

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 1(25) Журнал теоретических и прикладных исследований Февраль, 2004

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ..... 3

Видт И. Е. Полихронность культурного пространства и образовательные модели..... 3

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ..... 11

Плещев В. В. Методология проектирования информационного обеспечения адаптивной методической системы..... 11

Черник Б. П. Концептуальная модель функционального статуса образовательной выставки 22

Ширшов В. А. Знаки фасцинации в педагогической коммуникации 29

Шкиндер В. И. Сельский лицей: проблемы и перспективы нового образовательного учреждения 37

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 50

Вербицкая Н. О., Кучинская В. Е., Матафонов М. Э., Федоров В. А. Социально-экономические последствия маркетинговой политики вузов..... 50

Дорофеев А. В. Реализация профессиональной направленности в математической подготовке будущего педагога..... 57

Смирнов Б. И., Пытина Е. А., Огют И. В. Перспективы развития страхового образования в системе НПО 66

Ткаченко Е. В. Современные проблемы профессионального образования в условиях рыночной экономики..... 70

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ 78

Зеер Э. Ф. Ключевые конструкты субъекта деятельности ремесленника-предпринимателя..... 78

Сыманюк Э. Э., Садовникова Н. О. Психологические защиты как фактор формирования профессионально обусловленных действий педагогов 86

КОНСУЛЬТАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ 98

Асеева А. А. Конкурсный отбор преподавателей высшей школы: нормативная база..... 98

АКТУАЛЬНЫЕ ДИСКУССИИ	103
Александрова Е. А. Своеобразие свободных школ: организация пространства образования и методические подходы	103
Филипповская Т. В. Специфика и проблемы экономического образования	115
РЕЦЕНЗИИ	125
Пахорев В. М., Белинский Г. А. Социальное партнерство: от обучения до прогнозируемого трудоустройства и профессионального роста	125
ИНФОРМАЦИОННЫЕ СООБЩЕНИЯ	129
Рекомендации Всероссийского совещания-семинара заведующих кафедрами педагогики и психологии педагогических вузов «Роль кафедр педагогики и психологии в реализации Программы модернизации педагогического образования»	129
АВТОРЫ НОМЕРА	133
НОВЫЕ КНИГИ	135

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 В. А. Снигирев;
компьютерная верстка Н. А. Ушениной

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

© Уральское отделение РАО, 2004

© Российский государственный
профессионально-педагогический
университет, 2004

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 376.7
ББК Ч 34

ПОЛИХРОННОСТЬ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ

И. Е. Видт

Сегодня утвердившимся считается мнение, что преодоление общецивилизационного кризиса, в который попало человечество в начале третьего тысячелетия, возможно лишь при радикальной смене бытующих ныне технологий, форм жизнедеятельности и самоорганизации общества, а значит и парадигмы образования, которая должна носить культуросообразный характер, отражая реалии информационной культуры (А. Г. Асмолов, Ю. Н. Афанасьев, А. П. Валицкая, Э. Н. Гусинский, А. С. Запесоцкий, Б. Г. Корнетов, Н. Б. Крылова, И. А. Колесникова, Ф. Т. Михайлов, В. М. Розин, Н. С. Розов, Х. Г. Тхагопсоев и др.).

Научная психолого-педагогическая литература последних лет полна идеями приведения образования в соответствие с требованиями наступающей информационной культуры. Речь идет о создании новой образовательной модели, которую, используя термин Римского клуба, ученые называют *инновационной* (В. Я. Ляудис, А. Т. Беренгер и др.). Она противопоставляется *традиционной*, соответствовавшей архаичной (постфигуративной или аграрной), и *инструктивной*, преобладающей в индустриальной культуре.

Активно разделяю эти мнения – образование как подсистема культуры действительно должно соответствовать ее сущностным признакам в силу закона, по которому часть всегда несет в себе информацию о целом. «Образование – это способ коллектива приобщить молодое поколение к ценностям и навыкам, характеризующим культуру данного общества. Следовательно, образование – явление вторичное по отношению к культуре и в норме представляет собой как бы краткое изложение, ее выжимку», – пишет современный французский педагог А. И. Марру [1], и с этим нельзя не согласиться. Соответственно, современное образование должно быть мобильным, личностно ориентиро-

ванным, чтобы готовить человека к жизни в быстроменяющихся динамичных условиях.

Но мне бы хотелось обратить внимание на то, что процесс придания образованию культуросообразного характера, т. е. приведение его в соответствии с реалиями информационной культуры, должен идти с учетом одного очень существенного положения, которое доказывается в работах многих виднейших культурологов (Ю. М. Лотман, А. Я. Гуревич, И. Г. Яковенко, А. А. Пелипенко и др.) и которое, к сожалению, фактически игнорируется при проектировании стратегий современного образования. Речь идет о идее **полихронности культурного пространства**, т. е. о том, что всякая культура (а российская особенно) состоит из «культурных пластов разной скорости развития» (Ю. М. Лотман), и «современники в линейном измерении времени могут иметь различный культурный возраст» (А. Я. Гуревич).

Россия – страна не просто многонациональная. Проблема, которую принято так обозначать, связана не столько с различиями в национально-ментальных образах мира, сколько в разнице типов культур, к которым принадлежат различные социальные сообщества. Россия – страна полихронного поликультурного пространства, она включает в себя социальные сообщества, которые имеют статус этносов и относятся к традиционным (в лексике М. Мид – постфигуративным) видам культур. Вся социальная жизнь таких сообществ регулируется геобиоценозными условиями: сменой времен года, дня и ночи, повадками животных, которых разводят или на которых охотятся, особенностью севооборота и т. д. Знания в таких культурах передаются через традицию в условиях отсутствия рефлексии и строгой субординации между поколениями. В данной модели образования реализовывается реликтовый уровень педагогической культуры, когда воспитывают «по памяти», по принципу «не нами заведено – не нам менять», а доминирующими субъектами образования являются родители, семья в целом.

Эти культуры соседствуют и с преобладающей ныне индустриальной или конфигуративной (М. Мид), и с наступающей информационной культурой. Отношения их очень непросты в целом, в области образовательной политики в частности. Образовательное пространство России за последние пятьдесят-шестьдесят лет приобрело унифицированный характер, задаваемый законом «Об образовании» и образовательными стандартами. Считается, что это является социальным достижением, когда все дети, независимо от культурной принадлежности, охвачены однотипной образовательной моделью. Все это подается под лозунгом обеспечения равных прав на образование. С одной стороны,

это так. Но попробуем проанализировать сей факт с культурологической точки зрения.

Культурологи, рассматривая проблему смешения и соседствования различных типов культур, авторитетно заявляют, что социальный прогресс, (чему, собственно, и должно способствовать образование) заключен в *эволюции типа отношений между разными субъектами культуры*» (И. Г. Яковенко, А. А. Пелипенко [2, с. 247]). Это значит, что социальные усилия должны быть направлены не столько на «окультуривание» более отсталых народов, а на *разработку стратегий диалога между культурами различных типов*. Тем более, что «этюды с окультуриванием» уже разыгрывались на исторической сцене, превращая сценарий цивилизационного развития в трагедию: фашисты шли на Восток реализовывать разработанную вермахтом программу окультуривания славянских земель; христианские священники крестом и огнем несли спасение «диким» народам и т. п.

Увы, но образование, реализующее принцип унифицированности, не учитывающий культурный возраст своих реципиентов, рискует продолжить этот печальный список. Образовательная политика, исходящая из идеи «обеспечения равных образовательных прав», на практике выливается в ассимилятивные тенденции, определяющие отношения культур различных типов.

Образец нарушения принципа культуросообразности и снобистско-миссионерского отношения одной культуры к другой является образовательная политика России в отношении коренных малочисленных народов Севера (далее кмнс), которые как раз являют собой пример традиционной (постфигуративной) культуры. Если народы Европы и Центральной России в силу плотности населения и относительно благоприятных природно-климатических условий решали проблемы выживания за счет научно-технического прогресса, то аборигены Севера шли по пути максимального соответствия природе. У них выработался специфический генофонд, приспособленный к атмосфере высоких широт, к соответствующему рациону питания и формам расселения, закрепленный в ряде культурных традиций, воспроизводство которых из поколения в поколение обеспечивало социальное функционирование самобытной культуры (левират, татуирование, тотемизм и пр.). Социально-педагогический идеал фиксировался в фольклоре, который, отражая традиционный образ жизни и правила, его регулирующие, задавал образец для подражания. Воспитание, как во всех традиционных культурах, у хантов, манси, зырян и других коренных северян осуществляется в совместной производственной деятельности и участии в традиционных ритуалах одновременно и детей, и взрослых. Образ жизни задается ритмом суровой северной природы. Летом они кочуют: пошла

по реке нельма (рыба) – аборигены идут ей вслед; съели ягель олени – люди снимаются со старого места и ищут новое, где есть пища животным; зимой – сезон охоты на белку, медведя и пр., это предполагает оседлое зимовье.

Помню свое первое впечатление от встречи с хантами: залилась беззлостным, предупреждающим колокольчиком красавица-лайка, приветствуя причаливавшуюся лодку с чужаками к песку (песок – место стоянки хантов на берегу реки). Не сразу различаю подобие шатра и бытовую утварь хозяев – так органично вписалось все в рисунок заросшего лесом берега. Только полоснули глаза красные и зеленые ленточки, которыми украшены головы женщин и девочек, чуть позже различаю их лица. Любопытства в них нет: они знают, что «городские» приехали за рыбой. «Рыба нет, только щука!» – бойко отзывается малыш на наш вопрос (щука у хантов не в почете и к святому понятию «рыба» не относится). К берегу на обласе чалится мальчик лет 9–10. Боже, как он управляет своим плавучим средством?! Облас – маленькая лодка, выдолбленная из ствола дерева, которая ведет себя на воде, как ртуть, но очень быстра и удобна в умелых руках. «Как родители позволяют такому маленькому отправляться впласть на Обь?» – тревожно мелькнула мамская мысль в моем урбанизированном сознании. Но когда мальчик ловко причалил к берегу и с животной грацией прыгнул на землю, я поняла, что «ходить и плавать он научился одновременно». «Сколько же нужно времени, чтобы освоить мастерство ее изготовления и управления ею?» – сменилась тревога удивлением. Паренек был с уловом – повезло нам! А уж как доволен рыбак – его труд сегодня окупился. Разговорились. Оказалось, что у него два имени: к Еремею добавляют «счастливый». «Потому что, когда я возвращаюсь из интерната домой, то всегда выпадает удачная охота или рыбалка», – охотно объясняет нам Еремей-счастливый. Глаза мальчонки горят. «А учиться нравится?» – спрашиваю я. Взгляд его падает на носки своих сапог, и я слышу заученную фразу, произнесенную пустым голосом: «Еремейка хорошо учится». «А что нравится больше?» – не унимаюсь я, желая узнать, что больше нравится в школе. «Домой возвращаться!»...

Период распространения «советского образа жизни», начавшийся с 30-х гг. XX столетия, начался с насильственного внедрения оседлости, уничтожившим основы воспроизводства самобытных культур северян. В деле «окультуривания» и советизации образование сыграло не последнюю роль. Унифицированной формой обучения стали школы-интернаты, куда дети аборигенов поступали на полное государственное обеспечение на протяжении всего учебного года, отрываясь от родителей. Обучение велось по унифицированным образовательным программам, которые не учитывали специфику психической, физиологической и ментальной организации аборигенов.

Заранее принимая упреки в «сгущении красок», попробую показать, чем обернулась для коренных малочисленных народов Севера миссионерская идея просвещения и окультуривания. Итак, взгляд пессимиста на последствия «всеобщего и обязательного»...

Во-первых, в этнокультурном плане унифицированность образования разрушило самобытный уклад аборигенов севера. Насильственное изъятие детей из их привычной ниши обитания прерывало традицию передачи опыта проживания в северных районах, в результате дети не получали навыки ведения промыслового хозяйства (ловля рыбы, выделка кожи и кости, дерева, охота и пр.). Условно говоря, вместо того, чтобы приобрести навык бить белку в глаз или слышать, как идет нельма, ребенка вынуждали запоминать, что «Волга впадает в Каспийское море, а Афины пошли войной на Спарту», при том, что в 99 случаях из 100 ни Волга, ни Каспийское море, ни, тем более, Афины для него никогда не станут реальными объектами для восприятия.

Во-вторых, негативные последствия наблюдаются в физиологическом плане. Предрасположенные к определенному рациону питания, дети коренных народов Севера, посаженные на интернатскую диету, состоящую из традиционных европейских блюд, теряли свой иммунитет и оказывались не способными бороться с «европейскими» болезнями, что привело к тому, что по переписи 1989 г. продолжительность жизни кмнс на 10–11 лет ниже, чем средняя по России [1]. Практикуемые в школах-интернатах Севера рационы питания отвечают углеводному типу, тогда как традиционное питание носит белково-липидный характер. Макаронно-картофельное меню не заменяет оленье мясо и жир северных рыб, которыми традиционно питаются северяне. В результате коренные северяне получают всевозможные заболевания типа нефритов, язвы и т. п. Кроме того, специфика обмена веществ аборигенов, которая связана с отсутствием механизма вывода продуктов распада алкоголя из организма, стала причиной массового алкоголизма. За последние 7 лет XX в., по данным Ханты-Мансийского АО, алкоголизм у представителей коренных народов вырос в 13 раз, и не секрет, что именно чуждый интернатский образ жизни сыграл в этом не малую роль: объективно-подростковая тяга к адреналину выливалась в приобщение к спиртному.

В-третьих, обращают на себя внимание негативные последствия в психолого-педагогическом аспекте: современное содержание обучения, построенное на законах и алгоритмах, рассчитано на абстрактное мышление и аналитическую организацию познавательной деятельности, т. е. на правополушарный тип мышления. Дети туземцев, обладая левополушарным типом мышления, нуждаются в иной стратегии познания, основанной на образах. Находясь в длительной ситуации стресса неуспеха (результаты учебы аборигенов в два и более раз ниже),

у детей разрушается психика. Не исключено, что этот психосоматический синдром является одной из причин высокой смертности от несчастных случаев и самоубийств, показатели которых в 3–4 раза выше среднероссийского.

Таким образом, период с 30 до 90-х гг. XX в. в области образовательной политики стал периодом реализации явной или скрытой ассимиляции, приведшей многие народы на грань уничтожения. Блага «света знания» обернулись катастрофой для уникальной культуры хантов, манси и других аборигенов Севера.

Что делать в этой ситуации? Этот вопрос для меня стал еще более проблематичным после выхода в свет «Концепции образования», «Национальной доктрины», где нет места принципу полихронной культуросообразности. А опыт сотрудничества с администрациями автономных округов тюменского Севера не добавил оптимизма, потому как чиновник исповедует принцип удобства, а не целесообразности и ответственности перед естественностью культурной эволюции.

Полагаю, что первым шагом на пути решения этой проблемы должна стать, как это ни тривиально звучит, подвижка в сознании сильных мира сего, т. е. тех, кто принимает решения и организует образовательный процесс. Поскольку она сама по себе не произойдет, то гражданское общество в лице различных своих институтов, в лице частных граждан (каковым сейчас и является автор этих строк) должно выступать **против унифицированного характера образовательного пространства, которое должно быть так же поливариантно, как полихронно культурное**. Необходимо отказаться от идеи европейского просветительского мышления о единой и неизбежной для всех народов линии общественного прогресса и признать, что каждая культура представляет собой историческое единство природы и этноса, некий общественно-природный комплекс; каждая имеет собственные внутренние закономерности, темп, ритм и технологию развития, а значит, право на сохранение и воспроизводство.

Культуросообразность образовательного пространства предполагает учет различного культурного возраста народов, населяющих Россию, в частности, коренных малочисленных народов Севера. Эта проблема, которая выходит за рамки образования, решать ее должны представители различных наук и различных структур: психологи, культурологи, юристы, защитники прав человека, члены Государственной и окружных дум и пр. Полагаю, что их деятельность должна включить следующие шаги:

- на федеральном и региональном уровнях закрепить принцип культуросообразности и полихронности образовательного пространства и право выбора за аборигенами характера и уровня образования;

- разработать и внедрить модель педагогической инфраструктуры для аборигенов Севера, где основным звеном должны стать либо общины, либо другие объединения аборигенов, в ведение которых будут находиться вопросы организации образования для своих детей;

- максимально способствовать педагогическому подвижничеству местных аборигенов, альтернативным формам учебных заведений (материнская школа, стойбищная школа и др.);

- готовить педагогические кадры из числа аборигенов;

- разработать новую методологию и методику обучения, основанную на образном (левополушарном) типе мышления аборигенов Севера с учетом их этнопсихологических и этнокультурных особенностей.

Кроме того, в ситуации поиска эффективных решений уместно использовать опыт американцев, которые оказались в аналогичной ситуации, решая проблемы образования индейцев. Они тоже прошли путь от жесткой ассимиляции до поликультурности в образовательной политике. И мне бы хотелось обратить внимание на некоторые очень существенные нюансы этого пути.

Во-первых, американцы привлекли к решению проблем образования индейские общины. Контроль, методическое обеспечение и другие функции оказались не только в руках государства и местных органов все той же государственной власти, а у самих индейцев. Более того, общины, взяв кураторство над детьми из социально неблагополучных семей, стали выполнять роль не только образовательную, но и социальную.

Кроме традиционных интернатов, контроль над которыми осуществляют индейские общины, американцы создали два типа учебных заведений. К первому относятся те, руководство которых полностью осуществляют индейские общины при финансовой поддержке федеральных властей. Программа в них аналогична провинциальным стандартам с углубленным изучением родной культуры. Второй тип учебных заведений – общеамериканский, где при условии достаточного количества индейцев включается изучение культуры аборигенов.

Во-вторых, (и это принципиально) образовательная политика американцев по отношению к индейцам не носит принудительный характер. Обязанность государства – создать условия, право аборигена – сделать выбор. Никто не считает рентабельность содержания школ, и они существуют даже там, где есть хоть один ученик из местных аборигенов. Но если дети не желают учиться, то насильно их не заставляют, уважая права человека, а не отчетные данные о количестве «охваченных системой образования».

В-третьих, американцы подготовили педагогические кадры из местных аборигенов, теперь педагогами в образовательных учреждениях для индейцев

работают сами индейцы, которые понимают ментальные и психические особенности своих учеников.

В заключении еще раз отметим, что факт полихронности культурного пространства требует отказа от унифицированной модели образования для различных субъектов культуры и *придания образовательному пространству альтернативного поликультурного характера с **обеспечением условий и права выбора** типа и уровня образовательного учреждения.*

Литература

1. Марру А. И. История античной педагогики. М., 1998. С. 11.
2. Пелипенко А. А., Яковенко И. Г. Культура как система. М., 1998. С. 247.
3. Здесь и далее цифры статистики взяты из: Куриков В. Ханты-Мансийский автономный округ: с верой и надеждой в третье тысячелетие. Екатеринбург, 2000.

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 681.3 (045)
ББК 435.236

МЕТОДОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ АДАПТИВНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

В. В. Плещев

В современном мире нужен не просто знающий специалист, а человек, способный адаптироваться к сложному, быстро меняющемуся окружающему его миру. Бурное развитие науки, техники, промышленности привело к многократному возрастанию объема знаний и информации. Как следствие, с одной стороны, объем получаемых знаний и количество дисциплин в образовательных заведениях существенно выросли, а с другой – полученные знания и умения быстро устаревают и нужно постоянно пополнять их с помощью профессионального образования в различных формах. Все это привело к необходимости изменения заказа системе образования со стороны общества. Образование должно развивать самостоятельность гражданина, способность самообразования в течение всей жизни. Данный социальный заказ требует перехода от функционалистской парадигмы образования к гуманистической, которая считает главной задачей развитие личности человека и исходит из того, что максимальное развитие и использование индивидуальных качеств человека обеспечат процветание общества. Эта задача решается в рамках различных адаптивных образовательных технологий.

С другой стороны, при разработке учебных планов и программ по дисциплинам и соответствующего учебно-методического обеспечения актуальна проблема адаптации, интеграции и унификации на различных уровнях: междисциплинарном, типов учебных заведений, форм обучения, ступеней обучения и др.

Эффективным решением этих проблем является переход к универсальным адаптивным методическим системам (АМС).

Образовательная технология представляет собой способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляю-

щий систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей [1].

Исходя из определений образовательной технологии и методической системы как структуры, «компонентами которой являются цели обучения, содержание обучения, методы обучения, формы и средства обучения» [2], можно сделать вывод, что эти образовательные технологии являются частью *методической системы*. Вопросы создания методических систем достаточно проработаны, например, в работах Г. К. Селевко, В. П. Беспалько, С. И. Архангельского, В. В. Краевского.

Под адаптивной методической системой подразумевается методическая система, содержащая в своей структуре образовательную технологию открытой для модификации и обладающая свойствами адаптивности к требованиям преподавателей, формам обучения, требованиям каждого конкретного учебного заведения по различным параметрам (количеству часов, профессиональной направленности, качеству обучения) [3].

Основная задача статьи состоит в определении одного из подходов к проектированию информационного обеспечения (содержание обучения, учебно-методическое обеспечение, учебные планы и программы, образовательные траектории) адаптивной методической системы (ИО АМС) с целью адаптации содержания обучения (внутреннего слоя образовательной технологии [1] и АМС) с использованием современных методов [4] и средств разработки информационных систем *BPwin*, *ERwin* [5] на примере обучения в области разработки компьютерных приложений.

Принципы проектирования информационного обеспечения АМС.

Модульность. ИО АМС должно состоять из набора учебных модулей (процессов). Каждый модуль оформляется в виде методической подсистемы, которая задает содержание изучаемого учебного материала и реализует некоторые подцели обучения, соответствующие общим целям всей методической системы.

Сетевая структура. Набор модулей представляет собой сетевую структуру (сеть модулей), состоящей из иерархических структур (деревьев). Каждый исходный модуль является базовым для непосредственно нижестоящих подчиненных модулей. Исходные модули содержат базовый учебный материал, который детализируется в его подчиненных модулях. Модули самого нижнего уровня будем называть детальными. Множество дуг задают граф возможных переходов между учебными процессами.

Открытость. Открытость предполагает использование современных средств быстрой разработки и адаптации ИО АМС к изменяющимся требованиям пользователей.

Функциональное моделирование структуры ИО АМС. Воспользуемся структурным подходом к проектированию информационных систем [4]. В нашем случае, в качестве информационной системы (ИС) будем считать ИО АМС, а за бизнес-процесс примем учебный процесс или модуль ИО АМС. При проектировании построим функциональную модель SADT [4], которая отображает структуру ИС. В случаях, когда граф переходов имеет сложную структуру, можно воспользоваться методом моделирования потоков данных DFD [4]. Модель ИО АМС определяется как иерархия диаграмм учебных процессов, описывающих процесс всего цикла обучения. Диаграммы самых верхних уровней иерархии (контекстные диаграммы) определяют основные учебные процессы (например, изучаемые дисциплины). Они детализируются при помощи диаграмм нижнего уровня. Такая декомпозиция продолжается, создавая многоуровневую иерархию диаграмм. Диаграммы – главные компоненты модели, все учебные процессы и связи на них представлены как блоки и дуги. Дуги задают возможные переходы между учебными процессами. Управляющая информация входит в блок сверху (например, требования ГОС, учебно-методическое обеспечение), в то время, как информация об исходном и результирующем уровнях знаний и умений обучающихся показана с левой или с правой стороны соответственно. Используемые в учебном процессе ресурсы (например, преподаватели, методисты, административно-технический персонал, технические средства обучения) представляются дугами, входящими в блок снизу.

Построение модели в *BPwin* [5] начинается с представления ИО АМС в виде одного блока (контекстной диаграммы) и дуг, изображающих интерфейсы с функциями вне ИО АМС (рис. 1).

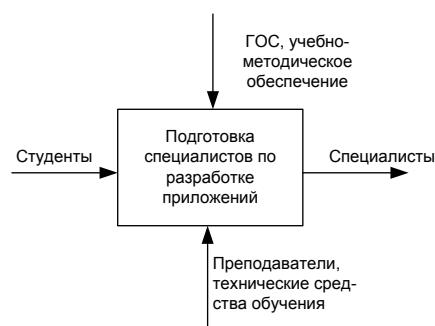


Рис. 1. Контекстная диаграмма

Затем эта диаграмма детализируется на другой диаграмме с помощью нескольких блоков, соединенных интерфейсными дугами (рис. 2).

Интерфейсные дуги задают последовательность изучения дисциплин (в соответствии с ГОС). Исходя из требований ГОС и результатов анализа текущего состояния предмета изучения [6], произведем декомпозицию содержания каждой дисциплины по основным учебным темам (рис. 3–6). На рис. 7 изображена иерархическая структура модулей АМС.

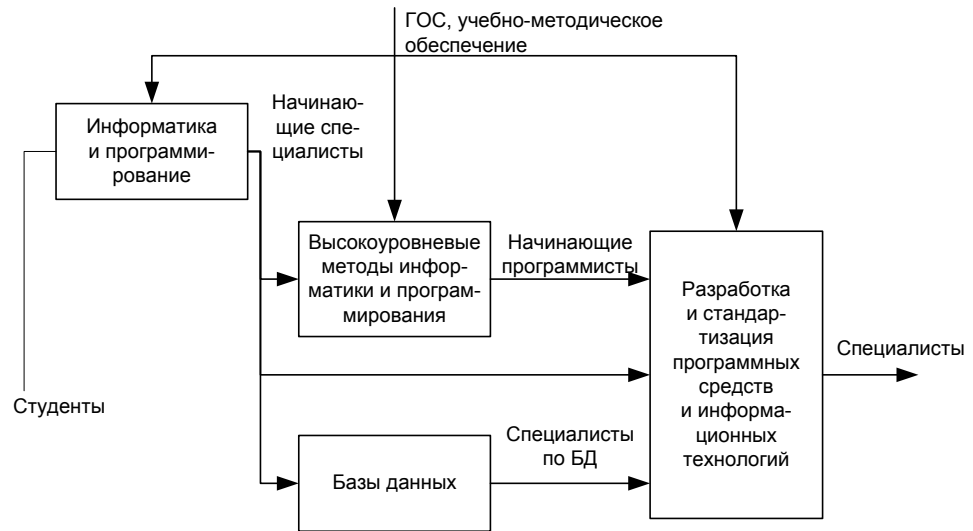


Рис. 2. Диаграмма учебных дисциплин (декомпозиции контекстной диаграммы)

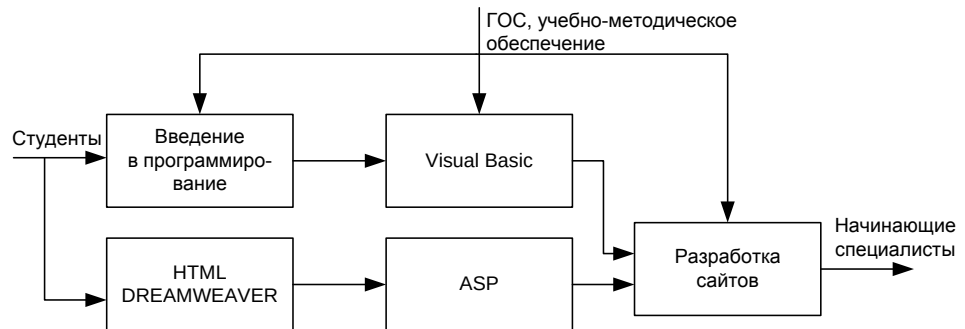


Рис. 3. Диаграмма декомпозиции дисциплины «Информатика и программирование»

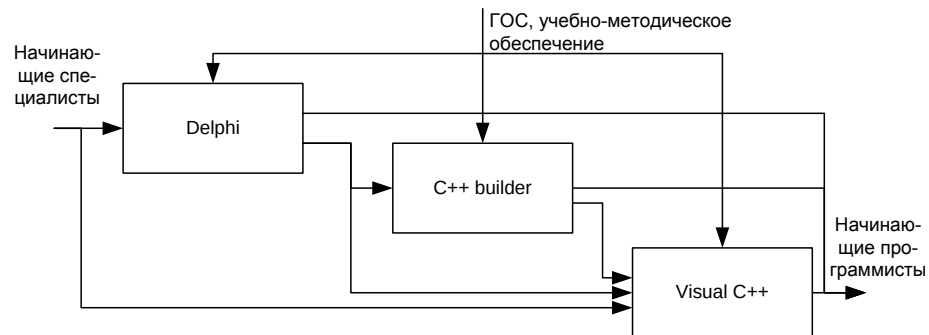


Рис. 4. Диаграмма декомпозиции дисциплины «Высокоуровневые методы информатики и программирования»

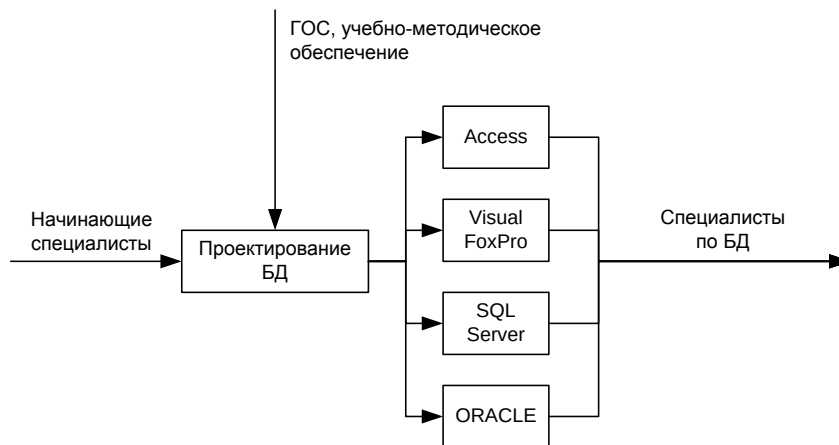


Рис. 5. Диаграмма декомпозиции дисциплины «Базы данных»

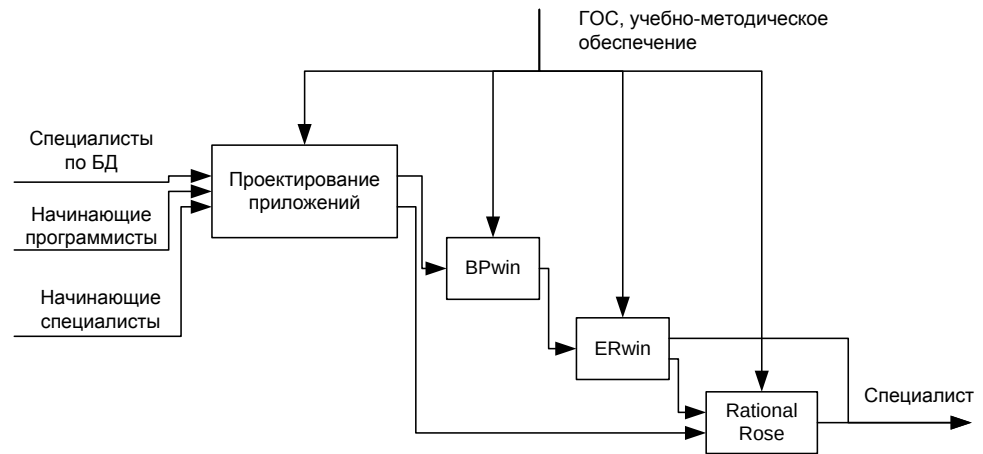


Рис. 6. Диаграмма декомпозиции дисциплины «Разработка и стандартизация программных средств и информационных технологий»

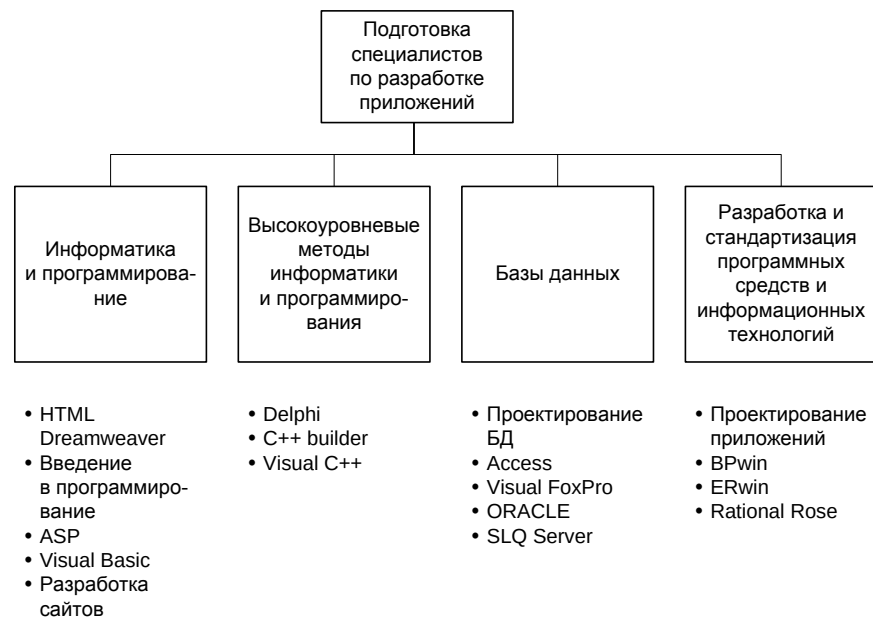


Рис. 7. Дерево декомпозиции учебных процессов (модулей)

В этом дереве (в отличие от диаграмм декомпозиции дисциплин) не показан граф возможных переходов. Далее, можно произвести декомпозицию каждой учебной темы на подтемы, пункты и т. д. (содержательные уровни) в виде подмоделей.

База учебных процессов (модулей) АМС. Для задания и хранения описаний вариантов содержания (траекторий) обучения и учебных процессов (модулей) создается соответствующая база (рис. 8).

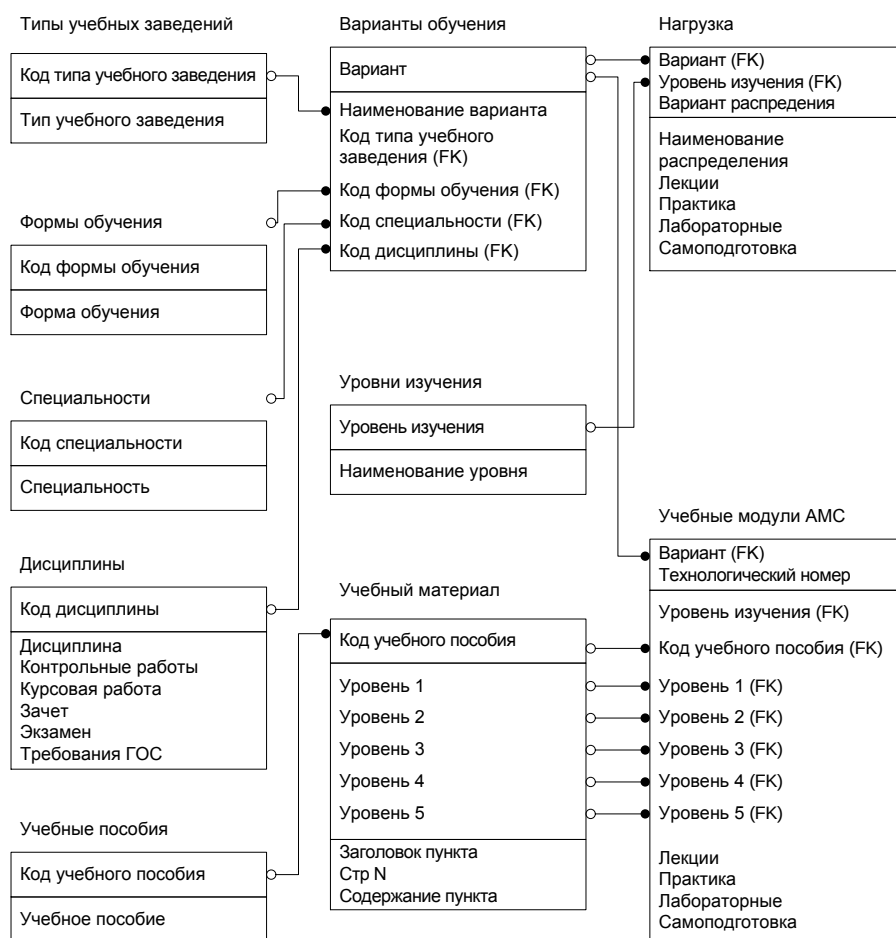


Рис. 8. Концептуальная модель базы учебных процессов (модулей) АМС

Для учебных модулей вводятся варианты обучения, которые включают следующие параметры: типы учебных заведений, формы обучения, специальности, дисциплины. Для каждого учебного модуля указываются: номера вари-

антов содержания обучения (далее просто обучения) и уровня изучения; технологический номер учебного модуля в общей последовательности учебного процесса; количество часов, отводимых на изучение учебного материала по видам занятий. Число уровней изучения может быть различным. Более высокий уровень изучения предполагает предварительное изучение учебного материала низкого уровня. Атрибуты содержательных уровней задают номера пунктов соответствующих пособий.

