали новую редакцию текста, который потом также был утвержден и исполнялся до конца существования Советского Союза.

В период войны и в послевоенные годы Михалков написал много стихов на гражданские темы – о Родине, о людях, которые завоевали победу. Многие стихи Михалкова посвящены также Ленину и Коммунистической партии. Однако такие идеологические мотивы составляли только часть его творчества. Михалков начинает писать басни, в которых высмеивает различные человеческие пороки – жадность, глупость, высокомерие. Сюжеты для своих произведений он берет прямо из жизни. Правда, его басни больше адресованы взрослым, а не де-

тям, но это не означало, что Михалков изменил своим обычным читателям и перестал писать для детей. Напротив, он теперь пишет для них не только стихи – у него появляются сказки и пьесы. В 1946 г. Михалков пишет первую пьесу для детей «Смех и слезы», которую почти сразу же поставил Центральный детский театр.

Любопытно, что Михалков попробовал себя и в жанре детской кинофантастики, написав сценарий для фильмов «Москва – Кассиопея» и «Отроки во Вселенной». Первый же детский фильм по сценарию Михалкова – «Красный галстук» по мотивам одноименной пьесы – вышел в 1948 г. Но по-настоящему популярным стал фильм режиссера А. Роу «Новые похождения кота в сапогах» по сценарию Михалкова, где классический сюжет был связан с современностью.

На протяжении всей творческой жизни Михалкова его главными читателями, а потом и зрителями были дети, но он создал много произведений и для взрослых. Кроме басен, он писал для них пьесы, сценарии для художественных фильмов и оперетт. На протяжении многих лет Михалков также являлся главным редактором сатирического киножурнала «Фитиль», для которого написал множество сатирических сюжетов.

Михалков был женат на Наталье Кончаловской, внучке известного художника В. Сурикова и дочери другого не менее известного художника – П. Кончаловского. Они прожили долгую счастливую жизнь, оба их сына, Андрей и Никита, стали известными кинорежиссерами. То ли в шутку, то ли всерьез на вопрос о внуках Михалков чаще всего скептически отвечает, что их где-то восемь. Сами же внуки и дети с большим уважением и любовью относятся к своему знаменитому отцу и деду и говорят: «Он любит всех детей вместе, но не каждого ребенка в отдельности».

Вот уже прошло более сорока лет нашего знакомства в Москве, нас познакомил его близкий товарищ и друг Мустай Карим, а с 1971 г. ежегодно встречаемся и общаемся на общих собраниях Российской академии образования. Сергей Владимирович всегда активен и всегда в движении.

**АНТОН СЕМЕНОВИЧ МАКАРЕНКО
О ТРУДОВОМ ВОСПИТАНИИ
(К 115-й годовщине со дня рождения)**

К. Ш. Ахияров

*Надо уметь работать с верой в человека,
с сердцем и настоящим гуманизмом...*

Ни одного процента брака, ни одной загубленной жизни.

А. Макаренко

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. сформулированы важнейшие задачи воспитания; формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Еще недавно, читая работы основоположников марксистско-ленинского учения о труде, мы подчеркивали неизменную фразу «труд создал самого человека». Время накладывает отпечаток и на общественное мнение, и на отношение людей ко многим явлениям действительности, в том числе и к труду.

В российском обществе назрело понимание того, что подлинное воспитание возможно на основе такого труда, занятости детей и молодежи настоящим Делом. Большим Мастером организации Дела в его педагогическом значении был А. С. Макаренко. В ознаменование 115-й годовщины со дня рождения великого педагога XX столетия, в память о нем, по инициативе редакции журнала «Народное образование», при поддержке Минобразования, педагогической общественности и российских предпринимателей учрежден ежегодный конкурс имени А. С. Макаренко.

Имя Антона Семеновича Макаренко широко известно нашей общественности и передовым людям всего мира. Его основное произведение «Педагогическая поэма», переведенное на многие языки мира, представляет собой «одно из самых значительных явлений в литературе нашей эпохи» (М. Горький).

Необходимость мер, направленных на повышение воспитательного потенциала образовательного процесса в школе, обусловлена как позитивными, так и негативными тенденциями развития российского общества. С одной стороны, усиливаются демократические процессы в различных сферах общественной жизни, развивается диалог культур, Россия активно включается в мировое

сообщество. Все это повышает социальный запрос на духовно-нравственную, творческую, деятельную, развивающуюся личность. С другой стороны, нарастают негативные явления: бездуховность, социальное расслоение, социальная незащищенность граждан, криминализация общества, пропаганда насилия в средствах массовой информации. Как следствие этих процессов – рост подростковой преступности, беспризорности и безнадзорности, наркомании, снижении общей культуры молодежи, усиление националистических, сектантских влияний на детей и молодежь.

В российском обществе назрело понимание того, что подлинное воспитание возможно на основе труда, занятости детей и молодежи настоящим Делом.

«Ни одного процента брака, ни одной загубленной жизни», – призывал он всех педагогов. И его работа, его забота о своих, воспитанниках, их общая коллективная жизнь позволили ему на практике добиться раскрытия способностей каждой личности. Все его воспитанники «оказались достойными своего учителя и своего коммунарского коллектива. Все стали глубоко порядочными гражданами своей страны, хорошими специалистами в самых различных отраслях хозяйства, создали семьи, жили интересной насыщенной жизнью. Многие стали военными. Многие погибли в боях за свою Родину. Подскользнувшихся в жизни не оказалось. Это лучшее доказательство совершенства воспитательной системы А. С. Макаренко». Это слова бывшего воспитанника Антона Семеновича – Леонида Конисевича.

В трудовых колониях им. М. Горького и Ф. Э. Дзержинского, которыми руководил А. С. Макаренко, была выработана система трудового воспитания, была установлена традиция: самую трудную работу поручать лучшему отряду. При этом отметим важную особенность сложившейся системы: все формы и методы организации коллективной трудовой деятельности непременно создавали условия для формирования развернутых взаимоотношений колонистов, выводя их на высокий уровень коллективного взаимодействия.

Значительное внимание уделял А. С. Макаренко вопросам трудового воспитания в детском коллективе и семье. Он разработал стройную теорию организации детского коллектива и воспитания личности в коллективе и через коллектив. Организуя трудовое воспитание, педагогический коллектив, по мнению Антона Семеновича, должен целенаправленно создавать совершенную систему крупных и небольших коллективных единиц, выработать систему их взаимоотношений и взаимозависимостей, систему воздействия на каждого воспитанника,

а также установить коллективные и личные отношения между педагогами, воспитанниками, трудовыми наставниками, родителями. При этом важнейшим механизмом и, одновременно, педагогическим средством является «параллельное воздействие», представляющее собой одновременное воздействие воспитателя на коллектив, а через него на каждого воспитанника.

