

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 5(29) Журнал теоретических и прикладных исследований Октябрь, 2004

ОФИЦИАЛЬНЫЕ ДОКУМЕНТЫ.....3

Список работ, представленных к участию в конкурсе на соискание премии УрО РАО в 2004 г. 3

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....8

Горб В. Г. Педагогическая информация в вузе: сущность, понятие и теоретические основы получения в ходе педагогического мониторинга 8

Абсалямова А. Г. «Мультикультурализм» в постсоветском образовательном пространстве: методология понятия 16

Ильиных Л. А., Гузанов Б. Н., Вайнштейн М. А. Сущность понятия «культура профессионального мышления» с позиций культурно-исторического подхода 24

Шестакова Л. Г. Нелинейный стиль мышления и некоторые пути его развития у школьников в процессе обучения 34

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....43

Усова А. В. Теоретико-методологические основы совершенствования естественно-научного образования..... 43

Шихов Ю. А. Квалитативная технология конструирования дидактических тестов 53

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ61

Церковникова Н. Г. Деформация морально-нравственного самосознания как одна из причин девиантного поведения подростка 61

Гончаров С. З., Казанцева Е. В. Уверенность в себе как важное качество личности..... 70

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ75

Вербицкая Н. О., Матафонов М. Э., Федоров В. А. Формирование профессиональной компетентности ориентации и адаптации на рынке труда в процессе подготовки квалифицированного специалиста 75

Полуянов В. Б., Соколова Т. Б. Повышение квалификации педагогических и руководящих работников сферы начального профессионального образования в области маркетинга (концептуальные положения) 82

Львов А. В. Роль умений в достижении профессиональной компетентности будущих специалистов	94
Паничев С. А. Математические структуры как основа построения естественно-научных учебных курсов	108
Коршунова Н. Н. Акмеологический подход к разработке технологий профессионального обучения	113
Шендрик И. Г. Проектирование образовательного пространства взрослого человека: Ч. 1. Теоретико-методологические предпосылки	120
МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ	132
Гончаров С. З. Логика метода развития категорий	132
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ.....	141
КОНФЕРЕНЦИИ	147
АВТОРЫ НОМЕРА	149

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

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

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров;
ответственный редактор А. М. Вайнштейн;
компьютерная верстка ОКМ УД РГППУ

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

© Уральское отделение РАО, 2004

© Российский государственный
профессионально-педагогический
университет, 2004

ОФИЦИАЛЬНЫЕ ДОКУМЕНТЫ

СПИСОК РАБОТ, ПРЕДСТАВЛЕННЫХ К УЧАСТИЮ В КОНКУРСЕ НА СОИСКАНИЕ ПРЕМИИ УрО РАО В 2004 г.

№ п/п	Номинант	Звание / должность	Наименование работы	Жанр работы	Кем выдвинута
1	2	3	4	5	6

1-я номинация. В области общего среднего образования и дошкольного воспитания

1	Псянчин Вали Шагалиевич	Ведущ. науч. сотр. Баш. фил-ла инст-та нац. проблем	Башкирский язык	Учебники, дидактические пособия	Чл.-корр. РАО К. Ш. Ахияров
2	Соколова Надежда Ивановна	Зав. каф. социальной педагогики и психологии ЧГПУ	Педагогика дополнительного образования детей	Учебное пособие	Институт ноосферного образования УрО РАО
3	Шарманова Светлана Борисовна	Уч. секр. ЧГНОЦ	Спортивная наука – детям	Издательский проект	УралГАФК
4	Меренков Анатолий Васильевич	Зав. каф. социологии УрГУ	Инновационная концепция «Школа развития индивидуальности ребенка на основе формирования организационно-управленческих навыков»: содержание и опыт реализации	Концепция и программа	УрГУ
5	Серигов Сергей Геннадьевич	Зав. каф. теории и методики пед. менеджмента УралГАФК	Обеспечение паритета образованности и здоровья учащихся в практике общего среднего образования	Научно-исследовательская работа	ЧГНОЦ
6	Корнешук Нина Геннадьевна	Доцент каф. информационных технологий	Атлас результатов ЕГЭ Челябинской области	Экспериментальная работа	Магнитогорский ГУ
7	Лейдерман Наум Лазаревич	Зав. каф. русской литературы УрГПУ	Методологические основы и теоретические принципы единой системы литературного образования школьников	Цикл исследований	Институт пед. стратегий «Словесник» УрО РАО