В таблице содержания учебного материала указываются коды учебных пособий, номера содержательных уровней.

В таблице нагрузок указываются для каждого варианта обучения и уровня изучения планируемые варианты значений учебных нагрузок по аудиторным занятиям (лекции, практические и лабораторные) и по самоподготовке. Если планируемые учебные нагрузки не указаны, то принимается нормативная нагрузка (для самоподготовки она равна разнице от всей нормативной нагрузки и аудиторной). Таким образом, уменьшение или увеличение планируемой нагрузки над нормативной происходит за счет увеличения или уменьшения значения нагрузки на самоподготовку соответственно (процесс «подгонки» учебных часов по каждому учебному модулю под запланированное итоговое число по варианту обучения за счет пропорционального изменения учебной нагрузки на самоподготовку).

Построенная база учебных модулей обладает свойством универсальности, так как позволяет использовать самые различные параметры обучения без изменения самой модели потому, что они вынесены в отдельные таблицы-справочники, а не зафиксированы в самой модели базы модулей.

Учебно-методическое обеспечение. Сформулируем основные принципы разработки обеспечения.

Управление. Комплекс должен управлять учебной деятельностью при «отключении» от преподавателя. Сформированный вариант обучения полностью документирован (имеется детальная учебная программа и самодостаточное учебно-методическое обеспечение, однозначно соответствующее учебной программе).

Целостность. Последовательное изложение учебного материала с учетом переходов между учебными модулями, исключение дублирования, согласованность и унификация понятий, правил изложения и оформления учебного материала.

Классификация и модульность содержания предмета изучения и учебно-методического обеспечения. Текст разбит на главы, главы на пункты, пункты на подпункты и т. д. Структура и содержание учебно-методического обеспечения должны взаимно соответствовать базе учебных модулей.

Самодостаточность (кейс-обеспечение). Все, что нужно для изучения и контроля полученных знаний и навыков содержится в обеспечении.

Самоконтроль. Возможности контроля (включая электронное тестирование) и самоконтроля уровня и качества усвоения изучаемого материала. Наличие проверочных и контрольных вопросов.

Незавершенность излагаемой проблемы инициирует самостоятельный поиск знаний на основе уже известных знаний [7]. Излишнее «разжевывание» и законченность учебного материала затрудняет развитие процесса познания обучающегося («Раз это так написано в пособии, то так оно и должно быть и никакой поиск не нужен»). Всякое учебное сообщение есть сумма базисных знаний (0,6–0,7), информации, переходящей в знания (0,2–0,4) и оставшейся незавершенной (0,1–0,2) [7]. Описания комплексных задач для программирования не должны содержать точного описания интерфейса пользователя, организацию данных, алгоритмы обработки, формы входных и выходных документов. Все эти элементы должен творчески разработать и реализовать обучающийся, а преподаватель оценить, дать рекомендации, замечания и предложения для улучшения.

Дифференцированность по уровням изучения и усвоения. Дифференцированность учебного материала является одним из методов реализации основного дидактического принципа доступности обучения. По определению С. И. Архангельского, доступность определяется как мера эффективности учебного процесса и равна отношению информации, превращенной в знания, ко всей учебной информации [7]. Практически значение этой меры можно определить для каждого обучающегося путем сплошной или выборочной проверки приобретенных знаний. Для количественного выражения доступности (объем и сложность информации, временные затраты на изучение) можно использовать детальные пункты учебного пособия. В начале пособия или учебника должна указываться таблица уровней изучения номерами пунктов и задач.

В качестве уровней усвоения используются три уровня, предложенные И. Лернером и М. Скаткиным:

1. Восприятие, осмысливание содержания и примеров (например, алгоритмов, программ, запросов, схем), запоминание основных терминов и элементов программирования (команд, функций, классов и их свойств, методов и событий и др.);
2. Применение знаний и навыков в сходной ситуации по приведенным примерам (например, разработка алгоритмов, программ, запросов, схем по примерам);
3. Применение знаний и навыков в новой ситуации (разработка оригинальных алгоритмов, программ, приложений, моделей, баз данных).

Данные уровни усвоения можно рассматривать как последовательные шаги к полному усвоению учебного материала. При оценке полученных знаний, при прочих равных условиях можно использовать уровни изучения или усвоения учебного материала, например, оценки 3, 4 и 5 ставить за 1, 2 и 3 уровни изучения или усвоения соответственно. Можно использовать интегрированную оценку (Ои), учитывающую оба уровня изучения (Уи) и усвоения (Уу) по формуле:

$$Ои=0,5(Уи \times Уу + 1)$$

Дифференцированность позволяет ставить конкретные промежуточные цели обучения и достигать заранее определенные гарантированные результаты обучения. Обучающийся под руководством преподавателя ставит перед собой задачу достижения очередного уровня изучения и усвоения в приемлемые для него сроки. И, опираясь на достигнутый уровень, аналогичным образом он будет переходить к следующему, более высокому уровню и т. д., достигая индивидуальные границы своих умственных возможностей и развивая последние. Оценки объективно отражают реально достигнутые уровни изучения и усвоения.

Программное обеспечение. Для создания базы учебных модулей была выбрана СУБД Access XP [8]. Для заполнения и корректировки данных в базе разработаны формы входных документов. Для автоматизации процедуры первоначальной загрузки в таблицы «Учебный материал» и «Учебные модули АМС» информации из учебных пособий разработаны на Delphi [9] специальные программы. Все программное обеспечение оформлено в виде автоматизированного рабочего места (АРМ) разработчика (преподавателя-методиста) и пользователя (преподавателя, обучающегося) АМС и ее базы учебных модулей. Данное программное обеспечение носит универсальный характер, так как не зависит от типа СУБД, а база учебных модулей имеет типовую модель.

Заключение. Созданное по предложенной методологии информационное обеспечение гарантирует следующие способы адаптации содержания обучения на основе обработки параметров моделей обучаемого и процесса обучения:

1. Создание и сохранение в базе АМС совершенно нового варианта обучения;
2. Конструирование и сохранение в базе нового варианта обучения из существующего исходного (базового) варианта в базе АМС (мышкой помечаются выбираемые модули исходного варианта). При этом оперативно выводятся итоговые значения учебных нагрузок по видам занятий для формируемого варианта обучения, которые можно учитывать в процессе конструирования;
3. Динамическое формирование варианта обучения (без его сохранения в базе учебных моделей) из соответствующего исходного варианта в запросном

режиме: заданием уровня изучения, варианта распределения учебной нагрузки и технологических номеров учебных модулей. При задании уровня изучения можно из одного варианта динамически формировать несколько подвариантов обучения с различными уровнями изучения, что уменьшает число хранимых в базе вариантов.

Варианты формируются преподавателем-методистом (при самообразовании формирование может выполнить и сам обучаемый) для отдельного или группы обучающихся с учетом характеристик учебного процесса, форм обучения и индивидуальных психологических и профессиональных особенностей обучаемых, определяемых путем тестирования.

Для любого выбранного или динамически сформированного варианта обучения преподаватель (обучаемый) может выполнить генерацию учебных планов и программ с выводом соответствующих наименований пунктов и страниц учебных пособий; числа требуемых для изучения учебных часов (по видам занятий) по каждому модулю и в целом по содержательным уровням и дисциплинам; соответствующего методического обеспечения, если оно загружено в базу учебных модулей.

Предложенная методология была применена при создании базы учебных модулей, информационного, учебно-методического [8–11] и программного обеспечения АМС обучения в области разработки приложений для специальности «Прикладная информатика (по областям)».

Литература

1. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / Под ред. С. И. Самыгина. Ростов-н/Д, 1996.
2. Профессиональная педагогика: Учеб. для студ., обуч. по пед. спец. и направ. – 2-е изд., перераб. и доп. / Под общ. ред. акад. РАО С. Я. Батышева. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. 904 с.
3. Долинер Л. И. Адаптивные методические системы как средство внедрения достижений психолого-педагогических наук в профессиональное образование // Альманах «Новые педагогические исследования» / Приложение 2 к журналу «Профессиональное образование». М., 2003. № 2. С. 101–113.
4. Вендеров А. М. Проектирование программного обеспечения экономических информационных систем: Учебник. М., 2002. 352 с.
5. Маклаков С. В. BРwin, ERwin. CASE-средства разработки информационных систем. М., 1999. 256 с.
6. Плещев В. В. Классификация и анализ содержания образования в области программирования и баз данных // Известия Уральского отделения Российской академии образования «Образование и наука». 2003. № 3. С. 96–105.

7. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: Учеб.-метод. пособие. М., 1980. 368 с.

8. Плещев В. В. Базы данных. Visual FoxPro, Access, SQL Server, Oracle с примерами и упражнениями: Учеб. пособие (реком. УМО Минобразования РФ). Екатеринбург, 2002. 323 с.

9. Плещев В. В. Высокоуровневые методы информатики и программирования. Delphi, C++ Builder, Visual C++ с примерами и упражнениями: Учебник. 2-е изд., испр. и доп. (реком. УМО Минобразования РФ). Екатеринбург, 2002. 302 с.

10. Плещев В. В. Информатика и программирование. Quick Basic и Visual Basic, VBScript, HTML, ASP, Dreamweaver, Crystal Reports с примерами и упражнениями: Учебник. 3-е изд., испр. и доп. (реком. УМО Минобразования РФ). Екатеринбург, 2002. 275 с.

11. Плещев В. В. Разработка и стандартизация программных средств и информационных технологий: Учеб. пособие. Екатеринбург, 2004. 187 с.

УДК 378
ББК Ч 34

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СТАТУСА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ВЫСТАВКИ

Б. П. Черник

Для современного этапа теоретических исследований и практики выставок характерно появление нового взгляда на образовательные выставки, их инновационный потенциал и функциональную роль в развитии образования (Л. И. Боровиков, И. А. Маврина, Д. Я. Резун, В. Я. Синенко, Н. В. Силкина, В. Н. Турченко и др.), что отражает современные тенденции изменения последнего, связанные, как отмечает Г. И. Петрова, «с вхождением в социальную жизнь фактора информации» [1, с. 25]. Главная суть информационно-коммуникативной культуры, в условиях которой находится сегодня образование, «заключается в том, что она никогда «не станет», не установится, не остановится, она – в движении... Принципы и признаки движения, цели взаимодействий, переплетения различных структур, сцепления, из которых рождается разновекторность развития, все то, что названо коммуникативностью, захватывает и образование, реформирует его именно в этом отношении» [1, с. 100].

В настоящее время многоаспектное внимание научно-педагогического сообщества к образовательной выставке и обусловлено, прежде всего, тем, что

выставочный живой процесс открытия целесообразных и целенаправленных решений и действий субъектов образовательной деятельности – один из видов информационно-коммуникативных процессов, протекающих в системе социальной коммуникации. Поэтому роль образовательной выставки как действенного вида социальной коммуникации становится особенно значимой в контексте понимания той огромной, по мнению Ю. Подгурецкого, «хотя все еще недооцененной роли социальной коммуникации – роли общения, которую она играет в творческом воспитании и обучении общества» [2, с. 11–13].

Именно с необходимостью решения проблемы взаимодействия и профессионального общения было, прежде всего, связано возрождение в конце XX в. (в период «бума инноваций», который, как отмечает Г. И. Петрова, «имел издержки в конструировании образовательной практики, но был совершенно необходим для актуализации самой возможности инноваций в образовании» [1, с. 28]) российских образовательных выставок как особого вида коммуникаций и практики взаимодействия в системе социальной коммуникации, порождающих новые идеи, смыслы, цели, инициативы развития субъектов выставок и их совместной деятельности и, следовательно, развития продуктивных процессов, протекающих в образовательных системах.

Кроме того, в сфере образования выставочные механизмы движения услуг и товаров приходят на смену системе планирования и снабжения. На образовательных выставках интенсивно проходит процесс выявления, селекции и рефлексии потребностей и предложений на рынке образовательных услуг, интересов и требований субъектов образовательной деятельности, что способствует более адекватной, чем при планировании сверху, адаптации научно-педагогического сообщества к запросам развития образования. Выставка, «высвечивая» потребности и предложения рынка, тем самым создает условия для актуализации и стимулирования инновационных процессов, внедрения нововведений – своего рода клеточек управляемого развития – прежде всего при зарождении (осознании потребности и возможности продуктивных изменений и поиске адекватного новшества) и диффузии (тиражирования) нововведения, то есть фактически выступает в качестве средства развития образования. Не менее важно, что, опираясь на гибкий механизм нововведений, образовательные системы имеют возможность с помощью выставок активно перехватывать у рынка образовательных услуг инициативу в формировании спроса, создавая потребности в новых услугах через демонстрацию нового, о котором потенциальный потребитель до этого не имел представления.

В значительной мере появление нового взгляда на образовательные выставки связано с преодолением традиционного представления о них как о явлении только рыночной сущности, с одной стороны, и раскрытием их возмож-

ностей эффективно влиять на масштабы, содержание и характер инновационной деятельности, с другой [3]. Сказанное означает: в перспективе развития образования – растущее признание выставки в роли посредника и интегратора субъектов образовательной деятельности и их действий. Такой новый взгляд должен в итоге привести к уточнению функциональных аспектов образовательной выставки, к ее использованию адекватно потребностям развития российского образования в современных социально-экономических и информационно-коммуникативных условиях.

Подобно тому, как новые подходы к решению проблемы развития образования потребовали уточнения статуса различных звеньев образовательных систем и в первую очередь их функциональных моделей [4, с. 18–19], новое восприятие образовательной выставки требует определения ее функционального статуса.

Потребности выставочных услуг. Потребности выставочных услуг, преломляясь через социальные интересы потребителей данных услуг (отражающие мотивы, цели, задачи участия в выставке), приобретают форму социального заказа на образовательную выставку, который оказывает определяющее влияние на состав ее участников, содержание и характер общей экспозиции, конкурсной и научно-практической выставочных программ. Так, например, в настоящее время необходимость оценки и селекции в образовательных системах резко возросшего количества новшеств и нововведений вызвало острую потребность экспертизы последних. В связи с усилением роли прогностической функции управления образованием возрастает потребность мониторинга ожидаемых и желаемых изменений при наблюдаемых тенденциях. Нехватка педагогических и управленческих кадров, профессиональная подготовка которых была бы адекватной требованиям к динамике прогрессивных изменений в образовании, привела к росту потребности повышения их квалификации. Обозначенные потребности экспертизы, мониторинга, повышения квалификации, преломленные через призму социальных интересов потребителей последних – субъектов образовательной деятельности, – приобрели форму социального заказа развития экспертной практики, мониторинговых исследований, системы и процесса повышения квалификации. В выполнении этого заказа образовательные выставки играют позитивную роль, хотя, нельзя не отметить, в настоящее время их инновационный потенциал реализуется не в полной мере, что предполагает и актуализирует поиск способов оптимизации его использования.

Условимся под *функцией образовательной выставки* понимать ту роль, которую данная выставка выполняет относительно потребностей общества и интересов потребителей выставочных услуг, то есть образовательных систем (разных уровней) и составляющих их субъектов и групп субъектов. Значение, содержание, структура, а также характер реализации данных функций, пред-

ставляющих собой результирующую сложной комбинации обозначенных интересов, могут трансформироваться в зависимости от конкретных ситуаций, событий, изменений в образовательном пространстве. Например, пять-шесть лет назад роль выставок в инвестировании образовательных проектов была весьма незначительной, в настоящее время масштабы, результаты деятельности, связанной с раскрытием в рамках выставки инвестиционной привлекательности проектов и привлечением инвестиций для реализации последних, существенно выросли. Инвестирования в первую очередь касаются издания учебной, учебно-методической и методической литературы, в том числе литературы нового поколения, учитывающей возможности применения информационных систем и технологий, телекоммуникационных сетей в образовательном процессе.

Структура функций образовательной выставки. На наш взгляд, требуют пояснения факторы, связанные со степенью осуществления функций образовательной выставки. Ясность в этом вопросе ведет к пониманию механизмов реализации потенциальных возможностей выставки в процессе актуализации и активизации инновационной деятельности в образовании, а также позволяет оптимизировать сопряжение образовательной и выставочной практик. Полнота и эффективность реализации данных функций существенно зависит не только от синхронизации с ними ценностных ориентиров участников выставочного процесса, диагностики проблемных ситуаций рассогласованности и поиска оперативных путей выхода из них, иерархизации функций в контексте «привязки» к политике развития системы образования в регионе, их сопряжения с реалиями сегодняшнего дня, наличия необходимых ресурсов, но и от того, насколько данные функции сбалансированы между собой, реализуются в унисон друг другу в логике алгоритма целостного выставочного процесса – от своеобразного «выставочного резонанса». Поэтому объективной предпосылкой оптимального осуществления любой функции вне зависимости от уровня сложности, значимости, временных факторов становится знание общей структуры функций.

Анализ теоретических исследований и практики выставок позволяет определить основные требования к функциям и структуре функций образовательной выставки:

во-первых, соответствие объективным тенденциям развития региональной системы образования и субъектов образовательной деятельности, ожидаемым и желаемым изменениям;

во-вторых, сбалансированность функций между собой и с концепцией (программой) развития системы образования в регионе;

в-третьих, соответствие потенциальным возможностям организаторов и соорганизаторов выставки.

Как социальный институт априори полифункциональные образовательные выставки осуществляют специфический набор функций, ориентированных на определенные потребности общества, субъектов образовательной деятельности. В данном наборе, на наш взгляд, методически целесообразно выделить следующие основные блоки ключевых функций.

Функции активизации инновационной деятельности, сущность которых определяется выставочными возможностями:

- трансляции образовательных ценностей;
- экспертизы новшеств и нововведений в педагогических и управленческих системах и процессах;
- развитие профессионализма деятельности и личности работников образования в ситуации субъектной позиции последних в планировании, реализации и оценке результатов повышения своей квалификации;
- мониторинг процессов, связанных с ожидаемыми и желаемыми изменениями в системах образования при наблюдаемых тенденциях;
- коммуникация и профессиональное общение субъектов образовательной деятельности;
- стимулирование разработки и внедрение новшеств и нововведений в образовательные системы, процессы.

Функции управления информационными потоками, обеспечивающие реализацию организаторами выставки требований, предъявляемых к организации коммуникаций и профессионального общения представителей научно-педагогического сообщества в эмоционально смысловом поле их совместной выставочной деятельности:

- создание комфортных условий образовательной среды выставки для субъектов выставочной коммуникации;
- актуализация информационных потоков, их обобщения и определения ведущего инвариантного направления в развитии образования на конкретном социокультурном этапе;
- привлечение к участию в выставке субъектов образовательной деятельности, способных наиболее полно и объективно отразить инновационные идеи, замыслы, инициативы и опыт в образовании, тенденции развития последнего.

Технологические функции, которые характеризуются реализацией содержательных требований к процессу взаимодействия выставки и значимой для нее внешней окружающей среды:

- коммуникации выставки и окружающей среды в контексте использования выставочных ресурсов управления информационными потоками;

- выявление и селекция интересов и требований субъектов образовательной деятельности относительно содержания и характера выставочных услуг – в перспективе удовлетворения этих интересов и требований в рамках выставки;

- преобразования интересов и требований субъектов образовательной деятельности в конкретные решения и действия, связанные с созданием выставочной инфраструктуры, которая способствует максимально полному и эффективному удовлетворению запросов образовательной практики и ее сопряжения с выставочной практикой.

Отметим, что при выявлении технологических функций образовательной выставки нами была использована структура технологических функций системы образования, предложенная Г. Ушамирской [4].

Интегративные функции, с которыми связаны выставочные возможности внутренней и внешней (в терминологии В. Н. Турченко, Г. Ф. Шафранова-Куцева [5, с. 133–134]) интеграции образования:

- межведомственная интеграция, адекватная процессу разрушения институциональных границ современного образования [1, с. 29–32], с целью совместного осуществления социально значимых образовательных проектов, организации инициатив и т. д.;

- формирование партнерской кооперации представителей научно-педагогического сообщества из разных регионов в целях повышения эффективности выявления и решения педагогических и управленческих проблем инновационного характера в рамках совместной деятельности;

- интеграция образовательных систем в единое образовательное пространство с целью содействия их развитию в алгоритме гармоничного сочетания общего и особенного.

Рыночные функции, сущность которых связана с ресурсами выставок в обеспечении потребностей рыночной природы субъектов образовательной деятельности и адаптации последних к динамически изменяющимся социально-экономическим условиям:

- маркетинговые исследования потребностей и предложений в условиях рыночных отношений;

- реклама новшеств и нововведений в педагогических и управленческих системах и процессах, субъектов образовательной деятельности и их объединений и т. п.;

- выявление разнообразных каналов и механизмов финансирования образования;

- торговля товарами, используемыми в образовательной практике;
- инвестирование образовательных проектов.

При этом в качестве макрофункции образовательной выставки выступает информационно-коммуникативная функция организации поля коммуникации для всех, кто связан с решением проблем образования.

Функциональный статус образовательной выставки. Определение структуры функций образовательной выставки позволяет предложить концептуальную модель функционального статуса последней.

Представления о функциональном статусе образовательной выставки ведут к пониманию ее места среди других социальных институтов в современных социально-экономических и информационно-коммуникативных условиях России. Данным выставкам делегируются функции образовательной, мотивационной, адаптационной природы, казалось бы, не свойственные выставкам. Анализ научных исследований и практики выставочного дела позволяет сделать вывод о концентрации усилий и результативности выставок в обозначенном направлении. Вместе с тем, традиционные функции, связанные с практикой организации и проведения выставок, принимают на себя другие социальные институты – образование, академическая наука, социальные службы, общественные объединения. Значимым становится вклад так называемых соучредителей (крупных вузов, научных центров, творческих объединений педагогов и др.) в процесс проектирования и осуществления проектов образовательных выставок. Тем самым создаются объективные предпосылки для актуализации и возрастания роли выставок в теории и практике образования, с одной стороны, и повышения уровня ответственности за результаты выставочной деятельности, с другой.

Литература

1. Петрова Г. И. Современные тенденции изменения содержания образования: Опыт становления философии образования в образовательных практиках: Монография. Томск, 2001. 124 с.
2. Подгурецкий Ю. Парадигмы современной социальной коммуникации. М., 2001. 224 с.
3. Черник Б. П. Образовательная выставка как средство управления развитием региональной системы образования. Новосибирск, 2003. 275 с.
4. Ушамирская Г. Функциональный статус интегрированной системы образования в регионе. Введение // *Alma mater*. 2003. № 1. С. 18–25.
5. Турченко В. Н., Шафранов-Куцев Г. Ф. Россия: от экстремальности к устойчивости (Методология устойчивого развития). *Turchenko V. N., Shafranov-Kutsev G. F. Russia: from Extremity to Stability (Methodology of Sustainable Development)*: Монография. Тюмень, 2000. 204 с.

УДК 370 (046)
ББК 431 Ш 64

ЗНАКИ ФАСЦИНАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

В. А. Ширшов

В настоящее время стало аксиомой положение о том, что знаковая информация лежит в основе педагогической коммуникации. Со знака и знаковых систем начинается научное познание.

Под термином «знак» мы понимаем пометку, изображение, предмет или явление, которыми отмечаются, обобщаются какие-либо чувственно воспринимаемые, материальные объекты. Как многочисленны и разнообразны знаки и знаковые системы, так многочисленны и разнообразны их функции. В психолого-педагогической литературе называются следующие специальные функции педагогической коммуникации:

- познавательная функция, способствующая пониманию и изучению окружающего мира;
- экспрессивная функция, позволяющая доступно, интересно и эмоционально передавать знания, навыки и умения;
- управляющая функция, способствующая адекватному воздействию учителя на учащихся [4, с. 33];
- контактоустанавливающая;
- аппелятивная или призывающая;
- конативная – ориентированная на адресата;
- волюнтаривная, организующая воздействие на других людей;
- эмотивная, связанная с проявлением и восприятием эмоций и чувств, и т. д. [см. 5].

К известным в науке функциям знаков в настоящее время прибавилась еще и фасцинационная. Понятие «фасцинация» (от лат. *fascino* – околдовывать, зачаровывать, завораживать) довольно многозначно и толкуется как очарование, обольщение, колдовство, магия, обман, манипуляция. Нам представляется, что знаки фасцинации появились и развивались в длительном эволюционном процессе сначала в виде невербалики у животных и человека, например, сигналы опасности или предупреждающие о предстоящем нападении, а уж потом закрепились в речи и письме человека.

Ученый-этнограф Юрий Кнорозов обозначил фасцинацию как сигнал, который не оставит равнодушным, пробивает любые фильтры и захватывает мозг, нервную и гормональную системы. Фасцинация порождает мгновенную реакцию, панику, минуя сознание, критичность, так как воздействует на

древнейшие участки нашего мозга. Знаки фасцинации опираются на самые сильные эмоции: восторг, испуг, шок и т. д. Они сулят получение удовольствия и наслаждения или предупреждают об опасности [см. 2].

Знаки фасцинации широко используются в живой природе в виде песни соловья, в схватке самцов, в ярком окрасе животных и птиц. Эти знаки несут не только положительное содержание (выживание, размножение), но и часто предупреждают об опасности, предостерегают от контакта или каких-то действий. Так, собака своим лаем предупреждает хозяев о появлении во дворе чужого человека и о готовности к нападению, если человек не остановится. Живая природа полна коварства обольщения: яркий цветок оказывается ядовитым, самцы некоторых видов насекомых, рыб сразу после спаривания погибают, так как фасцинация сильнее ума, она очаровывает, «сводит с ума», лишает воли представителей разного пола, в том числе и человека. Слишком бросающаяся в глаза яркая внешность, чрезмерная общительность, «свободные» манеры поведения проститутки – это знак, притягивающий мужчин, но и остерегающий, предупреждающий: «Не лезь в знакомые, если не хочешь неприятностей!».

Мы не знаем, почему мы влюбляемся и за что любим близкого нам человека. Зигмунд Фрейд справедливо утверждал, что любовь дышит фасцинацией. Мы инстинктивно выделяем в толпе знакомого человека, а голос любимого отличаем из тысячи голосов. Мы пока не знаем, по каким признакам один человек нас очаровывает, а какой раздражает.

В политической деятельности, особенно в предвыборной кампании, используются различные фасцинационные знаки вплоть до «черного пиара». Не обходится без использования элементов фасцинации любая реклама: броских заголовков, рисунков, каламбурчиков, различных «завлекушек», умопомрачительных лозунгов. Так, в рекламе сигарет изображены счастливые курящие люди, а предупреждающая надпись о вреде употребления табака почти не воспринимается. Главная цель – отвлечь от обыденных мыслей, привлечь внимание, вызвать ответную реакцию без раздумий и критики.

Существуют массовые фасцинации: праздники, фейерверки, военная строевая музыка, массовые танцы, ритуалы, хоровое пение, молитвы, клятвы и т. д. В. М. Соковнин предлагает «определять фасцинацию более широко – как способность внешней формы, демонстрационного коммуникативного сигнала или даже природного явления (закат или восход солнца, северное сияние, причудливые формы скал и т. д.) приковывать внимание, вызывать повышенный интерес, удивление, радость, восхищение, восторг, симпатию, очарование, шок, испуг, экстаз, минуя или отключая какое-либо логико-вербальное объяснение, интеллектуальное аргументирование и тем более критику» [3, с. 9].

Нельзя сказать, что в педагогической коммуникации приемы, элементы фасцинационного воздействия на учащихся не применяются, однако используются они, как правило, на интуитивном уровне и зависят от мастерства конкретного учителя или преподавателя. Таким образом, появление новой науки – фасцинологии открывает еще малоизученные перспективы теоретического осмысления и практического использования приемов манипулирования сознанием, подсознанием, сверхсознанием и поведением учащихся главным образом через их эмоциональную сферу.

Элементы фасцинации помогают манипулировать образовательным процессом, поведением и поступками учащихся. Но тут не все однозначно, так как часто манипуляцию признают негативным приемом, который нельзя использовать в педагогике. Слово «манипуляция» происходит от латинского слова *manus* – рука. Оно имеет несколько значений:

- действие рукой или руками при выполнении какой-либо сложной работы;
- как проделка, махинация;
- как система идеологических и духовно-нравственных способов воздействия, направленных на изменение сознания человека.

В ходе образовательного процесса учителю и преподавателю приходится манипулировать предметами или явлениями, различными приспособлениями и приборами для достижения познавательных целей, используя весь организм учащихся в целом и, в частности, органы их чувств. Высшими психическими процессами, где применяется манипулирование, является мышление и речь, когда используется сравнение, анализ и синтез каких-либо фактов, когда классифицируются какие-то признаки, качества и свойства предметов и явлений и происходит обобщение в словесной или образной форме.

Элементы манипуляции поведением и деятельностью учащихся просматриваются при поддержании режима труда и отдыха, при проведении занятий и во внеучебное время. Так, на уроке учитель выстраивает свой материал в соответствии с логикой, с учетом жестких алгоритмов или технологических приемов, прямо направленных на манипуляцию элементами рационального и эмоционального усвоения учащимися знаний, навыков и умений. В учебнике по любому предмету также присутствуют определенные требования к яркости, привлекательности и доступности подачи учебного материала.

Нельзя отрицать, что в явлении манипуляции имеются отрицательные оттенки. Так, в конфликтных ситуациях педагог иногда применяет элементы фасцинации, которые помогают ему получить сиюминутный, односторонний выигрыш с помощью скрытого принуждения или обмана. Средствами такой фасцинации в воспитании и обучении являются:

- полное (откровенная ложь) или частичное (подтасовка фактов, подмена понятий) искажение информации;

- утаивание информации, от полного умолчания о каких-либо фактах и значимых событиях до частичного их освещения. Иногда это делается для создания имиджа активиста, отличника;

- применяется особая компоновка сведений так, чтобы следовал однозначный и нужный для педагога вывод. Замечена такая закономерность: если человек ответил «да» на три вопроса, то он автоматически ответит «да» и на четвертый;

- используется выбор конкретного момента подачи информации, когда ученик напуган, расстроен или, наоборот, благодушен;

- подача большого материала в «сыром», несистематизированном виде или мелкими порциями, где трудно проследить связь;

- воздействие на психологические автоматизмы, которые запускают типичное поведение какого-то ученика («настукал», «ябеда», «выскачка» и т. д.).

Если такие и подобные средства фасцинации допустимы для бизнеса, деловых отношений, политики, рекламы и пропаганды, то они не должны использоваться в педагогической коммуникации с близкими людьми, с друзьями и учениками. Манипулятивный стиль с применением фасцинации в каких-то экстремальных ситуациях может быть востребован, но он опасен как для окружающих людей, так и для личности педагога-манипулятора [см. 4, с. 48–49]. Здесь можно заключить так: «Личная осторожность – основа безопасности!».

Фасцинационные элементы разнообразно проявляются в знаках кинесики (от греч. *κίνη* – двигать) – системы движений как средств невербальной педагогической коммуникации, которые выражаются в перемещениях предметов и явлений во времени и пространстве, в позах, жестах и манерах субъектов, в телодвижениях и т. д. Все кинетические средства имеют ту особенность, что они отражаются человеком мгновенно со скоростью света через зрение. Внезапное появление какого-либо предмета или явления (звук, свет и т. д.), как правило, вызывают ответную реакцию. Организация движений оказывает значительное влияние на действия индивида и коллектива. Музыканты знают, что хаотичные движения дирижерской палочки в ходе исполнения произведения могут сорвать голос у некоторых участников хора.

К фасцинационным знакам кинесики среди 20 тысяч смыслов, выражаемых на лице, относятся такие проявления эмоциональности: выражение суровости на лице, поджатые губы, холодный блеск глаз и т. д., которые отражают отрицательные отношения между учителем и учащимися. И наоборот, доброжелательные улыбки, приглашающие и приветственные жесты, движения навстречу друг к другу создают радостную атмосферу.

Научные исследования показывают, что способность улыбаться – врожденное качество. Это установлено при изучении слепых и глухих людей. Но отдельные элементы улыбки поддаются тренировке. Отсюда совет педагогам: «Ищите свою самую лучшую улыбку и чаще улыбайтесь!».

Внешность учителя и ученика – еще один признак фасцинации. Известно, что военная форма учителя в школе, профессорская мантия преподавателя в вузе, деловая одежда, по особенному исполненная прическа учительницы никого не оставят равнодушным и сразу настраивают окружающих людей на конкретное отношение и поведение. От людей в военной форме ожидают выразительных телодвижений: отдавание чести, уверенную походку, подтянутость и т. д. Профессорская мантия подчеркивает торжественность ситуации. А тонко подобранные предметы туалета учительницы всегда оставят яркое впечатление у девочек, тогда как мальчики этого просто не заметят.

Фасцинационное значение имеют различные значки, медали на лацкане пиджака или на блузе. Из жизни школы и вуза, к сожалению, ушли традиции награждать выдающихся учеников и студентов различными значками. Золотые и серебряные медали к ношению на груди не предусмотрены. Да и «красный диплом» выпускники вуза на шее не носят.

Помнится, что до Великой Отечественной войны и некоторое время после ее окончания были значки: «Ворошиловский стрелок», «Осовиахим», БГТО, ГТО разного достоинства. Как хотели ребята заслужить и носить эти значки! В настоящее время эта хорошая традиция должна быть восстановлена в целях патриотического воспитания и для создания здоровьесберегающей атмосферы в российском обществе.

Отличная выпускная работа студента, великолепный научный реферат, приз какого-либо конкурса, олимпиады должны выражаться не только в бумажной грамоте, но и во внешнем выражении – пусть это будет маленький, но золотой, серебряный или бронзовый значок, который можно показать всем, вызвать у окружающих не только внимание, но и желание подражать. А все это поднимет уважение других и самоуважение человека, которого нам порой явно не хватает. Значок «живет» дольше грамоты, благодарственного письма, диплома, сертификата. Эти знаки можно показать ограниченному кругу лиц, а значок увидят все и отношение к его носителю, как правило, будет положительным.

Фасцинационное влияние просматривается и при использовании знаков проксемики (от лат. *proximus* – ближе), которые изучают физическое расположение предметов, явлений и людей в конкретном пространстве, дистанцию между общающимися, временные факторы и т. д. Здесь изучаются акустические, визуальные, тактильные, обонятельные и другие особенности пространства

и их влияние на образовательный процесс. Замечено, что у каждого ученика в классе есть «личная территория», где он чувствует себя комфортно и переживает, если меняется его «насиженное место» или удобный партнер по парте. Поэтому вторжение учителя, одноклассника в «интимную» зону (от физического контакта до 40 см) носит фасцинационный характер. Каждый может вспомнить первую встречу коленками между юношей и девушкой – как будто электрический ток пробежал! Но «интимная» дистанция иногда имеет и отрицательное воздействие, так как нарушает защитный барьер человека, обостряет чувство пространственной автономии, куда не каждый хотел бы пускать другого, а тут и до конфликта недалеко. Скученность людей, в том числе и учеников, всегда плохо, поэтому их нужно рассаживать, распределять в пространстве по возможности изолированно.

Для личностно ориентированного образования благоприятной дистанцией между учителем и учащимися можно считать «личную» (от 40 см до 1,5 м), которая характерна для друзей и коллег. При этой дистанции оптимально организуется общение, взаимопонимание и взаимодействие людей.

При «общественной» дистанции (от 1,5 м до 4 м) фасцинационное влияние учителя, докладчика или отвечающего у доски ученика ограничено и проявляется через их ораторские и актерские способности.

«Открытая» дистанция (от 4 м и более) в образовательных учреждениях реализуется при коммуникации с малознакомыми или вовсе незнакомыми людьми и используется в ходе массовых акций: публичных лекций, встреч с ветеранами и специалистами, конференций разного вида, олимпиад, конкурсов и т. д. Также, как при «общественной», «открытая» дистанция требует от педагога специальной подготовки и наличия у него обязательного опыта общественного деятеля.

Определенную фасцинационную нагрузку несет расположение предметов и учащихся во время дискуссий: «круглый стол», «колесо», которые предопределяют, что в центре находится руководитель и предусмотрены разные варианты размещения участников. В любом случае для руководителя лучшее расположение, когда обеспечивается визуальный контакт со всеми участниками.