Современная образовательная практика подтверждает, что проблема развития личности в трудовой деятельности может эффективно решаться лишь через новую систему взаимоотношений, как между самими школьниками, так и между школьниками и взрослыми. Одним из принципиальных «макаренковских» подходов в успешном протекании этих процессов является корректировка взаимоотношений, приводящая к преобразованию объектной позиции школьника в сторону субъектной. В контексте этой проблемы и сегодня выявляется ряд других проблемных вопросов. Например, много дискуссий вызывает вопрос о том, как сочетать труд школьников и взрослых.

Практики отмечают, что учащиеся наиболее серьезно и мотивированно относятся к такому труду, который они выполняют не под «бдительным руководством» взрослых, а вместе со взрослыми. В наибольшей степени мобилизует школьников труд усложненный (интеллектуально и технически), за которым кроется высокая мера ответственности, и за который дается соответствующее моральное или материальное вознаграждение. При отсутствии же заинтересованности школьника в труде общество теряет тот запас знаний, интеллекта, умений, которые школа «вложила» в ученика за все годы обучения.

Отмечая особую роль семьи в кристаллизации трудовых черт будущего человека, А. С. Макаренко дал очень тонкий анализ различных видов ложного авторитета родителей, негативно сказывающегося на результатах нравственного и трудового воспитания. Обратимся к его рассуждениям.

Первым ложным авторитетом выступает авторитет подавления, проявляющийся в отцовском терроре. Запуганные мать и дети превращаются в безвольных, безынициативных людей, выполняющих семейные и трудовые обязанности по принуждению, что, в свою очередь, вызывает внутреннее неприятие труда.

Второй вид ложного авторитета – авторитет расстояния. Он основан на стремлении родителей держать детей от себя подальше, не допускать к своим делам, интересам. Такая родительская позиция также не позволяет сформировать у детей семейные установки о ценностях труда и престижности профессии.

Одним из самых опасных для трудового воспитания ложных авторитетов А. С. Макаренко считал авторитет любви. Он решительно осуждал родителей, которые балуют, изнеживают детей, не предъявляя к ним никаких требований и не в чем не отказывая. Помимо неприятия труда детьми, такая позиция ведет к нравственному развращению детей.

Говоря о постановке трудового воспитания молодежи в школе и семье, А. С. Макаренко считал, что следует в процессе выполнения детьми трудовых заданий упражнять их в приобретении организационных навыков, развивать у них умение ориентироваться в работе, планировать ее, воспитывать бережное отношение к затрачиваемому времени, продукту труда.

«Участие в коллективном труде, – писал А. С. Макаренко, – позволяет человеку вырабатывать правильное нравственное отношение к другим людям – родственную любовь и дружбу по отношению ко всякому трудящемуся, возмущение и осуждение по отношению к лентяю, к человеку, уклоняющемуся от труда».

Наши исследования в области трудового обучения и воспитания подтверждают правильность многих подходов, отраженных в опыте А. С. Макаренко и современной школе: в обстановке коллективной творческой работы у школьников закладываются сначала правила поведения и отношений, затем законы, традиции, в том числе и трудовые, затем ценностные ориентации. Главная особенность последующих этапов заключается в том, что восприятие и принятие ценностей происходит не столько в процессе специально организованных трудовых мероприятий и дел, сколько в процессе всей жизнедеятельности школьников.

Современная школа призвана сохранять и развивать многообразие содержания и форм воспитательной деятельности в общеобразовательном учреждении, формировать ценностно-идеологическую общность участников образовательного процесса, основанную на гармоничном сочетании человеческих ценностей и нравственных ориентиров характерных для российской культуры. В работе с детьми и подростками важно прививать декларативность общечеловеческих ценностей и обеспечить поэтапное освоение их детьми: от привития им любви к своей малой Родине – до формирования планетарного сознания, чувства ответственности за будущее страны, чувства ответственности за будущее человечества, Земли.

АВТОРЫ НОМЕРА

Ахияров Камиль Шаехмурдинович – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой Башкирского государственного педагогического университета, Уфа.

Белкин Август Соломонович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой возрастной психологии Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Бенин Владислав Львович – доктор педагогических наук, профессор, декан социально-гуманитарного факультета, заведующий кафедрой культурологии Башкирского государственного педагогического университета, Уфа.

Гершкович Тамара Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической и экспериментальной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Долинер Леонид Исаевич – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой сетевых информационных систем, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург.

Зеер Эвальд Фридрихович – доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой социальной и прикладной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Леднев Виталий Павлович – доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой истории России Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Малоземов Олег Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Новиков Александр Михайлович – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, Москва.

Новоселов Сергей Аркадьевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Павлова Анна Михайловна – аспирант кафедры социальной и прикладной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Строкова Тамара Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета, Тюмень.

Ткаченко Евгений Викторович – академик РАО, член президиума РАО, член экспертного совета ВАК России, доктор химических наук, профессор, Москва.

Шубина Наталья Александровна – директор гимназии № 108, Екатеринбург.

НОВЫЕ КНИГИ

Видт И. Е. Культурологические основы образования. – Тюмень: Издательство Тюменского университета, 2002. 164 с.

В монографии выявляются закономерности сменяемости образовательных моделей в соответствии со сменами культурных эпох. Доказывается, что признаки культур (аграрной, индустриальной) репрезентируются в определенные признаки моделей образования. Исходя из анализа наступающей эпохи постиндустриализма, автор моделирует адекватную ей образовательную программу.

Теоретические предположения подкреплены описанием практической реализации образовательной парадигмы, складывающейся адекватно вызовы времени.

Монография рассчитана на широкий круг читателей, заинтересованных в реформировании современного образования: ученых, практиков, студентов педагогических учебных заведений.

Введение. 1. Образование, как механизм культурогенеза. 2. Новая образовательная парадигма и стратегия ее реализации. Заключение. Примечания. Библиографический список. Приложения.

Ахияров К. Ш. Педагогическое творчество В. А. Сухомлинского и современная школа. – Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2002. – 188 с.