1	2	3	4	5	6
8	Волкова Валентина Константиновна	Директор МОУ СОШ № 90 «Крепыш» (Тюмень)	Лечебная педагогика в условиях детского реабилитационного центра	Монография	Действ. чл. РАО В. И. Загвязинский
9	Прокопенко Виктор Иванович	Зам. дир. по науке ин-та физ. культуры и спорта УрГПУ	Этнопедагогика физического воспитания коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока	Цикл работ	УТНОЦ РАО
10	Которов Николай Павлович	Директор МОУ лицей № 130	Лицей.Ru	газета лицей № 130	лицей № 130
11	Жукова Нина Константиновна	Директор МОУ лицей 109	Интеграция науки и практики в образовательном процессе	Научно-практическая работа	лицей № 109
12	Овчарова Раиса Викторовна	Зав. каф. общей и соц. психологии КурГУ	Практическая психология образования	Цикл научно-методических работ	Действ. чл. РАО В. С. Мухина
13	Хридина Нина Николаевна	Советник полномочного представителя президента в УрФО	Понятийно-терминологический словарь: управление образованием как социальной системой	Словарно-справочное издание	Гимназия № 108
14	Прибыльский Юрий Пантелеймонович	Рук. музея-лаборатории нар. обр. при Тобольском ГПИ	Колыбель просвещения	Историческое исследование	Тобольский ГПИ
15	Исмагилова Асия Гарафовна	Профессор каф. практической психологии ПермГПУ	Психология стиля педагогического общения	Монография	Чл.-корр. РАО Б. А. Вяткин
16	Дудина Маргарита Николаевна	Проф. каф педагогики УрГУ	Зачем учить историю? Или как я понимаю методику преподавания истории	Монография	УрГУ

2-я номинация. В области начального и среднего профессионального образования

1	Федотов Василий Артемьевич	Декан экон. фак-та РГППУ	Введение в профессионально-педагогическую специальность (экономика и управление)	Учебное пособие	РГППУ
2	Назарова Ольга Леонидовна	Зам. дир. Магнитогорского проф.-пед. колледжа	Управление качеством образовательного процесса в профессионально-педагогическом колледже	Монография	УралГАФК, МГППИ

1	2	3	4	5	6
3	Вшивков Александр Акиндинович	Доцент каф. дизайна одежды и причёски РГППУ	Исследование влияния современных тенденций развития фундаментальных и прикладных научных знаний на подготовку специалистов в области парикмахерского искусства и косметологии	Научно-исследовательская работа	РГППУ
4	Новоселов Сергей Аркадьевич	Декан ФПК РГППУ	Комплекс работ по развитию технического творчества	Комплекс науч. и н.-метод. работ	РГППУ
5	Михайлова Галина Валентиновна	Зам. директора Нижневартковского проф. колледжа	Модернизация профессионального колледжа в рамках концепции профессионального становления личности специалиста	Научно-исследовательская работа	Нижневартковский ПК
6	Эрганова Наталья Евгеньевна	Зав. каф. ППТ РГПУ	Методика профессионального обучения	Учебное пособие	РГППУ
7	Кузнецов Владимир Викторович	Проф. каф. теор. и метод. проф. обр. Оренбургского ГУ	Введение в профессионально-педагогическую специальность	Разделы учебного пособия	Действ. чл. РАО А. М. Новиков
8	Доронин Николай Андреевич	Директор проф. лицея ремесленников-предпринимателей	Становление профессионального образования ремесленника	Научно-практическое исследование	Чл.-корр. РАО Г. М. Романцев

3-я номинация. В области высшего профессионального образования

1	Бабушкин Алексей Николаевич	Декан физ. фак-та УрГУ	Современные концепции естествознания	Лекции по курсу	УрГУ
2	Борисов Сергей Валентинович	Доцент каф. философии ЧГПУ	Философская пропедевтика: теория и практика	Монография	ЧГПУ
3	Куликова Людмила Матвеевна	Проф. каф. педагогики УралГАФК	Модернизация содержания и организации непрерывной педагогической практики в физкультурном вузе	Монография	УралГАФК
4	Федоров Александр Иванович	Науч. рук. ЧГНОЦ	Содержание физкультурного образования на основе информационных и коммуникационных технологий обучения	Монография	УралГАФК
5	Морозов Геннадий Борисович	Доц. каф. экономики и права ИППК УрГУ	Цикл работ по правовому образованию	Цикл учебных и учебно-метод. пособий	УрГУ