Учащихся очаровывают сложные, но красивые наглядные пособия, когда какое-то явление представлено в движении, используется «игра» света и цвета. Однако фасцинация уменьшается, когда в ходе занятия вывешиваются или выставляются сразу все пособия. Поэтому существует правило: «Работать отдельно с каждым наглядным пособием!», уделяя определенное время на обдумывание содержания и фиксацию его в конспектах учащихся. Любая иллюстрация, необычное фото, карикатура, значок на доске, как правило, заносятся в тетради и остаются в образной памяти, которая гораздо продуктивнее

в образовании, чем речевое содержание. Особую фасцинацию содержат многомерные образы.

Фасцинация в проксемике проявляется также в быстрой, энергичной подаче учебного материала, что успешно практиковалось с 1275 г. в Сорбонском университете для усиления мыслительной деятельности студентов.

Фасцинационные свойства такесических знаков (от греч. *Θίω* – прикоснуться) слабо изучены в теории педагогики.

Такесические знаки связаны с различными прикосновениями, коими являются поглаживания, отталкивания, обнимания, рукопожатия, поцелуи, похлопывания, удары, почесывания, танец как комплекс невербальных знаков и т. д. Можно утверждать, что любая такесика содержит элементы фасцинации. Это происходит в результате мгновенной обратной связи (реакции) на прикосновение. Некоторые исследователи приводят данные о том, что нервная система человека передает информацию со скоростью 100 метров в секунду, а у животных – 30–40 метров. Кроме того, знаки такесики выражаются в физическом давлении, несут тепловое, электромагнитное, сакральное (еще не изученное) воздействие.

Такесика может будоражить, радовать, умирять, успокаивать, пробуждать воспоминания, давать надежду и т. д. Поэтому в школе нужно думать не только о цвете, но и о фактуре (гладкая, теплая, мягкая поверхность) предметов и всей обстановки – что будет чувствовать ученик при прикосновении? Иногда мы слышим: «Не верю глазам своим, дай пощупать!».

Учителя младших классов, воспитатели интернатов и детских садов отмечают сильное фасцинационное воздействие поглаживаний, поцелуев, обниманий детей. Дети буквально ждут этих воздействий и стараются при случае продлить их действие во времени. Не все знаки такесики несут положительное воздействие. Например, студентка социально-педагогического факультета Уральского государственного педагогического университета Ирина К. рассказывала, что бабушки, с которыми она работала на практике, постоянно прикасались к руке девушки, что ей было не совсем приятно. Об отрицательных видах фасцинации, какими являются отталкивания, удары, чрезмерные по силе рукопожатия и т. д. знают многие по своему витагенному (жизненному) опыту.

Многочисленными фасцинационными свойствами обладает речь человека. Фасцинационным воздействием отличается общение юриста, врача, авторитетного педагога, крупного специалиста, священника и т. д. Вспоминается такой исторический факт: в Морской собор двое дюжих мужиков ввели больную, вырывающуюся, кричащую молодую женщину. Настоятель собора Иоанн Кронштадтский быстро подбежал, ударил женщину золотой причащальной ложкой в лоб и громко воскликнул: «Изыди, нечистый дух!» Женщина дико вскрикнула, упала, а через мгновение поднялась здоровым человеком.

Речевая фасцинация также используется в образовательном процессе, а приемы ее у каждой личности индивидуальны и зависят от способностей и педагогического мастерства. Ребята разбаловались. Учительница громко призывает к порядку и обещает наказать буянов. Но дети смотрят на веселые глаза учительницы и, хотя не так активно, но включаются в предложенную деятельность. Одна из учительниц, начиная занятие, использовала такой фасцинационный прием – тихонько прикрывала дверь в классе и торжественно говорила: «А теперь мы наконец-то займемся ма-те-ма-ти-кой!».

Громкий или тихий (шепотом) голос педагога обязательно привлечет внимание учащихся. А «мальчик-хулиганчик» всегда перекричит всех своих одноклассников, так как он обладает яркой фасцинацией: у него нет внутренних тормозов, но зато его речь и поведение носят явно агрессивный характер. И если его вовремя не остановить, много бед в будущем он принесет себе и окружающим людям. Ни крик, ни угрозы не подействуют в такой ситуации, а уважительное, спокойное обращение (лучше ласково – по имени и отчеству) почти автоматически вызывает уважительную реакцию ребенка и взрослого с проблемным поведением.

Смешной вопрос, «прозрачный» анекдот, крепкое слово, упоминание об отдельных частях тела (ножки, животик, задница и т. д.) на занятиях создают благожелательную обстановку, позволяют перейти к более трудным вопросам. Мы любим тех, кто шутит, использует неожиданные сравнения, меткие словечки, каламбурчики, проявления артистических способностей. Все это семантические (смысловые) и прагматические (ценностные) знаки фасцинации.

Политикам и педагогам известно, что упорное повторение каких-либо фактов несет фасцинирующую нагрузку. А развитие определенной идеи в разных вариантах ее произнесения действует не только на сознание, но и на подсознание людей и прочно ими усваивается.

Известный врач А. А. Дубровский использовал интересный прием фасцинации. В детском санатории он организовал комнату размышлений, на дверях которой была надпись: «Зайди и призадумайся – выполняешь ли ты 10 «нельзя»?» Эти «нельзя» были выстроены для самоанализа и налаживания этических отношений молодого человека с другими людьми [см. 1].

В заключение можно сказать, что все вербальные и невербальные приемы фасцинации нужно знать не только педагогам, но учащимся и студентам, так как это лучше подготовит их к жизни в обществе.

Литература

1. Дубровский А. А. «Жемчужина России». Из опыта воспитательной работы пионерской здравницы в г. Анапа. М., 1985.

2. Собеседование по общей теории сигнализации с Ю. В. Кнорозовым // Структурно-типологические исследования // Сб. статей / Отв. ред. Т. Н. Мошная. М., 1962.
3. Соковнин В. М. Фасцинация как наука // Фасцинология. 2003. № 1.
3. Шишов В. Д. Педагогическая коммуникация: Учебное пособие. – Екатеринбург, 2001.
4. Формановская Н. И. Вы сказали: «Здравствуйте!» Речевого этикет в нашем общении. М., 1982.

УДК 377 (470.53–22)
ББК Ч 446.4 (2р36)

СЕЛЬСКИЙ ЛИЦЕЙ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ НОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В. И. Шкиндер

Опыт развития российской школы уже сейчас позволяет сделать вывод о том, что рынок образовательных услуг в крупных городах и сельской местности складывается по-разному. Городские школы в большинстве случаев ориентируются на узкую профилизацию старшей ступени (гуманитарные, экономические, юридические, военные, физико-математические, коммерческие, художественно-эстетические и другие направления), т. е. тяготеют содержательно к образованию по типу колледжей.

Сельская средняя школа является, как правило, единственным образовательным учреждением в границах муниципального образовательного пространства. Узкая профилизация старшей ступени неизбежно приводит сельских школьников к лишению возможности выбора, к навязыванию единого образовательного профиля детям, обладающим самыми разными склонностями, способностями и жизненными планами. Односторонняя ориентация сельской школы лишь на сельскохозяйственный труд, как это было в недавнем прошлом, явилась одной из причин массовой миграции сельской молодежи в города.

В обозримом будущем сельской средней школе предстоит решить важную и довольно сложную задачу, которая будет определять перспективы ее развития на ближайшие десятилетия. Она должна обрести способность предоставлять учащимся широкий спектр профилей обучения, сохранив при этом высокий уровень общеобразовательной подготовки. Только в этом случае сельские школы смогут выдержать конкуренцию с городскими и предотвратить отток наиболее сильных, способных и одаренных учащихся. Решение этой задачи

по затрате финансовых, материально-технических и кадровых ресурсов значительно превосходит расходы, связанные с организацией учебно-воспитательного процесса в однопрофильной школе.

Предметом настоящей статьи является опыт работы одной из школ, коллектив которой поставил перед собой задачу разработать и экспериментально проверить модель современного сельского общеобразовательного учреждения, отвечающего требованиям сегодняшнего и, в перспективе, завтрашнего дня. Речь идет о федеральной экспериментальной площадке «Сельский лицей», действующей на базе Конзаводской сельской средней школы им. В. К. Блюхера в Пермском районе Пермской области.

Коллектив этой школы при участии ученых уральских вузов девятый год ведет опытно-экспериментальную работу по реализации программы развития обычной средней школы в сельский лицей. *Главной особенностью* этого образовательного учреждения является то, что в условиях села при наличии единственного образовательного учреждения каждый родитель может выбрать для своего ребенка такое направление образования, которое в наибольшей степени соответствует его психологическим особенностям, интересам и способностям, а также семейным традициям, планируемой профессии или дальнейшему пути образования.

Сельский лицей структурно (в виде модулей) объединяет в себе оба исторически сложившихся типа лицея – классический и профессиональный. Классический модуль обеспечивает выпускникам лицея наряду с обязательным средним образованием на уровне Госстандарта углубленное общее образование по одному из трех профилей: гуманитарному, естественнонаучному или физико-математическому.

Профессиональный модуль лицея дает возможность учащимся, имеющим склонность к практической деятельности и стремление к ранней экономической самостоятельности, получить наряду с общим средним образованием профессиональное начальное образование по одной из четырех профессий: токарь, швея-мотористка, шофер, овощевод.

По мере расширения материальной базы и подготовки соответствующих кадров для профессионального начального образования список профессий планируется расширить до восьми-десяти. Весьма перспективным направлением профессиональной подготовки сельских школьников является декоративно-прикладное искусство с учетом местных традиций и исторически сложившихся направлений народных промыслов. В настоящее время учащиеся имеют возможность выбрать в рамках одного образовательного учреждения один из семи вариантов получения образования (см. схему).

Региональный рынок труда, среднее специальное						Высшее образование		
Высшее образование								
III. Ступень самореализации (лицей)	11 кл.	Полное общее среднее образование + профессиональная начальная подготовка				Полное среднее образование с ориентацией на поступление в вуз		
	10 кл. 9 кл.	Обучение и развитие учащихся с практико-ориентированными способностями				Обучение и развитие учащихся с теоретической ориентированностью способностей		
Мягкая дифференциация (лицей)	8 кл.	Авто-дело	Швейное дело	Овощеводство	Токарное дело	химико-биологическое отделение	физико-математическое отделение	гуманитарное отделение
		Профессиональный модуль лицей				Классический модуль лицей		
II. Ступень ориентации	7 кл.	Учебная и профессиональная ориентация						
	6 кл.	Развитие общих и специальных способностей						
	5 кл.	Развитие интересов и склонностей						
		Классы возрастной нормы					Класс повышенного уровня развития	
I. Ступень развития	4 кл.	Общее развитие детей						
	3 кл.							
	2 кл.							
	1 кл.							
		Класс повышенного индивидуального внимания			Класс возрастной нормы		Класс повышенного уровня развития	

Структура сельского лицея

На современном этапе развития российской системы общего образования особо значимым признаком специфики средней сельской школы становится ее *уникальность для образовательного пространства*, охватывающего обширную территорию с несколькими населенными пунктами. Эта особенность обуславливает, в свою очередь, *универсальность* сельской средней общеобразовательной школы, ибо в условиях рынка она вынуждена не только обеспечивать государственный стандарт, но и удовлетворять спрос на образовательные услуги самого разнообразного характера. Если в ближайшие годы не будут найдены пути для решения этой сложнейшей задачи, то стартовые возможности выпускников сельских школ на рынке труда и при поступлении в вузы окажутся несравненно ниже, чем у их городских сверстников.

Низкий уровень укомплектованности учителями-предметниками и ориентация обучения на труд в сельском хозяйстве, характерные для сельской школы, становятся непреодолимой преградой для развития социальной мобильности ее выпускников. Традиция односторонне сельскохозяйственной ориентации сельской школы берет свое начало со времен коллективизации. В со-

ветские времена эта традиция служила закреплению сельского населения за землей, которая фактически принадлежала государству, выступающему в роли монопольного крепостника-помещика.

Ныне эта традиция вступает в противоречие с Конституцией РФ (ст. 37) и новым Трудовым кодексом (ст. 2), провозглашающими право граждан России на свободный труд и свободный выбор профессии. Более того, в связи с приватизацией земли эта традиция становится тормозом на пути развития новых социально-экономических отношений в сельской местности.

Еще одной проблемой на пути развития сельской школы является обеспечение условий обучения для практико-ориентированных учащихся. Это преимущественно та категория детей, у которых преобладает наглядно-практический тип мышления. Как правило, к окончанию девятого класса они нацелены на профессиональное образование.

Отсутствие на селе профессионально-технических училищ, технических лицеев и колледжей вынуждает сельских жителей отправлять своих детей в город, где без присмотра родителей, вкусив «благ» городской цивилизации, они зачастую становятся основным контингентом исправительно-трудовых колоний для несовершеннолетних правонарушителей. По этой причине жители села стараются держать детей при себе, несмотря на то, что бесцельное времяпровождение в ожидании армейского призыва действует на юные души не менее развращающе, чем беспризорное пребывание в городском профессионально-техническом училище.

Сложившаяся ситуация вынуждает руководителей сельских школ думать о путях совмещения общего среднего образования с профессиональным начальным обучением. Такие размышления неизбежно приводят к идее универсального учебного заведения. Реализовать эту идею в условиях села во много раз сложнее, нежели обеспечить развитие городской школы в направлении узкой (под профиль конкретного вуза) специализации. Это означает, что существующие усредненные нормативы финансирования школ, имеющих статус экспериментальных площадок, нуждаются в коррекции. Педагогические коллективы, решающие сложные, магистральные проблемы развития российской школы, должны иметь все необходимые для этого правовые и материально-финансовые условия, а также необходимую научную поддержку.

Педагогический коллектив сельской школы, стремящийся предоставить своим питомцам широкий спектр образовательных услуг в соответствии со всем многообразием их способностей, познавательных склонностей и интересов, находится в более сложном положении, нежели коллектив городской, ибо известно, что узкая специализация значительно сокращает финансовые расхо-

ды, связанные с развитием материальной базы, подготовкой специалистов, научно-методическим обеспечением проекта.

К идее универсальной многопрофильной школы педагогический коллектив конзаводцев пришел после того, как в течение ряда лет в школе осуществлялась дифференциация учащихся при поступлении в школу в зависимости от уровня их дошкольного развития (готовности к обучению в школе). На основе медико-психологического обследования в школе комплектовались классы детей с ускоренным темпом развития, классы возрастной нормы и классы для детей с замедленным темпом развития. Эта практика сохраняется и по сегодняшний день.

К концу обучения на начальной ступени по четырехлетней программе дети с замедленным развитием, которым обеспечивались оптимально благоприятные условия обучения и развития, достигали уровня своей возрастной нормы, а дети с ускоренным развитием значительно продвигались вперед, получая наряду с развитием творческих способностей дополнительное образование по иностранному языку.

Однако к концу средней школьной ступени (8–9 классы) у подавляющего большинства учащихся темпы развития замедлялись, а дети с неблагоприятной стартовой позицией снова начинали показывать уровень развития ниже своей возрастной нормы. Одновременно в значительной степени снижалась мотивация учения у способных учащихся. Такое явление является типичным и наблюдается почти во всех средних общеобразовательных школах.

Главной причиной столь неприглядной картины является ориентация средней и старшей ступеней школы на стандартное одноуровневое образование. Дело в том, что дети различаются не только темпами и уровнем развития, но и преобладающим типом мыслительной деятельности: наглядно-действенным, наглядно-образным или словесно логическим (А. З. Зак). Зачастую преобладающему типу мыслительной деятельности соответствует и диапазон детских способностей. У одних он проявляется в предметно-действенной сфере, у других – в сфере художественного творчества, у третьих – в когнитивной деятельности.

Наша школа в ее сегодняшнем виде ориентирована главным образом на «теоретиков», а не на «практиков». Те ребята, у которых «ум через руки прирастает», обучаясь по стандартным программам и технологиям, теряют перспективу в учебной деятельности. В этой связи у них к концу средней ступени резко снижается мотивация учения. В свою очередь, способные к когнитивной деятельности школьники, не получая интеллектуальной оптимальной нагрузки, также теряют интерес к учению. Вывод здесь может быть один – необходима дифференциация обучения на средней и особенно на старшей ступени обучения.

Решению этой достаточно сложной задачи соответствует, на наш взгляд, модель сельского лицея, в основе которой лежит принцип универсальности. Для того, чтобы сельские учащиеся имели одинаковые стартовые возможности с выпускниками городских школ при поступлении в высшие учебные заведения или успешно конкурировали на рынке труда, сельский лицей должен сочетать в себе черты профессионального и классического лицея.

Сельский лицей – среднее общеобразовательное и профессиональное заведение, реализующее принцип непрерывности общего и профессионального образования, обеспечивающее выявление и развитие широкого спектра общих и специальных способностей учащихся и предоставляющее соответствующие возможности для дифференцированных и индивидуализированных путей получения образования в рамках единого учебного заведения. Сельский лицей – демократическое учебное заведение, предоставляющее равные права и возможности для обучения и развития как детям с практически-ориентированными способностями, так и тем, кто проявил себя в интеллектуальной деятельности.

Генеральная цель лицея – воспитание личности, способной к самореализации и сотрудничеству в условиях демократического общества.

Стратегические цели:

- обеспечение высокого качества общего среднего образования;
- углубленное образование по одному из профилей: гуманитарному, химико-биологическому, физико-математическому;
- обеспечение профессионального начального образования по одной из следующих профессий: швейное дело, токарное дело, овощеводство, автодело;
- обеспечение высокого уровня умственного, духовного и физического развития;
- возрождение и развитие лицейских традиций.

При моделировании путей развития структуры лицея авторы руководствовались следующими принципами.

Принцип демократизации общеобразовательной школы. Для его осуществления на ступени развития (начальная школа) предусматривается комплектование класса повышенного индивидуального внимания для детей, дошкольное воспитание которых осуществлялось в условиях неблагоприятной социальной среды. В этом классе, работающем по программе 1–4, предусматривается создание оптимальных условий для интенсивного индивидуального развития с целью компенсации задержек в развитии, если они не обусловлены патологическими изменениями психофизиологического характера или врожденным индивидуальным темпом развития. Использование методик развивающего характера, создание особо благоприятных условий в режиме дня, привлечение для работы в этом классе наиболее опытных учителей с развитой эмпатией

позволяет вывести таких детей за четыре года обучения на уровень развития, соответствующий их возрастной норме и индивидуальным особенностям. В результате они имеют равные шансы с другими детьми в продвижении на средней ступени обучения. Принцип демократизации обеспечивается также бесплатностью получения дополнительного лицейского образования на любом из профилей как профессионального, так и классического модуля.

В целях обеспечения возможностей перехода из профессионального модуля в классический и обратно в структуре лицея предусматривается создание дополнительной ступени мягкой дифференциации (8 кл.). На этой ступени учащиеся, опираясь на рекомендации школьной психологической службы и показав хорошие результаты в профильных дисциплинах, могут перейти из одного профиля в другой.

Принцип дифференциации обучения в соответствии со склонностями, интересами, способностями и профессиональными намерениями учащихся обеспечивается за счет широких возможностей выбора различных образовательных программ на всех возрастных ступенях как в рамках дифференцированных потоков, так и в составе профильных групп стабильных классных коллективов. Кроме этого, на всех ступенях обучения предусматривается система предметных факультативов, кружков, а также многопрофильных клубов, студий, спортивных секций для развития индивидуальных склонностей и способностей учащихся во внеучебной и внеурочной деятельности.

Принцип непрерывности и преемственности всех ступеней обучения также сыграл важную роль при разработке структуры сельского лицея. Непрерывность и преемственность обеспечиваются не только за счет тесной взаимосвязи программ обучения на всех ступенях лицея, но и путем обеспечения равных стартовых возможностей при обучении на средней и старшей ступенях учащимся с различной направленностью способностей.

Дети с задержками в общем развитии, прошедшие четырехлетний период начального обучения в условиях, благоприятных для интенсивного развития, достигают к началу средней ступени уровня возрастной нормы и включаются в учебный процесс наравне со всеми. На средней ступени (ступень ориентации) создаются все необходимые условия для того, чтобы учащиеся в максимальной степени смогли развить свои интересы, склонности и способности. На этой ступени учащиеся с помощью учителей, родителей и психологической службы школы должны выявить свое призвание, «найти себя».

Организация обучения на ступени мягкой дифференциации предусматривает возможность перехода с практически-ориентированного потока на теоретический. Здесь на основе одинакового уровня общего образования создается возможность движения учащихся по горизонтали. Таким образом, при пере-

ходе на старшую ступень лицея (ступень самореализации) учащиеся еще раз получают одинаковые шансы для выбора пути обучения.

Куда пойти учиться? На профессиональный или классический поток лицея? Если старшеклассник стремится к раннему экономическому самоопределению в рамках семейного дела, к экономической самостоятельности и независимости от семьи, предпочтение отдается профессиональному потоку. Если же предполагается более длительный путь становления судьбы, то выбирается классический лицей.

Характер обучения, воспитания и развития в различных классах, потоках и профилях лицея определяется как ведущими целями формирования личности на каждой ступени обучения, так и дифференцированными задачами в рамках различных классов, потоков и профилей. Все это позволило создать гибкую, оптимально приспособленную к возрастным, дифференцированным и индивидуальным особенностям учащихся систему, в максимальной степени учитывающую общее, особенное и единичное в структуре каждой отдельной личности. Такая организация обучения в конечном итоге и составляет пафос идеи гуманизации школы.

Принцип развивающего обучения реализуется педагогическим коллективом не только в сфере интеллектуального развития. Наряду и наравне с умственным решаются задачи духовного, эмоционального и физического развития учащихся. В соответствии с этими целями и задачами лицейского образования структурирована вариативная часть школьного учебного плана, который содержит учебные предметы, нацеленные на развитие учащихся в трех направлениях: творчество; духовность; самореализация.

Таким образом, всеми средствами обучения и воспитания коллектив школы стремится разрешить вечное противоречие между индивидуализацией и социализацией учащихся; между личностно ориентированным подходом в образовании и подготовкой к жизни для других; к жизни в семье, учебном (трудовом) коллективе и обществе. Совокупность различных форм дифференциации, закладываемых в учебно-воспитательный процесс в ходе развития школы, позволяет всем учащимся поселка Ферма и окружающих его деревень выявить свои склонности, способности и интересы, развить их и реализовать себя как личность.

Основными отличительными признаками этого образовательного учреждения являются не только современнейшие компьютерные классы, лучший в области кабинет психологической службы и высокий уровень обучения, обеспечивающий выпускникам классического модуля равные с абитуриентами из лучших городских школ шансы при поступлении в высшие учебные заведения, но и конкурентоспособность на рынке труда, свойственная выпускникам про-

фессионального модуля. Учебно-воспитательной работе содействуют семь кафедр.

Школа за последние годы превратилась в мощный фактор культурного воздействия на сельский социум, в центр, объединяющий усилия многих лиц, предприятий и организаций по достойному воспитанию подрастающего поколения и подготовке к новой жизни. Здесь создан попечительский совет, в состав которого входят руководители, владельцы и наиболее крупные акционеры предприятий, действующих на территории Двуреченского сельского совета. Все они принимают активное участие в развитии социокультурного комплекса, ядром которого является школа. Коллектив этого образовательного учреждения получает от предприятий действенную поддержку по оборудованию кабинетов и развитию материальной базы профессионального обучения, они оказывают посильную помощь в ремонте комплекса школьных зданий и сооружений.

Конзаводская школа находится на территории Пермского района, в непосредственной близости к крупному промышленному центру. Это наложило определенный отпечаток на характер профессиональной деятельности местного населения и быт каждой семьи. Многие предприятия, расположенные на территории поселка, входят в инфраструктуру областного центра. На городских предприятиях работает значительная часть местного населения. Выпускникам школ, продолжающим обучение в средних специальных учебных заведениях и вузах города, нет необходимости жить в общежитиях. Это удобно: отпадают многие бытовые проблемы.

Наличие условий получения профессии непосредственно по месту жительства решает проблемы как самих учащихся и их родителей, так и органов местного самоуправления, местных предприятий, заинтересованных в молодых кадрах и социальной стабильности в данной местности.

Целям профессиональной ориентации и пропедевтики профессионального образования служит предмет «Технология» в I – VII классах. Для развития интересов учащихся ступени ориентации к различным направлениям профессионального образования в школе работает сеть кружков и факультативов: «Художественный труд», «Начинающий токарь», «Художественные ремесла», «Юный фермер», «Цветовод», «Умелые руки», «Эколог», «Петелька», «Подарок», «Мотокружок», «Резьба по дереву», «Мягкая игрушка» и др.

На ступени самореализации классического модуля (IX–XI классы) преподавание курса «Технология» продолжается. Профессиональный модуль лица наряду с общим средним образованием (Госстандарт) дает профессиональное начальное образование. Профессиональные профили определены в соответствии со структурой рынка труда муниципального образования, в котором расположена школа. Выбор профессиональных дисциплин обусловлен как потребностями в кадрах базового хозяйства и потенциального работодателя –

Государственного племенного конного завода «Пермский», так и близостью областного центра. Юноши преимущественно изучают автодело или обучаются профессии токаря 2-го разряда, а девушки в основном выбирают профессию овощевода или швеи-мотористки.

Окончательному решению учащихся старшей ступени о выборе профессионального профиля предшествует длительная и кропотливая работа школьных психологов и учителей на ступенях ориентации (5–7 кл.) и мягкой дифференциации (8 кл.) по изучению общих и специальных способностей учащихся, их профессиональных интересов и склонностей.

Профориентационная работа в школе осуществляется по следующим направлениям:

- уроки трудового обучения в I – XI классах;
- тестирование и консультация в областном центре профессиональной ориентации;
- консультирование и беседы по профессиональной ориентации, организуемые школьной психологической службой;
- использование компьютерного консультанта «Справочная информация об учебных заведениях г. Перми и области и условиях приема в них»; экскурсии в средние, средние специальные, средние технические и высшие учебные заведения Перми.
- использование информационно-справочных материалов из Интернета;
- классные часы по профориентации;
- экскурсии на предприятия поселка;

Эффективность профориентационной работы, проводимой в школе, определяется на основе данных о том, куда поступают выпускники.

До начала эксперимента школьные профили трудового обучения не играли существенной роли в профессиональном самоопределении выпускников. В 1994 г. лишь 2% выпускников выбрали профессию в соответствии с изучаемым в школе профилем. Выпускники 1995 и 1996 гг. более осознанно отнеслись к выбору профессии; в 1995 г. таких было уже 12%, в 1996 г. – 36%. В дальнейшем каждый третий выпускник выбирал для получения профессии учебное заведение, соответствующее профилю трудового обучения.

Комплектование профильных групп профессионального модуля лицея осуществляется с VIII класса. Для овладения профессией на уровне профессионального начального образования требуется в общей сложности 732 ч учебного времени, в том числе 120 на производственную практику. Школа имеет соответствующие лицензии, дающие право присваивать выпускникам после сдачи квалификационного экзамена определенный разряд и выдавать документ о получении профессиональной начальной подготовки.

При организации процесса профессиональной подготовки приоритет отдается технологии концентрированного обучения. В каждом из профессиональных направлений предусмотрена летняя практика: вождение автомобиля, работа в швейной мастерской по освоению производственных машин, работы на пришкольном участке и в токарной мастерской. Производственная практика является необходимым этапом обучения, закрепляющим теоретические знания, формирующим умения и навыки профессионального мастерства.

На каждом профессиональном профиле учащиеся имеют возможность заниматься под руководством ученых или специалистов-практиков разработкой учебно-исследовательских проектов. Так, например, овощеводы ставят опыты по выращиванию меристемного картофеля, различных сортов томатов, проводят сравнительные исследования по выращиванию различных сортов ирисов. Швей-мотористки представляют на конкурс рефераты по истории костюма, по технологии швейного дела, образцы одежды собственного изготовления. Творческая группа токарного отделения сконструировала настольный токарный станок по обработке древесины, универсальную спортивную штангу для занятий в секции тяжелой атлетики. Результаты учебно-исследовательской работы представляются на ежегодных научно-практических конференциях различного уровня.

Будущие овощеводы обучаются в областной заочной школе юного эколога-исследователя. В программу школы входит летний экологический лагерь. С учащимися работают преподаватели Пермского государственного университета, медицинской, фармацевтической и сельскохозяйственной академий. Обязательным условием обучения в школе юных экологов является проведение опытнической научно-исследовательской работы. Высокий уровень подготовки учащихся позволяет выступать с докладами на школьных, районных и областных научно-практических конференциях и конкурсах учебно-исследовательских работ. Творческое сотрудничество учащихся, учителей и ученых дает хорошие результаты. Наши учащиеся постоянно занимают первые места в районных и областных олимпиадах, получают за свои работы дипломы, грамоты и сертификаты.

Учебно-исследовательская работа в рамках каждого профессионального профиля способствует развитию творческого подхода к избранной профессии, более основательной профессиональной подготовке.

Результаты итоговой аттестации по профильным предметам на профессиональном модуле лицея всегда стабильно высокие. Число выпускников IX и XI классов, получивших на экзаменах по профильному предмету хорошие и отличные оценки, составляет 95–100%.

Профилизация обучения, начинающаяся с VIII класса, имеет для учащихся большое значение. Они начинают заниматься на профильных уроках трудового обучения так же активно и ответственно, как и на занятиях по предметам общеобразовательного цикла. Ориентация преподавания «Технологии» на последующее профессиональное начальное образование помогает, таким образом, и более четкому определению жизненной траектории выпускников сельского лица.

Проект по созданию принципиально нового образовательного учреждения для крупного пригородного села, разработанный и практически реализованный на базе Конзаводской сельской школы им. В. К. Блюхера, органически вписался в федеральную Концепцию профильного обучения на старшей ступени общего образования (2002 г.). Результаты системных преобразований, осуществленных педагогическим коллективом этого образовательного учреждения под руководством ученых РГППУ, вошли составной частью в комплексную программу РАО «Системная модернизация образования как фактор социального развития села».

В издательстве института педагогики социальной работы РАО в сентябре 2003 г. была опубликована монография доцента РГППУ В. И. Шкиндера и руководителей сельского лица Л. А. Караваевой и Г. М. Перевозчиковой. Директор лица Л. А. Караваева отчитывалась по итогам эксперимента в Министерстве труда и социального развития РФ и на парламентских слушаниях в Совете Федерации. Руководители школы являются членами ВНИК «Сельская школа и социум» РАО.

Социально-педагогическая инновация, осуществленная педагогическим коллективом сельской школы им. В. К. Блюхера под руководством уральских ученых, приобрела статус органической составной части сразу двух федеральных программ: «Развитие системы образования на селе», принятой Министерством образования РФ 12 октября 1999 года, и «Социальное развитие села до 2010 года», утвержденной Правительством Российской Федерации 3 декабря 2001 года. Трижды удостоенная звания «Школа года России», в 2000 году Конзаводская сельская школа за высокие результаты в учебно-воспитательной работе и успешную реализацию исследовательского проекта одной из первых в РФ получила звание «Школа века».

В январе 2001 года Конзаводская сельская школа прошла заключительную экспертизу по итогам эксперимента, итоговую аттестацию и лицензирование в новом статусе, но *вся проблема в том, что в типовом перечне общеобразовательных учреждений попросту нет такого вида образовательного учреждения, как «Сельский лицей»*. Каковы возможные последствия недоработок в правовом обеспечении процесса развития сельской школы?

Прежде всего, это означает перечеркивание уникального опыта решения проблемы равенства прав и возможностей развития сельской и городской школ в условиях рыночной экономики. Это означает также потери в дополнительном бюджетном финансировании и утрату учителями льгот при начислении пенсии, которые соответствуют статусу образовательного учреждения. Однако уже сейчас с уверенностью можно сказать, что работать по старинке, на основе предшествовавших эксперименту структуры, содержания, технологий обучения и типа управления коллектив школы уже не сможет, поскольку убедился в высокой эффективности новой системы и ее соответствии требованиям сегодняшнего дня.

Эксперимент, осуществленный в Конзаводской сельской школе, доказывает, что средняя сельская школа может развиваться успешно как универсальное учебное заведение (сельский лицей), сочетающее в себе среднее общее, среднее углубленное (по профилям) и профессиональное начальное образование. Модель сельского лицея отвечает требованиям времени, поскольку позволяет решить проблему устранения дискриминации сельских школьников при получении образования, возникающую в условиях формирования рынка образовательных услуг.

Литература

1. Сельская школа на пути развития: Из опыта работы Конзаводской средней школы им. В. К. Блюхера / Сост. М. И. Перевозчиков, Л. А. Пепельшева. Пермь, 1997.
2. Шкиндер В. И., Караваева Л. А., Перевозчикова Г. М. Сельский лицей: из опыта работы Конзаводской средней школы Пермской области. – М.: Изд-во ИПСР РАО, 2003.
3. Шкиндер В. И. «Прокрустово ложе» для сельской школы // Народное образование. 2000. № 3.
4. Шкиндер В. И. Управление развитием сельской школы в современных условиях. Екатеринбург – Пермь, 1997.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378:331.5
ББК 4448.1–4

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ МАРКЕТИНГОВОЙ ПОЛИТИКИ ВУЗОВ

Н. О. Вербицкая, В. Е. Кучинская,
М. Э. Матафонов, В. А. Федоров

Использование современных методов и форм управления в процессе развития системы образования, безусловно, является показателем прогресса. Примером тому – активное внедрение в практику высшего профессионального образования (ВПО) системы маркетингового управления. В результате ориентации на потребителя в процессе формирования и реализации образовательных услуг высшего профессионального образования за последние 5–7 лет было открыто большое количество новых специальностей и специализаций ВПО. Стремление вузов к расширению сферы своего влияния на рынке образовательных услуг ускорило процесс статусных подвижек: имеется в виду переход вузов от статуса института к статусу университета или академии. При этом наблюдаются достаточно устойчивые тенденции к «размыванию» профиля вузов: технические вузы открывают гуманитарные специальности и наоборот. Позитивным моментом здесь является расширение возможности выбора получения одной и той же специальности в различных вузах. Вместе с тем расширение спектра новых специальностей чаще всего ограничивается рамками популярных или «продаваемых» специальностей («Менеджмент», «Экономика» и т. п.).

Даже беглый обзор деятельности вузов в современных условиях позволяет сделать однозначный вывод, что рынок образовательных услуг российского образования сформировался и развивается сообразно экономическим закономерностям. Следует отметить, что, не смотря на кажущуюся позитивность, такая ситуация несет в себе целый ряд серьезных социально-экономических последствий, которым и посвящена данная статья¹.

¹ Исследования проведены при финансовой поддержке гранта РГНФ №03-06-00310а.

Рассмотрение вопроса о социально-экономических последствиях маркетинговой политики вузов неразрывно связано с исследованием потребностей рынка труда крупнейшего города в выпускниках системы высшего профессионального образования. В настоящей публикации в качестве примера представлены результаты исследований потребности рынка труда Екатеринбурга в инженерно-технических работниках. Ранее авторы разработали и предложили к использованию трехмерную модель прогнозирования в оценке потребности рынка труда в выпускниках системы профессионального образования¹. Применение данной модели в практике стратегического планирования Екатеринбурга до 2015 г. позволило выявить ряд серьезных проблем, имеющих характер отнюдь не локальный, значимый только для конкретного города, а важный для развития всей системы высшего профессионального образования России. Указанные проблемы связаны, прежде всего, с последствиями активной рыночной политики вузов в современных социально-экономических условиях.

Переход к рыночной политике в управлении высшим профессиональным образованием, как и в любой другой сфере деятельности, автоматически означает, что такая политика внесет серьезные изменения в процесс и результат образовательной деятельности вуза. Рынок развивается по собственным экономическим законам, игнорировать которые невозможно. Рыночный подход – признаем мы это или нет – связан с ростом значимости ориентиров на получение прибыли и расширение рынков влияния. Количество открытых вузом коммерческих специальностей или коммерческих групп в условиях рыночной экономики не может оставаться постоянным, а должно нарастать; они просто обязаны приносить достаточную прибыль для того, чтобы окупить затраты при существующем уровне инфляции. То же можно сказать и о сфере влияния вуза на рынке образовательных услуг – она должна непрерывно развиваться, увеличиваться, структурно перестраиваться. Реально на практике это выражается в количественном увеличении «выхода» молодых специалистов на рынок труда.

Анализ динамики выпуска молодых специалистов инженерно-технических специальностей позволил спрогнозировать устойчивую тенденцию роста их количества на рынке труда (рис. 1). Для выявления данной тенденции использован наиболее эффективный способ аналитического выравнивания².

¹ См.: *Вербицкая Н. О., Матафонов М. Э., Федоров В. А.* К проблеме разработки методологии прогнозирования потребностей рынка труда в выпускниках системы профессионального образования // *Образование и наука: Изв. Урал. отделения РАО.* 2002. № 3(15). С. 86 – 95.