Введение. 1. Выдающийся педагог современности. 2. Опыт воспитания в Павлышеской школе. 3. Роль труда в системе воспитания В. А. Сухомлинского. 4. Воспитание нравственных чувств школьников в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского. 5. В. А. Сухомлинский и проблемы эстетического воспитания подрастающего поколения. 6. Забота о здоровье детей и молодежи. 7. Великий гуманист. 8. Народная педагогика и школа. 9. Две личности – две парадигмы воспитания: А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский. Заключение. Приложение. Литература.

Культура и образование: Сб. статей. Вып. 4. / Под ред. В. А. Бенина. – Уфа: Издательство БГПУ, 2002. – 188 с.

Сборник адресуется педагогической общественности, учителям, студентам, аспирантам и преподавателям педагогических вузов, всем интересующимся проблемами педагогики и культурологии.

В сборнике рассматриваются различные аспекты культуры и образования, как ее базового элемента. Научные статьи посвящены проблемам культуры педагогического

общения, культурологической компетентности, технологической культуры педагога. В историко-культурной части сборника описывается опыт изучения памятников старотюркской письменности Башкортостана, характеризуется материальная культура и быт русского народа, горных заводов и золотых приисков Южного Урала, рассматриваются научные школы в археологии Волго-Уральского региона.

Сафронова А. М. Сельская школа на Урале в XVIII – XIX вв. и распространение грамотности среди крестьян. – Екатеринбург, 2002. – 120 с.

Предлагаемая книга посвящена малоизученной теме - обучению детей крестьян в школах Урала в XVIII - XIX вв. Рассматриваются виды сельских школ, их программы, сроки обучения, роль государства, земства, церкви, частных лиц в развитии школ и распространения знания среди крестьян.

Книга адресована историкам, студентам, учителям и учащимся, всем, кто интересуется прошлым Урала, его культурой, историей школ, занимается летописью уральских деревень.

Глава 1. Обучение детей крестьян в школах Урала в XVIII в. Глава 2. Формирование государственной сети начальных школ на селе в первой половине XIX в. Глава 3. Развитие сельской школы на Урале во второй половине XIX в. Приложения. Источники и литература.

Глуханюк Н. С., Колобкова А. И., Печеркина А. А. Психология безработицы: результаты исследований. – Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2003. – 86 с.

В монографии представлены результаты исследований проблемы безработицы как одного из макросоциальных явлений, как детерминанты психологических изменений, происходящих у человека, потерявшего работу. Впервые в русскоязычной психологической литературе отражены важнейшие зарубежные исследования в этой области, представлены результаты ряда авторских эмпирических разработок, определены подходы, особенности и противоречивые тенденции в изучении безработицы. Вместе с тем, монография является информационной основой и технологическим руководством для эффективной социально-психологической работы с незанятым населением.

Книга представляет интерес для научных работников и специалистов в области психологии и социальной работы, преподавателей, аспирантов и студентов, а также практических работников служб занятости.

Введение. Глава 1. Безработица и ее психосоциальные эффекты: анализ исследований. Глава 2. Эмпирическое исследование некоторых социально-психологических феноменов, сопряженных с безработицей. Заключение. Библиографический список.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ СООБЩЕНИЯ

ПОЛОЖЕНИЕ О ПРЕМИЯХ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

1. Общие положения

Настоящее Положение разработано в соответствии с Гражданским кодексом РФ, Указаниями Министерства образования РФ, Указаниями Российской академии образования, Уставом УрО РАО.

1.1. Положение определяет механизм образования и использования денежного фонда для стимулирования развития фундаментальной и прикладной науки в области образования, который является частью единого фонда оплаты труда.

Цель положения заключается в осуществлении действенных мер по усилению стимулирующей роли развития научных исследований в области образования.

1.2. Положение принимается Бюро УрО РАО и утверждается председателем УрО РАО.

1.3. Источниками формирования денежного фонда стимулирования научных исследований в области образования являются:

- средства внебюджетных фондов Российского, регионального, международного уровней, привлекаемые УрО РАО в качестве источников финансирования научной деятельности;
- средства, привлекаемые УрО РАО в качестве оплаты за научно-исследовательские работы и услуги по возмездным договорам;
- средства, поступающие в УрО РАО в качестве взносов ассоциированных членов, научных и научно-образовательных центров;
- средства, направляемые другими организациями в виде безвозмездных финансовых вложений в научные исследования в Уральском регионе и др.

1.4. Премия Уральского отделения Российской академии образования (далее Премия) присуждается за научные работы, внесшие значительный вклад в развитие системы образования и, прежде всего Уральского региона.

1.5. Премии присуждаются ежегодно по пяти следующим номинациям:

В области общего среднего образования и дошкольного воспитания – за работы, имеющие большое научное и практическое значение, внесшие существенный вклад в развитие системы образования, оказывающие эффективное влияние на процессы воспитания и обучения.

В области начального и среднего профессионального образования – за работы, имеющие большое научное и практическое значение, внесшие значительный вклад в подготовку рабочих кадров и высококвалифицированных работников среднего звена в современных социально-экономических условиях.

В области высшего профессионального образования – за работы имеющие большое научное и практическое значение, внесшие значительный вклад в развитие многоуровневой системы высшего профессионального образования с учетом перспективных потребностей современных условий.

За фундаментальные и прикладные исследования различных областей науки, внесшие значительный вклад в развитие системы образования.

За книгу, имеющую большое научное и практическое значение, внесшую значительный научный вклад в развитие системы образования.

1.6. Денежное выражение Премии может варьироваться в зависимости от ежегодно составляемой сметы на организацию основной деятельности Уральского отделения Российской академии образования.

1.7. Объявление о Премии публикуется ежегодно в первом номере журнала «Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования» и средствах массовой информации.

1.8. На соискание Премии может быть представлена работа только одного автора.

1.9. Один и тот же соискатель не может быть выдвинут по двум и более номинациям одновременно.

1.10. К рассмотрению не принимаются работы, награжденные или выдвинутые в текущем году на соискание иных премий.

1.11. Премия присуждается один раз по определенной номинации. Повторное участие в конкурсе допускается только по другой номинации.

2. Порядок представления работ

2.1. Выдвижение работ на соискание Премии производится ассоциированными членами, научными и научно-образовательными центрами Уральского

отделения Российской академии образования и членами Российской академии образования.

2.2. Выдвигаемые на соискание премии работы принимаются к рассмотрению при условии, что их результаты опубликованы и реализованы на практике.