1	2	3	4	5	6
6	Трусов Петр Валентинович	Зав. каф. мат. моделирования систем	Введение в математическое моделирование	Учебное пособие	ПермГУ
7	Ильясова Тамара Васильевна	Проф. каф. теор. физ. ОGPU	Концепции современного естествознания	Учебное пособие	Оренбургский НОЦ УрО РАО
8	Хеннер Евгений Карлович	Проректор ПермГУ	Исследование проблемы подготовки и повышения квалификации учителей в сфере информационно-коммуникационных технологий и создание соответствующего учебно-методического обеспечения	Научно-исследовательская работа	ПермГУ
9	Старкова Дарья Александровна	Ст. преп. каф. англ. филологии УрGPU	Методическая папка по английскому языку «Teach pack»	Инновационный проект	Самовыдвижение
10	Бенин Владислав Львович	Декан соц.-гуманитарного фак-та БашГУ	Педагогическая культурология	Курс лекций	БашГНОЦ
11	Емельянова Ирина Никитична	Доцент каф. общей и соц. педагогики ТюмГУ	Теория и методика воспитания	Учебное пособие	Действ. чл. РАО В. И. Загвязинский
12	Мочалов Вячеслав Львович	Декан инж.-пед. фак-та ИжГТУ	Педагогическая технология в преподавании инженерных дисциплин	Учебное пособие	ИжГТУ
13	Салаватова Самира Салиховна	Зав. каф. теории и технологии обуч-я матем. и физики Стерлитамакского ГПИ	Подготовка будущих учителей к реализации национально-регионального компонента содержания образования при обучении математике	Исследовательская работа	Стерлитамакский ГПИ
14	Найн Александр Альбертович	Зав. каф. связи с общественностью УрГАФК	Теория и практика рефлексивного управления учебной деятельностью студентов физкультурного вуза	Монография	УрГАФК

4-я номинация. За фундаментальные и прикладные исследования в различных областях науки, внесшие значительный вклад в развитие системы образования

1	Черешнев Валерий Александрович	Председатель УрО РАН	Цикл работ по патофизиологии и регуляции физиологических функций организма	Монография, учебные пособия	УрО РАН
2	Пестова Наталья Васильевна	Зав. каф. немецкой филологии УрGPU	Немецкий литературный экспрессионизм	Монография	УГНОЦ РАО

1	2	3	4	5	6
3	Калугина Татьяна Григорьевна	Первый зам. министра образования Челябинской обл.	Образование и наука Южного Урала	Научно-публицистический журнал	Министерство образования Челябинск. обл.
4	Елисеев Евгений Вадимович	Директор ин-та ноосферного образования Уро РАО	Научно-методическое обоснование существования и развития средствами образования новой функциональной системы – помехоустойчивости спортсмена	Научно-исследовательская работа	УТНОЦ РАО
5	Майбуров Игорь Анатольевич	Зам. декана фак-та экономики и управления УГТУ	Диагностика и моделирование развития высшей школы, научно-технического потенциала и экономики регионов	Научно-исследовательская работа	УГТУ-УПИ

5-я номинация. За книгу, имеющую большое научное и практическое значение, внесшую значительный научный вклад в развитие системы образования

1	Третьякова Вера Степановна	Зам. декана фак-та соц. работы и соц. педагогики РГППУ	Речевой конфликт и гармонизация общения	Монография	РГППУ
2	Терегулов Филарит Шарифович	Зав. каф. пед. теорий и технологий БашГПУ	Материя и ее сознание	Монография	БашГПУ
3	Гаязов Альфис Суфиянович	Директор ин-та педагогики БашГПУ	Образование и образованность гражданина в современном мире	Монография	БашГПУ
4	Вяткин Бронислав Александрович	Декан фак-та психологии ПермГПУ	Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека	Курс лекций	ПермГПУ
5	Дунаева Елена Алексеевна	Зав. каф. отечеств. истории Тобольского ГПИ	Образование как фактор интеграции молодежи в общество	Монография	Тобольский ГПИ
6	Сериков Геннадий Николаевич	Проф. каф. педагогики проф. обр-ния ЮУТУ	Образование и развитие человека	Монография	Действ. чл. РАО А. В. Усова
7	Куцев Геннадий Филиппович	Ректор ТюмГУ	Университет в региональном сообществе	Монография	Действ. чл. РАО В. И. Загвязинский
8	Фомичева Ирина Георгиевна	Дир. фил. ТюмГУ (Муравленко)	Философия образования	Монография	ТюмНЦ УрО РАО

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 002.6
ББК Ч 481.2
Г 67

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНФОРМАЦИЯ В ВУЗЕ: СУЩНОСТЬ, ПОНЯТИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОЛУЧЕНИЯ В ХОДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА

В. Г. Горб

Ключевые слова: информация, информационное общество, информационные технологии, педагогическая информация, аксиологическая сущность педагогической информации, деятельностная сущность педагогической информации, педагогический мониторинг в вузе.

Резюме: В статье информация рассмотрена как важнейший фактор, влияющий на характер и направленность развития современных социальных институтов. Введено понятие «педагогическая информация», выявлена ее аксиологическая и деятельностная сущность. Определена система принципов педагогического мониторинга, реализация которых позволит получать педагогическую информацию.