² Исходные и расчетные данные при этом получены на основе сведений статистической формы 3-нк Уральского государственного технического университета.

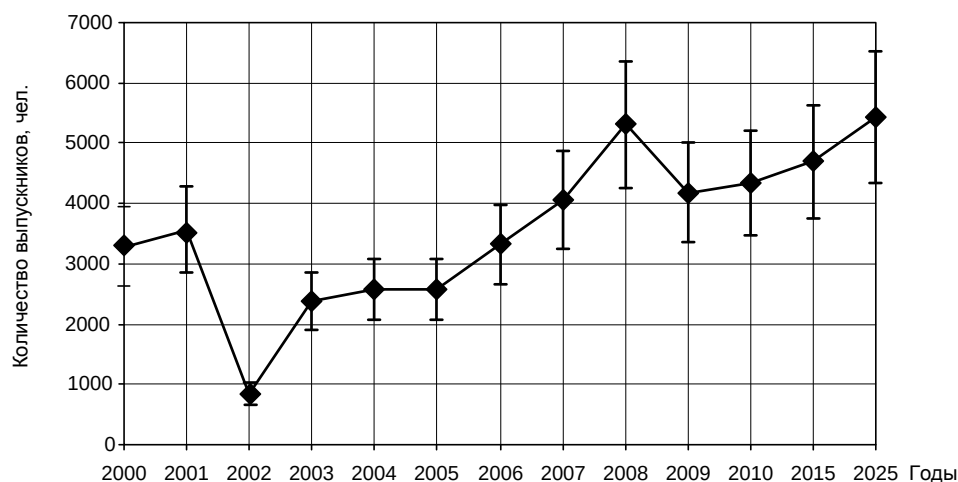


Рис. 1. Прогнозируемая динамика выпуска специалистов инженерно-технических специальностей

Расчеты свидетельствуют, что к 2015 г. количество молодых специалистов инженерно-технических специальностей, выпущенных на рынок труда, достигнет почти 5000 чел. при дальнейшем неуклонном росте. Не углубляясь в рассуждения по поводу качества подготовки специалистов в практически не изменяющихся материально-технических условиях вуза, отметим еще один важный факт, полученный методом экспертных оценок. Количество молодых специалистов, ориентированных на работу по приобретенной специальности, колеблется в зависимости от формы обучения. Так, для заочной и очно-заочной форм обучения их доля, по оптимистичным прогнозам, составляет 55–75%.

Для наиболее многочисленной группы молодых специалистов, подготовленных по очной форме, оценка ориентированности на специальность проведена путем анализа их закрепляемости на рабочих местах предприятий, профиль которых соответствует полученной в вузе специальности.

Данные общего прогноза закрепляемости молодых специалистов на предприятиях машиностроительного комплекса Екатеринбурга представлены в таблице. При этом в качестве примера для анализа рабочих мест взяты три крупных машиностроительных предприятия: Уральский завод тяжелого машиностроения (УЗТМ), Машиностроительный завод им. Калинина (ЗИК), ОАО «Уралэлектротяжмаш» (УЭТМ).

Прогноз изменения доли молодых специалистов на предприятиях
машиностроительного комплекса Екатеринбурга, %

Предприятие	Год		
	1998	2003	2010
УЗТМ	7	9	11
ЗИК	4	4	6
УЭТМ	4	9	11

Видно, что на рассматриваемых предприятиях следует ожидать общий рост удельного веса молодых специалистов. Вместе с тем темп данного показателя роста на предприятиях не соответствует темпам выпуска молодых специалистов. Следовательно, не ориентированные на работу по специальности выпускники вузов обеспечат значительный прирост свободной рабочей силы на рынке труда.

Такие последствия маркетинговой политики вузов являются, по-видимому, результатом их рекламной активности и имиджевой привлекательности. Зачастую выбор специальности будущими выпускниками вуза определяется не профессиональными предпочтениями или интересом к той или иной профессии, а желанием иметь в личном социальном «капитале» диплом престижного университета. Масштабы данного явления достаточно велики; это типично не только для Екатеринбурга, но и для всех крупнейших городов и для страны в целом.

Вместе с тем следует отметить, что, несмотря на количественный рост выпуска специалистов инженерно-технического профиля, на рабочих местах обнаруживается не переизбыток их, а дефицит. Данные прогноза структуры инженерно-технического персонала машиностроительного комплекса свидетельствуют, что тенденции развития предприятий требуют неуклонного роста уровня образования (рис. 2).

По прогнозам на 2015 г. весь инженерно-технический персонал машиностроительных предприятий должен иметь высшее профессиональное образование. Кроме того, отмечается весьма перспективная тенденция повышения удельного веса рабочих с высшим профессиональным образованием (от 1,8 до 3,5%) (рис. 3).

Сравнение сведений, представленных в таблице и на рис. 2, выявляет несоответствие темпов роста на предприятиях доли молодых специалистов инженерно-технического профиля (выпускников вузов, имеющих высшее профессиональное образование) потребностям в неуклонном увеличении их количества. В сложившейся ситуации логично предположить, что имеющийся на предприятиях персонал должен без отрыва от производства проходить обуче-

ние в учреждениях высшего профессионального образования. Однако на практике этого не происходит. По сведениям предприятий, на данный момент в учреждениях ВПО обучалось менее 1% персонала.

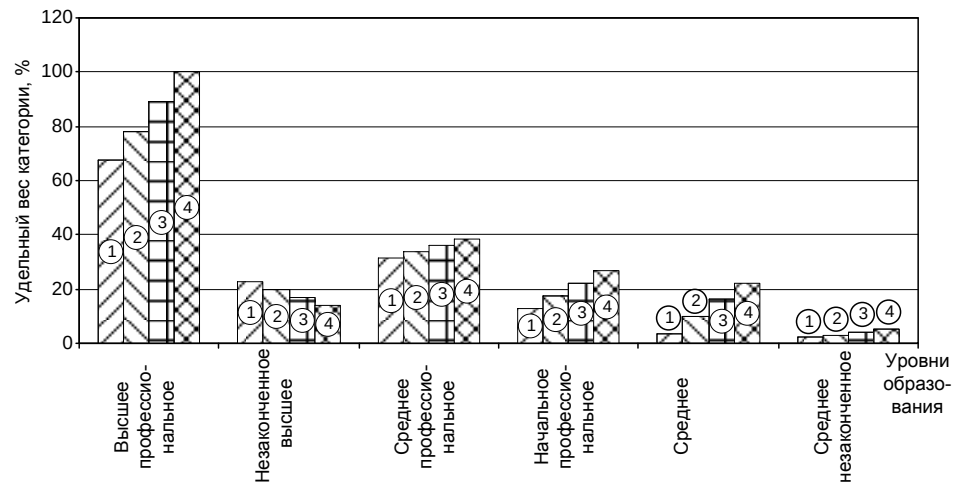


Рис. 2. Прогноз структуры инженерно-технического машиностроительного комплекса по уровню образования
1 – 1998 г., 2 – 2003 г., 3 – 2010 г., 4 – 2015 г.

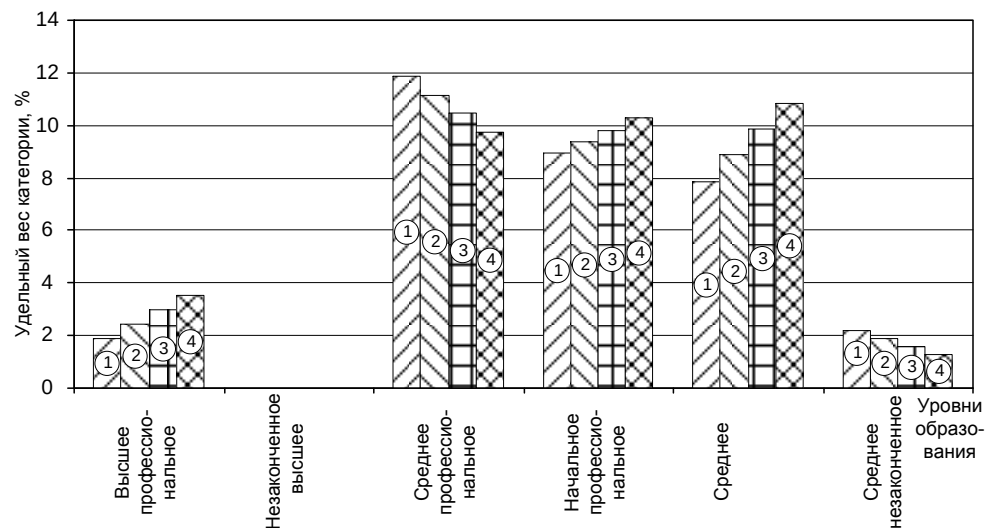


Рис. 3. Прогноз структуры рабочего персонала машиностроительного комплекса Екатеринбурга до 2015 г.
1 – 1998 г., 2 – 2003 г., 3 – 2010 г., 4 – 2015 г.

Таким образом, при внешне благополучной ситуации с ростом количества выпускников инженерно-технических специальностей и прогнозе неуклонного роста уровня образования инженерно-технического персонала выявляется серьезная проблема дефицита на производстве молодых специалистов с высшим образованием.

Данную ситуацию усугубляют и результаты демографического прогноза структуры персонала машиностроительного комплекса, составленного с применением трехмерной модели прогнозирования потребности рынка труда в выпускаемых вузами специалистах с учетом тенденций изменения занятости (высвобождения) рабочих мест в анализируемой нами сфере.

Расчеты дефицита (избытка) персонала произведены путем наложения прогнозов демографического развития Екатеринбурга на прогноз возрастной структуры инженерно-технического персонала предприятий машиностроительного комплекса. Результаты прогнозирования рассчитаны по трем сценариям демографического развития Екатеринбурга. Сценарии сформированы в процессе стратегического планирования развития города и предполагают различные предпосылки рождаемости, смертности и миграции населения. В силу специфичности данного материала авторы не считают нужным анализировать способы построения сценариев и ограничились использованием результатов наложения сценариев развития на прогноз возрастной структуры персонала предприятий машиностроительного комплекса.

Результаты сопоставления показывают, что до 2015 г. на предприятиях машиностроительного комплекса будет наблюдаться острейший дефицит персонала ИТР возрастной категории до 30 лет, которую, собственно, и составляют выпускники вузов.

Безусловно, реалистичность сделанных прогнозов определяется экономическим развитием России и активной позицией предприятий на внутреннем и международном рынках. Вместе с тем процесс экономического развития при всей своей позитивности значительно усугубит выявленную нами проблему дефицита молодых специалистов на предприятиях в сочетании с одновременным ростом свободной рабочей силы на рынке труда. Таковы прогнозы последствий маркетинговой политики вузов на среднесрочную перспективу.

Какие же действия возможно сегодня предпринять для предупреждения данной проблемы и снижения ее остроты? Поиск решений заключается не в том, чтобы отказаться от маркетингового подхода в деятельности вузов. Это было бы шагом назад. Скрытая область решения данной проблемы лежит не в отказе от маркетинговых методов, а в их углублении. В настоящее время на рынке образовательных услуг вузы выступают только с позиции «продаж» образовательных программ высшего профессионального образования. При этом

наблюдается ситуация, когда старая система распределения выпускников разрушена, а новый адекватный подход к «выводу» молодых специалистов на рынок труда пока не разработан. В такой ситуации возможно сочетание двух принципиальных путей решения проблемы.

Первый путь – разработка программы профессионального маркетинга молодых специалистов со стороны вуза, предполагающей их профессиональную ориентацию. Употребление термина «профессиональная ориентация» в отношении специалиста, получающего высшее профессиональное образование, кажется нонсенсом. Однако использование этого термина обосновано с точки зрения выявленной нами проблемы дезадаптированного выхода выпускников вуза на рынок труда и стихийного освоения ими новых видов деятельности или предпринимательства. Речь идет об ориентации молодых специалистов на рабочие места, соответствующие их специальности и специализации. Выбирая ту или иную специальность, выпускник школы часто ориентирован на имидж вуза, на потребность пополнить свой социальный капитал дипломом о высшем образовании и на отсрочку службы в Вооруженных Силах, что достаточно ярко подтверждают приведенные выше данные. В этом случае будущий выпускник имеет смутное представление о характере своего будущего труда и о требованиях, которые ему предъявляет рабочее место. Даже беглое сравнение требований к подготовке выпускников, изложенных в государственном образовательном стандарте, и квалификационного справочника должностей предприятий выявляет значительные противоречия. Требования государственных образовательных стандартов ориентированы на определенную универсализацию знаний, умений и навыков выпускников, а требования рабочего места (должности) максимально конкретны и предполагают помимо теоретических и практических навыков по специальности целый ряд направлений деятельности по организации и руководству людьми и т. п. Система профессионального маркетинга вуза должна предоставить будущему специалисту информацию и возможность получения первичного опыта деятельности на рабочих местах, соответствующих профилю специальности. И уже задача самого выпускника – определить свой дальнейший профессиональный маршрут, а с этим связан второй путь решения поставленной в статье проблемы.

Второй путь заключается в формировании у будущих молодых специалистов компетентности профессиональной ориентации и адаптации на рынке труда. Такая компетентность может быть условно названа «профессиональным самомаркетингом» молодого специалиста. Она предполагает освоение способов получения адекватной информации о характере труда и наличии вакансий на рабочих местах, соответствующих профессиональным возможностям специалиста. С другой стороны, профессиональный самомаркетинг предусматривает

еще и определенный уровень психологической компетентности в части знания собственных предпочтений и возможностей освоения новых видов профессиональной деятельности как в смежных, так и в отличных от полученной базовой специальности областях. Кроме того, компетентность профессиональной ориентации и адаптации на рынке труда предполагает первичные навыки локального экономического прогнозирования. Речь идет о расчете персональной перспективности затрат на получение новой профессии, освоение новых видов деятельности и предполагаемой личной прибыли в уровне доходов специалиста на новом рабочем месте.

Сочетание изложенных выше путей решения проблемы профессиональной дезориентации молодых специалистов на изменяющемся рынке труда может быть отражено в качестве отдельного блока и в содержании государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Блок профессиональной ориентации и адаптации на рынке труда может включать в себя целый ряд практико-ориентированных учебных дисциплин, позволяющих будущим выпускникам освоить требования, возможности и экономические перспективы рабочего места.

Приведенный в настоящей статье материал представляется полезным для проектирования развития системы профессионального образования региона и для решения проблемы выявления социально-экономических, социально-педагогических и организационно-правовых условий формирования компетентности профессиональной ориентации и адаптации человека в изменяющихся условиях рынка труда, гармонично включенной в модель профессионального развития человека.

УДК 378+372. 8
ББК Ч 448. 6. 24

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

А. В. Дорофеев

Модернизация образования предполагает изменение функциональных обязанностей учителя (т. е. переход от нормативно-исполнительской к проектной, инновационной и исследовательской видам деятельности), а необходимость преодоления противоречий между предметно-методической, психолого-педагогической и социально-культурологической подготовкой будущего педагога обуславливает идею «наполнения профессионально-педагогическим со-

держанием всех циклов изучаемых учебных дисциплин» [1, с. 60]. Это позволяет задать единую логику построения и развертывания в обучении не только каждой отдельной дисциплины, но и содержания комплексной подготовки студента в вузе.

Для продуктивной деятельности любого специалиста в современном информационном пространстве необходима достаточно высокая математическая подготовка, которая развивает абстрактное мышление и умения по систематизации и обобщению знаний. Математические знания полезны и даже необходимы для педагогов – филологов, историков и других гуманитариев, так как «вооружают» методами познания, характерными для точных и пригодными для других наук. Но приходится признавать, что потенциал предметов математического цикла реализуется не столь активно, как он того заслуживает.

Будучи стержневой составляющей естественнонаучных, технических специальностей, математическое образование содержит в себе логическую организацию, методы и средства деятельности. Вполне оправданно можно считать математическое образование методологической основой большинства образовательных, специальных дисциплин в педвузе, поскольку фундаментализация профессиональной подготовки предполагает вооружение студентов и надпредметными, методологическими знаниями. Поэтому одним из условий профессионально-педагогической направленности математической подготовки является разработка системы содержательно-методических линий курса математики.

Мы полагаем, что для овладения методологическими основами профессиональной деятельности через умения целеполагания, проектирования, самоанализа процесса и результатов деятельности следует выводить образовательный процесс на субъектный, личностно-активный и творческий уровни. Отсюда целью математического образования в педвузе является развитие у студентов:

- навыков математического мышления;
- умений использования математических методов и основ математического моделирования;
- математической культуры.

Первые две позиции подразумевают, на наш взгляд, формирование стиля научного мышления, который проявляется в единстве содержания и форм математического творчества через понимание естественного, символического (математического) языков. Физик-теоретик М. Борн (1882–1970) определяет термин «стиль научного мышления» как обобщение, выражающее сложившиеся нормы научного исследования. Развитие науки доказывает, что интеграция научного знания отчетливо демонстрируется в наличии глубинных связей между всеми видами человеческой деятельности. В современном понимании тер-

мин более дифференцирован и включает в себя совокупность правил, определяющих как общие алгоритмы исследования, так и характерные черты научного подхода к самым различным объектам и явлениям. Навыки корректного применения понятий и символов, выражающих количественные и качественные отношения, являются содержательным результатом в научном познании и, соответственно, активизируют логическое мышление в оперировании абстрактными объектами. Подтверждается это положением С. А. Рубинштейна (1889–1960) о том, что «...мышление выступает по преимуществу как деятельность, когда оно рассматривается в своем отношении к субъекту и задачам, которые он решает» [3, с. 61].

Довольно часто математическую деятельность связывают со специфическим стилем мышления, присущим специалисту, который работает с абстрактными математическими объектами. Однако, многих видных мыслителей прошлого (Пифагор (ок. 570 – ок. 500 до н. э.), Архимед (ок. 287 – 212 до н. э.), Декарт (1596–1650), Ньютон (1643–1727), Лейбниц (1646–1716) и др.) трудно назвать «чистыми» математиками потому, что занимались они изучением различных явлений окружающего мира. Математика была для них непреложно возвышенным учением, ведущим к созерцанию идей: к примеру, Платон (427–347 до н. э.) видел в математическом знании «ключ» к пониманию не только природы, но и логического мышления.

Третья позиция – развитие математической культуры – включает в себя как осознание необходимости математической составляющей в общей подготовке специалиста, так и выработку у него представления о месте и роли математики в мировой культуре. Интересным является сам факт появления в Древней Греции научной области *матема* (μαθημα с греч. – знание, наука), когда важные астрономические, технические, другие открытия, а также наблюдения за явлениями природы и новые методы вычислений, решений различных классов задач объединялись в область всеобщего научного знания. Математику можно изобразить в виде пирамиды, перевернутой вверх основанием. Своей «боковой» поверхностью она опирается на общечеловеческую практику и, как заметил К. А. Рыбников, поток взаимодействия через эту поверхность чрезвычайно велик и существенно влияет на рост и строение самой математики [2].

Д. Гильберт (1862–1943) сравнивал математику с волшебным, чарующим садом, в который ведут многие различные входы. Как найти самый лучший вход для будущего педагога, чтобы у него создалось представление о математической дисциплине как системе знаний? Добиться этого (при сохранении сроков обучения) возможно через педагогические технологии, реализующие профессиональную направленность математической подготовки в вузе. Для проек-

тирования технологий важными представляются требования, предъявляемые к выпускникам. В пределах специальности будущие учителя должны:

- уметь строить математические модели;
- уметь ставить математические задачи;
- уметь подбирать подходящий математический метод и алгоритм для решения задач;
- уметь применять для решения задач численные методы с использованием ЭВМ;
- уметь использовать качественные математические методы исследования;
- уметь вырабатывать практические рекомендации на основе проведенного математического анализа.

Перспективным направлением в преподавании математики является моделирование будущей профессиональной деятельности. Важно при этом, чтобы: 1) содержание математики изучалось с модельной точки зрения; 2) процесс формирования умений и навыков математического моделирования различных явлений, ситуаций ориентировался на переход от учебной деятельности студентов к профессиональной деятельности специалиста.

Технологическая сторона математического образования, в отличие от изолированных фактов, теорем, результатов, обладает динамикой. Возможности математической составляющей образования в повышении компетентности специалиста более актуализируются, если в учебных заданиях – от зарождения проблемной ситуации до нахождения способов решения проблемы – моделируется будущая профессиональная деятельность. В математической учебной деятельности проявляются признаки, характерные и для научно-методической деятельности. Сравнительный анализ двух видов деятельности представлен нами в таблице (использованы идеи работы Д. Пойа [5]):

Этапы математической учебной деятельности	Этапы научно-методической деятельности
1	2
<i>анализ</i> (выяснение условий и требований задачи)	<i>этап осмысления</i> проблемы
<i>классификация</i> (нахождение путей от неизвестного к данным, если нужно рассмотреть промежуточные задачи; формулирование отношений между неизвестным и данным)	<i>этап полагания</i> (постулирование), который на практике выражается в поиске и фиксации известных положений или методов
<i>расчленение целого на части</i> (преобразование данных и неизвестных элементов задачи; схематическая запись задачи)	<i>этап ограничения</i> , т. е. отбор наиболее возможных методов для данных условий

Окончание таблицы

1	2
<i>установление и определение последовательности (поиск способов решения задачи)</i>	<i>этап поиска организующей, направляющей идеи и построение примерного плана деятельности</i>
<i>определение взаимосвязей (осуществление решения задачи)</i>	<i>этап решения проблемы</i>
<i>синтез (исследование задачи, т. е. того, при каких условиях задача имеет (не имеет) решения и сколько их; формулирование ответа задачи; установление существования другого, более рационального решения; обобщение задачи; подведение выводов, полученных в процессе решения задачи)</i>	<i>этап рефлексивно-оценочной деятельности, т. е. осмысление педагогом своих действий; уточнение знаний; выяснение того, как вырабатывались те или иные знания (представления), а также постановка новых подходов и способов в решении проблемы</i>

Математическая учебная, равно как и научно-методическая деятельность реализуется на всех этапах через структуру произвольной деятельности, включающей в себя три цикла: потребностно-мотивационный (потребность – цель – мотив), операционный (действия – средства – предмет) и рефлексивно-оценочный (самоконтроль – результат – самооценка). Если математическая учебная деятельность в высшей школе устанавливает содержательные, методологические связи математики с профессиональной деятельностью будущего специалиста, то математическое образование усиливает творческое саморазвитие студента. И, что особенно актуально, помогает ему раскрыться как субъекту учебной и как субъекту будущей профессиональной деятельности, способствуя, тем самым, развитию и совершенствованию его компетентности. Под компетентностью будем понимать овладение основными математическими знаниями и умениями на уровне, достаточном для их эффективного использования при решении профессионально-педагогических задач.

Совершенствуют методологическую культуру будущего учителя учебное моделирование и проектирование через сочетание учения и исследования. Выводит учебный предмет на уровень средства творческого видения система заданий профессиональной направленности. Она также реализует операционально-деятельностный компонент содержания педагогического образования, устраняя изолированность социально-гуманитарного от естественнонаучного знания.

Нередко математика воспринимается студентами как набор формул, следствие чего – потеря познавательного интереса к ней. но качественная математическая подготовка невозможна без осознания основных понятий и методов науки. формирование научных понятий происходит диалектически: от известного – к неизвестному; от простого – к сложному; от общего рассуждения – к детальному анализу. С психологической точки зрения такой процесс можно

рассматривать на трех уровнях: словесно-речевом (через *знак*), визуально-пространственном (через *образ*), чувственно-сенсорном (через *действие*). Указанный процесс следует понимать не только как переход от абстрактного (знак, образ) к конкретному (действие), но и как накопление научных методов, усиливающих творческо-поисковое начало учебной деятельности студентов. Целенаправленный ход мысли (от ощущений – к представлениям, от представлений – к понятиям, от понятий – к суждениям, от суждений – к умозаключениям) помогает переводить реальную задачу на математический язык. Через модели, как внешние опоры для внутренней мыслительной деятельности, совершенствуются навыки научного мышления. Триада «знак – образ – действие» реализуется в мыслительных операциях (анализ, классификация, расчленение целого на части, установление и определение последовательности, выявление взаимосвязей, синтез) и позволяет привлекать когнитивный опыт студентов для формирования новых понятий.

Для усвоения математических методов, применяемых в педагогической деятельности, необходимо иметь представления об их основах и использовать непосредственно во время учебной деятельности. Своего рода «инструментарием» в достижении конкретных целей научного познания здесь также выступает математическая учебная деятельность. В вузовском обучении нельзя обходиться задачами, решение которых не выходит за рамки учебной деятельности студента, его академической активности. Целесообразно будущим учителям предлагать задания не только по математической обработке результатов исследования, но и по изучению формализованных математических моделей педагогических явлений. Например, при систематизации понятия «функциональная зависимость» математическая деятельность студентов активизируется следующими заданиями.

Задание 1. Среди учащихся класса проводился педагогический эксперимент, направленный на выявление коэффициента усвоения понятий по конкретной теме. Составлялись тестовые задания, которые за весь цикл обучения $0 \leq t \leq T$ применялись несколько раз. В качестве переменной выступала безразмерная величина $x = t/T$ ($x \in [0, 1]$). Выявлялась динамика усвоения понятий и методов в зависимости от степени «погружения» в тему: начальный ($x = 0$), промежуточные ($x = 1/4, 1/2, 3/4$), завершающий ($x = 1$) этапы. В результате были получены коэффициенты усвоения $P_n(x)$ ($0 \leq P_n(x) \leq 1$) для каждого учащегося и выведена средняя зависимость для класса.

Проанализируйте представленные функции и постройте графически каждую зависимость. Подберите возможные интервалы для значений параметров a, b :

$$1) P(x) = a(x - 1) + b;$$

$$2) P(x) = a e^{b(x-1)};$$

3) $P(x) = a \ln(x+1)$;

4) $P(x) = a - (x-3/4)^2$.

Задание 2. В педагогическом эксперименте сравниваются результаты по двум различным методикам обучения. Материал темы излагается в двух группах, где применялись единые тестовые задания. В качестве переменной выступает безразмерная величина $x = t/T$ ($0 \leq x \leq 1$, T – общее количество часов для изучения темы).

Средние коэффициенты усвоения темы, в зависимости от степени «погружения» в теоретический материал, для каждой группы выражаются функциями

$$P_1(x) = \frac{1}{\pi} \operatorname{arctg} \frac{1}{1-x},$$

$$P_2(x) = \ln \frac{3-2x-x^2}{x^2-4x+3}.$$

Как выяснить эффективность предложенных методик?

В процессе работы происходит освоение не столько методов решения задач, сколько научного стиля деятельности. Приведем этапы математической деятельности по заданию 2.

На *этапе анализа* можно сделать вывод о том, что для данных зависимостей требуется сравнить значения $P_1(1)$ и $P_2(1)$, но непосредственно из формул их найти нельзя.

На *этапе классификации* выясняется, что каждая функция является комбинацией конечного числа элементарных (целесообразно указать цепочку зависимостей, задающих композицию). поэтому имеем непрерывные для $0 \leq x < 1$ функции.

Этап расчленения целого на части позволяет выявить, что для установления результата к концу обучения следует найти пределы указанных функций при $x \rightarrow 1$ и сравнить полученные значения между собой. Таким образом, сложное по своей природе понятие предела приобретает вполне конкретное очертание.

На *этапе установления и определения последовательностей* возникает проблема вычисления предела сложной функции. В первом случае – аргумент является бесконечно большой величиной, а во втором – представляет собой «неопределенность вида $0/0$ ».

Использование теоремы о предельном переходе под знаком непрерывной функции завершает *этап определения взаимосвязей*.

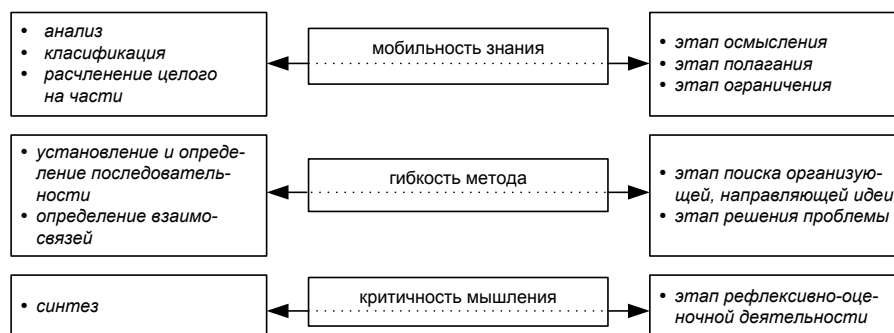
На *этапе синтеза* сравниваются два предельных значения $P_1(1) = 1/2$, $P_2(1) = \ln 2$ и делаются выводы по задаче.

При решении заданий профессионально-педагогической направленности наряду с «опредмечиванием» понятий происходит обогащение будущего специалиста научными методами познания, что и подтверждает высокое значение математики в повышении его компетентности. Основными показателями компетентности мы определяем: высокий творческий потенциал; профессиональная мобильность, гибкое владение методами исследования; системность и критичность мышления; умение использовать динамические, вероятностные, непрерывные и дискретные модели для решения конкретных профессиональных задач. Компетентность ориентируется не на начальную должность, которую займет выпускник вуза сразу после его окончания, а на длительную перспективу профессионального роста.

Компетентный специалист должен не только понимать существо проблемы, но и уметь решать ее практически – обладать арсеналом методов, варьирующих в зависимости от условий. М. А. Чошанов категорию «компетентности» определяет формулой:

$$\text{Компетентность} = МЗ + ГМ + КМ,$$

где *МЗ* – мобильность знания, *ГМ* – гибкость метода, *КМ* – критичность мышления [6]. Принимая ее за основу, из сравнительной таблицы выводим, что каждый из составляющих элементов компетентности отчетливо проявляется на всех этапах математической учебной и научно-методической видов деятельности:



Профессиональная направленность математической учебной деятельности способствует формированию компетентного специалиста, выработке стиля его научно-методической деятельности. Еще И. Кант (1724–1804) указывал, что математика наиболее тесно связана с умственной деятельностью и особенностями мышления. Чтобы математика не представляла перед студентами только терминологической или алгоритмической стороной и не воспринималась «черной дырой» чистой схоластики, полезно демонстрировать все-

общность математических методов, не зависящих от природы изучаемых явлений.

В содержании и способе построения математики как учебного предмета должны отражаться не только понятия, законы, теории и факты науки, но и методы научного познания. Через комплекс специально подобранных учебных заданий, моделирующих профессионально-педагогическую деятельность специалиста, проектируется как сам учебный предмет, так и деятельность студента по усвоению его содержания. Метод организации такой деятельности, как отмечается А. А. Вербицким, «выполняет функцию познавательного орудия студента, усваиваемого в этой же деятельности, и превращается в способ организации мысли о предмете» [7, с. 64].

Технология использования учебных заданий профессиональной направленности апробирована автором при организации практических занятий по систематизации и обобщению знаний. Студенты объединяются в мини-группы (от 3 до 5 человек) для выполнения задания профессиональной направленности. Перед ними ставится задача: подготовить к занятию вопросы для обсуждения всей группой. В процессе математической учебной деятельности будущие педагоги «погружаются» в реальную практику изучения и формулирования знания с осмыслением профессиональной ситуации. Подобная квазипрофессиональная деятельность, несущая в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности, синтезирует следующие методы научного познания – анализ, абстрагирование, аналогию, обобщение и специализацию, конкретизацию, синтез. Таким образом, функции обучения (образовательная, развивающая и воспитывающая) осуществляются во взаимосвязи и взаимно дополняют друг друга, а математическое образование выстраивается на профессионально-педагогической, интегративной основе.

Литература

1. Орлов А. А. Педагогическое образование: поиск путей повышения качества // Педагогика. 2002. № 10. С. 57–64.
2. Рыбников К. А. Возникновение и развитие математической науки. М., 1987. 159 с.
3. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М., 2002. 320 с.
4. Ермаков В. Социально-культурные и психолого-педагогические аспекты математического воспитания // Вестник высшей школы. 2001. № 2. С. 34–40.
5. Поля Д. Как решать задачу. Львов, 1991. 216 с.

6. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М., 1996. 160 с.

7. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991. 207 с.

УДК 377.5
ББК Ч 446.4 (2)

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СТРАХОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ НПО

**Б. И. Смирнов,
Е. А. Пытина, И. В. Огют**

В настоящее время страховые специалисты различных направлений являются самыми востребованными на рынке труда Российской Федерации. Для этого существует ряд объективных причин. Прежде всего, это необходимость реализации концепции правительства о постепенном переходе от оказания прямой помощи пострадавшим от различных неблагоприятно сложившихся обстоятельств за счет бюджетных средств к обязательному страхованию наиболее актуальных рисков. Данная концепция предполагает, что страховые компании должны активизировать работу с населением. В свою очередь это означает, что потребуются большое количество хорошо подготовленных страховых агентов. Время случайных людей в этой непростой профессии проходит.

Современный страховой агент – это специалист, знакомый с основами коммерческого, хозяйственного, семейного права, налогового законодательства, практической психологии, конфликтологии, экономики и банковских операций, обладающий специальными знаниями в определенных аспектах отраслей народного хозяйства, информатике.

Этот специфический набор профессиональных знаний и умений невозможно освоить на краткосрочных курсах, организуемых страховыми компаниями. Существующий государственный образовательный стандарт на профессию «Агент страховой» частично решает проблему подготовки кадров для отечественных страховых компаний, но одновременно предполагает постоянное участие самих страховых компаний в организации учебного процесса. И если ранее компании ограничивались спонсорской помощью учебным заведениям, то в настоящее время все чаще эта помощь перерастает в продуктивное сотрудничество по воспитанию будущих кадров совместно с педагогами. Лидеры отечественного страхового рынка, такие, как «РОСНО» и «МАКС», в своей кадровой

политике сделали ставку именно на молодежь как на наиболее мобильный и обучаемый резерв. Проблема отсутствия у молодых специалистов житейского опыта успешно преодолевается с помощью неоправданно забытой системы наставничества, так необходимой для утверждения новой для российского страхового рынка профессии – «помощник страхового агента».

В условиях подготовки страховых агентов в учебных заведениях системы НПО этот метод выглядит как организация шефской помощи путем закрепления за учебным заведением опытных агентов-наставников, руководящих практической деятельностью учащихся. С их помощью преодолевается возрастной барьер для не достигших 18 лет учащихся, которые под контролем наставника занимаются вопросами поиска клиентов, предварительными переговорами и согласованием индивидуальных условий заключения договора страхования. Практически, только окончательное оформление страхового полиса и квитанций на получение наличных денег осуществляется агентом-наставником, который, таким образом, является скорее не агентом, а менеджером агентской сети. Немаловажное значение имеет и тот факт, что практическая деятельность учащихся в период обучения оплачивается. В рамках подобного социального партнерства учебных заведений, страховых компаний и учащихся, диплом о профессиональном образовании подкрепляется необходимым практическим опытом и дает возможность выпускникам не принимать первое же предложение от работодателей, а самостоятельно выбирать для себя страховую компанию.

Кроме того, условия агентской деятельности на отечественном страховом рынке не ограничивают возможностей учащихся по организации собственной сети помощников из числа друзей и родственников, для которых подобная деятельность является побочным заработком. Создание таких «коллективных страховых агентов» смешанного возрастного и образовательного состава способствует росту доверия населения к страховым продуктам и программам, поскольку участие родителей страхового агента придаст нужный вес и доверительную атмосферу переговорам, а специальные знания учащегося помогут направить переговоры в нужное русло. Со своей стороны страховые компании полностью одобряют подобную инициативу учащихся.

Профессия страхового агента является необходимой стартовой ступенью для формирования карьеры сотрудника страховой компании. Общение с клиентами помогает им сделать свой выбор в пользу будущей специализации в области медицинского, пенсионного, личного, имущественного страхования или страхования ответственности. Получив первый опыт работы с собственной агентской сетью из родственников, кто-то из них, наверняка, задумается о карьере менеджера по продажам; сложный случай, связанный с затруднениями с получением страховой выплаты или с фактом страхового мошенниче-

ства, наведет на мысли о карьере юриста или страхового следователя, а также эксперта или аварийного комиссара. Возникнет потребность в продолжении образования. Для этой цели на базе учебных заведений системы НПО, занимающихся подготовкой страховых агентов, должны быть созданы условия для организации системы интегрированного образования. Содержание образовательного стандарта по профессии «Агент страховой» составлено таким образом, что достаточно легко сочетается со средним профессиональным образованием по профессиям «Менеджер страхового дела», «Страховой специалист», «Юрист – социальный работник», «Технолог-эксперт» по различным отраслям хозяйства. При этом закон об образовании в РФ предоставляет им возможность одновременного обучения по двум образовательным программам. Дополнительная образовательная программа может осваиваться по сокращенному варианту, что позволяет избежать чрезмерной нагрузки учащихся и в то же время весьма способствует процессу взросления, формированию четких жизненных позиций в отношении будущей карьеры.