2.3. Представленные материалы должны включать:

• представление организации, выдвигающей работу (решение Советов) или члена Российской академии образования;

• сведения о публикациях или практическом использовании результатов;

• сведения об авторах;

• описание работы;

• дополнительные материалы по усмотрению авторов.

2.4. Прием работ осуществляется до 1 сентября текущего года.

2.5. Все документы и материалы принимаются ученым секретарем Отделения.

2.6. Список принятых к рассмотрению работ публикуется в журнале «Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования».

2.7. Наиболее значимые работы, представленные в прошлые годы, но не отмеченные Премией, могут приниматься к рассмотрению в текущем году.

2.8. Рассмотрение поступивших работ осуществляется до 20 октября текущего года.

3. Порядок присуждения Премий

3.1. Принятые работы рассматриваются членами Бюро УрО РАО, которые могут привлекать независимых консультантов и экспертов, а также затребовать у соискателей дополнительные материалы.

3.2. Решение о присуждении Премии принимается по результатам тайного голосования на заседании Бюро УрО РАО простым большинством голосов.

3.3. Члены Бюро не имеют права участвовать в конкурсе на звание лауреата Премии.

3.4. Решение оформляется протоколом и утверждается Председателем Уральского отделения Российской академии образования.

3.5. Постановление Председателя Уральского отделения Российской академии образования о присуждении Премий публикуется в журнале «Образова-

ние и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования» и в средствах массовой информации.

3.6. Диплом лауреата Премии и денежная премия вручаются Председателем на Общем собрании Уральского отделения Российской академии образования или специальном торжественном заседании Бюро УрО РАО до 31 декабря конкурсного года.

3.7. Лауреаты Премии вносятся в специальную книгу «Лауреатов Премии Уральского отделения Российской академии образования».

Настоящее положение вводится с 1 января 2003 г.

КОНКУРС НА ПРИСУЖДЕНИЯ ПРЕМИИ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РАО

Уральское отделение Российской академии образования объявляет конкурс на присуждения премии Уральского отделения РАО в 2003 г. по следующим номинациям:

1. В области общего среднего образования и дошкольного воспитания – за работы, имеющие большое научное и практическое значение, внесшие существенный вклад в развитие системы образования, оказывающие эффективное влияние на процессы воспитания и обучения.

2. В области начального и среднего профессионального образования – за работы, имеющие большое научное и практическое значение, внесшие значительный вклад в подготовку рабочих кадров и высококвалифицированных работников среднего звена в современных социально-экономических условиях.

3. В области высшего профессионального образования – за работы имеющие большое научное и практическое значение, внесшие значительный вклад в развитие многоуровневой системы высшего профессионального образования с учетом перспективных потребностей современных условий.

4. За фундаментальные и прикладные исследования различных областей науки, внесшие значительный вклад в развитие системы образования.

5. За книгу, имеющую большое научное и практическое значение, внесшую значительный научный вклад в развитие системы образования. (монография, учебное пособие, художественно-публицистическое издание).

Размер премии по каждой номинации – 100000 рублей.

На соискание Премии может быть представлена работа только одного автора.

Один и тот же соискатель не может быть выдвинут по двум и более номинациям одновременно.

Выдвижение работ на соискание Премии производится ассоциированными членами, научными и научно-образовательными центрами Уральского отделения Российской академии образования и членами Российской академии образования.

Выдвигаемые на соискание премии работы принимаются к рассмотрению при условии, что их результаты опубликованы и реализованы на практике.

Представленные материалы должны включать:

• представление организации, выдвигающей работу (решение Советов) или члена Российской академии образования;

- сведения о публикациях или практическом использовании результатов;
- сведения об авторах;
- описание работы;
- дополнительные материалы по усмотрению авторов.

Прием работ осуществляется до 1 сентября 2003 г.

Все документы и материалы необходимо направлять по адресу:

620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей 11. Уральское отделение РАО. Ученому секретарю.

Контактный телефон – (3432) 31–73–69.

КРУГЛЫЙ СТОЛ ЖУРНАЛА «ПЕДАГОГИКА»

Д. В. Николаев

26 ноября в Тюменском государственном университете состоялся Круглый стол журнала «Педагогика» на тему «Образовательные запросы общества и их практическая реализация», организованный УрО РАО и Тюменским научным центром. В работе Круглого стола приняли участие представители учебных заведений Тюмени, Омска, Екатеринбурга, Перми, Ханты-Мансийска, Кургана и других городов, редактор журнала «Педагогика», вице-президент РАО В. П. Борисенков и заведующий отделом методологии этого журнала В. О. Кутьев.

Место проведение круглого стола было выбрано не случайно – ТюмГУ имеет довольно высокий рейтинг среди «молодых» университетов. и, как было отмечено во вступительном слове проректора А. Д. Шалабодова, вуз занимает 21 место среди лучших педвузов страны. В настоящий момент в ТюмГУ обучается около 26.000 студентов и 500 аспирантов, работает 130 докторов наук, около 400 кандидатов, функционирует 7 докторских и 4 кандидатских совета (число которых увеличится в самое ближайшее время) – по этим показателям Тюменский госуниверситет занимает одно из лидирующих положений в Уральском федеральном округе. Здесь находится крупнейший в России центр интернет-образования, ежегодно вводится в строй новый корпус – и это при том, что подавляющую часть расходов (около 80%) несет сам университет. Главное же – в ТюмГУ создана и продуктивно работает научно-педагогическая школа, изучающая проблемы методологии педагогики, инновационные процессы в образовании.

Дискуссия на тему образовательных запросов государства и общества обещала быть интересной, тем более, что в последнее время все заметнее становится смещение акцентов с интересов государства и общества на запросы семьи и отдельных личностей. Это отметили в своем выступлении и вице-президент РАО, редактор журнала «Педагогика» В. П. Борисенков (Москва) и академик РАО В. И. Загвязинский (Тюмень), и другие участники круглого стола, подчеркнувшие что гипертрофия личностного подхода так же опасна, как и его недооценка в былое время. Нельзя забывать, что человек живет в обществе, является гражданином и реализуется в процессе служения людям, интересам общества и государства. Однако институты гражданского общества у нас пока очень слабы и именно государство призвано выражать интересы общества и интересы личности. *«Действительно, сегодня, когда иметь высшее образование хочет практически каждый выпускник школы, – заметил В. И. Загвязинский, – государство должно заботиться об интересах личности. Пусть даже путем развития системы платного образования. Необходима регулирующая роль государства в образовании. Однако если на трех инженеров будет всего один выпускник ПТУ (потенциальный рабочий) – в этом ли интерес государства?»*

Очень остро был поставлен вопрос о хронической нехватке педагогических кадров. «Все говорят, что сегодня в школах ощущается нехватка педагогических кадров.