По мнению многих ученых, современное общество является информационным, отличительной чертой которого становится повсеместное и высокоэффективное использование информации, прежде всего в виде научных знаний. При этом и информация, и научные знания выступают не только в роли стратегических ресурсов и факторов развития общества, но и в качестве наиболее распространенных предметов и результатов труда [1]. С использованием информации ученые связывают свои надежды на решение глобальных энергетических и экологических проблем, проблем развития науки, образования и культуры, на достижение нового уровня интеллектуального и духовного развития человека и общества, его переход на путь безопасного и устойчивого развития [13].

В современном обществе информация понимается как достаточно легко материализующаяся ценность, соответственно, обилие информации воспринимается как благо, в том числе материальное благо, рост которого и обладание которым в современной цивилизации трактуются сугубо позитивно. Вместе с тем стоит согласиться с выводами О. С. Кордовского и С. Д. Политыко, которые отмечают, что «вступление постсоветского человека в информационное пространство оказалось чрезвычайно болезненным: система свободного обмена

идей подменяется хаотичностью информационных потоков, преимущественно не рассчитанных на обратную связь, – в формировании знаний и представлений о мире все большее место занимают средства массовой коммуникации, при этом роль реципиента становится все более пассивной» [11, С. 110]. Снижение социальной активности реципиентов является довольно опасной тенденцией, создающей реальную угрозу гуманизации и демократизации российского государства и его важнейших институтов. В образовательной сфере изменить сложившееся положение можно в результате внедрения в образовательный процесс технологий, значительно повышающих активность субъектов образовательного взаимодействия в процессе получения, интерпретации и дальнейшего использования информации. При этом сама информация должна являться фактором, конструктивно влияющим на личностную, коммуникативную и образовательную активность субъектов образовательной деятельности.

Как отмечено в психологическом словаре под редакцией А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского, «информация различается по видам (экономическая, техническая, политическая, психологическая и др.)» [9, С. 150]. Следовательно, информация может быть и педагогической. При этом для межвидового различия информации, как правило, принимают во внимание содержательные признаки. Такой подход оправдан, когда информация выполняет роль средства в ходе реализации определенной деятельности (экономической, политической, психологической, педагогической и др.). Если же мы рассматриваем информацию как важнейший фактор, способствующий личностному и общественному развитию, то необходимо выявить ее сущность, актуализация которой будет способствовать совершенствованию, в нашем случае, педагогической деятельности.

Прежде чем выявлять сущность педагогической информации, необходимо обратиться к пониманию этого термина в философской и психолого-педагогической литературе. В философском словаре отмечается, что сущность – это то, что «составляет суть вещи, совокупность ее существенных свойств, субстанциональное ядро самостоятельно существующего сущего» [15]. В. М. Гордон, как и многие философы, рассматривает сущность неотделимо от явления. «Сущность и явление (англ. *essence and phenomenon*) – универсальные объективные характеристики предметного мира, его познания и практической деятельности людей. Сущность составляет внутреннее содержание предмета, проявляющееся в единстве всех многообразных и противоречивых форм его бытия; явление – то или иное выражение предмета, внешние, непосредственно представленные и эмпирически констатируемые формы его существования» [4, С. 532].

В новое время противопоставление сущности и явления перенесено в сферу познавательных действий человека. И. Кант считал возможным познание лишь явлений, к которым он относил не объективное выражение сущности, а только вызванные ею субъективные представления. Гегель диалектически понимал сущность и явление и устранял их противопоставление. Явление

определяется им как чувственно-конкретное выражение сущности, а сущность представлена являющейся. Несмотря на это, как отмечает В. М. Гордон, в XIX в. в западной философии противопоставление сущности и явления все-таки сохраняется. По его мнению, лишь в работах К. Маркса и Ф. Энгельса снимается это противопоставление, а внешние явления неразрывно связываются с внутренней структурой предмета, его единым внутренним содержанием, которое выражает его сущность [4, С. 532]. Не вступая в полемику относительно этой фундаментальной философской проблемы, мы принимаем точку зрения Гегеля и в дальнейшем будем считать, что сущность предмета имеет чувственно-конкретное проявление в познавательной деятельности субъекта. Поскольку сущность отражает «совокупность существенных свойств вещи», то, с нашей точки зрения, она не может быть безотносительна, так как одни и те же свойства предмета во всевозможных ракурсах их изучения или межпредметного взаимодействия имеют различные проявления. Ответ на вопрос, какую сущность необходимо выявить, определяется исходя из целей и задач проводимого исследования. Поскольку нас интересуют основные воспитательные факторы педагогической информации, а также ее функции в образовательном процессе, то основной задачей будет выявление **аксиологической и деятельностной** сущности педагогической информации.