Поскольку данная модель организации страхового образования является достаточно новой и, к сожалению, пока не получила широкого распространения, ограниченная несколькими экспериментальными площадками, необходимо сделать ряд методических рекомендаций для преподавателей специальных дисциплин.

Учитывая, что контингент учащихся отличается достаточно юным возрастом, а страховая наука – сложностью восприятия, необходимо вносить в методику преподавания новые элементы, рассчитанные на то, чтобы сфокусировать внимание учащихся на основных моментах.

Например, прежде, чем приступить к обучению страховых агентов и страховых специалистов основам страхового права, дисциплины крайне сложной из-за изобилия различных юридических тонкостей и специфического языка источников страхового права, преподавателям, во-первых, необходимо ознакомить учащихся с основами истории страхования (кстати, практически неотделимой от истории развития страхового мошенничества, которое в большинстве случаев служило отправной точкой для разработки страхового законодательства), во-вторых, следует рекомендовать им для самостоятельного изучения специальную подборку произведений художественной литературы по страховой тематике.

Подобный метод преподавания является новым для страховой науки. Однако, как все новое – это вариация на тему хорошо забытого старого. В данном случае следует вспомнить оригинальный совет нашего великого соотечественника, великого русского императора Петра I. А советовал он своим помощникам следующее: «Не держаться правил яко слепой стены, ибо там порядки писаны, а времен и случаев нету». Поскольку основной задачей сотруд-

ников учебных заведений и школ агентов страховых компаний должно являться развитие у своих подопечных творческого подхода к делу и профессиональной интуиции, методика преподавания должна включать в себя анализ конкретных ситуаций, неизбежно возникающих в профессиональной деятельности. При этом сюжеты художественных произведений, обыгрывающие страховую тематику, создают своеобразную иллюзию объемного макета ситуации, что, в свою очередь, дает возможность правильно оценить ее со всех точек зрения: психологии и мотивов поведения страхователя, особенностей действующего законодательства, спровоцировавших ситуацию, профессиональной компетенции страховщиков и т. д.

Все эти моменты должны быть проработаны на специальных семинарских занятиях. Во время проведения подобных семинаров преподаватель преследует следующие цели: создание доверительной атмосферы в отношениях с обучаемыми, побуждение их активности в усвоении учебного материала, более глубокое выявление степени профессиональных знаний по сравнению с обычным тестированием.

Талантливо написанные произведения известных авторов детективного жанра ценны в качестве учебного пособия еще и потому, что описанные схемы страхового мошенничества настолько профессиональны, что пригодны к применению в настоящее время (что периодически и происходит). Кроме того, литературные сюжеты вызывают интерес и запоминаются гораздо легче и прочнее, чем инструктивный материал, особенно, если художественному вымыслу соответствуют реальные происшествия из опыта современных страховых компаний. Примерный алгоритм анализа конкретной ситуации, предлагаемый после каждого отрывка из художественного произведения вместе с вопросами для самоконтроля знаний, рассчитан на формирование у учащихся творческого подхода к своей будущей профессии. К сожалению, поскольку побудить учащихся прочесть всю рекомендуемую литературу невозможно по причине большого объема текстов, как для учащихся, так и для преподавателей может быть рекомендована к применению специально разработанная на кафедре «Страхование и управление риском» Российского нового университета хрестоматия, включающая в себя выдержки из текстов наиболее характерных художественных произведений с комментариями специалистов.

Для дальнейшего развития у учащихся творческого мышления, без которого немислима карьера страхового специалиста, является выполнение ими лабораторных работ по страховому маркетингу. Практические навыки по оценке потребностей страхового рынка хорошо формируются у учащихся при самостоятельном решении вопросов по созданию новых страховых продуктов и программ, а также их участию в подготовке и реализации рекламных акций страховых компаний.

В качестве дополнительных учебных дисциплин могут быть использованы спецкурсы «Управление страховыми проектами», «Менеджмент страховых организаций», «Управление персоналом страховых компаний».

Для лучшего усвоения учебного материала по дисциплине «Технологии страхового дела» учащимся и преподавателям удобнее пользоваться специально разработанными учебными пособиями по основным видам страхования, составляющими «Библиотеку страхового агента». Каждое такое пособие включает в себя подробное описание вида страхования, его роль и значение в экономике, исторический и юридический аспекты его возникновения и порядок заключения договоров страхования, а также образцы заполнения необходимых документов.

Количество желающих получить страховое образование ежегодно растет, равно как и потребность в таких специалистах отечественного страхового бизнеса. Остается надеяться, что положительный опыт экспериментальных образовательных площадок будет востребован не только в Москве и Подмосковье, но и в других регионах Российской Федерации.

УДК 377+378:331.5
ББК Ч 446. 4(2)

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКИ

Е. В. Ткаченко

Обозначенная проблема слишком сложна для ее освещения в рамках одного выступления¹. Поэтому остановимся только на нескольких основных позициях.

Позиция первая. Исходная. В настоящее время у 90% предприятий России сменилась форма собственности, они стали негосударственными. На них задействовано уже 3/4 работающего населения. И это должно отразиться в планировании дальнейшей работы образовательных учреждений.

На сегодняшний день в стране сложилась деформированная структура подготовки кадров. В конце советского периода и сегодня продолжает осуществляться следующая подготовка: высшее, среднее и начальное профессиональное образование готовят специалистов в соотношении 1:1:1. В то время,

¹ Выступление на выездном заседании бюро Президиума РАО в Тюмени: Проблемы обеспечения качества образования в условиях рыночной экономики (Январь 2004 г.).

как востребованность в кадрах такая: на одного инженера требуется 1 техник и 5 рабочих. (Это выявлено в крупном социологическом исследовании, проведенном Институтом развития профессионального образования в 2000–2003 гг. на крупных предприятиях многих регионов страны [1]. И это реальная структура занятости в экономике России).

Такое деформированное производство кадров приводит к тому, что до 90% вакансий на современном рынке труда – это вакансии рабочих и только 10% приходится на специалистов с высшим и средним профессиональным образованием. Как следствие, в массовых масштабах службы занятости России готовят рабочие кадры из инженеров и техников. Это вопрос, над которым нельзя не задуматься [1–3].

Нельзя возражать против того, что у нас так широко распространяется высшее образование, если оно и высокого качества. Растет потенциал нации. Но в условиях ограниченности бюджетных средств, когда надо считать деньги, необходимо видеть, что наши усилия и средства уходят на подготовку кадров по невостребованным профессиям. В результате многие молодые специалисты уезжают из России. Таким образом мы готовим специалистов высокой квалификации для зарубежья, ничего не требуя за это в качестве компенсации.

Позиция вторая. Система начального профессионального образования (НПО), где готовятся рабочие кадры, в настоящее время находится в особо сложном состоянии. 52% рабочих кадров являются практически невостребованными, ибо работают после окончания УНПО не по специальности. В НПО России также сложилась деформированная структура кадровой подготовки. Стране необходимы сварщики, токари, слесари, а УНПО выпускают парикмахеров, бухгалтеров, которых иногда в десятки раз больше, чем необходимо. Это оправдывает только директоров образовательных учреждений, поскольку относится к незатратоемкой подготовке. Однако в этом случае речь должна идти не только о деформированности подготовки, но и о нецелевом использовании скудных бюджетных средств. Более того, если говорить о подготовке рабочих, то среди мастеров производственного обучения – этой ключевой фигуры при подготовке рабочих в системе НПО – только 18% имеют высшее образование (общее высшее, а не специальное), почти 35% мастеров производственного обучения имеют тот же рабочий разряд и даже ниже того, с которым выпускаются из УНПО рабочие. В результате 70% выпускников системы НПО России имеют только третий, т. е. низкий рабочий разряд.

Третья позиция. Что сегодня необходимо работодателю? Кого и как готовить на 90% диктует работодатель. Государство как собственник определяет теперь только 10% подготовки. Социологические исследования показали (недавно вышла работа ИРПО с Союзом работодателей России «Социальное парт-

нерство. Что ждет работодатель?» [1]), что работодателю необходимы рабочие кадры 4–6 разрядов, имеющие обязательное среднее образование, способность к овладению смежными профессиями, обладающие гибкостью и динамичностью, владеющие компьютером, иногда иностранными языками и т. д. Таким образом, требования работодателя вышли далеко за пределы возможностей одного уровня образования (в данном случае – начального профессионального).

Вспомним, в связи с этим, что еще в 1995 г. Минобразования давало разрешение на реализацию среднего профессионального образования на базе начального, а иногда, как исключение, высшего на базе среднего профессионального образования. (Но, конечно, при условии мощного контроля качества подготовки). Потому что уже тогда предвидели, что аттестацию и аккредитацию образовательных учреждений следует проводить не только по их типологии, как написано в Законе РФ «Об образовании», а и по программам подготовки в них. При условии, что образовательные учреждения способны готовить кадры соответствующего качества.

Сегодня сложилась странная ситуация. Прокуратура говорит «нельзя», и такая подготовка закрывается, хотя в стране она уже была достаточно широко реализована во многих сотнях образовательных учреждений. Конечно, в законе не сказано «можно», но не сказано, что и «нельзя». Поэтому в регионах, где сильная местная власть (например, в Читинской области), ситуация другая: среднее профессиональное образование реализуется на базе начального, осуществляется многоуровневое финансирование – федеральное, региональное, муниципальное, собственное многоканальное и т. д. Все имеет правовую защиту. Комплексы непрерывного образования процветают и даже спасают социальную структуру в сельских регионах [5]. Это пример того, как региональные структуры «закрыли» те прорехи, которые имеются в нашем законодательстве. Кстати, делалось это и на основе того опыта, который накопился в лицейском движении, этой форме, выходящей за пределы одного уровня образования, до сих пор не защищенного в рамках законодательства.

Но сегодня многое меняется. Теперь уже работодатель заставит это сделать, иначе перспектив у НПО не будет.

Действительно, масштабные социологические исследования последних лет показали, что сегодня работодатель – хозяин заводов и предприятий – на рабочие должности более, чем на 70%, берет не выпускников учреждений профтехобразования, а из колледжей и техникумов. На вопрос – почему? – работодатель отвечает, что эти выпускники более образованы, более обучаемы, более дисциплинированы, им можно доверить дорогое оборудование и т. д.

А как же рабочая подготовка? Ведь в училищах гордились, даже иронизировали над техникумами, когда в тех тоже готовили рабочих (это при разнице в производственной подготовке в 1200 ч!). Но сегодня работодатель говорит, что обучаемые и дисциплинированные кадры важнее, а рабочей профессии он «научит сам» или пригласит рабочих из-за рубежа. Это уже сложившаяся ситуация, в которой оказалась система НПО: работодателю надо 4–6 разряд, а в УНПО России «штампуют» 3 разряд, то есть низкое качество подготовки. И теперь вопрос вопросов – как выйти из этого тупика?

Позиция четвертая. В свое время было принято, что система НПО должна готовить кадры высокой квалификации и выполнять социальную функцию. К сожалению, сегодня обе этих функции под угрозой, а подготовка рабочих высокой квалификации практически невозможна. Однако существует несколько путей выхода из этой ситуации.

Первый путь. Все-таки в Закон РФ «Об образовании» ввести поправку, чтобы аттестация и аккредитация образовательных учреждений осуществлялись не только по их типологии, но и по программам подготовки специалистов. (Известно, что поправку внести легче, чем принять новый закон). Это позволит наконец-то в рамках правового поля выйти из ограничений одноуровневой подготовки кадров.

Второй путь заключается в том, чтобы создавать образовательные учреждения нового типа – типа социально-образовательных комплексов или учреждений непрерывного образования, где реализуется начальное, среднее (возможно, и высшее) профессиональное образование, но с сохранением вертикали многоуровневой подготовки. В такой вертикали качество подготовки рабочих повысится неизбежно.

Сегодня речь может идти и о частичном, экспериментальном объединении учреждений начального и среднего профессионального образования. Но этот процесс может быть только постепенным. В работе «Новые принципы организации начального профобразования», изданной профессором И. П. Смирновым и академиками РАО В. А. Поляковым и Е. В. Ткаченко [2], рассмотрены системные предложения, направленные на исправление сложных ситуаций при переходе УНПО к открытой системе в условиях рынка труда.

Позиция пятая. В складывающихся условиях все более актуальным становится вопрос формирования новой системы отношений между образовательными учреждениями и предприятиями, союзами работодателей, объединениями трудящихся, службой занятости, то есть со всеми, кто становится не просто заказчиками «продукта» образовательного учреждения, но и источником его финансового благополучия. Поэтому сегодня одним из важнейших

приоритетов развития профессионального образования является создание института социального партнерства.

Необходимость формирования такого института диктуется также характером демократического развития общества и опытом развитых стран, где социальное партнерство является естественной формой существования системы профессионального образования.

Мы живем в новой стране, а мыслим старыми категориями. Изменяется даже понятийный аппарат педагогики и образования. Например, само понятие социального партнерства – важное для рынков труда и образовательных услуг – эксплуатировавшееся еще в советский период, сегодня имеет совершенно другое содержание.

Один пример, относящийся к современной трактовке социального партнерства, и как этот вопрос можно решать в сегодняшних условиях. В Нижнем Тагиле разработана модель трехуровневого социального партнерства, где рынок образовательных услуг, реализуемый на базе Нижнетагильского государственного профессионального колледжа им. Н. А. Демидова (все 86 мастеров профессионального образования имеют высшее инженерно-педагогическое образование или заканчивают его), переведен в режим рынка труда при взаимодействии колледжа с 37 предприятиями и 19 образовательными учреждениями Свердловской области. Сегодня в стране работодатель оплачивает только 14% подготовки рабочих кадров. В Нижнетагильском колледже работодатель оплачивает 44%. Потому что он принимает на работу того, кто ему нужен. Наша система подготовки рабочих кадров истощена. В России сейчас только 5% рабочих кадров имеют высшую квалификацию. (Для сравнения: в Америке и Германии эта цифра составляет 48–55%). Следовательно, необходимо искать варианты подготовки кадров более высокого качества.

Один из вариантов – организация трехуровневого социального партнерства. Оно базируется на двух новых парадигмах. Первая: работодатель определяет, чему учить, образовательное учреждение – как учить. Вторая: качество образования – это когда к тебе возвращается заказчик, а не продукция. В рамках трехуровневого социального партнерства это не совсем научное определение совершенно очевидно.

Итак, на первом уровне партнерства решаются вопросы образовательного заказа. Здесь работодатель участвует даже в подготовке абитуриентов для образовательного учреждения, влияет на программы обучения, а дальше оценивает и качество подготовки.

Второй уровень – трудоустройство выпускника. Многие руководители училищ гордятся: «у нас 90–100% трудоустройства, в службе занятости в очереди никого нет». Лукавость. Не говорят, сколько из выпускников работают по

специальности. Когда мы говорим о трудоустройстве, то следует иметь в виду прогнозируемое и целевое трудоустройство. Тем более, что современный заказчик участвует в работе государственной комиссии, а она – в рамках ГОСТов и ЗУНной парадигмы – оценивает качество подготовки выпускника. Однако «зунная» парадигма в социальном партнерстве имеет инвариантно-вариативные составляющие. В инварианте ЗУНы в рамках ГОСТов являются целью. Таким образом, защищаемая дипломная работа оценивается в рамках ГОСТа. Все прекрасно. И заказчик доволен. Но на работу выпускника не берет. Потому что начинает действовать вариативная часть парадигмы и трудоустройства, где ЗУНы выступают в качестве средства достижения поставленных целей, а цели определяются требованиями заказчика, теми компетенциями, которые не вошли в ГОСТ или вышли за его пределы. Речь идет уже о лично ориентированной траектории подготовки по заказам и желанию работодателя. С этим следует считаться, работодатель «правит бал»: именно он теперь берет или не берет на работу выпускника образовательного учреждения.

Третий уровень – уровень профессионального и карьерного роста выпускника. Вот где проявляется его реальная конкурентоспособность. В рассматриваемом случае определены три уровня конкурентоспособности: на первом уровне социального партнерства – в условиях реализации образовательного заказа. Второй уровень конкурентоспособности – при трудоустройстве. И, наконец, конкурентоспособность молодого специалиста. В эксперименте разработано несколько анкет: для заказчиков (начальника цеха, директора, крупного специалиста), которые оценивают выпускника, а также для самого выпускника. Для оценки его рефлексии как молодого специалиста. Более 5 лет действует эта система в Нижнем Тагиле. Ушедший выпускник (как и его руководители) за 2–3 года работы оценивает недостатки и достоинства условий работы, и далее идет рефлексивная связь с образовательными учреждениями. В анкетах отмечается, что необходимо делать (или изменить) на первом уровне социального партнерства – уровне образовательного заказа. Таким образом, сама модель социального партнерства становится не только технологической, но и содержательной, при этом реализуется связь всех трех уровней партнерства. Эти связи, как и типы конкурентоспособности, описаны в новой книге «Социальное партнерство учреждений профессионального образования» [4]. Представляется, что у этого подхода есть хорошая перспектива, хотя, возможно, эта модель может быть и не везде успешной. Однако она успешно реализована в 19 образовательных учреждениях и на 37 предприятиях Свердловской области. Таким образом, в новых подходах оценки качества подготовки, в новой организации содержания социального партнерства, в новом понимании

привычных для нас понятий – наше будущее. Не успеем этого сделать – будут продолжать наступление иностранные рабочие.

Позиция шестая и последняя. Не может не беспокоить планирование обвальной передачи училищ на финансирование из местного и регионального бюджетов. В свое время уже отменялось подобное постановление Правительства (1992 г.), затем в 1995 г. был уже закон, отмененный в том же году. Не прошла попытка передачи УНПО и в 2000 году (103 статья проекта закона о бюджете 2001 г.). Сейчас очередной заход – передача его с января 2005 г. Но снова не вся страна готова к этому. Хотя многое за последнее десятилетие существенно изменилось. Поэтому там, где есть готовность и где может быть финансово-экономическое обеспечение, должная правовая база, там постепенно эти процессы возможны. Но наша страна слишком велика и разнообразна, поэтому даже в экономическом плане недифференцированная, обвальная передача учреждений НПО может закончиться только достаточно серьезным перераспределением государственных средств.

Действительно, у 80% ребят, которые учатся в училищах, родители получают зарплату до 1000 р., у 50% – безотцовщина. Эти ребята уже представляют группы риска. И они при закрытии УНПО (что неизбежно при передаче) будут лишены возможности получить образование, а, следовательно, пойдут на улицу. То есть деньги вместо Минобразования пойдут в МВД, в Министерство труда и социальной защиты на строительство колоний и детских домов. В 1996 г. в России было 450 тысяч социальных сирот, сейчас – 900 тысяч. Таким образом, страна сама формирует социальное сиротство, перераспределяя детей трудной судьбы из одной сферы в другую. Многое сегодня меняется, но и менять необходимо постепенно. Повторим, что частичная передача училищ в регионы возможна. Можно говорить даже о частичном изменении форм собственности при передаче [2]. И если такое время приближается, то это должно делаться и постепенно, и в экспериментальном порядке, с необходимым научным обеспечением. С оценкой не только положительных сторон, но и отложенных негативных последствий. Без таких подходов позитивное развитие системы профессионального образования будет просто невозможным.

Литература

1. Смирнов И. П., Ткаченко Е. В. Социальное партнерство: что ждет работодатель? Итоги пилотного Всероссийского социологического исследования. М., 2004. 32 с.

2. Смирнов И. П., Поляков В. А., Ткаченко Е. В. Новые принципы организации начального профессионального образования. Переход к открытой системе в условиях рынка труда. М., 2004. 32 с.

3. Ткаченко Е. В. О проблемах взаимодействия профессионально-педагогического и начального профессионального образования // Образование и наука. Известия УРО РАО, 2003. № 3(21). С. 35–48.

4. Ткаченко Е. В., Сафонова Е. Г., Панина Л. П., Фишуклова О. Ф. Социальное партнерство учреждений профессионального образования. Теория, практика, механизмы реализации). Екатеринбург, 2003. 330 с.

5. Бородин Н. С. УНПО сельских регионов и налоговая политика в образовательной системе России. Профессиональное образование, 2002. № 9. С. 2–3.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 377.015.3
ББК Ю 940

КЛЮЧЕВЫЕ КОНСТРУКТЫ СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕМЕСЛЕННИКА-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ¹

Э. Ф. Зеер

Ремесленная деятельность (ремесло) – вид предпринимательской деятельности, связанный с конкретной ремесленной профессией и направленной на производство товаров и услуг по индивидуальным заказам, малыми сериями и для удовлетворения утилитарных, эстетических и иных потребностей граждан или хозяйствующих субъектов.

Ремесленник – субъект малого бизнеса, самостоятельно или совместно с другими работниками производящий конечный продукт высокого качества, в том числе и изделия народных промыслов, отвечающих определенным эстетическим нормам и функциональным потребностям, на основе технологий, ориентированных на использование специальных знаний, умений и навыков, инструмента и средств малой механизации. Отличительной чертой ремесленника является его профессия, квалификация, орудия труда, обеспечивающие признаки и свойства, характерные только для данного вида ремесленной продукции.

Ремесленник-предприниматель – это деловой человек, организатор и руководитель малого предприятия по производству и продаже товаров, а также предоставлению услуг, которые могут принести прибыль.

Анализ деятельности ремесленников-предпринимателей позволяет выделить следующие основные функции:

- организационно-экономическая (хозяйственная) деятельность, направленная на получение прибыли в пределах организационно-правовой формы предприятия;
- организация и планирование совместной деятельности небольшой группы ремесленников (самоменеджмент);

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ – грант 02-06-001 163а.

- генерирование новых идей, новых технологий по улучшению качества товаров и услуг;
- продвижение своих товаров и услуг с учетом факторов спроса и рыночных условий с целью получения прибыли (маркетинг);
- выполнение производительных видов ремесленного труда: чтение технической и технологической документации, приготовление и обработка материалов, сборочных и монтажных работ с использованием станков, специального инструмента, средств контроля и др.

Ремесленник-предприниматель – это работник широкого профессионального профиля, в деятельности которого объединены работа и ремесленника, и предпринимателя. Поэтому вначале мы рассмотрим психологические особенности деятельности личности ремесленника, затем ремесленника-предпринимателя.

В соответствии с профессиональными функциями ремесленника выделим психологические особенности:

1) полимодальность способностей и деятельностей ремесленника (сочетание в труде ремесленника сенсомоторных, творческих, художественных, эстетических, конструкторских, математических способностей, способностей к общению и взаимодействию с людьми; существенное различие видов деятельности, которое должен выполнять ремесленник, – производство, конструирование, художественное оформление, экономические и маркетинговые расчеты, взаимодействие с потребителями, клиентами и др.);

2) личностная ориентация и индивидуально-стилевая окраска труда (в труде ремесленника находят выражение его личность, индивидуальные особенности, что делает продукцию ремесленника отличимой от любой другой продукции);

3) необходимость связей с общественностью (требует от ремесленника высокого уровня личностного развития и, в частности, направленности);

4) непостоянство рынка товаров и услуг (требует от ремесленника гибкости, способности перестроиться на другие товары, переключиться на другую деятельность).

Особенности профессиональной деятельности ремесленников позволяет определить психологические ориентиры их подготовки.

Основной критерий подготовки ремесленников – это высокий уровень знаний, умений и навыков по конкретной ремесленной специальности в соответствии с теми профессиональными функциями, которые должен выполнять ремесленник. Ремесленнику необходимы как теоретические знания, так и практические умения в области материалов, техники, конструирования, черчения, организации производства, эстетики, дизайна, художественного творчества, психологии, экономики и элементов бухгалтерского учета, маркетинга.

К дополнительным критериям подготовки ремесленника следует отнести высокий уровень развития ряда способностей: способностей к самостоятельному учению, творческих способностей, способностей к эстетическому восприятию и оформительских способностей, сенсомоторных способностей (ручная умелость, глазомер), способностей к общению и сотрудничеству, способностей к самоуправлению, предпринимательских способностей. Также к дополнительным критериям подготовки ремесленника относится ряд личностных качеств, которые важны для взаимодействия с другими людьми: общительность, организованность, предприимчивость, социально-профессиональная мобильность (гибкость социально-профессионального поведения, позволяющая быстро менять профессию, переквалифицироваться, находить новое место работы и т. д.), лидерство, наблюдательность, конвенциональность (сознательное соблюдение морально-нравственных норм и законов, принятых в обществе), сверхнормативная профессиональная активность (одна из форм проявления надситуативной активности, выражающаяся в стремлении индивида превысить официально предъявляемые обществом требования к тому или иному виду профессиональной деятельности), дисциплинированность, эстетическая чувствительность и др.

Ремесленник как предприниматель – это специалист-менеджер малого бизнеса, занимающийся самостоятельной деятельностью по производству и продвижению товара, способного принести прибыль.

Для установления социально (профессионально) – психологических характеристик рассмотрим стадии реализации ремесленных проектов.

1. Зарождение проекта или поиск инновационной идеи. На этой стадии собирается информация о неудовлетворенных социально-экономических потребностях и поиск путей удовлетворения этих потребностей. Способности, необходимые на этом этапе: социально-экономическая компетентность, деловая активность, творческая активность (креативность), социально-профессиональная интуиция, новаторство, склонность к взвешенному (умеренному) риску, адекватная самооценка, аналитическое мышление.

2. Составление бизнес-плана, в котором отражаются (расписываются) финансовые, маркетинговые ориентации, источники прибыли и убытков, продумываются необходимые средства, возможные инвестиции и действия в случае неудачи. Успешное составление бизнес-плана требует от ремесленника-предпринимателя следующие профессионально-психологические характеристики: оптимистическая жизненная ориентация, развитый практический интеллект, эвристический стиль мышления, самостоятельность, отсутствие морально сдерживающих стереотипов, эстетическая чувствительность.

3. Поиск ресурсов и организация производства. На этой стадии решаются вопросы кредитования проекта, материальные ресурсы, аренда помещений, приобретение технологического оборудования, технических средств и др. Организация производства по реализации проекта предъявляет к предпринимателю дополнительные требования, выполнение которых обуславливает необходимость в следующих качествах: потребность в достижениях, коммуникативные качества (аттрактивность, толерантность, ассертивность), волевые качества (настойчивость, смелость, надежность, решительность), социально-профессиональная мобильность (гибкость), доминантность, обязательность, пунктуальность, сверхнормативная профессиональная активность.

4. Реализация проекта предполагает изготовление качественного продукта, выполнение технологически значимого заказа, оказание материально ценных услуг. В выполнении этих видов практической деятельности, как правило, принимает участие помимо ремесленников и сам предприниматель. Чтобы удержаться в конкурентной среде, предприниматель должен поддерживать свое производство, инициировать производительность (продуктивность) труда сотрудников, обеспечивать оптимальный социально-психологический климат; он должен обладать специальной (профессиональной) квалификацией, стремлением (потребностью) в преобразующей деятельности, коммуникабельностью, организованностью, профессиональной честностью, эмоциональной стабильностью, поведенческой стабильностью, развитым самоконтролем, саморегуляцией поведения.

5. Продвижение на рынок продукта (результата) труда, услуг, оформление выполненной работы, проведение экономических расчетов, подведение итогов, определение прибыли. Эта стадия предпринимательства обуславливает следующие социально значимые качества личности предпринимателя: восходящая мотивация, ответственность, социально-профессиональная нравственность, уверенность, надежность, независимость, ассертивность, толерантность к неудачам, самодостаточность, эмоциональная уравновешенность, способность поддерживать восходящий вектор развития своего предприятия.

Таким образом, анализ деятельности ремесленника-предпринимателя показывает, что психологических ориентиров подготовки (профессионального образования) этих универсальных работников очень много. Очевидно, необходимо выбрать из них наиболее значимые, наиболее интегрированные, наиболее проверяемые на практике. На наш взгляд данную проблему (задачу) следует решать через концепцию «ключевых конструктов» содержания профессионального образования, к которым мы относим *базовые компетентности, ключевые компетенции и метапрофессиональные качества*.

Определение состава ключевых конструкторов осуществлялось в следующей последовательности:

- на основе структурно-функционального анализа деятельности ремесленника-предпринимателя¹ составлялся ориентировочный перечень компетентностей, компетенций и профессионально важных качеств;
- формировался состав экспертов из числа наиболее квалифицированных педагогов лица ремесленников-предпринимателей и предпринимателей малого бизнеса;
- экспертам был выдан пакет информационно-методических материалов (кейс), в котором был представлен перечень конструкторов;
- эксперты были разделены на три группы в зависимости от их профессиональной специализации. Каждая из них последовательно определяла состав наиболее важных ключевых конструкторов;
- в процессе обсуждения этого состава в группах осуществлялись отбор наиболее универсальных конструкторов и ранжирование по степени их значимости;
- на основе экспертной валидации выявленных конструкторов был определен их эталонный состав².

К базовым компетентностям мы относим комплекс универсальных знаний, отличающихся широким уровнем обобщения. Эти интегральные, надпредметные знания включают общенаучные и общепрофессиональные категории, понятия, законы, принципы и закономерности функционирования науки, техники и общества.

К базовым компетентностям ремесленника-предпринимателя относятся:

- общенаучные – знания понятий, основных законов природы, общества и деятельности человека;
- социально-экономические знания – знания основ экономики и организационного поведения;
- гражданско-правовые – знание гражданско-правовых норм;
- информационно-коммуникационные – знание основ информатики и коммуникационных технологий;
- политехнические знания – знание естественнонаучных основ техники и технологий, принципов функционирования автоматизированного производства, системы контроля и управления ими;
- специальные – общепрофессиональные знания в области целостной ремесленной деятельности.

¹ См.: Зеер Э. Ф. Ремесленная профессиональная деятельность: психологический аспект // Образование и наука, 2003. № 1(19). С. 81–92.

² В проектировании и определении эталонного состава ключевых конструкторов субъектов ремесленной деятельности принимали участие Н. А. Доронин, П. Ф. Зеер, А. П. Зольников, А. М. Павлова, Ж. А. Филиппова.

В динамичных социально-профессиональных условиях все более востребованной становится не обученность как таковая, а способность специалиста реализовывать ее в конкретной практической деятельности. Эти практико-ориентированные действия, имеющие обобщенный характер, называются *компетенциями*.

Компетенции – это знания в действии, комплексные умения и навыки выполнения деятельности. Это интегративные деятельностные конструкты, включенные в конкретную ситуацию и направленные на достижение реального результата. Компетенции, по определению, включены в *контекст* будущей профессии, отсюда их социально-профессиональная значимость.

На основе изучения литературы и обобщения результатов анализа содержания деятельности специалистов ремесленных профессий нами выделены следующие группы компетенций:

- управленческие компетенции – способность к организации и планированию ремесленной деятельности, руководству людьми, решению проблем, лидерству и др.;
- социальные компетенции – способность к сотрудничеству, ведению дискуссий, восприятию критики, готовность к согласованным действиям, направленным на достижение поставленных целей, и др.;
- познавательные (гностические) компетенции – способность к систематизации и оценке учебно-профессиональной информации, готовность к дальнейшему повышению профессиональной квалификации и др.;
- операционные компетенции – способность и готовность к целеустремленному и планомерному выполнению профессиональных заданий на основе освоенных методов работы, способов мышления;
- специальные компетенции – способность самостоятельно решать возникающие задачи в конкретной практической ситуации на основе полученных знаний с соблюдением соответствующих норм.

Наряду с базовыми компетентностями, ключевыми компетенциями важное значение в деятельности ремесленника-предпринимателя принадлежит метапрофессиональным качествам. Это качества, востребованные в профессиях широкого радиуса действия. В зарубежной педагогике эти социально-профессиональные конструкты получили название «ключевых квалификаций» или «базовых навыков». С учетом традиций отечественной педагогики и психологии эквивалентным понятием будет словосочетание «метапрофессиональные качества».

Метапрофессиональные качества – это личностные и межличностные качества, способности, умения и навыки, которые обуславливают продуктивность деятельности специалиста в многообразных ситуациях профессиональной жизни.

Экспертный опрос предпринимателей малого бизнеса позволил нам определить следующий состав метапрофессиональных качеств личности ремесленника-предпринимателя.

Самоменеджмент – это синтез качеств и способностей, которые позволяют человеку эффективно управлять собой в различных видах деятельности и общения.

Предприимчивость – это предпринимательская активность, способность к проявлению профессионального энтузиазма и инициативы, самостоятельности, склонности действовать на свой страх и риск, готовность работать сверх установленных планов для того, чтобы получить прибыль, заработать деньги, найти рынок сбыта продукции, войти в контакт с нужными людьми и организациями.

Социально-профессиональная мобильность – готовность и способность к быстрой смене профессии (к переквалификации), выполняемых производственных заданий, рабочего места. Умение быстро адаптироваться к новым социально-экономическим и внутриорганизационным условиям работы.

Коммуникативность – способность общаться и сотрудничать в трудовом коллективе. Коммуникативные возможности состоят в умении правильно выражать свои мысли в письменном и устном виде, в обладании навыками делового общения, в умении передавать информацию другим на вербальном и невербальном уровне, в умении слушать и входить в контакт. Способности к взаимодействию во многом основываются на коммуникативных возможностях личности, но включают, помимо этого, готовность работать совместно с другими людьми, терпимость к мнению других, корпоративность, чувство **взаимопомощи**.

Социально-профессиональная ответственность – внутренние формы саморегуляции деятельности субъекта, характеризующиеся сознательным соблюдением моральных принципов и правовых норм, выражающих общественную и профессиональную необходимость.

Практический интеллект – это интегральная способность продуктивно (успешного) решения практических проблем и задач. Важное место в структуре практического интеллекта занимают неявные знания, эмоциональное предвосхищение, профессиональная интуиция.

Креативность – это такие способности, знания и умения, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. Это способность создавать новые необычные оригинальные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления.

Эмоционально-волевая стабильность (устойчивость) – это способность к саморегуляции психических состояний и поведения, самоконтролю, самодостаточности.

Эстетическая чувствительность – свойство человека ощущать прекрасное в реальной действительности, эталоны красоты и дизайна, художественное восприятие, ощущение красоты при создании вещей, имеющих художественную ценность. Эстетическая чувствительность основана на субъективно усвоенных эталонах красоты и дизайна и психологических механизмах субъективного соотнесения объективной реальности с усвоенными эталонами.

Мы рассмотрели ведущие конструкты личности ремесленника-предпринимателя. В структуру каждого конструкта входят когнитивная (познавательная) и мотивационно-потребностная составляющая, которые обеспечивают их взаимодействие. Эти социально-психологические образования определяют вектор развития личности ремесленника-предпринимателя, выступают в качестве социально-психологического ядра. Схематически взаимодействие всех профессионально-обусловленных конструктов личности ремесленника-предпринимателя представлено на рисунке.



Взаимосвязь профессионально-обусловленных конструктов
ремесленника-предпринимателя

Завершая анализ ведущих конструктов личности ремесленника-предпринимателя, следует подчеркнуть (отметить) что базовые компетентности формулируются в объектно-знаниевой форме, ключевые компетенции – в деятельностиной, а метапрофессиональные качества – в социально-психологических понятиях.

Формирование этих универсальных конструктов в профессиональной школе не может быть реализовано в рамках одного учебного предмета, пусть

даже такого интегративного, как производственное обучение. Это возможно при объединении педагогических усилий всего профессионально-педагогического персонала образовательного учреждения.

УДК 37.015.3
ББК Ю 940

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАЩИТЫ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННЫХ ДЕСТРУКЦИЙ ПЕДАГОГОВ

**Э. Э. Сыманюк,
Н. О. Садовникова**

Профессиональное развитие происходит неравномерно и гетерохронно. Противоречия профессионального развития порождают психологическую разбалансированность в структуре субъекта деятельности и в самой деятельности.

Это порождает состояние неустойчивости, неравновесности профессионального развития. Возникает состояние флуктуации (переход от равновесия к неравновесию, от упорядоченности структуры к ее неопределенности). Небольшие флуктуации, обусловленные недовольством собой, неудовлетворенностью профессиональной деятельностью, могут стать началом новой траектории развития. Сильные флуктуации способствуют образованию точек бифуркации. В точках бифуркации, то есть критических, пороговых точках, поведение системы становится неустойчивым и может эволюционировать к нескольким альтернативам [4]. В процессе профессионального развития личности в качестве критических точек правомерно выделение профессионально обусловленных кризисов, т. е. периодов кардинальной перестройки структуры сознания, профессиональной деятельности и личности. Переживание кризисов сопровождается неудовлетворенностью собой и своей профессиональной деятельностью, сознательным или бессознательным поиском путей преодоления психологического дискомфорта. Преодоление кризиса открывает перед человеком новые, вариативные траектории развития.