ческих кадров. Но мы можем открыть еще 10 пединститутов, и все равно ситуация будет такой же, если не дать учителям достойную зарплату». Проблема нехватки педагогов объясняется в первую очередь тем, отметил в своем выступлении В. П. Борисенков, что до 60% выпускников педвузов не хотят работать по специальности. Если обратиться к зарубежному опыту, например, опыту Китая, то мы увидим, что там цифры примерно такие же. Но зато в Китае высшее образование дается за счет кредита студенту, и если он после окончания вуза не работает по специальности, то должен будет этот кредит вернуть. Н. О. Вербицкая (Екатеринбург) высказала по этому поводу свою точку зрения: «Мы выпускаем много педагогов, но они не идут работать по специальности. Зарплату и престижность профессии определяет в первую очередь рынок труда. А государство должно прогнозировать, какие профессии будут востребованы и делать соответствующий заказ на специалистов образованию, в этом и заключается его роль. А определяет все рынок труда». При этом однако никогда не надо забывать о том, что развитие личности – это главная задача образования (Н. А. Алексеев, Тюмень).

Выступающие отметили и другие ракурсы взаимосвязи государства, общества и образования. Профессор С. А. Маврин (Омск): «Конфликт государства и общества не нов – ему уже около 200 лет. И вопросы типа «Что нужно обществу?» и «Что нужно государству?» будут задаваться еще долго. С одной стороны российский менталитет требует качественного образования, и то, что состоятельные люди готовы платить деньги – это хорошо, по крайней мере для вузов, потому что анализ бюджета ясно показывает желание и в дальнейшем экономить на образовании. Что делать в такой ситуации? Продолжать дальше ждать поступлений из бюджета? Или развивать образование, используя средства населения? Наверное, начинать в любом случае надо с того, чтобы позаботиться о качественном образовании – а о качестве образования, если обратиться к опыту Запада, свидетельствует его высокая оценка работодателем и высокий рейтинг самого вуза». Конечно, вопрос о качественном образовании был поднят совершенно правомерно. потому что по словам другого участника круглого стола, доцента С. Н. Дегтярева (Тюмень), о качественном образовании можно будет говорить тогда, когда выпускник школы сможет поступить в престижный вуз, а окончив его найти работу. А пока же мы сталкиваемся с тем, что не все экспе-

рименты в области образования находят понимание, по крайней мере ситуация, когда из 25 учеников гуманитарного класса Единый государственный экзамен (ЕГЭ) хотят сдавать только 3–4 довольно нередко (причина тут отчасти и в том, что многие вузы, тот же ТюмГУ не засчитывают результаты Единого Государственного Экзамена при поступлении на престижные специальности). С другой стороны, очень интересным, было выступление И. Г. Захаровой, предположившей, что именно информатизация, широкое использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) будет способствовать преодолению противоречия, сложившихся из-за того, что вузы, с одной стороны призваны вести широкую подготовку специалистов, соблюдая общие требования соответствующих государственных образовательных стандартов, но при этом обеспечивая вариативный подход к организации учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных особенностей и возможностей студентов.

Вопросы, поднятые на круглом столе, были довольно разнообразны. Тут и государственный заказ в области образования, попытки введения в ряде школ преподавания основ православной культуры (понятно, что в многоконфессиональной стране это определенно создаст ряд проблем. Гораздо продуктивнее в этом плане предложение профессора С. А. Маврина об открытии воскресных школ), этническое самосознание (кандидат педагогических наук Видт И. Е. (Тюмень): *«Вот посмотрите, что пишут наши школьники: «Я русский. Про национальные традиции ничего не знаю. Большинство русских лентяи и пьяницы, но я горжусь тем, что я русский».* (А кандидат педагогических наук И. А. Плужник в свою очередь отметила, что *«неоднократно отмечается «кадровый голод» на образованного специалиста, способного адекватно реагировать на вызовы современного общества, адаптироваться к ним, включаться в контекст профессиональной деятельности не только в родной культуре, но и в других культурах»*). А кандидат педагогических наук Т. А. Строкова рассказала о результатах мониторинга в Ханты-Мансийске: *«Мониторинговые данные позволяют со всей определенностью констатировать, что вполне удовлетворительно выполняется государственный уровень социального заказа, отраженный в примерных государственных образовательных стандартах, в востребованном политическими, экономическими и культурными реалиями жизни общества новом типе людей — образованных, предприимчивых, самостоятельных, ответственных, способных к созидательной деятельности и т. п., и в сов-*

ременных выстроенных с учетом экономических возможностей страны и реального уровня финансирования образования представлениях об организации образовательного процесса и созданных для него условий».

Довольно интересной оказалась и точка зрения Э. В. Загвязинской, касающаяся воспитания национального сознания и гражданственности на основе родной и планетарной культуры и их составляющих.

Если школа не будет прилагать принимать специальных усилий, направленных на формирование гражданственности, то обычных стандартов образования не хватит, чтобы воспитать гражданина. В то же время формировать гражданственность можно по-разному. Школа № 39 Тюмени «работает» на чувство малой родины, черпает гражданственность из истории и культуры Сибири, школа № 80 актуализирует мировые и отечественные гуманистические традиции, успешно воспитывать духовность, чуткость, отзывчивость, заботу о близких и людях вообще. Гимназия российской культуры – гордость традициям духовность, культуры, талантливостью россиян, достижениями в науке. Школьники научных школ, наряду с негативными чертами современности, отметили выносливость, доброту, гостеприимство, умение сконцентрироваться на преодолении трудностей, упорство, общительность и другие качества соотечественников.

Была поднята проблема несовместимости стандартов (иногда доходящая просто до абсурда, когда выпускники педучилищ должны поступать в педвуз на общих основаниях), инновации, преподавание православия в школе и многое другое, что можно обсудить за три часа интенсивной работы. Возникал вопрос «А может ли государство выражать интересы общества?» Краткий экскурс в историю образования (массовая неграмотность, вплоть до 30-х гг. XX в.), показывает, что такое бывает не всегда. Как не всегда интересы личности в области образования, могут совпадать с интересами общества.