С позиции аксиологической концепции М. С. Кагана ценность информации возникает в ситуации выбора в процессе взаимодействия субъектов. Как отмечает Е. В. Данильчук, «современному информационному обществу соответствует особый характер человеческой деятельности. Это, прежде всего, инновационно-творческая деятельность, носящая проектировочный характер и предполагающая альтернативность и многовариантность решений в новых информационных условиях, имеющая личностные смыслы в соответствии с ориентацией на общечеловеческие ценности» [7, С. 67]. Разделяя точку зрения автора, мы считаем, что именно личностный смысл является аксиологической основой деятельности человека. Степень его гармоничности с моральными и нравственными социальными императивами является важнейшим показателем социализации и воспитанности личности. Следовательно, можно предположить, что именно *смысл* отражает аксиологическую сущность педагогической информации.

Смысл (личностный) (англ. *personal sense, personal meaning*) выражает отношение субъекта к явлениям объективной действительности [4, С. 516]. В психологии (А. Бине, Ван дер Вельт, Э. Титченер, Ф. Бартлет и др.) смысл понимается как явление сознания, не выходящее за пределы самого сознания. Деятельностный подход (А. С. Выготский, А. Н. Леонтьев) характерен тем, что проблема смысла как психологического понятия была раскрыта в результате анализа явлений, принадлежащих не сознанию, а жизни и деятельности субъекта, явлений его реального взаимодействия с окружающим миром. А. Н. Леонтьев соотносит смысл со значением, но имеет в виду под смыслом «сознание смысла *действия*», которое «совершается в форме отражения его предмета как

сознательной цели». Сознательный смысл выражает *отношение* мотива к цели. «Смысл – это всегда смысл чего-то, – пишет А. Н. Леонтьев, – не существует «чистых» смыслов. Поэтому смысл как бы принадлежит самому сознаваемому предмету и кажется входящим в его объективное значение [12, С. 318].

Смысл есть переживание ценности, и в этом отношении он принадлежит не рациональному, а «пристрастному» сознанию. «Ценностям мы не можем научиться, – пишет В. Франкл, – ценности мы должны пережить» [16, С. 386].

Представленные аргументы убеждают нас в том, что именно смысл является аксиологической сущностью педагогической информации. При этом мы согласны с мнением А. Н. Леонтьева об относительной природе смыслов, что, в свою очередь, предполагает наличие не только личностного смысла, но и группового и организационного. Групповые и организационные смыслы педагогической информации преломляются сквозь призму ценностей определенной профессиональной, учебной группы или учебного заведения в целом. Проблема заключается в том, что смыслы, на основе которых субъектами образовательного процесса интерпретируется информация в вузе, зачастую дисгармоничны, в результате чего возникают смысловые барьеры.

«Смысловой барьер (англ. *semantic barrier*) – возникающее между людьми взаимное непонимание, основанное на том, что одно и то же событие при одинаковом *значении* имеет для них разный *смысл*. Смысловой барьер часто наблюдается тогда, когда люди не понимают *мотивов* поведения друг друга и либо действуют без учета этих мотивов, либо приписывают партнеру по взаимодействию ложные мотивы» [4, С. 516]. Следовательно, педагогическая информация должна способствовать снижению смысловых барьеров во взаимодействии субъектов образовательного процесса, что, в свою очередь, будет актуализировать ее аксиологическую сущность. Таким образом, личностные, групповые и организационные смыслы являются воспитательными факторами педагогической информации в учебном заведении. Актуализация этих факторов происходит в процессе осуществления функций педагогической информации в образовательной деятельности.

Приступая к выявлению **деятельностной сущности** педагогической информации необходимо отметить, что информация должна обеспечить условия для педагогического общения участников образовательного процесса. Взгляды на функции общения в социально-психологической области знания весьма разнообразны. А. А. Бодалев выделяет следующие его функции в системе взаимосвязей человека с другими людьми: информационно-коммуникативная, регуляционно-коммуникативная и аффективно-коммуникативная [14].

Н. И. Шевандрин акцентирует внимание на следующих пяти функциях общения: прагматическая; формирующая; подтверждения; организации и поддержания межличностных отношений; внутриличностная [17, С. 94–96].

Поскольку педагогическая информация используется для воспитывающего влияния и воздействия на студентов, то, видимо, ее функции в какой-то мере можно соотнести с функциями педагога в образовательной деятельности.

Проанализировав функции преподавателя высшей школы, выделенные В. М. Жураковским, В. Н. Приходько, И. М. Федоровым, мы обозначили следующие виды функций, которые могут быть рассмотрены при выявлении деятельности сущности педагогической информации: проектировочные педагогические функции; конструктивные функции; организаторские функции; коммуникативные функции; воспитательные функции [8, С. 5–7].