Кризису характерно нарушение психологического будущего, смысла и целостности жизни. Как любая система личность стремится к восстановлению равновесия, что приводит к смене состояний индивида. Вместе с тем, возможны различные варианты достижения целостности личности. Первый путь – формирование профессиональной направленности. В этом случае происходит интеграция личности в профессии. Личность согласовывает свои про-

фессиональные интересы, склонности, ценностные ориентации, мотивацию с требованиями профессиональной среды. Профессиональная интеграция предполагает гармоничное объединение и развитие профессионально обусловленной структуры личности.

Второй путь возникает в ситуациях, когда человек не может самостоятельно преодолеть кризис профессионального становления, при этом состояние психического напряжения продолжает нарастать. В этом случае можно выделить четыре стадии его протекания:

- первичный рост напряжения, стимулирующий привычные способы решения проблем;
- дальнейший рост напряжения в условиях, когда эти способы оказываются безрезультатными;
- еще большее увеличение напряжения, требующее мобилизации внешних и внутренних источников;
- если все оказывается тщетным, наступает четвертая стадия, характеризующаяся повышением тревоги и депрессии, чувствами беспомощности и безнадежности, дезорганизацией личности [5].

В работах А. Г. Амбрумовой, исследующей психологические кризисы, обосновываются связи определенной ситуационной реакции с типом личности. Автор указывает ряд личностных параметров, которые существенно влияют на формирование таких реакций: динамические и энергетические условия протекания эмоциональных процессов (уровень их лабильности или торпидности, стеничности или астеничности, а также степень интеллектуального контроля и характеристики коммуникативной сферы данной личности) [1].

У людей с ситуативной жизненной стратегией процесс переживания кризиса сопровождается установлением мрачной окраски мировоззрения, с переструктурированием системы ценностей. Восприятие окружающей действительности и своего внутреннего мира искажается, преобладают «черные» тона. Стойкое снижение уровня оптимизма, по мнению А. Г. Амбрумовой, преграждает путь к продуктивному планированию деятельности в будущем. Реальное планирование уступает место мрачным прогнозам с рассмотрением событий, условий и анализом динамики ситуации как бы со стороны. Динамика развития кризиса рассматривается при этом восприятии действительности как не допускающая активного вмешательства заинтересованного лица. Любые сильные эмоциональные нагрузки воспринимаются как удары судьбы, сопротивления которым не может быть оказано. Такая скованность собственной воли, «якобы наступающая неконтролируемость сменяющихся условий и событий, вызывают снижение самооценки, ощущение незначительности и маловажности собственных возможностей» [1, с. 109]. Это вызывает снижение конструктивных тенден-

ций в психике человека, разумное планирование деятельности теряет свою значимость и в конце концов в некоторых ситуациях исчезает вообще.

У людей с активной жизненной стратегией психика беспрепятственно включает имеющуюся у индивида систему личностной психологической защиты и на том или ином уровне совершенства корректирует поведение человека. Это способствует наилучшей адаптации личности к процессу переживания кризиса и приводит к снижению интенсивности отрицательной гаммы эмоций, к более оптимистичному восприятию действительности. С этой точки зрения кризис у людей с активной жизненной стратегией чаще разрешается конструктивно. Это свидетельствует о том, что психологические защиты нивелируют негативные стороны переживания кризиса, устраняя чувства тревоги и внутреннего дискомфорта, позволяют сохранить чувство собственного достоинства и самооценку.

На рисунке 1 показана схема действия психологических защит. Отсюда – защита есть зеркальное отражение возможного, но не реализованного личностью процесса мотивации или отражение неосуществленных, но в прошлом желаемых целей. Непродуктивность действия психологических защит связана с несовпадением целей и средств их достижения в поведении человека или нарушением меры в соотношении мотива и сил, затраченных на его реализацию, или поведением человека прямо противоположным целям.

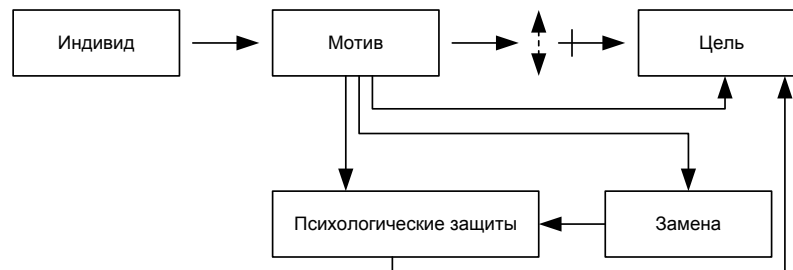


Рис. 1. Схема действия психологических защит личности

Рассмотрим типологи психологических защит:

- клиническая – с опорой на ведущую симптоматику тех или иных нервно-психических расстройств (используется в психиатрии и психотерапии);
- онтогенетическая – по срокам формирования отдельных защит (при этом выделяются примитивные и высшие психологические защиты);
- эволюционно-эмоциональная – по принципу контроля за отдельными базисными эмоциями, имеющими эволюционно-приспособительный характер.

Наиболее ценным, на наш взгляд, является подход к классификации психологических защит, основанный на представлении о связях конкретных

эмоций и специфических эго – защитных механизмов, – который был предложен американскими психологами Р. Плутчиком и Х. Конте. Они рассматривают психологическую защиту как особый механизм, действующий по принципу отрицательной обратной связи. Включение этого механизма способствует ослаблению излишне интенсивной эмоциональной реакции для сохранения своего «Я-образа» и поддержания социально-адекватных отношений.

В концепции рассматриваются восемь основных эмоций, присущих всем людям, и соответствующие им восемь вариантов психологической защиты: удивление – регрессия, гнев – замещение, принятие – отрицание, страх – вытеснение, отвращение – проекция, уныние, тоска – компенсация, радость – гиперкомпенсация, чувство предвосхищения – рационализация.

Как примитивные, так и высшие психологические защиты регулируют переживание, экспрессию и поведение на базе эмоций и, следовательно, лежат в основе формирования определенных черт личности (табл. 1).

Таблица 1

Черты личности, формируемые психологическими защитами

Вид защиты	Базовая эмоция	Черта личности
Регрессия	Удивление	Наивность и непоследовательность
Замещение	Гнев	Агрессивность
Отрицание	Принятие	Социальность и доверчивость
Вытеснение	Страх	Неуверенность
Проекция	Отвращение	Подозрительность
Компенсация	Уныние и тоска	Депрессивность
Гиперкомпенсация	Радость	Общительность
Рационализация	Чувство предвосхищения	Рациональность и любознательность

При этом стоит отметить, что психологическая защита лишь до некоторого момента выступает как своего рода барьер. Превышение «порога» способствует тому, что психологическая защита перестает выполнять положительную функцию и ее действие приобретает деструктивный характер.

Одинаковое поведение в определенных социальных ситуациях с интенсивным использованием одной и той же психологической защиты приводит к искажению характера субъекта и формированию устойчивых черт личности. Последние, в свою очередь, включаясь в профессиональную деятельность, развиваются и, следовательно, деформируют структуру субъекта деятельности.

Функции психологических защит, с одной стороны, можно рассматривать как позитивные, поскольку они предохраняют личность от негативных пережи-

ваний, восприятия психотравмирующей информации, устраняют тревогу и помогают сохранить в ситуации конфликта самоуважение. С другой стороны, они могут оцениваться и как негативные. Действие защит обычно непродолжительно и длится до тех пор, пока нужна «передышка» для новой активности. Однако, если состояние эмоционального благополучия фиксируется на длительный период и по сути заменяет активность, то психологический комфорт достигается ценой искажения восприятия реальности, или самообманом.

По мере нарастания отрицательной информации, критических замечаний, неудач, неизбежных при нарушении процесса профессионализации, психологическая защита временно позволявшая личности иллюзорно-положительно воспринимать объективное неблагополучие, становится все менее эффективной. В случае неэффективности ее действия либо недостаточной сформированности при возникновении угрозы невротического срыва индивид инстинктивно ищет выход и нередко находит его во внешней среде. Да и проблема, вызвавшая неприятности, все равно остается нерешенной (неудовлетворенная потребность, неисправленный личностный недостаток и др.) и приводит рано или поздно к другим защитам, что мешает личности измениться, соответствовать новым условиям жизни.

Психологическая защита, искажая реальность с целью сиюминутного обеспечения эмоционального благополучия, действует без учета долговременной перспективы. Ее цель достигается через дезинтеграцию поведения, нередко связанную с возникновением деформаций и отклонений в развитии личности.

Таким образом, длительное использование психологических защит порождает **профессиональные деформации** – профессионально нежелательные качества, изменяющие профессиональное поведение личности и негативно влияющие на продуктивность деятельности.

Э. Ф. Зеер рассмотрел основные профессиональные деформации педагогов и определил виды психологических защит, участвующих в их формировании [3].

1. **Авторитарность** проявляется в жесткой централизации учебно-воспитательного процесса, единоличном осуществлении управленческих функций, использовании преимущественно распоряжений, рекомендаций, указаний. Авторитарные педагоги тяготеют к различным наказаниям учащихся, отказываются от сотрудничества с ними. Авторитарность обнаруживается в снижении рефлексии – самоанализа и самоконтроля педагога.

2. **Демонстративность** – качество личности, проявляющееся в эмоционально окрашенном поведении, желании нравиться, стремлении быть на виду, проявить себя. Эта тенденция реализуется в оригинальном поведении, демонстрации своего превосходства, нарочитых преувеличениях, расцвечивании

своих переживаний, в позах, поступках, рассчитанных на внешний эффект. Эмоции яркие, выразительны в проявлениях, но неустойчивы и неглубоки. Известная демонстративность педагогу профессионально необходима. Однако когда она начинает определять стиль поведения, то снижает качество педагогической деятельности, становясь средством самоутверждения.

3. **Педагогический догматизм** возникает вследствие частого повторения одних и тех же ситуаций, типовых профессионально-педагогических задач. У педагога исподволь формируется склонность к упрощению проблем, применению уже известных приемов без учета всей сложности педагогической ситуации. Профессиональный догматизм проявляется также в игнорировании психолого-педагогических теорий, пренебрежительном отношении к науке, инновациям, в самоуверенности и завышенной самооценке. Догматизм развивается с ростом стажа работы в одной и той же должности, снижением уровня общего интеллекта, а также обуславливается особенностями характера.

4. **Доминантность** обусловлена выполнением педагогами властных функций. Ему даны большие права: требовать, наказывать, оценивать, контролировать. Развитие этой деформации определяется также индивидуально-типологическими особенностями личности. В большей мере доминантность проявляется у холериков и флегматиков. Она может развиваться на основе акцентуации характера. Но в любом случае работа педагога создает благоприятные условия для удовлетворения потребности во власти, в подавлении других и самоутверждении за счет учащихся.

5. **Педагогическая индифферентность** характеризуется эмоциональной сухостью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся. Педагогическое взаимодействие с ними строится без учета их личностных особенностей, исходя из типологического подхода: «двоечник», «хулиган», «активист», «лентяй» и т. д. Индифферентность развивается с годами как следствие эмоциональной усталости и отрицательного индивидуального опыта взаимодействия с учащимися.

6. **Консерватизм** проявляется в предубеждении против нововведений, приверженности устоявшимся технологиям. Развитию консерватизма способствует то обстоятельство, что педагог регулярно репродуцирует один и тот же учебный материал, применяет определенные формы и методы обучения и воспитания. Стереотипные приемы воздействия постепенно превращаются в штампы, экономят интеллектуальные силы педагога, не вызывают дополнительных эмоциональных переживаний. По мере профессионализации эти штампы в педагогической работе становятся тормозом развития деятельности и личности педагога.

7. **Педагогическая агрессия** проявляется во враждебном отношении к нерадивым и неуспевающим ученикам, в приверженности к «карательным» воздействиям, в требовании безоговорочного подчинения.

8. **Ролевой экспансионизм** проявляется в тотальной погруженности в профессию, фиксации на собственных проблемах и трудностях, в неспособности и нежелании понять другого человека, в преобладании обвинительных и назидательных высказываний, безапелляционных суждений. Эта деформация обнаруживается в жестком ролевом поведении за пределами образовательного учреждения, в преувеличении собственной роли и значения.

9. **Социальное лицемерие** педагога обусловлено необходимостью оправдывать высокие нравственные ожидания учащихся и взрослых, пропагандировать моральные принципы и нормы поведения. Социальная желательность с годами превращается в привычку морализирования, неискренность чувств и отношений.

10. **Поведенческий трансфер** (проявление синдрома ролевого трансфера) характеризует формирование черт ролевого поведения и качеств, присущих учащимся. Поговорка «с кем поведешься – от того и наберешься» справедлива в отношении педагогов.

11. **Дидактичность** – это проявление педагогических издержек объяснительно-иллюстративных методов обучения. Она выражается в стремлении учителя все объяснить самому, а в воспитательной работе – в нравоучении и назидании. Дидактичность педагога проявляется также за пределами учебного заведения: в семье, неформальном общении, часто приобретает характер профессионального занудства.

Обобщенные характеристики профессиональных деформаций приведены в табл. 2.

Таким образом, психологические защиты имеют полимодальное значение: некоторые виды психологических защит способствуют преодолению профессионально обусловленных деформаций, другие участвуют в их формировании, усугубляя рассогласование профессионально обусловленных структур личности, способствуя профессиональной дезинтеграции личности.

Целью опытно-поискового исследования являлось определение выраженности психологических защит, способствующих формированию профессионально обусловленных деформаций педагогов. В качестве методики исследования нами применялся опросник Плутчика – Келлермана – Конте (*Life Style Index*).

В исследовании приняло участие 66 педагогов общеобразовательных учреждений Свердловской области. Средний возраст испытуемых 36 лет, педагогический стаж 14,8 лет.

Таблица 2

Профессиональные деформации педагогов

Профессиональная деформация	Психологические детерминанты профессиональной деформации	Проявление деформации в профессиональной деятельности
Авторитарность	Психологическая защита: проекция	Преимущественное использование распоряжений, указаний, наказаний
Демонстративность	Психологическая защита: идентификация	Чрезмерная эмоциональность, самопрезентация
Педагогический догматизм	Стереотипы мышления. Психологическая защита: проекция	Стремление к упрощению педагогических задач и ситуаций, игнорирование психолого-педагогических знаний
Доминантность	Неконгруэнтность эмпатии	Превышение властных функций, склонность к распоряжениям, приказам
Педагогическая индифферентность	Психологическая защита: отчуждение. Синдром «эмоционального сгорания»	Проявление равнодушия, эмоциональной сухости и жесткости
Консерватизм	Психологическая защита: рационализация	Приверженность устоявшимся технологиям обучения
Педагогическая агрессия	Психологическая защита: проекция	Пристрастное отношение к неуспевающим, гигиенически запущенным и внешне непривлекательным учащимся
Ролевой экспансионизм	Стереотипы поведения. Тотальная погруженность в педагогическую деятельность	Фиксация на собственных личностных и профессиональных проблемах и трудностях. Преувеличение значения своей роли
Социальное лицемерие	Психологическая защита: рационализация. Стереотипизация морального поведения	Склонность к морализированию. Вера в свою нравственную непогрешимость
Поведенческий трансфер	Психологическая защита: проекция. Идентификация	Эмоциональные реакции и поведение, свойственные учащимся
Дидактичность	Стереотипы мышления. Речевые шаблоны	Стремление все назидательно объяснить, используя шаблонные способы передачи знаний и опыта

Исследование показало, что наиболее реализуемыми в педагогической деятельности видами психологических защит являются проекция (0,612), рационализация (0,606), компенсация (0,576), отрицание (0,569) и гиперкомпенсация (0,528) (рис. 2)

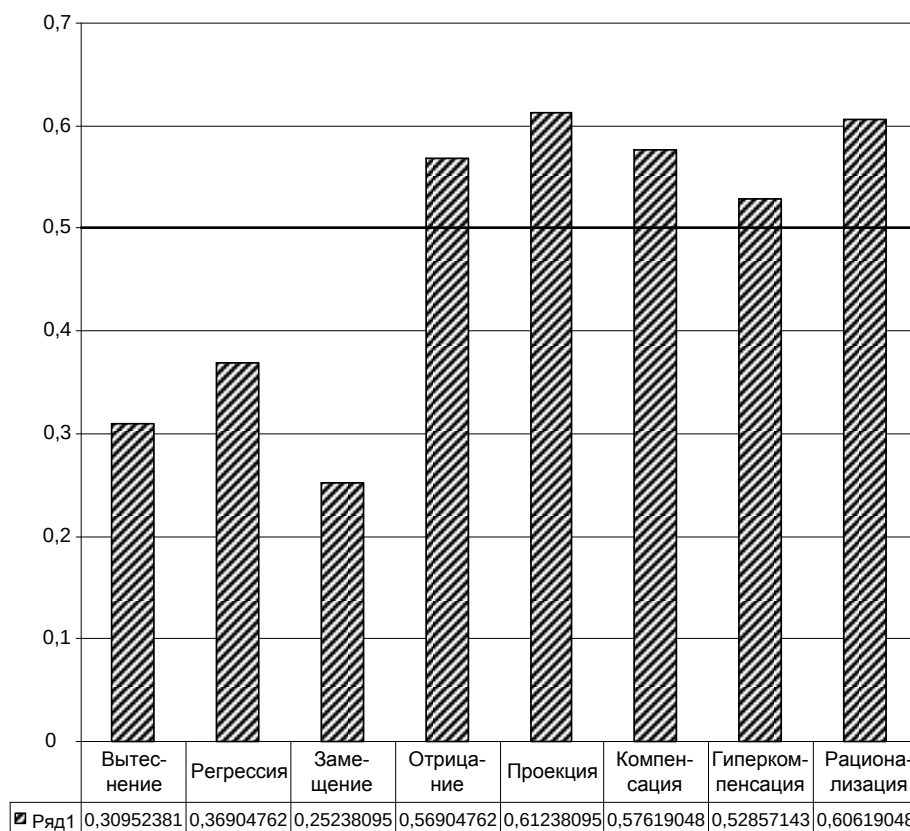


Рис. 2. Уровень выраженности психологических защит

Рассмотрим полученные результаты исследования более подробно.

Проекция проявляется в бессознательном отвержении собственных неприемлемых чувств, желаний, стремлений и перенос их на другое лицо. По мнению Р. М. Грановской, может проявляться в перекладывании ответственности за то, что происходит внутри «Я», на окружающий мир [4]. Обычно для проекции выбирается подходящий объект, которым в педагогической деятельности, как правило, становится учащийся. Именно ему учитель приписывает негативные качества, поступки. Проекция – это форма защиты «Я», приписывающая, для ослабления чувства вины, собственные пороки и слабости дру-

гим. Смещение границ дает возможность относиться к внутренним проблемам так, как если бы они происходили снаружи, и, соответственно, применять к ним (обычно лучше развитые) способы решения «внешних» проблем. Формированию данного вида психологической защиты способствует низкая самооценка. Обладая положительной самооценкой, человек уверен в себе и не нуждается в демонстрации своих особых достоинств. У него нет желания постоянно самоутверждаться. При низкой самооценке человек хронически недоволен собой, и это запускает механизм проекции, тем самым способствуя формированию установки на отрицательное восприятие других людей.

В педагогической деятельности проекция способствует развитию агрессивности, авторитаризму, догматизму и поведенческому трансферу.

Следующим видом психологической защиты, реализуемым педагогами общеобразовательных школ, является **рационализация**. Рационализация связана с осознанием и использованием в мышлении только той части воспринимаемой информации, в соответствии с которой собственное поведение выглядит как хорошо контролируемое и не противоречащее объективным обстоятельствам. При этом неприемлемая часть удаляется из сознания, особым образом преобразовывается и после этого осознается уже в измененном виде. Этот вид защиты использует убедительные доводы для оправдания своих личностно или социально неприемлемых качеств, желаний и действий.

Рационализация может противоречить фактам и законам логики, но может быть вполне разумной и логичной. В этом случае ее иррациональность заключается только в том, что объявленный мотив не является подлинным, а лишь подкрепляет эмоциональные предубеждения, существующие у человека. «Я профессионально некомпетентен, потому что плохо себя чувствую». Рационализация – это всегда индугирование, т. е. оправдательное отношение к своему поведению и своим принципам, поиск ложных оснований. Она превращает нужду в добродетель. Именно рационализация способствует формированию социального лицемерия педагогов. Учитель любые свои поступки трактует как социально значимые, правильные, имеющие воспитательный эффект даже в самых крайних формах профессионального поведения. Развивается вера в собственную непогрешимость и добродетель. Длительное использование рационализации приводит к возникновению социального лицемерия и консерватизму.

Стремление избежать новой информации, несовместимой со сложившимися представлениями, характерно для такого вида психологической защиты, как **отрицание**. Оно проявляется в игнорировании потенциально тревожной информации, уклонении от нее. Человек перестает воспринимать те события, которые чреваты для него неприятностями, могут травмировать. Отрицание

приводит к тому, что человек старается о чем-то не думать. Старается избегать ситуаций, грозящих ему неудачей и поражением. Столкнувшись с трудностями, человек в этом случае активизирует фильтр отрицания, пытаясь сохранить свой внутренний мир от деформации и разрушения. При этом у педагогов активно формируется педагогическая индифферентность и доминантность.

В отличие от других видов психологических защит, отрицание осуществляет селекцию сведений, а не их трансформацию из неприемлемых в приемлемые. Использование отрицания также способствует развитию выученной беспомощности, которая проявляется в привычке жить, не оказывая сопротивления, не принимая ответственности на себя. Она возникает в результате частого отсутствия настоящей связи между действиями по отношению к работе и результатом этих действий в окружающей среде. Симптомами выученной беспомощности являются пассивность, грусть, тревога, враждебность, когнитивные дефициты, пониженный аппетит, снижение иммунитета, снижение самооценки, изменения нейрохимических процессов.

В меньшей степени педагоги используют компенсацию и гиперкомпенсацию. **Компенсация** и ее разновидность **гиперкомпенсация** являются онтогенетически наиболее поздними и сложными защитными механизмами, которые развиваются и используются, как правило, сознательно и характеризуют социально зрелую личность. Именно компенсация является одной из самых зрелых и эффективных форм овладения тяжелой ситуацией и возможным способом саморазвития.

Компенсация предполагает попытку представления или нахождения замены этой неполноценности. При этом компенсация, затрагивая процессы эмоциональной и когнитивной самооценки, частично проявляется на уровне сознания и, следовательно, это допускает возможность осознанной рефлексии активности этой защиты. Это, в свою очередь, может быть использовано в процессе коррекционной работы.

По мнению Р. Плутчика компенсация направлена на снижение чувства печали, тоски, уныния, возникающих в ситуации реальных и мнимых утрат и неудач. В норме компенсация проявляется в установке на серьезную и методическую работу над собой, нахождении и исправлении своих недостатков, в стремлении достичь высоких результатов деятельности. Позитивным результатом компенсаторной работы личности являются крупные достижения в интеллектуальной, социальной, политической и иных сферах. Однако это возможно в том случае, если у личности выражена мотивация саморазвития и самореализации.

Активное использование компенсации связано с определенными чертами личности, в частности, депрессивностью, выраженными негативными эмоцио-

нальными состояниями и настроениями. Чаще всего компенсация и компенсаторные формы поведения проявляются в профессиональной жизни и способствуют преодолению негативных последствий профессиональных кризисов.

Как видно из анализа проведенного исследования психологических защит у педагогов общеобразовательных школ Свердловской области, наиболее выраженными являются проекция, рационализация и отрицание. Длительное их использование в педагогической деятельности приводит к формированию профессионально обусловленных деформаций.

Необходима коррекция этих видов психологических защит. Цель коррекционной работы заключается в развитии самосознания и самооценности личности. Защитные механизмы обычно складываются у человека, «неуверенно себя чувствующего в жизни». Самодостаточная личность наиболее успешно освобождается от психологических защит и менее «чувствительна» к их возникновению. Важнейший путь освобождения от действия защитных механизмов – целостное развитие личности, ее самосознания, а также формирование адекватной возможностям жизненной перспективы.

Литература

1. Амбрумова А. Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика // Психол. журнал, Том 6. 1985. № 6. С. 107–115.
2. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. М., 1981. С. 3–19.
3. Грановская Р. М., Крижанская Ю. С. Творчество и преодоление стереотипов. СПб, 1994.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М., 2003.
5. Пригожин И., Стенгерс И. Время. Хаос. Квант. М., 1994. 70 с.
6. Caplan G. Emotional crisis.-In: The encyclopedia of mental health. N. Y., 1963, vol. 2., p. 521–532.

КОНСУЛЬТАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ

УДК 378.12
ББК Ч 448.1–42

КОНКУРСНЫЙ ОТБОР ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: НОРМАТИВНАЯ БАЗА

А. А. Асеева

Основанием возникновения трудовых отношений с педагогическими работниками высших учебных заведений в соответствии со ст. ст. 16, 332 ТК РФ является избрание по конкурсу для должностей профессора, доцента, старшего преподавателя, преподавателя и ассистента. Рассмотрим, что собой представляет конкурсный отбор должностей профессорско-преподавательского состава вузов, и проанализируем нормативные источники.

Прежде всего, необходимо определить значение понятия «конкурс». Слово происходит от латинского «*concurssus*», что означает стечение, столкновение. Современный словарь иностранных слов дает несколько значений этого слова, среди них соревнование, имеющее целью выделить лучших участников [3. С. 300]. Следовательно, конкурс предполагает наличие соревновательности, соперничества, состязательности.

Замещение должностей профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений впервые возникло в период становления Советской власти на территории России. Первым нормативным актом, вводившим замещение должностей преподавателей вузов, был Декрет Совета Народных Комиссаров РСФСР «О некоторых изменениях в составе и устройстве государственных ученых и высших учебных заведений Российской Республики» от 1 октября 1918 г. [СУ 1918, № 49. С. 573]. Не случайно конкурс был введен для подбора преподавательских кадров высшей школы. Очевидно, представители Советской власти понимали ведущую роль в системе образования именно высшей школы, а конкурсное избрание давало возможность придать особый статус представителям академической науки.

В разные годы конкурсное избрание на должности ППС имело свои особенности, но целью его всегда оставалось «поддержание качественного состава научно-педагогических кадров высшей школы» [1. С. 56].

Вопросы изучения правовой основы конкурсного отбора педагогических кадров в вузе привлекали внимание многих специалистов. Однако их исследования имели место в другом историко-правовом пространстве. В настоящее время институты избрания по конкурсу на должности профессорско-преподавательского состава вузов претерпели существенные изменения как в теоретическом, так и в практическом аспектах, что требует их осмысления и соответствующей оценки.

Действительно, преподаватели вузов в советское время имели достаточно высокий социальный статус, высокий уровень материального обеспечения и необходимые условия осуществления научно-исследовательской работы, что, в свою очередь, позитивно отражалось на процессе развития науки в целом и определяло ее высокое место на мировом уровне. Именно в этих условиях конкурсное избрание и выборы на соответствующие должности были объективно необходимыми.

Принятие Трудового кодекса РФ внесло определенные коррективы в существовавший ранее порядок замещения должностей профессорско-преподавательского состава вузов. Принятый ранее ТК РФ Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в ст. 20 устанавливает, что замещение всех должностей научно-педагогических работников вузов производится на основании Положения, утверждаемого федеральным органом управления высшим профессиональным образованием. Также решается этот вопрос и Типовым положением об образовательном учреждении высшего профессионального образования (п. 75).

До недавнего времени конкурсное избрание осуществлялось на основании Положения о порядке замещения должностей профессорско-преподавательского состава образовательных учреждений высшего профессионального образования Российской Федерации, утвержденного приказом Министерства образования от 6 августа 1999 г., № 167. Трудовой кодекс РФ в ст. 332 определил, что такое Положение утверждается в порядке, устанавливаемом Правительством Российской Федерации. Таким образом, возникло противоречие между Трудовым кодексом, имеющим в соответствии со ст. 5 ТК РФ приоритетное значение при регулировании трудовых отношений, и Федеральным законом, которое необходимо было устранить. Кроме того, Положение о порядке замещения от 6 августа 1999 года определяло порядок замещения только по должностям профессорско-преподавательского состава, а не всех научно-педагогических работников вузов, несмотря на то, что это Положение было принято после вступления в силу Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

Таким образом, возникла необходимость принятия нового нормативного акта, который бы устранил возникшие противоречия. Такой нормативный акт был принят. Это Положение о порядке замещения должностей научно-педагогических работников в высшем учебном заведении Российской Федерации от 26 ноября 2002 г., № 4114. Однако данное Положение принято не Правительством РФ, как того требует ТК РФ, а опять-таки Министерство образования, т. е. противоречие Трудовому кодексу в этой части сохранилось. Обращает на себя внимание тот факт, что за последние десять лет это уже третье положение. В среднем положения о порядке замещения действовали четыре года, что свидетельствует, с одной стороны, о совершенствовании правового регулирования труда педагогических работников вузов, а с другой стороны, о нестабильности этого регулирования.

Обратимся к порядку прохождения конкурса по Положению от 26 ноября 2002 года. Поскольку указанный нормативный акт принят недавно, то рассмотрим его с точки зрения содержания и соответствия ТК РФ более подробно. Данный нормативный акт определяет порядок и условия проведения конкурсного отбора и заключения трудовых договоров между образовательным учреждением высшего профессионального образования и работником из числа научно-педагогического состава сроком до 5 лет.

Обращает на себя внимание тот факт, что Положение о порядке замещения от 26 ноября 2002 года не содержит многих принципиально важных вопросов организации и проведения конкурса. Например, не определяет перечень документов, необходимых для предоставления их претендентом. Как и ранее действовавшее Положение, новое не содержит целей конкурса. Складывается впечатление, что его разработчики пытались довести его до исключительно формального соответствия требованиям ТК РФ, не определяя многих важных содержательных аспектов.

Более раннее Положение о порядке замещения должностей профессорско-преподавательского состава от 10 июля 1987 года целями конкурса определяло отбор лиц, имеющих глубокие профессиональные знания и научные достижения, обладающих высокими интеллектуальными и нравственными качествами, пользующихся авторитетом в трудовых коллективах, способных обеспечить подготовку и воспитание высококвалифицированных специалистов на уровне современных требований.

Но уже Положение о порядке замещения должностей профессорско-преподавательского состава от 15 сентября 1993 года, по мнению А. М. Прудинского, не отражало многих традиционно включаемых вопросов. Данный факт расценивался им как определенный прогресс в правовом регулировании труда профессорско-преподавательского состава. «Создается впечатление, что состав-

вители Положения от 15 сентября 1993 года, учитывая общую тенденцию расширения прав образовательных учреждений, достаточно отчетливо просматривающуюся в Законе «Об образовании» и в Законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», признали необходимым предоставить право самим вузам определить порядок проведения конкурсов на замещение должностей преподавательского состава, ограничившись в Положении от 15 сентября 1993 г. только изложением основных концептуальных идей проведения конкурса» [2. С. 60]. Однако надежды А. М. Прудинского не оправдались. Об этом свидетельствуют положения от 6 августа 1999 года и от 26 ноября 2002 года. Представляется, что указанные факты свидетельствуют лишь о формальном подходе к конкурсному отбору со стороны федерального органа управления высшим профессиональным образованием и подтверждают факт традиционности его проведения.

По структуре Положение от 26 ноября 2002 года отличается от ранее действовавших и состоит из трех разделов, включающих в себя 24 пункта. В первом разделе определен порядок замещения должностей научно-педагогических работников. По своему содержанию он носит общий характер. Во втором разделе определены особенности замещения должностей профессорско-преподавательского состава вуза, в котором всего четыре пункта. А третий раздел, состоящий из трех пунктов, определяет особенности замещения должностей научных работников. Ранее действовавшие положения содержательно не разделялись на разделы, так как в этом, связи с однородностью категорий, на которые распространялось его действие, не было необходимости.

Положение о порядке замещения от 26 ноября 2002 года распространяется на все высшие учебные заведения Российской Федерации независимо от ведомственной подчиненности и организационно-правовых форм. Такое уточнение появилось в Положении о порядке замещения впервые, хотя, с одной стороны, можно признать его излишним, поскольку замещение должностей научно-педагогических работников вузов определено ТК РФ, который распространяется на все организации независимо от их организационно-правовых форм, но, с другой стороны, с учетом имеющей место низкой правовой дисциплины это уточнение является необходимым.

Данное Положение распространяется на всех преподавателей вузов, кроме лиц, привлекаемых к преподавательской деятельности на условиях почасовой оплаты труда, и на научных работников вузов, кроме лиц, привлекаемых к научной деятельности на условиях гражданско-правового договора. В тексте Положения четко не определено, о каких преподавателях идет речь: о работающих в данном вузе или претендующих на работу в качестве преподавателей по результатам конкурса.

Тем не менее, анализируя содержание Положения в целом, можно сделать вывод, что это Положение может применяться как к работающим в данном вузе преподавателям, так и не работающим, но желающим работать по итогам конкурса, и регулирует порядок проведения конкурса как на занятые преподавателями вуза должности, так и на вакантные. Необходимо отметить, что Положение впервые определило порядок замещения не только должностей ППС, но и должностей научных работников вузов. Данный подход соответствует Трудовому кодексу РФ и является в определенном смысле новацией.

Такова теоретическая основа проведения конкурсного отбора преподавателей учреждений высшего профессионального образования.

Нормативные акты

1. Трудовой кодекс Российской Федерации.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании» в ред. от 13.01.1996 г.
3. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22.08.1996 г.
4. Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования от 05.04.2001 г.
5. Положение о порядке замещения должностей и аттестации профессорско-преподавательского состава в высших учебных заведениях от 10.07.1987 г.
6. Положение о порядке замещения должностей преподавательского состава государственных вузов от 15.09.1993 г.
7. Положение о порядке замещения должностей профессорско-преподавательского состава образовательных учреждений высшего профессионального образования Российской Федерации от 06.08.1999 г.
8. Положение о порядке замещения должностей научно-педагогических работников в высшем учебном заведении Российской Федерации от 26.11.2002 г.

Литература

1. Дмитриева И. К. Трудовой договор научно-педагогических работников вузов. М., 1991.
2. Прудинский А. М. Правовое регулирование труда работников высшей школы. СПб., 1996.
3. Словарь иностранных слов. – М., 1992.

АКТУАЛЬНЫЕ ДИСКУССИИ

УДК 373.013.2
ББК Ч 424 (2) + Ч 463

СВОЕОБРАЗИЕ СВОБОДНЫХ ШКОЛ: ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Е. А. Александрова

В последние годы свободные открытые школы приобрели небывалую популярность, так как свобода как педагогическая категория возводится в статус социальной и индивидуальной ценности во всем цивилизованном мире. Для изучения их влияния на развитие детей и осмысления педагогического опыта была создана специальная научно-исследовательская организация – Центр межкультурной документации США. В 1975 году идея создания школ, в основе которых лежит свободный выбор дисциплин и выполнение самостоятельных исследовательских проектов, была названа необходимым условием в решении национальных проблем образования США. И государственные альтернативные школы заняли прочное место в педагогической системе не только этой страны, но и многих других (Нидерланды, Германия и др.).

Эти учебные заведения своеобразны и разительно отличаются от традиционной, авторитарной школы, что привлекает не только детей, но и родителей. Особенно тех, для кого первичным является не объем знаний, а эмоциональный комфорт ребенка, его душевное и физическое благополучие, умение ориентироваться в море информации, самостоятельно приобретать действительно необходимые им знания, умения и навыки.

Большое количество альтернативных учебных заведений, естественно, породило их многообразие. Классическим примером свободной школы является школа Александра Нила «Саммерхилл» [1]. Иван Ильич подарил миру идею об «обществе без школ», поскольку, по его мнению, личная свобода реализуется в свободном активном диалоге людей и в свободном общении их с культурой. Открытые школы с непрерывным циклом обучения предлагают ученикам свободу выбора темпов и сроков обучения. Там обучаются ученики разного возраста и уровня подготовки, прервавшие свои занятия в других школах и после перерыва решившие начать учиться дальше так, как им удобнее, в той среде, которая им лучше подходит.

Другие сторонники свободного воспитания, последователи Кольберга, разработали и совершенствуют проект «школа-внутри-школы» (ШВШ). Наиболее знаменита из них школа «Бруклайн». Этот проект представляет собой сообщество учителей и учеников разных классов для работы по альтернативной программе в рамках обычной традиционной школы. Последователи Кольберга разработали программы, рассчитанные на разный темп изучения: от одного дня до нескольких часов. Этот проект имеет множество вариантов, так как по такому типу могут работать и свободная, и открытая школы, а также несколько мини-школ или объединенные одной идеей школы, расположенные рядом друг с другом, и т. д.