По вопросу разработки региональных образовательных стандартов с учетом запросов населения, очень интересным опытом поделилась доктор педагогических наук И. П. Лебедева (Пермь) – в Пермской области проекты стандартов были разработаны с учетом воспитательного потенциала многих предметов, в том числе – математике не так давно был принят областной стандарт в области математики. Сообщение вызвало оживленную дискуссию (В. П. Борисенков: «Есть ли воспитательный потенциал у математики?», профессор С. А. Гильма-

нов (Ханты-Мансийск): «Чей заказ выполняется в данном случае – личности, общества или государства?», С. А. Маврин: «А для чего нужен такой стандарт, ведь 50% школ его просто не могут выполнить?») наглядно показавшую, что единого мнения по этому вопросу существовать не может. По крайней мере, в наше время.

Доктор педагогических наук А. Ф. Закирова (Тюмень) подняла вопрос об условиях взаимопонимания всех субъектов образования, о языке учебников и пособий, иначе говоря – о проблемах *«педагогической герменевтики, которая предстает в современном гуманитарном знании и культуре в целом как одна из форм осмысления человеческого духовного опыта, как наука о порождении и понимании гуманитарных смыслов и ценностей»*. А. Ф. Закирова отметила, что *«на базе Тюменского госуниверситета и Тюменского научного центра УрО РАО проведено специальное исследование герменевтических аспектов образования, которому предшествовало изучение ГОСТов, содержания и языковой формы учебников, большинство которых не вполне удовлетворяют современным требованиям в силу их избыточного наукообразия, эмоциональной сниженности, преобладания категориального подхода, препятствующего активному усвоению знаний учащимися и эффективной реализации социального заказа образованию»*.

И вопрос вопросов – социальный заказ. Кто его формирует? Каковы критерии его оценки? Как проводится педагогическая интерпретация социального заказа? Каким образом он оформляется? Есть ли на самом деле выбор у личности, или она только ориентируется на имеющиеся варианты? Кто – государство или рынок труда, определяет престижность той или иной специальности?

Очень интересным в этом отношении было выступление кандидата педагогических наук О. В. Моревой (Тюмень): **«Модель социального заказа** мы представили, выделив в качестве основных структурных компонентов: культурно-исторический, который определяется на основе ценностных представлений общества об образованном человеке (результат выполнения заказа – человек культурный, образованный); социумно-ситуативный – на основе инвариантной структуры общества и ведущей социальной силы (результат выполнения заказа – человек социально адаптирующийся, способный), умелый; и личностно-индивидуальный – на основе запросов личности (результат выполнения такого заказа – человек свободный, творческий, инициативный)».

Практическое воплощение, по мнению заказчика, должно находить в дифференцированном подходе к формированию социального заказа, давая на выходе ***универсальный (общечеловеческий, глобальный) социальный заказ, заказ системе образования на федеральном уровне, региональный социальный заказ, социальный заказ на уровне города и на уровне образовательного учреждения, завершая все личностным уровнем социального заказа.***

«Развитие педагогической теории и практики, – подвела итог О. В. Морева, – осуществляется сегодня в условиях перехода российского общества к парадигме устойчивого развития, избавления от противоречий, связанных с противопоставлением человека – природе, личности – обществу. Гармония биологического и социального, социального и личностно-индивидуального, природного и техногенного является необходимым условием дальнейшего социального прогресса. Вот почему ориентация современного образования, образовательных проектов и программ всех уровней – от федерального до конкретного образовательного учреждения – должна быть социально-личностной, а условием функционирования системы образования должна быть внутренняя гармония всех его составляющих».

Круглый стол входит в завершающую стадию. Заключительный обмен репликами (Н. А. Голиков: «Нам скоро некого будет учить. Большинство образовательных программ здоровьеразрушающие. Из нынешних выпускников, до пенсии доживут только 50%»), и итог заседания, подведенный редактором журнала «Педагогика», который можно выразить одной фразой – «Новая культура требует создания нового человека». Однако это требует гармонии интересов и запросов государства, общества и человека, коллективистической и индивидуально-развивающей направленности образования, ее социально-личностной (а не только личностной) ориентации. Государство как коллективный агент должно активнее выражать и защищать в образовании общие актуальные и перспективные интересы граждан, нести ответственность за состояние и развитие образовательной сферы.

В заключительной части Круглого стола, участники побывали в образовательных учреждениях Тюмени – школе свободного развития № 80 и лицее № 34 (модель опережающего образования).

**1-ая МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ «СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ
РЕМЕСЛЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИИ» (16–18 декабря 2002 г.)**

Научно-практическая конференция «Становление и развитие ремесленного профессионального образования в России» организована по инициативе Уральского отделения Российской академии образования (УрО РАО), Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) и координаторов германо-российского проекта «Поддержка ремесел путем профессионального образования». Конференция проведена с целью консолидации деятельности ученых, педагогов-практиков, менеджеров образования, менеджеров из органов поддержки малого и среднего бизнеса, труда и социальной защиты по становлению и развитию новой ветви профессионального образования России, ориентированной на подготовку работников для малого и среднего бизнеса.

Материалы конференции опубликованы в сборнике тезисов докладов, некоторые статьи – в журнале «Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования».

В рамках конференции проведены ознакомление с процессом обучения ремесленников-предпринимателей в Екатеринбургском профессиональном лицее, пленарное заседание, организована работа двух секций: «Социально-экономические основы профессионального образования ремесленников-предпринимателей» и «Содержание и методы профессиональной подготовки ремесленников-предпринимателей, психолого-педагогические технологии подготовки ремесленников-предпринимателей».

На пленарном заседании сделано 11 докладов по широкому спектру проблем профессионального образования. Выступили ведущие специалисты России по вопросам профессионального образования: академик РАО, доктор педагогических наук, профессор А. М. Новиков; президент Академии профессионального образования (АПО), директор Института развития профессионального образования Министерства образования РФ, доктор философских наук, профессор И. П. Смирнов; председатель президиума Уральского отделения Российской академии образования (УрО РАО), ректор РГППУ, член-коррес-

пондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Г. М. Романцев; член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой социальной и прикладной психологии РГППУ, доктор психологических наук, профессор Э. Ф. Зеер; директор учебно-методического центра Комитета по образованию администрации Санкт-Петербурга, действительный член АПО, доктор педагогических наук, профессор В. В. Шапкин; директор Института экономики и управления РГППУ, действительный член Международной академии науки и практики организации производства, доктор экономических наук, профессор А. Г. Мокроносов.