Представленный материал, а также анализ научно-педагогических взглядов А. С. Белкина, Н. О. Вербицкой, Э. Ф. Зеера, Н. В. Кузьминой, К. М. Левитана, А. К. Марковой, А. М. Митиной, Н. Ф. Талызиной позволяют нам прийти к выводу, что основными функциями педагогической информации являются следующие:

Диагностико-прогностическая функция, позволяющая субъектам образовательного процесса определить направленность, характер и качество своей деятельности и на этой основе принять конструктивные меры для более эффективного достижения поставленных текущих и перспективных целей.

Мотивационно-побудительная функция, оказывающая непосредственное влияние на формирование мотивации субъектов образовательного процесса.

Коммуникативно-педагогическая функция, обеспечивающая условия для педагогического общения в вузе и тем самым повышающая эффективность воспитательной работы.

Интегративная функция обеспечивает организационное влияние информации на субъектов образовательного процесса в вузе и структурные подразделения образовательного учреждения, создавая условия для органичного объединения их деятельности.

Социально-нормативная функция педагогической информации обеспечивает социально ориентированный и нормативно обусловленный характер воспитательной деятельности.

По нашему мнению, выявленные функции педагогической информации и будут отражать ее деятельностную сущность. Данные функции имманентно не присущи информации, следовательно, для того чтобы эти функции у нее появились и информация стала педагогической, необходима современная информационно-педагогическая технология. Опыт организации образовательного процесса в нескольких вузах Екатеринбурга свидетельствует, что одной из таких технологией может быть педагогический мониторинг в вузе.

Проведенная работа позволила сформулировать следующее сущностное понятие педагогической информации: ***педагогическая информация – это информация, оказывающая воспитательное влияние на субъектов на основе актуализации личностных, групповых или организационных смыслов их образовательной деятельности.***

Для того чтобы в ходе педагогического мониторинга актуализировалась аксиологическая и деятельностная сущность педагогической информации, он должен основываться на системе принципов. Поскольку эти принципы, должны обеспечивать реализацию функций педагогической информации, то их пе-

речень и названия тесно с ними коррелированы. К числу таких принципов мы относим следующие: *принцип диагностико-прогностической направленности; принцип личностной целесообразности; принцип педагогической коммуникативности; принцип информационной интегративности; принцип социально-нормативной обусловленности; принцип научности; принцип непрерывности; принцип целостности и преемственности.*

При этом необходимо подчеркнуть, что принципы диагностико-прогностической направленности, личностной целесообразности, педагогической коммуникативности, информационной интегративности, социально-нормативной обусловленности непосредственно обеспечивают реализацию педагогических функций информации. Принцип научности отражает систему научных форм, методов и средств получения педагогической информации. На принципах непрерывности, целостности и преемственности необходимо разрабатывать технологию мониторинга.

Принцип диагностико-прогностической направленности предполагает, что в ходе педагогического мониторинга, должна быть получена информация, которая позволит не только узнать, распознать и понять отслеживаемые процессы, но и создаст условия для самоанализа своей образовательной деятельности всеми субъектами образовательного процесса в вузе.

Сам процесс получения информации в ходе педагогической диагностики должен соответствовать следующим требованиям:

- *требование научности*, которое предполагает получение информации научными методами и закрепление способами фиксации научных фактов;
- *требование валидности*, обеспечивающее соответствие структуры и характера полученной информации структуре и характеру рассматриваемых педагогических проблем;
- *требование этичности информации*, защищающее человека от несанкционированного вторжения в личностную зону деятельности;
- *требование целесообразности информации*, предполагающее понимание системы педагогических и антропогенных целей образовательного процесса в вузе.

Основными показателями самой педагогической диагностики должны быть тенденции изменения показателей изучаемых процессов. В этом случае получаемая в ходе диагностики информация будет иметь прогностическое значение. Повышение прогностичности педагогической информации достигается за счет реализации следующих требований рассматриваемого принципа: *педагогическая информация должна носить нормативно-поисковый характер; педагогическая информация должна способствовать развитию педагогической антиципации (предвосхищения) у всех участников образовательной деятельности; педагогическая информация должна иметь опережающий характер педагогического влияния на процессы и явления образовательной деятельности.*

Эффект опережающего влияния может возникнуть только в том случае, если правильно будут определены и отражены в педагогической информации приоритеты и показатели идейного, социально-экономического и профессионального развития образовательных систем.

Принцип личностной целесообразности. Реализация требований данного принципа должна обеспечить выполнение мотивационно-побудительной функции педагогической информации. При этом важно оптимально учитывать мотивы всех субъектов образовательной деятельности в вузе. Мы понимаем, что оптимальность всегда условна, то есть ее достижение требует четкого определения критериев оптимальности показателей. В качестве таких критериев, с нашей точки зрения, может выступать степень соответствия мотивов студентов, профессорско-преподавательского и административно-хозяйственного составов вуза требованиям основных педагогических идей его деятельности.