Сторонники продуктивного образования, испытав потребность уменьшить наполняемость классов без вложения особых материальных и физических затрат (что важно для нашей страны в сложившейся социокультурной и экономической ситуации), создали движение «школы без стен» [2]. Они поставили себе задачу обеспечить свободное воспитание посредством активности детей в социуме, когда весь город становился для них местом обучения. Это движение впоследствии получило свое название «город-как-школа» [3] и представляет собой реально действующую систему продуктивного образования, в которой работают принципы свободного воспитания, педагогической поддержки и личностно ориентированного обучения [4]. Обязательным, привычным элементом педагогического процесса является не просто посещение библиотек, музеев, судов, выставок, лабораторий и прочих учреждений, а непосредственная работа в них при выполнении какого-либо задания, проекта. В принципе, любая организация может служить источником знаний, и любая практическая деятельность – мотивом для появления интереса у ребенка. Здание же школы служит исключительно для анализа предыдущих экскурсий и планирования следующих, обмена опытом и совместных рефлексий. Образцом подобных образовательных учреждений служит средняя школа «Ганновер», штат Нью-Хемпшир.

Возникновение, становление и развитие большого количества разнообразных свободных школ продиктовано необходимостью решать ряд важных проблем. Например, таких, как почему все чаще ученики прибегают к помощи компьютерных программ и всяческим брошюрам по самообразованию, а родители вкладывают деньги в репетиторство? Почему сегодня школа обучает одному, а ученик за ее стенами сам стремится научиться совсем другому и, главное, по-другому?

На наш взгляд, это связано с тем, что в ситуации рыночных отношений практика массовых профессий все стремительнее уходит в прошлое, уступая место «штучным». При этом, овладевая одной и той же профессией, люди становятся разными профессионалами и работают по-разному. Даже у алгоритми-

зированных исполнителей начинают цениться, наряду со знаниями, индивидуальные профессиональные особенности и ключевые компетентности. И успешность человека начинает, наконец, определяться не только объемом знаний, а его мобильностью, умением неординарно подойти к решению проблемы, самостоятельностью в поиске необходимой информации и т. п.

Еще одним аргументом в пользу свободных школ является смена статуса родителей: из пассивных объектов они превращаются в активных заказчиков образования. Школа перестает, в их понимании, быть чем-то незыблемым, директивно определенным, становясь «своеобразным товаром» на рынке образовательных услуг.

Кроме того, современные родители быстрее и острее осознают роль и значение индивидуальности в современных условиях. «Разность» в интересах, в темпах учения, в физических возможностях и образовательных потребностях порождает тревогу, что массово-уравнилительный подход навредит ребенку, которому предстоит жить не в коллективном прошлом, а в индивидуальном настоящем-будущем.

Нужно сказать, что образовательный рынок современной России уже адекватно отреагировал на этот запрос. Дистанционное образование, Интернет-школы, компьютерные программы и хорошие толковые методические брошюры для самообразования и самоконтроля становятся неотъемлемым и доступным явлением современного образовательного пространства.

Именно индивидуальные формы предоставляют возможность учащемуся выбрать себе наиболее оптимальный ритм учения, подбирая его согласно собственным психофизическим особенностям. Благодаря вариативным видам учения у учащихся резко снижается вероятность возникновения конфликтных ситуаций, как с преподавателями, так и с соучениками. Наконец, индивидуальные формы обучения дают возможность людям с ограниченными возможностями в полной мере удовлетворить свои образовательные потребности.

Общественный заказ на образование личности с индивидуальной моделью поведения, в равной степени включающей умение делать персональный выбор и отстаивать свое право на него, потребность в самостоятельности и персональной ответственности подкреплен и документально: в ст. 2 п. 5 Закона «Об образовании» свобода в образовании названа принципом государственной политики [5]; в национальной доктрине образования РФ [6] формирование навыков самообразования и самореализация личности заявлены в числе прочих основных целей и задач образования, а обеспечение свободного выбора форм образования – задачей государства. Индивидуализация образовательного процесса за счет многообразия видов и форм образовательных учреждений

и образовательных программ, учитывающих интересы и способности личности, названа ожидаемым результатом реализации доктрины.

Теоретически государственный заказ на подобное образование уже документально провозглашен, но на практике реализуется крайне редко. Хотя уже можно говорить о том, что модели свободного образования практически сформировались. Методическая система в общем виде оформлена и апробирована. Ее основой является реальная опора на самопозицию учеников, на свободу выбора, то есть на личностное самоопределение человека.

Свободные школы отличаются от авторитарных тем, что они атехнологичны, мобильны, глубоко личностны, индивидуализированы [7].

Свобода не может быть алгоритмизирована! Эту систему невозможно в неизменном виде применять в любой школе – она субъективна по определению, а значит поливариантна. Но элементы ее организации, несомненно, подлежат «растиражированию».

Отметим, что Свобода как педагогическая категория трактуется сегодня не в позиции «от чего свободны», а «для чего». Свободны для самоанализа, поиска своего личного пути и выбора приемлемых способов самореализации.

Кратко оговорим нашу позицию относительно соотношения понятий индивидуальности/коллективности, свободы/ответственности.

Поскольку индивидуальность однозначно есть порождение социальной активности личности, то «самость» может быть выработана в сочетании с коллективной работой, присутствием коллективного разума. Доказательством тому – общие собрания, являющиеся неотъемлемым элементом школ свободного образования.

Говоря о свободе/ответственности, не забудем о процессе взросления ребенка. На каждом этапе своего развития он способен нести определенную ответственность. Следовательно, предоставим ему на каждой ступени его развития ту степень свободы, за которую он может нести ответственность.

Будет ли это являться ограничением свободы личности? Получается ли, что мы говорим об уровне свободы ребенка? На наш взгляд, *уровни свободы являются как бы переходным этапом от полного закабаления ребенка к другой крайности – неограниченной свободе*. Если обратиться к педагогическому наследию, мы увидим, что во всех моделях свободного образования нет примеров предоставления ребенку именно неограниченной свободы. Даже в случаях признания за ребенком права на свободу действий и выбора существует система правил – ограничений, которые вырабатывают сами же дети, например, «не навреди своей жизни и жизни другого человека».

Не будем останавливаться на концептуальных положениях педагогики Свободы – достаточно взять подшивки научного сборника «Новые ценности

образования», газеты «Первое сентября» и познакомиться в числе прочих работ со статьями О. С. Газмана, Н. Б. Крыловой, манифестами С. Соловейчика. Мы постараемся в тезисной форме изложить лишь характерные особенности организации обучения в свободных школах, отмеченные как необходимое условие практически во всех работах родоначальников педагогики Свободы – К. Н. Вентцеля, Г. Винекена, А. У. Зеленко, А. Нила, С. Т. Щацкого, Р. Штейнера и в практике упомянутых нами выше школ.

Особенности атмосферы образовательного пространства:

- сравнительно небольшое (для крупных городов) число обучающихся детей – не более шестисот человек;
- реальное равенство детей и взрослых, основанное на чувстве сообщества, со-трудничества;
- всемерное обращение школы к родителям, включение их в число субъектов образовательного процесса;
- общение команды преподавателей – коллектива разнодумающих единомышленников в форме со-вещаний, а не со-браний (совместной брани);
- трансформация роли педагога с «барьерной» на компенсирующуюся «опорную», где учитель – индивидуальный консультант, помощник, советчик, со-трудник;
- проведение совместных совещаний всех субъектов сообщества;
- совместная разработка ими небольшого количества понятных лаконичных и обязательных абсолютно для всех правил и границ, обеспечивающих свободу, то есть связанных с безопасностью жизни;
- ответственность за процесс образования возложена в первую очередь на ученика, который развивает у себя учебные способности, а затем на школу, которая отвечает за создание условий, обеспечивающих продвижение учеников (но не за конечный результат их учения!).

Особенности методических подходов:

- обучение – средство воспитания;
- содержание образования формируется не с позиции педагога, а с позиции ученика. Оно отбирается по принципу реализации основных человеческих потребностей, в том числе потребности в сотрудничестве, взаимодействии, самостоятельном приобретении опыта и саморазвитии;
- доминирующей формой образовательного процесса является творческая, исследовательская, индивидуальная деятельность детей в мастерских, в мастер-классах, в студиях и т. п.;
- обеспечение максимально возможной свободы учеников при выборе занятий, очередности изучения дисциплин, времени и места занятий, источников знаний, помощника и т. п.;

- заключение контракта между учеником и учителем, где ученик обязуется за определенное время самостоятельно проработать определенный материал;
- опора учителя на индивидуальный опыт деятельности ребенка;
- разумное сочетание активных форм и способов обучения: от блоков в режиме «нон-стоп» до традиционного пошагового объяснения. Сочетание полилоговых форм (дискуссий, дебатов, свободной работы группами) с монологическими (работой над творческими и/или исследовательскими проектами, рефератами, тестовыми методиками самоанализа, что влечет за собой самостоятельную работу с книгами, поиском сведений в Интернете, лабораторную деятельность);
- использование самооценки учащегося на всех этапах образовательного процесса: от планирования индивидуального маршрута до контроля собственной успешности;
- регулярное проведение совместных со взрослыми и детьми *разных возрастных* групп школьных праздников;
- традиция постановки спектаклей силами детей по «детским» и «взрослым» сценариям, самостоятельное создание ими школьных газет, журналов, фильмов;
- взаимные посещения занятий учителей из разных школ для обмена опытом; переписка между школами.

Особенности организации пространства и материального обеспечения [8]:

- максимально возможное приближение школьного здания к природе;
- наличие открытых предметных кабинетов, лабораторий, где в течение дня можно получить консультацию учителя – помощника и организатора, но не лектора – и показать ему окончательный результат самостоятельной работы для обсуждения и разработки стратегии дальнейших действий;
- подвижность учебной мебели в кабинетах для свободного ее перемещения с целью создания условий для групповой и индивидуальной работы. Например, столы расставлены группами по четыре, несколько отдельных парт вдоль окна или у стены оставлены свободными. В принципе, свобода организации пространства предполагает возможность заниматься и на полу, и на подоконнике;
- наличие библиотеки и видеотеки со множеством словарей, картотеками, художественной литературой, учебных фильмов, компьютерами с подключением к сети Интернет;
- наличие школьной типографии (в разных вариантах, в зависимости от финансовых возможностей), позволяющей выпускать школьную стенную газету;

ту, печатать сочинения и карточки. Впрочем, сегодня ее успешно заменяет компьютерный зал с необходимой множительной техникой.

Особенности решения кадрового вопроса и проблемы управления.

Работая в системе свободного образования, администрация принимает следующую позицию: ожидать от детей того же, что ожидают и от коллег, и от самих себя. И наоборот. Следовательно, административный контроль изменяет свой характер, принимая открыто-косвенные формы. В качестве регулирующих средств начинает выступать диалог как средство анализа, совместная с педагогами рефлексия события-мероприятия, совместное планирование и т. д. Широко практикуются вопросы на самопонимание учителем ситуации типа: с какой проблемой вы встретились, работая над...? каковы результаты предыдущего тестирования, как они соотносятся с...? и т. п.

Совершенно реальной и оправданной в системе становится должность тьютора (куратора, освобожденного классного воспитателя), который осуществляет психолого-педагогическое сопровождение ученика.

В традиционных школах тьюторы обычно курируют класс/классы одно-возрастных детей, так сказать, по «горизонтали». В свободных школах становится возможной его работа с разновозрастными детьми, по «вертикали». Это создает ряд сложностей, связанных с восприятием ребенком системы свободного образования: дети не привыкли работать в индивидуальном свободном режиме; они оказываются в ситуации вне постоянного общения со сверстниками; на занятиях они сталкиваются с другими учащимися из разновозрастных групп, но близкими по интересам, умениям, знаниям, что непривычно; непривычной является, как ни странно, и более комфортная обстановка: нет сравнения детей друг с другом, нет проблем лидеров и изгоев.

В этой ситуации детям требуется поддержка взрослого человека. Таким образом, тьютор в свободной школе – это педагог-профессионал, выступающий помощником, защитником, психологом, координатором, посредником, организатором по запросу растущего человека.

Кроме этой должности в штате свободных школ существуют еще ряд других, причем, мы просим обратить внимание не столько на их названия, сколько на изменение содержания их деятельности.

Методист – это специалист, помогающий учителям организовать самостоятельную работу школьников. Он превратился из инструктора в прямого помощника учителя в процессе создания дидактических материалов, анализа педагогических ситуаций, проектирования процесса педагогической поддержки и т. п.

Процессуальный супервизор. Посещая занятия педагога, он оценивает его деятельность, процесс урока. При этом он не только инспектирует занятия,

но раз в неделю сам дает урок, показывая учителям образец работы. Работает в тесном контакте с методистом.

«Лечебный» педагог – «лечит» учебные проблемы: ребенок медленно читает, не может организовать выполнение самостоятельной работы, не умеет работать со справочной литературой – это сфера приложения сил «лечебного» педагога.

Перечислим остальные штатные единицы: учебный супервизор, координатор по отсутствующим, советник-консультант тьюторов по помощи и поддержке, психологи, специалист по выбору пути (акцент, не то, *что* выбрали, а *как* вы выбрали), школьный полицейский, медицинская сестра.

Не секрет, что подобный подход к организации образовательной среды, в частности, и образовательного пространства в целом, вызывает множество вопросов у консервативно настроенной части педагогического сообщества. Так, по мнению оппонентов, свободные школы являются базой для обкатки методов манипуляции сознанием – скрытого воздействия на учеников и родителей с целью воспроизводства общества людей, не способных охватить разумом общую картину мира и вынужденных встраиваться в систему общественных отношений в качестве исполнителей второстепенных ролей.

Один из преподавателей гимназии Саратова озвучил опасения по поводу свободного воспитания: ребенок в ситуации свободы не привыкает трудиться, не делает усилий над собой, чтобы стать личностью. Таким образом, констатирует он, видимость свободы оборачивается на следующем этапе худшей формой зависимости от всего вокруг. Есть ли это рабская зависимость от Свободы? Не страшит ли это ее пропагандистов? Зачем России нужны такие школы? Какова цель организаторов подобных школ?

Прежде, чем ответить на эти вопросы, позволим себе небольшую реплику.

Обсуждение этих вопросов с аудиторией показало, что подлинной подоплекой подобных опасений практически у всех педагогов-практиков является тезис о том, что ребенок в ситуации свободного выбора, сам выбирая себе педагога, «голосует ножками». Получает возможность обозначить некомпетентность учителя, неумение работать в ситуации индивидуального образования. Сразу оговорим, что это не вина, а беда современного российского учителя. В педагогических институтах и университетах их не учат работать с индивидуальностью, и, по мнению В. В. Семенцова, индивидом (от лат. *individuum* – неделимое) в существующей системе образования является не человек, а класс-комплект [9].

Действительно, именно класс-комплект финансируется государством как неделимое целое, на него составляются учебные программы, проектируются школы и комплекты школьной мебели. И в вечном споре – чью индивидуальность сохранять: растущего человека или класс-комплекта – последний повсе-

местно одерживает верх, да и учителей учат работать с классом, а не с учеником.

В ситуации подобного глобализма педагогического сознания переход к восприятию и, тем более, личностному принятию идей педагогики Свободы явно труден и тернист.

Постараемся теперь дать ответы на вопросы оппонентов.

Зачем России нужны такие школы?

Чтобы уйти от практики воспитания людей, не способных разумно и свободно ориентироваться в ситуации выбора.

Какова цель организаторов подобных школ?

Создать условия для того, чтобы ребенок научился самостоятельно «добывать» необходимую ему информацию и чувствовать себя уверенно при самостоятельном разрешении любой проблемы: личностной или учебной.

Будет ли свободная школа воспитывать людей, вынужденных встраиваться в систему общественных отношений в качестве исполнителей второстепенных ролей?

Будет, причем в той же степени, что и исполнителей первостепенных и третьестепенных ролей. Кстати, а какую роль считать второстепенной? Если речь идет о позиции ведущий – ведомый, то любому обществу необходимы и лидеры, и ведомые, что исторически предопределено.

Как избежать того, что ребенок в ситуации свободы не привыкает трудиться, не делает усилий над собой, чтобы стать личностью?

Именно ситуация свободы учит человека труду, отсутствие тотального педагогического контроля создает условия для постоянных его усилий над собой, для самоконтроля. Существует замечательная африканская пословица, которую в свое время озвучил Б. Гржимек: «Чтобы сделать что-нибудь, нужно не так уж и много сил. А вот чтобы решить, что именно нужно сделать, нужна действительно огромная сила». Нам кажется, что она, как никакая другая, отражает суть свободного образования. И, несомненно, необходимо научить ребенка, как себя вести в ситуации свободы.

Не страшит ли пропагандистов педагогики Свободы тот факт, что ребенок уйдет от требовательного педагога туда, где ему будет легче?

Как показывает практика, современные дети очень четко понимают ценность образования в реальной жизни. И предъявляют вполне адекватные требования к педагогам. Сегодня дети очень хотят быть компетентными и конкурентоспособными! И, повторимся, как показала практика, они не уходят туда, где легче. Они уходят туда, где их учат учиться, не оскорбляя и не унижая достоинства.

Мы провели опрос старших школьников на предмет их видения современного образовательного процесса. Лейтмотивом ответов детей был призыв к учителям «лучше готовиться к урокам» и «честно работать» [10].

Видимость свободы оборачивается на следующем этапе худшей формой зависимости от всего вокруг. Есть ли это рабская зависимость от Свободы?

Вновь перейдем в «вопросно – ответную» форму. Что лучше: зависимость от свободы или зависимость от несвободы, которая наблюдается сегодня повсеместно – «вы скажите нам, что надо сделать, вот тогда мы и сделаем»? В частности, в педагогическом сообществе зависимость от несвободы иллюстрируется повсеместным пристрастием учителей к работе по готовым сценариям внеклассных мероприятий и разработкам уроков, к типовому поурочному планированию. Это и легче (не надо обдумывать собственный подход), и в случае неудачи удобно найти виноватого (истинного разработчика сценария). Отметим, что нюанс ограничения личной свободы рамками безопасности существования окружающих мы уже рассматривали в начале нашего разговора.

Сторонников свободного воспитания настораживает то, что учителя воспримут педагогику Свободы как педагогику вседозволенности и скомпрометируют ее. Доказать что-либо постфактум будет не просто сложно, а невозможно, учитывая стереотипы человеческого мышления.

Всячески выражая сомнения по поводу максимализации идеи педагогики Свободы, сторонники авторитарного подхода к образованию придерживаются следующего мнения: идея Свободы, несомненно, приведет не только к «просто» индивидуализму, но к разнузданному индивидуализму, который впоследствии превратится в эгоистические стороны характера.

С точки зрения многих педагогов, особенно с большим стажем работы, подобное «потворство эгоистическим взглядам» влечет за собой формирование у ребят признания справедливости диктатуры индивидуальности как однозначного признания ничем не ограниченной свободы возможности быть самим собой и «делать что-то свое» без оглядки на окружающих.

В то же время, как уже говорилось, множатся и ряды истинных сторонников педагогики Свободы, становится все более востребованной литература, посвященная теории и опыту организации свободных школ.

Ничто в этом мире не ново, практически аналогичная ситуация возникала в нашей стране почти сотню лет назад. Тогда попытку объяснить этот педагогический дуализм и, если не поставить точки над *i*, то расставить понятия по своим местам, сделал выдающийся педагог С. И. Гессен, с работами которого мы, в конце XX в. долго не могли познакомиться, впрочем, как и со многими другими работами сторонников свободного воспитания. Свобода и контроль, Свобода и обязанности, Свобода и принуждение – эту вечную педагогическую

дилемму Гессен анализировал вслед за Дьюи («система свобод всегда параллельна системе ограничений или контроля») и Дж. Локком («одной из свобод является свобода иметь обязанности»). По его глубокому убеждению, Свобода и принуждение оказываются не противоположными, а взаимно проникающими друг в друга началами, причем первая выступает не как цель и данность, а в качестве задания воспитания.

«Поскольку человек является рабом окружающей его действительности, рабом принуждения (а не свободным, как это утверждал Руссо), то освобождение его от власти бытия есть только задание образования», – рассуждал Гессен [11]. Считая себя более врагом принуждения, чем даже Руссо и Толстой, он делает вывод: поскольку принуждение чуждо, уничтожить его должна сама личность человека, воспитываемая к свободе. (Обратим внимание – воспитываемая не «В» свободе, а «К» свободе). Подлинная задача воспитания, по его мнению, состоит в том, чтобы пронизать принуждение, исторически неизбежный факт воспитания, свободой как его существенной целью. Обратим внимание – пронизать принуждение свободой!

Значит ли это, что Свобода как задача не исключает, а предполагает факт принуждения? «Да, – говорит Гессен, – именно потому, что уничтожение принуждения есть существенная цель образования, принуждение и является исходным пунктом образовательного процесса».

Итак, принудительное по необходимости воспитание должно быть свободным по своей задаче. Принуждение ребенка ведет к его свободе. Школьная дисциплина станет возможной *не через самую себя, а через существующую в ней свободу*.

Идея интересна и подтверждается, например, тем, что являющееся неотъемлемой частью многих свободных школ детское самоуправление есть изначальное ограничение свободы детей. Вдумаемся – свободные действия отличаются от произвольных поступков наличием в них закона, правила. В отсутствии законов самоуправления и Нилл, и Френе, и многие другие, возможно, пришли бы к абсолютному произволу со стороны детей. И в каждой из свободных школ мы найдем примеры ограничения свободы законами и совестью как внутренним лакмус-контролем.

В принципе, проблема соотношения индивидуального и коллективного, свободного и авторитарного в процессе воспитания человека является ключевой для определения положения какой-либо авторской концепции в генеалогическом древе образовательных парадигм. Затрудняет классификацию тот факт, что порой противоположные подходы к воспитанию, как ни странно, в большинстве случаев мирно сосуществуют и даже дополняют друг друга.

Подобная двойственность, амбивалентность подхода человечества к вопросам воспитания имеет глубокие традиции, уходящие корнями в глубь веков. Именно «корнями» во множественном числе, ибо анализ имеющихся источников наглядно демонстрирует параллельное развитие системы разрешения и принуждения, поощрения и наказания, заботы и жестокости.

Где же «золотая середина»? И существует ли она в принципе? Гессен на этот вопрос отвечает так: «Глубокая правда идеала свободного воспитания сводится к развитию в человеке свободы, воспитанию в нем внутренней силы свободы, тем самым отменив принуждение, которому он в любом случае подвержен. Лишь отчеканив темперамент ребенка в личность, мы поможем ему обрести свободу и образоваться как личность для свободного же самоопределения». Из этого следует: *свободное воспитание есть воспитание в человеке чувства свободы и умения с этим чувством жить в человеческом сообществе.*

Литература

1. Нилл А. Саммерхилл: Воспитание свободой. Пер. с англ. М., 2000.
2. Крылова Н. Б., Леонтьева О. М. Школы без стен: перспективы развития и организация продуктивных школ / М., 2002. 176 с.
3. Крылова Н. Б. Образовательные цели продуктивных школ // Школьные технологии, 2000. № 4. С. 68;
4. Крылова Н. Б., Леонтьева О. М. Образование, ориентированное на свободу и самоопределение ребенка. Части 1, 2 // Директор школы. 2001. № 2, 3.
5. Александрова Е. А. Структура учебного плана Продуктивного образования в берлинских школах // Школьные технологии. М., 2001. № 3. С. 90–121.
6. Закон РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 г. 3 3266–1. С изменениями и дополнениями, внесенными Федеральными законами от 13 января 1996 г. № 12 – ФЗ; от 16 ноября 1997 г. № 144 – ФЗ; от 20 июля 2000 г. № 102 – ФЗ; от 7 августа 2000 г. № 122 – ФЗ.
7. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. от 4 октября 2000 г. № 751 (СЗ РФ 2000 г. № 41. Ст. 4089).
8. Там же.
9. Подробнее см.: Александрова Е. А., Видт И. Е. «Педагогический ремонт» или способ создания атмосферы свободного обучения и воспитания // Директор школы. М., 2002. № 5. С. 3–10.
10. Семенцов В. В. Индивидуализация классно-урочного образования: проблемы и перспективы. М., 1998.
11. Александрова Е. А. Современный урок: каким он видится учителям, и каким – ученикам? // Директор школы. М., 2002. № 8. С. 34.

12. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М., 1995. С. 61.

УДК 330+378
ББК Ч 448. 6. 93

СПЕЦИФИКА И ПРОБЛЕМЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. В. Филипповская

Актуальность дискуссии о специфике и проблемах экономического образования определяется складывающимися сегодня разночтениями в определении содержания этих понятий, с одной стороны, а с другой стороны – в определении объекта и предмета изучаемого студентами профессионально-педагогических специальностей курса «Методика преподавания экономических дисциплин».

Единым для всех, кто пытается представить свое видение в данном направлении, является констатация факта: выпускники экономических специальностей слабо владеют коммуникативными навыками, не умеют проявлять активность или боятся как учебных, так и практических ситуаций, в которых они должны сформулировать, отстоять свое мнение, рационально оценить весомость аргументов делового партнера. Кроме этого, им не удастся избежать и другой крайности, общей для студентов-педагогов, обучающихся разным специальностям. Как отмечают специалисты в области педагогического образования, в целом ситуация складывается так, что выпускники педвузов по объему полученных знаний зачастую оказываются как бы с большим количеством «чемоданов», но «багаж» их либо мало полезен, либо остается мертвым грузом, поскольку бывшие студенты не знают, как им пользоваться. Таким образом, проблемы выпускников экономических специальностей системы ППО связаны как с коммуникативными, так и с профессионально-педагогическими составляющими характеристики личности студентов.

В связи с этим рассмотрим первый аспект дискуссии – теоретическое осмысление специфики и проблем экономического образования как системы.

Экономическое образование как система может быть представлено двумя основными составляющими, связанными с внешним воздействием социума. Первая подсистема отражает внутриэкономические проблемы общества. Вторая связана с общемировыми тенденциями развития экономики.

В связи с этим специфика преподавания экономических дисциплин определена, прежде всего, проблемами, характеризующими современное состояние социально-экономической сферы российского общества. Его можно определить как нестабильное, противоречивое в свете постоянно меняющейся нормативно-правовой базы, имеющее отрицательный социальный эффект на уровне реализации гарантий защищенности интересов граждан в сфере образования, здравоохранения, пенсионного обеспечения, сохранения национальных ценностей культуры и т. д.

Не случайно экономисты, обсуждая стратегию развития страны, активно продолжают спор о том, какая экономика нужна России. С точки зрения внутренних проблем, по мнению многих теоретиков менеджмента, это закономерно, так как старт радикальных экономических реформ конца 80-х – начала 90-х годов происходил фактически при полном отсутствии четко сформулированных целей развития общества. Государство не определило сферы человеческой деятельности, регулирование которых оно берет на себя, так как рынок в них невозможен или недостаточно эффективен. Не определило оно и такую важнейшую целевую установку, как выращивание рыночных институтов и формирование условий для создания необходимой для рынка инфраструктуры. Поэтому в условиях кризисного развития страны отсутствие общей стратегической цели затрудняет переход России на модель устойчивого социально-экономического развития, обеспечивающую совпадение личных и государственных интересов, полное раскрытие потенциала людей, достижение социальной стабильности и безопасности общества.

В результате реформаторской деятельности за последние 10 лет упали реальные доходы у 80% населения. Дезинтегрировано единое социальное пространство страны. Разрыв между благополучными и депрессивными регионами по уровню душевого потребления составляет 15–18 раз, по инвестициям на душу населения – 60–80, а по уровню межрегиональных связей – 20–30 раз. Аналогичные показатели для стран объединенной Европы в 3–5 и более раз меньше. Резко, почти в 8 раз, уменьшилась доля наукоемкой продукции России в мировой экономике.

Это свидетельствует об утратах в фундаментальной науке, системе общего и профессионального образования, в целом в системе воспроизводства интеллектуальной элиты и высококвалифицированных кадров.

Таким образом, **специфическими особенностями экономического образования, связанными с внутренними проблемами России, являются, по нашему мнению, следующие:**

- потребность формирования интеллектуальной элиты и высококвалифицированных кадров, умеющих принимать экономические решения и нести ответственность за их социальные последствия, обладающих способностями

к анализу, прогнозированию, синтезу накопленного страной и человечеством опыта экономических преобразований, адаптации этого опыта к реалиям современного российского общества;

- задача актуализации экономической культуры общества в целом, позволяющей сохранить человеческий потенциал страны, восстановить и развивать нормы и ценности, соответствующие лучшим национальным традициям (трудолюбие, уважение к чужой собственности, умение коллективно разрешать проблемы, толерантность, способность к активной адаптации к мировым достижениям экономической культуры и т. д.).

Специфические особенности определяют **проблемы экономического образования**. К ним можно отнести следующие:

1. *Слабое использование социализирующего потенциала экономического образования.*

Речь идет об использовании экономических знаний в качестве «инструмента принуждения», выходящего за рамки правового поля и используемого в качестве правил, выстраивающих легитимное поведение экономических агентов, как это свойственно общественной морали и образованию.

2. *Десоциализирующее воздействие провалов государства.*

Прежде всего, это касается провала (фиаско), проявившегося в неспособности государства полностью предусмотреть и контролировать ближайшие и отдаленные последствия принятых им решений. Особенно ярко провал проявляется в противоречиях между потребностями семей как агентов экономики и декларациями государства о своих обязательствах, например, в сфере образования.

Семья, являясь агентом экономики, выполняет ряд особых социальных функций. В роли социального института она реализует требования государства к обеспечению необходимого уровня воспроизводства, воспитания и образования своих членов. И одновременно выступает как заказчик образовательных услуг государству, которое, используя налоговую систему, аккумулирует средства семей для защиты их образовательных интересов. В роли малой социальной группы семья является основой для возникновения эмоциональных отношений и особых внутригрупповых ценностей и норм поведения. То есть одновременно выступает как связующее звено в системе «личность – общество» и подчиняется системе социального контроля над институциональными типами действий. Однако деятельность семьи определяется наличием материальных средств и условий, обеспечивающих успешное выполнение ею нормативных предписаний и осуществление семейного социального контроля.

Если учесть, что по оценкам экономистов и социологов более 80% семей россиян озабочены решением основной проблемы – выжить в условиях соци-

ально-экономических перемен и сохранить достигнутый статус, то сфера образования становится особым полем социального взаимодействия граждан и государства в условиях констатируемой сегодня кризисности нравственного состояния общества. Причина связана с утратой властными структурами в процессе экономического реформирования системы доверия, позволяющей консолидировать интересы граждан и государства. Сами же условия массового отчуждения общества от власти ярко отражаются именно в сфере образования как в наиболее легитимной и доступной базе социальной мобильности людей.

Более того, в практической деятельности образовательных учреждений, специализирующихся в области экономического образования, слабо учитывается тенденция к полифонии образовательных потребностей обучаемых. Так, по нашим наблюдениям, выпускники юридических специальностей остро нуждаются в расширении диапазона индивидуальных знаний по экономическому анализу, бухгалтерскому учету, использованию компьютерных технологий в экономике. Сами экономисты испытывают потребность в углублении знаний по различным областям права (арбитражный процесс, таможенное право, хозяйственное право и т. д.). И здесь следует говорить не просто о дополнительных образовательных профессиях или об узко специализированных и углубленных конкретных учебных курсах. Речь идет об углублении практической направленности, наработке практических навыков и умений обучаемых на фоне кратких теоретических обобщений.

Второй блок специфических особенностей экономического образования связан с общемировыми тенденциями развития экономики.

Прежде всего, это касается активно артикулируемого сегодня термина «новая экономика», который следует рассматривать не как национальный, а мировой феномен, не связанный с закономерностями цикличного экономического развития какой-то конкретной страны. Речь должна вестись об экономике, соответствующей, по выводу экспертов Международного валютного фонда, переживаемой миром информационно-технологической революции («ИТ-революция»). Она отличается от предшествующей технологической революции по масштабам распространения в странах мира и глубине воздействия на все сферы жизни, а не только на экономику. Выясняется, что без ИТ-революции невозможно никакое движение вперед в разрешении существенных проблем и отдельных стран, и всего человечества. Государство выступает здесь как активный, а нередко и ведущий участник движения. Следовательно, мы имеем дело с новой гранью процесса глобализации, который неизбежно должен отразиться и на осмыслении проблем глобализации в образовании.

Современные исследователи проблем глобализации в образовании обращают внимание на то, что глобализация – не только новые технологии и масшта-

бы торгово-экономических и финансовых связей, но и политика, обслуживающая определенные интересы, и соответствующая ей идеология. Однако, анализ современных тенденций, проявляющихся в процессе перманентного и непоследовательного реформирования образовательной системы России, позволяют сделать ряд выводов, которые можно определить как дискуссионные.

Во-первых, все инновации в образовательной системе строились на идее сопряженности структуры и механизма получения образования в России, соответствующих мировой практике. Мировая же практика всецело ориентирована на идентификацию образовательной подготовки с товаром. Продажа «продуктов образования», перспективы перемещения подготовленных в России специалистов по всему миру – все это направлено на реализацию принципов свободной торговли. И речь здесь идет не о национальных интересах, а о создании системы подготовки кадров для транснациональных корпораций.

С одной стороны, все это, бесспорно, имеет положительный аспект. До тех пор, пока человек имеет возможность реализовывать свой интеллектуальный потенциал для обеспечения достойного уровня жизни не внутри своей страны, а за ее пределами, любая тенденция к унификации форм, видов, критериев качества образовательного процесса для каждой конкретной личности будет благом.

С другой стороны, попытка адаптации зарубежных аналогов организации процедуры получения образования к российской практике приводит к утрате доступности качественного образования для всех. Об этом свидетельствуют данные Единого государственного экзамена. Например, только 23% выпускников общеобразовательной школы оказываются способными последовательно и логично изложить свою мысль. Только около 40% умеют излагать свои мысли грамотно, не нарушая норм русского литературного языка.

Во-вторых, представляется, что мы слишком поспешно под девизом глобализации сменили стиль «диктата политики над экономикой» на «диктат экономики над нравственностью». «Промежуточным» этапом в этом процессе замещения стилей и первопричиной здесь можно считать делегирование современными политиками права принятия решений Организации по экономическому сотрудничеству и развитию, Всемирному Банку, Европейской комиссии, которые осуществляют не только оценку, контроль и финансирование экономической и финансовой сфер. Они уже давно распространяют свою деятельность на большинство сфер общественной жизни.

Для экономического образования здесь проявляются следующие **проблемы**:

1. Разработка стандартов качественного экономического образования, их адаптация к требованиям ИТ-революции и мировым стандартам;

2. Обеспечение всех уровней образовательной системы компьютерными технологиями, развитие современных и соответствующих «новой экономике» методик преподавания экономических дисциплин, преемственности учебных программ по содержанию образования на каждом уровне образовательной системы;

3. Поддержка со стороны государства полноценного развития методического, технологического и адекватного «новой экономике» кадрового потенциала всех образовательных учреждений.

Поэтому **спецификой экономического образования в России в связи с общемировыми тенденциями** является его безусловное участие в формировании новых социально-экономических характеристик человека как творца и исполнителя, объекта саморазвития и субъекта индивидуальной социально-экономической траектории личностного роста.

В условиях «новой экономики» должна быть в чем-то разрушена парадигма приоритетов «экономического человека» (А. Смит, И. Бентам, Дж. Милль), основывающаяся на вере в социотворящую силу индивида, его частных интересов и доминант индивидуального выбора. Следует частично отказаться и от образа «человека социального» (Т. Парсонс) как жертвы надындивидуальных структур, который по продиктованным «сверху» образцам предсказуемым образом соблюдает правила и нормы культуры.

«Экономический человек» реализует поведенческие сценарии, позволяющие ему хорошо включаться в мир деловых отношений с помощью личной инструментальной и стратегической рациональности (знания, умения, навыки). Но он – бездуховен. «Социальный человек» формирует свое поведение, опираясь на ориентиры действий в социальном мире – мире норм и оценок общества и ожиданий других людей. Но он чаще всего не может и не хочет защищать свою индивидуальность, свое право на неповторимость или исключительность, «непохожесть» на заданные стандарты. Поэтому не зря Ю. Хабермас говорил о том, что человек живет в условиях «пересечения» трех миров. И третьим, кроме миров «человека экономического» и «человека социального», становится субъективный мир – мир чувств и надежд личности. Тогда основой всех социальных форм поведения человека становится поведение коммуникативное. Человек коммуникативной рациональности не полагается на традиционно принятые толкования, которые уже завоевали иммунитет к критике. Он способен рационально мотивировать как деловые, так и нормативные, и экспрессивные мнения.