На пленарном заседании выступил научный руководитель германо-российского проекта «Поддержка ремесел путем профессионального образования», действительный член АПО Бруно Тидеманн (Дюссельдорф, ФРГ).

Заслушав и обсудив доклады пленарного заседания, и познакомившись с процессом обучения в Екатеринбургском лицее ремесленников-предпринимателей, а также с информацией, представленной в раздаточных рабочих материалах, подготовленных организаторами, участники конференции отметили следующее. Проблемы возрождения и развития ремесленничества в России весьма актуальны в настоящее время. Динамика этого процесса и его успешность в значительной мере зависят от того, как эти процессы будут поддерживаться структурами власти, предпринимательскими кругами, общественным мнением.

Поддержка важна по трем направлениям:

- формирование концептуальных документов и соответствующей нормативно-правовой базы;
- создание системы подготовки кадров для ремесленного производства (кадров с квалификацией европейского уровня);
- создание инфраструктуры поддержки ремесленничества в виде органов самоуправления (гильдии ремесленничества, палат ремесел и т. п.).

Особое внимание необходимо уделить созданию системы подготовки кадров, поскольку высокое качество товаров и услуг и вместе с тем защиту интересов потребителей можно гарантировать только в том случае, если руководство предприятия и его работники соответствуют определенным квалификационным требованиям. Квалификация ремесленника-предпринимателя и его работников наряду с производственным капиталом и реалистическими законами является производственно-экономическим ресурсом ремесленного предприятия. Для

успешного развития ремесленных предприятий в условиях рыночной экономики ремесленникам необходимо особое профессиональное образование, поскольку в отличие от работников крупных промышленных предприятий, они должны обладать не только профессиональным мастерством, но и знаниями, умениями, навыками проектанта и менеджера.

Для реализации этого должна быть сформирована концепция подготовки совершенно иного типа рабочего в России: с новым перечнем профессий, обновленными профессиограммами, учебными планами, с новыми стандартами начального и среднего профессионального образования, разработанными в соответствии с новыми рабочими профессиями, ориентированными в отличие от российского перечня рабочих профессий не на промышленные, а на индивидуальные предприятия.

Кроме образовательного стандарта требуется разработать профессиональный стандарт ремесленника-предпринимателя и дополнить единый тарифно-квалификационный справочник новыми профессиями.

Радикальное решение проблемы создания новой ветви профессионального образования и всей инфраструктуры ремесленного сектора экономики будет возможно, если усилия учебных заведений, органов управления образованием, органов труда и социальной защиты всех уровней получат нормативно-правовую поддержку.

Отмечая актуальность процесса возрождения и развития ремесленничества в России и особую важность работы по кадровому обеспечению, участники конференции постановили:

Положительно оценить опыт, накопленный в ходе реализации в Москве и Екатеринбурге модельного проекта «Поддержка ремесел путем профессионального образования», и рекомендовать его для распространения в других регионах.

Активизировать работу по изучению различных аспектов процесса становления и развития ремесленничества в России с целью создания современной нормативно-правовой базы системы подготовки кадров и инфраструктуры поддержки ремесленничества в виде органов самоуправления.

Обратиться в Министерство труда и социальной защиты РФ с предложением разработать стандарт подготовки ремесленника-предпринимателя, а также

с предложением о дополнении тарифно-квалификационного справочника набором профессий из ремесленного сектора экономики.

Обратиться в Министерство образования РФ с предложением о разработке нового государственного образовательного стандарта на подготовки ремесленника-предпринимателя, сопрягающего уровень начального и среднего профессионального образования.

Внести в проект разрабатываемого Кодекса об образовании специальные разделы, посвященные подготовке и переподготовке кадров для малого и среднего бизнеса и, особенно, для его ремесленного сектора.

Внести предложения и дополнения в проекты Закона о ремесленнической деятельности в России, который в настоящее время обсуждается в Государственной Думе РФ.

Начать обобщение опыта по подготовке кадров для ремесленного сектора экономики накопленного в других регионах России и в странах ближнего зарубежья.

Рекомендовать бюро УрО РАО решить вопрос о рассмотрении проблематики научных исследований в области становления и развития ремесленничества в качестве важнейшей тематики РАО.

ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ В НАЧАЛЕ XXI в. И ПРОЕКТИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ»

Тюменский государственный университет, Департамент образования и науки Тюменской области, Управление по образованию Тюмени, Тюменский научный центр Уральского отделения РАО проводят в Тюмени 27–28 мая 2003 г. Всероссийскую научно-практическую конференцию «Образовательная стратегия в начале XXI в. и проектирование региональных образовательных систем».

На конференции предполагается обсуждение следующих проблем:

- стратегические ориентиры современной государственной политики в области образования и их реализация;
- социальный и личностный компоненты в истории и философии образования: альтернатива или единство;

- образование и социализация личности в современном мире;
- проблемы разработки образовательных проектов и программ всех уровней: регионального, муниципального, образовательного учреждения;
- социально-личностные аспекты современного профессионального педагогического образования;
- практика реализации современного социального заказа в инновационных образовательных учреждениях;
- практика научного и научно-методического обеспечения и социально-психологического сопровождения образовательных проектов и программ.

Планируется издание тезисов и материалов конференции.

Для участия в конференции необходимо до 15 марта 2003 г. представить заявку и тезисы докладов (до 3-х полных страниц). Для компенсации расходов на издание тезисов необходимо оплатить оргвзнос в размере 150 рублей.

Материалы принимаются в печатном (формат А4) и электронном варианте (на дискете 3,5) или по электронной почте.

Требования к оформлению материалов:

Текст должен быть набран в редакторе *Microsoft Word*, шрифт *Arial*, размер 14, межстрочный интервал – полуторный; поля: верхнее – 2 см, нижнее – 2 см, правое – 3 см, левое – 2 см. Таблицы – в формате *Word*.

Название доклада печатается по центру прописными буквами, полужирным шрифтом; Ф. И. О. автора (авторов) – курсивом, справа; ниже, через 1 интервал – название города и образовательного учреждения; через 1 интервал – текст тезисов. Текст печатается с отступом 1,25.

Форма заявки на участие в конференции:

1. Ф. И. О.
2. Место работы, должность.
3. Ученая степень, звание.
4. Адрес, телефон, факс, электронная почта.
5. № квитанции почтового перевода.
6. Намереваетесь ли Вы:

- выступить с докладом;
- опубликовать тезисы, не принимая участие в работе конференции;

Заявку на участие в конференции, тезисы доклада, дискету с текстом тезисов доклада направлять по адресу: 625003, Тюмень, ул. Семакова, 10, Тюменский государственный университет, кафедра общей и социальной педагогики. Конференция.