Таким образом, первым требованием данного принципа будет являться *определение мотивов субъектов образовательной деятельности в вузе.*

Следующее требование данного принципа заключается в *необходимости обоснования педагогических идей, на которых основана образовательная деятельность вуза.*

Проведенная работа даст возможность определить систему оптимальных мотивов субъектов образовательной деятельности в вузе и актуализировать их в ходе педагогического мониторинга.

Принцип педагогической коммуникативности. Данный принцип предполагает, что информация, получаемая в ходе педагогического мониторинга, должна являться условием для педагогического общения между субъектами образовательной деятельности. Целевые исследования педагогического общения как важнейшего компонента образовательной деятельности были проведены В. С. Грехневым, Г. Д. Дьяконовым, А. С. Золотняковой, К. М. Левитаном, А. А. Леонтьевым, А. В. Мудриком, В. В. Рыжовым, И. И. Рыдановой, И. В. Страховым, Р. М. Фатыховой, В. Д. Ширшовым и др. Теоретический анализ работ указанных авторов позволил определить требования принципа педагогической коммуникативности. Педагогическая информация, получаемая в ходе мониторинга должна *способствовать диалогическому типу общения между субъектами образовательной деятельности; быть понятна всем участникам образовательной деятельности; создавать условия для сотрудничества; способствовать лучшему познанию людьми друг друга.*

Принцип информационной интегративности педагогического мониторинга. Самой информации имманентно присуща интегративная функция. Вместе с тем поведенный анализ показал, что в настоящее время существует ряд факторов существенно снижающих ее интегрирующую роль. Это, прежде всего, агрессивный характер информационных потоков, различные возможности в доступности информации для субъектов, низкий уровень информационной культуры.

Таким образом, педагогическая информация, для того чтобы обеспечить интегративную функцию, должна носить не агрессивный характер и быть равнодоступной для всех участников образовательного процесса. Важным направлением является повышение информационной культуры субъектов образовательной деятельности, что будет важнейшим условием повышения уровня культуры педагогического общения в вузе.

Принцип социально-нормативной обусловленности предполагает, что педагогическая информация должна отражать уровень и качество реализации требований Государственного образовательного стандарта.

Рассмотренная система принципов и понимание сущности педагогической информации позволяет нам сформулировать следующее определение педагогического мониторинга: **педагогический мониторинг – это научно обоснованная технология образовательной деятельности по получению педагогической информации, имеющей диагностико-прогностический, личностно целесообразный, педагогически-коммуникативный, интегративный, социально-нормативно обусловленный характер и оказывающей воспитательное влияние на субъектов на основе актуализации личностных, групповых или организационных смыслов их образовательной деятельности.**

Литература

1. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации. – М.: ВЛАДОС, 1994.
2. Белкин А. С., Жаворонков В. Д. Педагогический мониторинг образовательного процесса. – Екатеринбург, 1997.
3. Белкин А. С. Проблемы и принципы организации воспитательной работы в педагогическом вузе // Образование и наука. – 2000. – № 2.
4. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003.
5. Вербицкая Н. О. Образование взрослых на основе их жизненного (витагенного) опыта // Педагогика. – 2002. – № 6.
6. Горб В. Г. Педагогический мониторинг в вузе: методология, теория, технологии. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2003.
7. Данильчук Е. В. Методологические предпосылки и сущностные характеристики информационной культуры педагога // Педагогика. – 2003. – № 1.
8. Жураковский В., Приходько В., Федоров И. Вузовский преподаватель сегодня и завтра (педагогический и квалификационный аспект) // Высшее образование в России. – 2000. – № 3.
9. Информационная модель // Психология: Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М., 1990.
10. Колин К. Человек и будущее: динамический вызов // Вестник высшей школы. – 1999. – № 10.

11. Кордобовский О. С. Человек в информационном пространстве / О. С. Кордобовский, С. Д. Политыко // Человек. – 1998. – № 6.
12. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В двух томах. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2
13. Ракитов А. И. Информация, наука, технология в глобальных исторических измерениях. – М.: НИКОН РАН, 1998.
14. Социальная психология / Под ред. А. Н. Сухова, А. А. Деркача. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
15. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 1997.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: / Пер. с англ. и нем.; Сост. Л. Я. Гозман, Д. А. Леонтьев. – М.: Прогресс, 1990.
17. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании: Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – М.: ВЛАДОС, 1995.

УДК 37.01
ББК 74.00

«МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ» В ПОСТСОВЕТСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: МЕТОДОЛОГИЯ ПОНЯТИЯ

А. Г. Абсалямова

Ключевые слова: мультикультурализм, поликультурное образование, этнокультурное образование, мультикультурное образовательное пространство.