Но следует отметить, что современная система экономического образования по-прежнему соответствует рассуждениям Э. Канта и Г. Гегеля о тождестве просвещения и способности человека создавать разумные обществен-

ные условия при помощи науки, рационального поведения и мышления. Она ориентирована на когнитивно-инструментальный разум, направленный только на поиск эффективных средств для достижения личных целей в обществе и за его счет, недостаточно уделяя внимания сформированности у обучаемых морально-этических предпосылок самореализации в социуме. Слабо учитывается то, что процесс развития как учащегося, так и общества в целом зависит от компетентности членов социума, их способности к социально-экономическому творчеству, самореализации, инициативе, целенаправленных спецификой индивидуального экономического стиля жизнедеятельности. Этот стиль неизбежно должен учитывать то, о чем сегодня много пытаются говорить теоретики экономики: этику индивидуального экономического поведения, этику бизнеса и этику отношения к бизнесу и человеку со стороны государства.

Таким образом, главной проблемой современного экономического образования становится не увеличение объема знаний, умений и навыков, получаемых учащимся, студентом, слушателем курсов повышения квалификации. И даже не то, что можно было бы назвать степенью практической направленности экономической теории, потребностью адаптации в ней американского опыта к российской ментальности. Во главу угла должно быть поставлено развитие особых социально значимых качеств личности, позволяющей ей выступать и творцом, и исполнителем, и корректором его социально-экономической деятельности. Сама же деятельность по своей целенаправленности должна гармонизировать индивидуальные и общественные интересы.

В связи с этим особую значимость приобретает то, как организована система преподавания экономических дисциплин на любом уровне образовательной системы. И особое место здесь занимает методика преподавания.

Рассмотрим подробнее второй аспект теоретической дискуссии – предмет и объект учебного курса «Методика преподавания экономических дисциплин».

Объектом курса «Методика преподавания экономических дисциплин», с нашей точки зрения, является система обучения экономическим дисциплинам. С помощью методики преподавания каждый преподаватель представляет свою индивидуальную интерпретацию представлений о том, как трансформировать экономическую теорию в знания, умения и навыки обучаемых, одновременно способствуя их развитию и воспитанию в соответствии с заранее определенными целями.

Цели конкретизируются содержанием учебного курса, соответствующим стандарту образования, и психологическими возможностями обучаемых осваивать учебный материал. Кроме этого цели должны быть достижимы и в соответствии с психолого-педагогическими возможностями самого преподавателя.

Предметом методики преподавания экономических дисциплин является механизм комбинирования приемов, методов, алгоритмов действий по достижению поставленных преподавателем педагогических целей. Главным здесь становится то, какую цель ставит педагог: трансляцию знаний, развитие умений и навыков или глубокие личностные изменения учащихся средствами экономических дисциплин.

Система обучения экономическим дисциплинам, как представляется, базируется на следующих основополагающих составляющих:

1. Цели обучения экономическим дисциплинам и механизм определения эффективности достижения целей.

Например, в условиях «новой экономики», когда целью образовательного процесса становится создание условий для формирования человека «коммуникативной рациональности», базу личностных индивидуальных социально-экономических образовательных достижений охарактеризуют:

• **компетентность** как совокупность:

- теоретических знаний по конкретным областям экономической деятельности;
- методических знаний (знание методов применения теоретических экономических знаний);
- методологических знаний (знание специфики применения методов);
- проектных знаний (знание того, как ставить цели);
- технологических знаний (знание того, как достигать цели);
- технических знаний (с помощью какой техники и каких систем можно достичь цели);
- организационных знаний (с каким коллективом, с чьей помощью);
- аналитико-экономических знаний (с какой эффективностью);
- социальных знаний (с каким социальным результатом);

• **инициатива**, которая проявляется в умении и навыках в нужное время и в нужном месте проявлять свою компетентность в процессе принятия социально-экономических решений и нести ответственность за их результат;

• **творчество** (креативность) проявляется как способность:

- генерировать идеи и создавать концепции конкретных социально-экономических процессов;
- интегрировать и аккумулировать знания для реализации проектов по всем доступным и имеющимся источникам;
- осуществлять проекты, виды коммуникативной деятельности, процедуры и операции;

– активно пользоваться навыками добывать, дозировать, структурировать, синтезировать, анализировать, оценивать, корректировать, обновлять, представлять информацию;

• **саморегуляция**, которая опирается на коммуникативные способности подчиняться регламенту выполнения индивидуальных функций, задач и обязанностей, самореализовываться в условиях организации и управления индивидуальной и групповой деятельностью при планировании и исполнении учебных и практических проектов.

Реализация компетентностных, креативных и коммуникативных достижений выпускника, освоившего экономические дисциплины, должна базироваться на социально-экономической характеристике, которую можно было бы определить как индивидуальный экономический стиль.

Индивидуальный экономический стиль характеризуется умением:

- использовать в процессе деятельности педагогические и психологические знания об индивидуальной и групповой мотивации решения социально-экономических задач и оценивать свои индивидуальные возможности, права и обязанности в этом направлении;

- планировать индивидуальный профессиональный и карьерный рост, реально оценивая свой потенциал;

- решать социально-экономические задачи индивидуального и общественного плана на основе положительных нравственных доминант.

Предложенное описание позволит преподавателю экономических дисциплин самостоятельно подобрать форму контроля динамики индивидуальных личностных изменений учащихся, ориентируясь на известные положения мониторинга когнитивного, деятельностно-коммуникативного и ценностно-ориентировочного развития учащихся. А это, в свою очередь, подтвердит эффективность деятельности образовательного учреждения по достижению личностно ориентированных образовательных целей.

2. Содержание экономического образования.

Оно воплощено в учебных программах, учебных пособиях, дидактических материалах по каждому предмету экономического цикла. Содержание образования должно соответствовать стандарту образования, психологическим особенностям развития обучаемых, строиться на принципах преемственности программ, движения «от простого к сложному» на каждой ступени обучения, опираться не только на социальный опыт учащихся, но и значимый объем практикоориентированных исследовательских работ и т. д.

3. Методы, приемы, средства, виды и формы обучения, условия, обеспечивающие усвоение обучаемыми содержания экономического образования.

4. Механизм взаимодействия субъектов обучения.

В процессе экономического образования основными **субъектами** выступают **преподаватель и учащийся**, а **объектом педагогического воздействия** является система социально-экономического развития учащегося, позволяющая ему через освоение, усвоение и присвоение информации и навыков работы с ней эффективно адаптироваться к окружающей действительности (см. табл.)

Субъект-субъектные отношения в процессе экономического образования

Субъекты обучения	Цель взаимодействия
Преподаватель экономических дисциплин в единстве индивидуальных психологических и профессиональных качеств	Активизирует мышление учащихся, корректирует их индивидуальные образовательные траектории, оценивает эффективность своей деятельности в соответствии с поставленными учебно-воспитательными и развивающими задачами
Учащийся как носитель психолого-биологических доминант, мотивации индивидуального развития	Обретает необходимый для избранной им социально-экономической роли уровень компетентности, креативности и коммуникативности, потенциал саморазвития

Как видим, наш вклад в дискуссию о разночтениях в понимании специфики и проблем экономического образования, предмете и объекте курса «Методика преподавания экономических дисциплин» сводится к попытке разработать механизм изменения роли преподавателя экономических дисциплин с роли «трансформатора» и «ретранслятора» учебной информации на роль соучастника социально-экономического саморазвития каждого учащегося. Представляется, что именно это позволит в дальнейшем избежать претензий к неумению молодых экономистов демонстрировать свой коммуникативный потенциал, а выпускников системы ППО проявлять способность методически грамотно демонстрировать свои экономико-педагогические возможности.

Литература

1. *Истомина Н. А.* Проблемы и направления совершенствования преподавания экономических дисциплин в вузе / Социальные проблемы российской экономики: Сб. науч. тр. по материалам Международной научно-практической конференции. Ч. 2. Екатеринбург, 2003.
2. *Львов Д. С.* Какая экономика нужна России? // Российский экономический журнал. 2002. № 11–12.
3. *Пороховский А. А.* Феномен «новой экономики» и функции государства // Российский экономический журнал. 2002. № 10.

РЕЦЕНЗИИ

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО: ОТ ОБУЧЕНИЯ ДО ПРОГНОЗИРУЕМОГО ТРУДОУСТРОЙСТВА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА

В. М. Пахорев,
Г. А. Белинский

Тема социального партнерства в профессиональном образовании ныне стала «проходной». Ее эксплуатируют все, кто пытается обосновать любую из многочисленных проблем подготовки кадров. Разумеется, тема эта актуальна и стоит такого внимания. Но уже заметно и другое: она исследуется поверхностно и очень слабо проникает в пласты практической жизни.

Подтверждением этого служат многочисленные, но мало содержательные публикации. В этот ряд встала и проведенная в конце декабря Министерством образования РФ научная конференция по социальному партнерству, которую открыл своим скромным по содержанию докладом первый заместитель министра А. Ф. Киселев. Не «вытянули» эту тему и приглашенные на конференцию работающие по зарубежным заказам эксперты, на которых сделали ставку ее организаторы.

А между тем в регионах России уже складывается богатейший опыт социального партнерства. Рынок труда не дает спать тем, кто стоит ногами на бренной земле, а не перекладывает бумажки в высоких кабинетах. В Кемеровской, Тюменской, Свердловской, Белгородской, Ярославской областях, Хабаровском крае и в других регионах сложились реальные связи с работодателями на новой договорной основе, возникают государственно-общественные структуры управления профессиональным образованием, идут эксперименты по построению итогового финансирования учреждений профессионального образования с учетом трудоустройства их выпускников.

Опыт проведения подобных экспериментов, социологического анализа эффективности новых отношений «образовательное учреждение – работодатель», всех этапов социального партнерства (обучение – аттестация – трудоустройство – профессиональный рост) содержится в недавно изданной **монографии Е. В. Ткаченко, Е. Г. Сафоновой, А. П. Паниной, О. А. Фищуковой «Социальное партнерство учреждений профессионального образования: теория, практика, механизмы реализации» (Екатеринбург, 2004. – 330 с.).** В ней рассмотрены теоретические аспекты, диагностика, проектирование

и практическая организация социального партнерства в условиях крупного индустриального города (Нижний Тагил, Свердловской области). Объектами такого партнерства в монографии, которое уже имеет шестилетний опыт организации, являются Нижнетагильский государственный профессиональный колледж им. Н. А. Демидова, 37 предприятий и 19 учреждений НПО Свердловской области. На их базе впервые построена и реализована трехуровневая модель социального партнерства, где 1-й уровень – формирование и исполнение образовательного заказа, 2-й уровень – трудоустройство выпускников, где работодатель смотрит не только на привычное качество подготовки выпускников в рамках ГОСТа, но и оценивает его конкурентоспособность и те компетенции, которые определяются спецификой работодателя и могут выходить за пределы подготовки в рамках ГОСТов. Таким образом на этом этапе конкурентоспособность выпускника определяется не только его базовой подготовкой, но и его личностными и социальными качествами. 3-й уровень – адаптация молодого специалиста, его профессиональный и карьерный рост. В монографии показано, как работодатель обеспечивает партнерство, начиная с подготовки абитуриента на 1-м уровне и кончая финансированием обучения специалиста и обеспечением его профессионального и карьерного роста на 3-м уровне.

Представители индустрии и колледж совместно разрабатывают программы обучения, заводы предоставляют колледжу современное оборудование для производственной практики студентов, обучают преподавателей практическому опыту работы с новыми технологиями. Представители предприятий входят в советы учебных заведений. В партнерство включены местные органы государственной власти.

Весьма важными для выработки стратегии социального партнерства являются результаты опроса работодателей. Так, на вопрос, касающийся определения субъектов, дающих оценку качества подготовки выпускников учреждений профессионального образования, было дано несколько вариантов ответа: 77% опрошенных наибольшую ответственность возложили на «работодателя», 64% – отдали предпочтение традиционным экспертам – «государственной комиссии», 56% – оказали доверие «независимым экспертам», 30% – хотели бы видеть в качестве экспертов «комиссию из другого образовательного учреждения», лишь 10% эту функцию доверили бы «выпускающему образовательному учреждению» (с. 83).

За этими цифрами стоят глубокие процессы изменения общественного сознания, переосмысление основных критериев оценки работы учреждения профессионального образования. В условиях рыночной экономики, возрастающей конкуренции на рынке труда главным экспертом становится работодатель.

Однако авторы монографии не идут слепо за этими выводами, не уменьшают и не упраздняют в оценке качества роль самих образовательных

учреждений. Они ставят перед собой вопрос: «Насколько объективными являются его критерии оценок?». И, отвечая на него, делают вывод о том, что критерии оценки качества подготовки выпускников должны быть определены всеми субъектами социального партнерства. Образовательные учреждения должны не только нести ответственность за качество подготовки специалистов, но и уметь их защищать от необоснованных требований работодателя к уровню подготовки, иметь право на эту защиту. Работодатель, в свою очередь, должен иметь право на защиту своих интересов и быть готовым к ответственности за обеспечение условий труда, соответствующих необходимым требованиям.

Еще один принципиально важный вывод авторов монографии состоит в том, что они относят к функциям образовательного учреждения вопросы трудоустройства выпускников. Заметим, что признание этого потребует соответствующей корректировки Закона «Об образовании», где эта функция не просматривается.

В Нижнетагильском колледже им. Н. А. Демидова с этой целью на последнем году обучения читается факультативный курс «Технология трудоустройства». Цель курса: формирование у студентов экономически активного поведения; обучение навыкам принятия решения, умения планировать свою карьеру, поиска работы; обучение навыкам самопрезентации; формирование мотиваций к учебе и труду; формирование моделей профессионального поведения; создание информационной основы для экономически активного поведения.

В организационном плане такой подход подкрепляется системой трехсторонних договоров: «колледж – студент – предприятие», предусматривающих трудоустройство выпускников после обучения. В результате из 428 выпускников колледжа 2001/02 уч. г. 245 получили работу по договорам и заявкам предприятий (с. 159). При этом качество обучения оценивает сам работодатель. Ведь если уровень профессиональной подготовки соответствует требованиям работодателя, это облегчает трудоустройство выпускников и создает благоприятные условия для заключения трехсторонних договоров по подготовке специалистов с оплатой обучения работодателем. Уже сейчас 44% работодателей регионального рынка оплачивают подготовку специалистов в учреждениях профессионального образования Нижнего Тагила (с. 158).

По итогам глубокого анализа сложившегося опыта авторы монографии делают важный методологический вывод о том, что истинное и равноправное партнерство не может быть навязанным «сверху». Концепция партнерства означает свободу вступления в союз и выхода из него, добрую волю партнеров, четко обозначенные интересы и взаимную пользу. Безусловно, некоторые аспекты партнерства могут потребовать оформления в рамках нормативных актов, особенно в области финансирования, однако нормативная база должна быть разработана при активном участии всех заинтересованных сторон. По-

добный вывод, как нам представляется, адресован прежде всего Министерству образования РФ, которое вместе с Министерством труда и социального развития, ассоциациями работодателей России должно инициировать принятие соответствующих нормативных актов. Для эффективного сотрудничества целесообразно иметь сильную национальную структуру (совет/комитет), инициированную всеми социальными партнерами.

Внимательное прочтение монографии позволяет высказать и некоторые пожелания авторам, которые могут быть учтены при дальнейшем исследовании этой важной темы.

Например, остается незавершенным сформулированное в монографии положение о том, что в условиях модернизации производства возрастает потребность в привлечении выпускников учреждений среднего профессионального образования к труду по особо сложным рабочим профессиям, поскольку управление наукоемкими автоматизированными системами по выпуску сложной, высокоточной и дорогостоящей продукции становится основной профессиональной функцией рабочего. Более того, утверждается, что в перспективе в высокотехнологичных отраслях доля рабочих со средним профессиональным образованием превысит, скорее всего, 30% (с. 14). Подобный вывод, по нашему мнению, позволяет ставить вопрос об интеграции учреждений начального и среднего профессионального образования. Жаль, что эта проблема оказалась нераскрытой до конца.

Было бы полезным также более подробно раскрыть в монографии критерии и мотивы участия работодателей в дополнительном финансировании и укреплении учебно-материальной базы учреждений профессионального образования. Ведь такие действия не должны быть «милостью» работодателя, а нуждаются в деловом осмыслении взаимных интересов.

Несмотря на высказанные пожелания, монографию «Социальное партнерство учреждений профессионального образования: теория, практика, механизмы реализации», вышедшую под эгидой Института развития профессионального образования, Нижнетагильского профессионального колледжа и Академии профессионального образования, можно оценить как крупный вклад в педагогическую теорию и образовательную политику. Она опирается на реальный опыт Нижнетагильского колледжа им. Н. А. Демидова и этим выгодно отличается от многих абстрактных публикаций и изданий на подобную тему.

Социальное партнерство – ключевая и стратегическая проблема для всех уровней профессионального образования. Ее развитие требует коллективных усилий, сотрудничества ученых и практиков, смелых поисков и экспериментов. В предлагаемой читателям и специалистам монографии все эти компоненты присутствуют.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ СООБЩЕНИЯ

РЕКОМЕНДАЦИИ ВСЕРОССИЙСКОГО СОВЕЩАНИЯ- СЕМИНАРА ЗАВЕДУЮЩИХ КАФЕДРАМИ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ «РОЛЬ КАФЕДР ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

г. Уфа, 30 сентября – 3 октября 2003 г.

В соответствии с приказом Министерства образования Российской Федерации от 19.06.2003 № 2581 на базе Башкирского государственного педагогического университета было проведено Всероссийское совещание-семинар заведующих кафедрами педагогики и психологии педагогических вузов Российской Федерации «Роль кафедр педагогики и психологии в реализации Программы модернизации педагогического образования».

В работе совещания приняли участие представители Министерства образования Российской Федерации и Республики Башкортостан, Российской академии образования, ВАК РФ, руководители педагогических вузов республики, заведующие и преподаватели кафедр педагогики и психологии из 73 педагогических вузов и классических университетов г. г. Москвы, Санкт-Петербурга, Волгограда, Рязани, Калуги, Н-Новгорода, Казани, Астрахани, Армавира, Липецка, Оренбурга, Екатеринбурга, Самары, Йошкар-Олы, Омска, Сургута, Новосибирска, Красноярска и др.

Совещание проходило в форме пленарных и секционных заседаний, круглых столов и творческих мастерских. Были организованы выставки-продажи научной, учебно-методической, психолого-педагогической литературы, изданной центральными издательствами и высшими учебными заведениями Российской Федерации.

Участники совещания-семинара, обсудив актуальные вопросы развития системы педагогического образования, отметили, что высшие учебные заведения начали работу по реализации Программы модернизации педагогического образования.

Особое место было уделено необходимости создания региональных и вузовских программ модернизации педагогического образования, совершенствования государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по педагогическим направлениям и специальностям, проектирования стандартов третьего поколения с учетом вхождения России в единое европейское образовательное пространство. Отдельно были рассмотрены вопросы развития психолого-педагогических исследований и научно-методического обеспечения модернизации общего и педагогического образования, создания учебников и учебных пособий нового поколения.

Всероссийское совещание рекомендует Министерству образования России:

1. Продолжить работу по научно-методическому обеспечению мероприятий по модернизации педагогического образования.
2. Совместно с Российской академией образования определить приоритетные научные направления в педагогике и психологии в целях координации научной работы, повышения эффективности использования научного потенциала системы педагогического образования.
3. Обеспечить апробацию результатов научных исследований в учреждениях педагогического образования.
4. Поддерживать деятельность центров повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, создаваемых на базе ведущих педагогических вузов в федеральных округах.
5. Содействовать обобщению опыта и определению путей развития многоуровневой системы подготовки педагогических кадров в Российской Федерации.
6. Оказывать поддержку учебно-научно-педагогическим комплексам, обеспечивающим непрерывность педагогического образования.
7. Последовательно проводить работу по совершенствованию содержания и организации педагогической практики студентов вузов, осуществляющих подготовку по педагогическим направлениям и специальностям.
8. Создавать условия для внедрения современных средств контроля качества образования на всех уровнях и ступенях системы непрерывного педагогического образования.
9. Завершить работу по формированию федерального комплекта учебников и учебных пособий по педагогике и психологии для вузов, ведущих подготовку педагогических кадров.

Государственно-общественным организациям системы педагогического образования:

1. Способствовать реализации Программы модернизации педагогического образования.

2. Продолжить работу по согласованию содержания общепрофессиональных (психолого-педагогических) дисциплин в государственных образовательных стандартах педагогического образования всех уровней и ступеней (среднее педагогическое образование, бакалавр, специалист, магистр, послевузовское образование).

3. Провести работу по обновлению примерных программ дисциплин федерального компонента государственных образовательных стандартов высшего педагогического образования.

4. Создать банк данных о нововведениях и преобразованиях в системе педагогического образования, изменениях на рынке образовательных услуг.

5. Обобщить опыт вузов по организации педагогической практики и подготовить предложения по ее совершенствованию в условиях перехода на стандарты общего образования.

6. Разработать методические рекомендации по организации и проведению итоговой государственной аттестации для педагогических направлений и специальностей.

7. Совместно с органами управления образованием продолжить работу по изучению рынка образовательных услуг, формулировки требований к выпускникам педагогических вузов, определению потребности в педагогических кадрах на региональном и федеральном уровнях.

Рекомендации вузам, ведущим подготовку педагогических кадров:

1. Разработать вузовские планы-графики по выполнению Программы модернизации педагогического образования.

2. Активнее участвовать в конкурсах по научным отраслевым, федеральным и региональным программам.

3. Продолжить модернизацию подготовки педагогических кадров по следующим направлениям:

- совершенствование содержания педагогического образования с учетом введения профильного обучения;
- усиление практической подготовки студентов, приближение образовательного процесса в высших педагогических учебных заведениях к потребностям развивающейся школы;
- организация научно-исследовательской работы студентов и вовлечение их в исследовательский процесс практикоориентированного характера;
- активизация воспитательной работы в вузах, нацеленной на формирование специалиста, обладающего высокими гражданско-патриотическими качествами;

- создание эффективно действующих моделей формирования вузовского контингента на основе использования оправдавших себя подходов и поиска новых форм целостной и целенаправленной довузовской работы;

- создание интегрированной системы непрерывного педагогического образования.

4. Усилить взаимодействие образовательных учреждений в рамках комплексов непрерывного педагогического образования, в том числе продолжить опыт создания и функционирования кафедр-комплексов на базе кафедр педагогики и психологии и органов управления образованием.

5. Стимулировать перспективные фундаментальные и прикладные научные исследования, развитие сложившихся научных школ и приоритетных научных направлений в системе педагогического образования.

6. Усилить фундаментальную подготовку педагогов и формирование их способности к исследовательской деятельности в психолого-педагогической сфере.

7. Готовить педагогов к использованию новых средств измерения качества обучения.

8. Принять участие в разработке нового поколения учебников по психолого-педагогическим дисциплинам для системы педагогического образования.

9. Создать комплект программ и учебно-методических пособий для подготовки педагогов к решению задач воспитания.

10. Разработать предложения по организации подготовки будущих учителей к педагогической деятельности и поликультурной среде.

11. Создать и систематически обновлять сайты, отражающие содержание и научно-методическую работу кафедр психолого-педагогического профиля.

АВТОРЫ НОМЕРА

Александрова Елена Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Института педагогических инноваций РАО, заместитель главного редактора научного сборника «Новые ценности образования», Москва.

Асеева Алла Аркадьевна – кандидат юридических наук, доцент кафедры права Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Белинский Григорий Андреевич – заместитель начальника департамента образования Ямало-Ненецкого округа.

Вербицкая Наталья Олеговна – доктор педагогических наук, доцент кафедры теории и практики управления в образовании Уральского педагогического университета, Екатеринбург.

Видт Ирина Евгеньевна – доктор педагогических наук, доцент, заведующая сектором социальной культурологии Института гуманитарных исследований Тюменского государственного университета, Тюмень.

Дорофеев Андрей Викторович – кандидат физико-математических наук, доцент, докторант кафедры профессионально-педагогических технологий Уральского государственного профессионально-педагогического университета, Стерлитамак.

Зеер Эвальд Фридрихович – член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и прикладной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Кучинская Валентина Егоровна – заместитель декана факультета сокращенной подготовки Уральского государственного экономического университета.

Матафонов Михаил Энгельсович – кандидат экономических наук, заместитель руководителя департамента труда и социальных вопросов Министерства экономики Свердловской области, заведующий отделом по труду г. Екатеринбурга, старший научный сотрудник Института экономики УрО РАН, Екатеринбург.

Огют Ирина Валерьевна – главный бухгалтер Профессионально-экономического лицея № 330, Москва.

Пахорев Владимир Матвеевич – заместитель директора Нижневартовского экономико-правового института, Ханты-Мансийский округ.

Плещев Владимир Васильевич – кандидат технических наук, доцент экономического факультета Уральского государственного экономического университета, Екатеринбург.

Пытина Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, преподаватель Профессионально-экономического лицея № 330, Москва.

Садовникова Надежда Олеговна – ассистент кафедры социальной и прикладной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Смирнов Борис Иванович – директор Профессионально-экономического лицея № 330, Москва.

Сыманюк Эльвира Эвальдовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и прикладной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Ткаченко Евгений Викторович – академик РАО, член президиума РАО, член экспертного совета ВАК России, доктор химических наук, профессор.

Федоров Владимир Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии профессионального образования, проректор по научной работе и внешним связям Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Черник Борис Петрович – профессор кафедры управления образованием Новосибирского государственного педагогического университета, директор международной выставки УЧСИБ, Новосибирск.

Ширшов Владимир Дмитриевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Шкиндер Виталий Иванович – доцент кафедры социальной работы Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

НОВЫЕ КНИГИ

Смирнов И. П., Ткаченко Е. В. Социальное партнерство: что ждет работодатель? (Итоги пилотного Всероссийского социологического исследования). М.: «Аспект», 2004. 32 с.

На основе материалов пилотного (18 крупных предприятий 6 субъектов РФ) социологического исследования анализируется соответствие количественных и качественных показателей подготовки кадров потребностям рынка труда России.

Рекомендуется для научных и практических работников системы образования, служб занятости, работодателей.

От авторов. 1. База социологического исследования. 2. Характеристики кадров: количественные показатели. 3. Характеристики кадров: качественные показатели. 4. Состояние социального партнерства в профессиональном образовании. 5. Формирование социального партнерства в России.

Смирнов И. П., Поляков В. А., Ткаченко Е. В. Новые принципы организации начального профессионального образования. М.: «Аспект», 2004. 32 с.

На основе опыта России и изучения европейских процессов в области подготовки рабочих кадров в работе излагаются новые принципы организации начального профессионального образования в условиях формирующегося рынка труда и социального партнерства.

Рекомендуется для научных и практических работников системы образования, служб занятости, работодателей.

Введение. I. Движение к открытой системе профессионального образования. II. Система новых принципов: 1. Профессиональное образование: гарантии государства. 2. Новая парадигма профессионального образования. 3. Ориентация на потребности рынка труда. 4. Социальное партнерство и соучредительство. 5. Автономизация учреждений НПО. 6. Подготовка кадров по заказам. 7. Независимая оценка качества выпускников. 8. Управление через финансирование. 9. Воспитание – в зону интересов учащихся. 10. Кадровое обеспечение системы. III. Приложения: 1. Структура органов государственно-общественного управления НПО. 2. Ассоциации социальных партнеров (федеральный уровень). 3. Органы оценки качества профессионального образования (нормативы контроля и механизмы оценки). 4. Механизм эксперимента по итоговому финансированию УНПО. Перечень сокращений.

Ткаченко Е. В., Сафонова Е. Г., Панина Л. П., Фищукова О. А. Социальное партнерство учреждений профессионального образования. – Екатеринбург, 2003. 294 с.

В монографии представлены вопросы теории, практики и методологии организации социального партнерства учреждений профессионального образования.

На примере шестилетнего опыта организации социального партнерства Нижнетагильского государственного профессионального колледжа им. Н. А. Демидова с 37 предприятиями и 19 учреждениями НПО Свердловской области впервые построена и реализована трехуровневая модель социального партнерства, где 1 уровень – формирование и исполнение образовательного заказа, 2 уровень – трудоустройство выпускников, 3 уровень – адаптация молодого специалиста, его профессиональный и карьерный рост.

Показано, как работодатель обеспечивает партнерство, начиная с подготовки абитуриента на 1 уровне до финансирования обучения специалиста и обеспечения его карьерного роста на 3 уровне.

Предназначена для руководителей и инженерно-педагогических работников образовательных учреждений и предприятий, организующих свою работу в условиях рынка труда и образовательных услуг.

Введение. 1. Теоретические аспекты организации социального партнерства учреждений профессионального образования. 2. Диагностика социальной среды образовательного учреждения. 3. Проектирование модели социального партнерства. 4. Организация социального партнерства. 5. Социальное партнерство и конкурентоспособность молодых специалистов. Заключение. Список сокращений. Терминологический словарь. Литература. Приложения: 1. Нормативно-правовое обеспечение социального партнерства образовательного учреждения. 2. Инструментарий социологического исследования социального партнерства. 3. Сводные данные социологических исследований. 4. Сведения о потребности и обеспечении образовательных учреждений (ОУ) начального профессионального образования (НПО) профессионально-педагогическими кадрами (ППК). 5. Обеспеченность системы начального профессионального образования Российской Федерации профессионально-педагогическими кадрами: с высшим (ВО), высшим профессионально-педагогическим (ВППО), средним профессиональным (СПО) и средним профессионально-педагогическим образованием (СППО).

Федоров А. И. Спортивно-педагогическая информатика // Теоретико-методологические аспекты информатизации системы подготовки специалистов по физической культуре и спорту: Монография. М.: Изд-во «Теория и практика физической культуры», 2003. 480 с., с ил.

В монографии представлены некоторые результаты исследования, выполненного в соответствии с планом важнейших исследований Российской академии образования (комплексная программа «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инновации», подпрограмма «Содержание и современные технологии образования на Урале»).

Выполнен анализ состояния, проблем и тенденций развития системы подготовки специалистов по физической культуре и спорту в контексте модернизации образования; дана краткая характеристика педагогической информатики как научной дисциплины; представлены теоретико-методические аспекты информатизации отрасли «Физическая культура и спорт»; рассмотрены вопросы интеграции информационных технологий в систему подготовки специалистов по физической культуре и спорту.

Для преподавателей, аспирантов, соискателей, магистров и студентов вузов и факультетов физической культуры.

Введение. 1. Система подготовки специалистов по физической культуре и спорту: тенденции развития в контексте модернизации образования. 2. Педагогическая информатика как научная дисциплина. 3. Введение в спортивно-педагогическую информатику: теоретико-методические аспекты информатизации отрасли «Физическая культура и спорт». 4. Интеграция информационных технологий в систему подготовки специалистов по физической культуре и спорту.

Петрунина Т. А. Антропологические проблемы в истории отечественной философии образования. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф-пед. ун-та, 2002. 168 с.

В монографии представлено исследование проблемы педагогической антропологии в истории отечественной педагогики XIX – начала XX вв. Дан анализ антропологических оснований педагогических воззрений В. В. Зеньковского, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, П. Д. Юркевича. Освещены методологические проблемы педагогической антропологии, показана актуальность историко-философского анализа педагогических воззрений прошлого.

Для специалистов в области отечественной истории философии и педагогики, аспирантов и студентов, изучающих педагогику, психологию и философию, а также тех, кто интересуется проблемами истории философии и педагогики России.

Введение. 1. Педагогическая антропология в системе философии образования. 2. Проблема сущности человека в истории отечественной педагогической антропологии. 3. Проблема смысла жизни и воспитание. Заключение.

Арефьев О. Н. Современная образовательная стратегия колледжа: концепция, содержание, реализация. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 415 с.

В монографии рассмотрены вопросы стратегического управления опережающим развитием образовательных систем учреждений среднего профессионального образования на современном рынке труда. На основании международного и отечественного опыта описаны экспериментально опробованное организационно-педагогическое обеспечение опережающего развития образовательной системы колледжа в технополисе и выполнение требований к качеству подготовки специалистов. Материалы концептуального характера сочетаются с практическими рекомендациями, позволяющими реализовать стратегическую программно-целевую идеологию управления опережающим развитием образовательных систем.

Для руководителей и педагогических работников учреждений среднего профессионального образования.

Введение. 1. Опережающее развитие образовательной системы колледжа на современном рынке труда как социально-педагогическая проблема. 2. Теоретические основы формулирования образовательной миссии и конструирования стратегии опережающего развития колледжа. 3. Практика реализации программно-целевого подхода к опережающему развитию колледжа на рынке труда технополиса. 4. Организационно-педагогическое обеспечение развития образовательной системы колледжа и выполнения требований к качеству подготовки специалистов. Заключение. Приложения.

Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: Сб. научн. тр. / Отв. ред. Г. Д. Бухарова. Вып. 1. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 20003. 226 с.

В сборнике представлены материалы ученых, занимающихся проблемами профессиональной педагогики и профессионального образования.

Для широкого круга исследователей, интересующихся данной проблематикой.

Шкиндер В. И., Караваева Л. А., Перевозчикова Г. М. «Сельский лицей»: из опыта работы Конзаводской средней школы Пермской области. – М.: Изд-во Института педагогики социальной работы РАО, 2003. 155 с.

Авторами книги являются разработчик и научный руководитель проекта «Сельский лицей», доцент РГППУ В. И. Шкиндер и практические работники школы Л. А. Караваева и Г. М. Перевозчикова. В книге анализируется опыт становления и развития образовательного учреждения нового вида – сельского

лица, созданного на базе средней общеобразовательной школы им. В. К. Блюхера Пермского района Пермской области. Эксперимент, осуществленный в рамках комплексной программы РАО «Системная модернизация образования как фактор социального развития села», прошел всестороннюю апробацию и получил высокую оценку Министерства труда и социального развития, а также Совета Федерации РФ.

Книга адресована работникам образования, директорам сельских школ, преподавателям и студентам вузов, которым предстоит работать в сельском социуме.

Предисловие. От авторов. 1. Особенности образовательного учреждения нового вида. 2. Специфика структуры и правовые основы управления сельским лицеем. 3. Особенности обучения и развития учащихся в период предлицейского образования. 4. Обновление процесса обучения на ступени самореализации. 5. Воспитательная система сельского лицея. 6. Научно-методическое и психологическое обеспечение образовательного процесса.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ ПОДПИСЧИКОВ ЖУРНАЛА

Уральское отделение Российской академии образования с 1999 г. издает журнал «Образование и наука» (свидетельство о регистрации ПИ № 11–0803 от 10 сентября 2001 г.). Периодичность выпуска 6 раз в год, объем – около 150 страниц.

Подписаться на журнал можно через объединенный каталог РФ, который есть в каждом отделении связи. Подписной индекс журнала – 72604. Стоимость подписки – 330 руб. на полугодие.

За время существования журнал получил академическое признание среди широкого круга специалистов, интересующихся проблемами образования. На страницах журнала освещаются результаты исследований теоретических, прикладных, психологических и социологических проблем образования, рассматривается научная педагогическая жизнь Уральского региона и России. В журнале публикуются официальные документы Уральского отделения Российской академии образования. Среди авторов – ведущие ученые, представители министерств и управлений образования, докторанты, аспиранты и педагоги-новаторы.

Более подробную информацию вы можете получить, обратившись по адресу: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а. Тел. (343) 376–23–50. E-mail: snigirev@uroao.ru.

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) в бумажном варианте в 2 экземплярах;
- текста статьи в электронном варианте;
- индексационных номеров ББК и УДК (брать в библиотеке вуза автора);
- ссылок на использованные библиографические источники;
- сведений об авторах (фамилия, имя, отчество, ученая степень, место работы и должность, домашний адрес и телефоны).

К статье прилагаются резюме объемом не более 0,5 страницы и ключевые слова.

Цитируемая в статье литература (автор, название, место издания, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи через запятую с цитируемыми страницами.

Статьи, направленные авторами на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

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 *Reach 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 его 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

Подписной индекс в Объединенном каталоге РФ 72604

Учредитель Государственное учреждение «Уральское отделение
Российской академии образования»
Адрес издателя и редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а
тел. (343) 376–23–50, snigirev@urogo.ru

Подписано в печать 20.02.2004 г. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 8,72. Уч.-изд. л. 9,3. Тираж 2000 экз. Заказ № 48.

Отпечатано на ризографе РГППУ. 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Цена свободная