Оплата производится: ИНН 7202010861 ОФК по г. Тюмени № 1 (Тюменский государственный университет я/с 06075084020) р/счет № 405038101000010000003 в ГРКЦ Банка России по Тюменской области в г. Тюмени, БИК 047102001, КПП 720201001, ОКНО 02069361, ОКНХ 92110.

Адрес электронной почты: *education@utmn.ru*.

Телефон/факс для справок: 8 (3452) 46–80–93.

Оргкомитет

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ОБЩЕСТВО КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА»

Министерство образования Республики Башкортостан, Академия наук Республики Башкортостан, Башкирский государственный университет 16–17 мая 2003 г. проводят в Уфе международную научно-практическую конференцию «Общество как образовательная система». На конференции предполагается обсудить следующие вопросы:

- образование как инструмент управления качеством жизни;
- базовые ценности традиционной культуры и проблемы образования детей, молодежи и взрослых;
- от здоровья учителя к здоровью ребенка: стрессоустойчивость как основной фактор профилактики нарко и других зависимостей;
- генетический потенциал нации: возрождение святости детства, материнства, старчества;
- образование – как механизм управления интеллектуальным потенциалом;
- высокие технологии и энергетика XXI в.: создание банка экологоориентированных энергетических и технологических систем.

В работе конференции примут участие представители Министерства образования РФ и РБ, Кабинета Министров РБ, депутаты законодательных органов субъектов федерации, ректоры вузов, руководители органов управления образованием регионов, общественных организаций.

Оргвзнос за участие в конференции составляет 150 рублей и вносится при регистрации. Оргвзнос не включает проживание и питание. Ориентировочная стоимость проживания в гостинице от 500 рублей в сутки. Расходы по командированию участников конференции несет направляющая сторона.

Тезисы докладов необходимо представить в адрес Оргкомитета конференции до 1 апреля 2003 г.: Уфа–74, ул. Фрунзе, 32, кафедра педагогики, координатору Баймурзковой Вилс Искандаровне – профессору кафедры педагогики, д. п. н. (раб тел. – (3472) 23–68–98).

Требования к тезисам: объем до 5-ти машинописных страниц, а также дискета формата 3,5/1.44 Мбайт с файлом публикации через 1,5 интервала (кегель 14), редактор *WinWord*, формат *Word 97*, шрифт *Times New Roman*, стиль *Normal*, все поля по 2,5 см, на листах формата А4; без таблиц, рисунков, графиков и лишних пробелов.

Просим подтвердить свое участие в конференции заявкой до 1 апреля 2003 г.

Конференция состоится по адресу: Уфа, ул. Фрунзе, 32, 304 кабинет.

Заезд участников конференции 15 мая 2003 г., отъезд – 18 мая 2003 г.

Оргкомитет конференции

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Продолжается подписка на журнал «Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования» на 2002 и 2003 годы.

У вас есть возможность оформить подписку непосредственно в редакции журнала «Образование и наука». Стоимость подписки – 330 руб на полгода (3 номера), 660 руб на год (6 номеров), включая НДС. Также вы можете заказать и предыдущие номера за 1999, 2000, 2001 г.

Более подробную информацию вы можете получить, обратившись по адресу: 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11, комн. 2–233.

Тел. 31–31–15 (доб. 212). E-mail mail@usvpu.ru

Реквизиты для подписки:

Государственное учреждение «Уральское отделение

Российской академии образования» (ГУ УрО РАО)

ОФК по Орджоникидзевскому району г. Екатеринбург

(ГУ УрО РАО л/с 06573057320)

ИНН ОФК 6663023998

Расчетный счет № 40503810100001000001

РКЦ Орджоникидзевский г. Екатеринбург

Банк Орджоникидзевский ФССБ г. Екатеринбург

БИК 046551000

Наш адрес:

электронный: mail@usvpu.ru (с пометкой «В редакцию журнала «Образование и наука») тел. 31–31–15 (доб. 212);

почтовый: 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11, комн. 2–233, редакция журнала «Образование и наука».

УВАЖАЕМЫЕ АВТОРЫ!

Редакция журнала «Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования» принимает статьи для публикации при условии обязательного наличия:

- текста статьи (10–12 страниц машинописного текста) в бумажном варианте – в двух экземплярах;
- текста статьи в электронном (подготовленном на компьютере) варианте;
- индексационных номеров ББК и УДК;
- ссылок на использованные библиографические источники;
- сведений об авторах (фамилия, имя, отчество, ученая степень, место работы и должность, домашний адрес, телефоны).

Электронный вариант материалов можно присылать по электронной почте, письмом или приносить в редакцию журнала.

Объем материалов не должен превышать 80–90 Кб (шрифт *Times New Roman*, размер 14 пт., межстрочный интервал – 1,5). Формат присылаемого текстового файла *Rich Text Format (RTF)* или *Plain Text* («Только текст»).

Наиболее удобно подготавливать статью в программе MS Word.

В связи с тем что Ваши материалы проходят редактирование и, соответственно, – правку, изображения прилагаются отдельными файлами в векторных форматах – *WMF*, *EMF*, *CDR*, *AI*. Диаграммы из программ *MS Excel*, *MS Visio* и т. п. предоставляются вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если Вам необходимо использовать растровое изображение, то присылайте в виде файла (*TIFF*, *JPG*) разрешением не менее 300 точек/дюйм точно такого размера, в котором Вы хотите увидеть его в журнале. Изображения в полутонах и в цвете использовать не рекомендуется.

Заинтересованные лица могут обращаться по адресу редакции.

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Журнал зарегистрирован Уральским окружным межрегиональным
территориальным управлением
Министерства Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и
средств массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № 11–0803 от 10 сентября 2001 года

Учредитель Государственное учреждение «Уральское отделение
Российской академии образования»
Адрес издателя и редакции: 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11,
комн. 2–233, тел. (3432) 31–31–15 (доб. 212), mail@usvpu.ru (с пометкой
«В редакцию журнала „Образование и наука“»).

Подписано в печать 24.02.2003 г. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 11,63. Уч.-изд. л. 12,4. Тираж 2000 экз. Заказ № 463.

Отпечатано на ризографе РГППУ. 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11.
Лицензия ЛР № 040328 от 10.04.97

Цена свободная