Резюме: В представленной статье автор раскрывает содержание понятия «мультикультурализм» в контексте образования. Отмечает различные подходы к явлению мультикультурализма у нас в стране и за рубежом. Дается сравнительный анализ систем мультикультурного образования в Австралии, России, Финляндии. Одновременно с позитивными интенциями феномена мультикультурализма рассматриваются имеющиеся трудности. Автор обосновывает мультикультурный подход к определению главных стратегий образовательной политики.

Многонациональный характер системы образования имеет в России давние исторические корни, но особенно значимым и привлекательным для интеллектуального сообщества он стал в последние десятилетия, начиная с 1980-х гг. В стране начались бурные процессы движения населения (эмиграция, реэмиграция и др.), и даже в районах, где эти процессы находились практически на «нулевом уровне» переосмысление культурной принадлежности заметно активизировалось. Данная ситуация также служила основанием для изучения проблем, связанных именно с культурным многообразием образовательных учре-

ждений, а именно взаимоотношениями субъектов мультикультурного образовательного пространства.

Что подразумевается под понятием **«мультикультурализм»**? Мы опираемся, прежде всего, на социально-философский аспект данного понятия исходя из этимологии слова **«мульти» (multi) – взаимоотношение, взаимопонимание, взаимодействие, взаимовлияние, взаиморазвитие**. Необходимо отметить, что официальная педагогика не рассматривает данное понятие как научно-педагогическое, о чем свидетельствует его отсутствие в монографиях и научных дискуссиях. В научных изданиях и журналах большей частью печатаются материалы об этнических ценностях воспитания, складывавшихся столетиями назад. Обосновывается этнопедагогика, обобщающая опыт традиционного воспитания и обучения детей в этнических группах, изредка проводится сравнение опыта традиционного воспитания двух и более народов (этносов). Эволюционные изменения современных культуuroобразующих факторов существования этносов часто не попадают в поле зрения исследователей. Иногда воспитание и обучение, построенные на традиционных ценностях этноса, преподносятся как мультикультурное образование.

Отсутствие как в российской, так и в мировой педагогической науке понятия **мультикультурализма** задерживает развитие мультикультурного подхода в построении системы образования в целом.

Что касается системы образования, то она претерпевает динамичные изменения не только в России, но и во всем мире. Объективно «система образования» наряду с константами приобрела кардинально новые очертания, и это нельзя не заметить. В российской педагогической науке накоплен опыт национального образования. В московских дошкольных образовательных учреждениях и в средних общеобразовательных школах с этнокультурным компонентом образования обучаются дети многих этнических и религиозных групп. Ситуация в мононациональных ДООУ и национальных школах несколько иная. Стратегия образования этих образовательных учреждений ориентирована главным образом на одну этническую группу, реже – на две, и этот факт не вселяет оптимизма, так как дети, независимо от их желания, лишены общения со сверстниками из других этнических групп в процессе познания окружающего мира. Другими словами, развитие национальных дошкольных образовательных учреждений, национальных школ и других учебных заведений на современном этапе направлено на дифференциацию этнических групп вопреки ожиданиям основоположников национальной школы, которые ни в коей мере не ратовали за этническую изоляцию детей. В национальных образовательных учреждениях цели и задачи образовательного процесса направлены только на сохранение этнической идентичности, тогда как в обычных многонациональных образовательных учреждениях, а таких в Российской Федерации и ее субъектах большинство, принцип мультикультурализма не только признается, но начинает реализовываться. В этом состоит принципиальное отличие национальных и многонациональных образовательных учреждений. Будем надеять-

ся, что в скором будущем принцип мультикультурализма займет свое достойное место и в национальных (этнических), и в многонациональных образовательных учреждениях, тем самым расширяя границы и обогащая содержание образовательного пространства.

Республика Башкортостан является многонациональным территориальным образованием в составе России. Более ста национальностей проживает в Республике Башкортостан и, разумеется, этот фактор не может не отражаться на различных ступенях системы образования. Чтобы понять роль и значение мультикультурализма в период становления и развития личности можно привести известное высказывание Б. Спока о том, что дети уже с первого года жизни должны общаться с детьми разных национальностей, почти одновременно с началом прямохождения и развитием активной речи ребенка.

Своеобразие образовательной политики мультикультурных стран также претерпевает определенные изменения. К примеру, в Америке некоторое время тому назад придерживались политики «плавильного котла», в котором «плавился» средний американец («мы все равны!»). Тут возникают ассоциации с надэтничным «советским человеком», которого пытались сформировать в СССР в течение многих десятилетий. А в настоящее время в США эту политику «плавильного котла» сменила политика «цветного салата» («мы все равны, но не одинаковы!»).

В ходе научно-педагогических экспедиций в 1994–1997 гг. у нас была возможность изучить и сравнить содержание системы мультикультурного образования в некоторых странах. Например, Австралия, Россия и Финляндия имеют много общего в содержании мультикультурного образования, но также имеют и различия, а именно: в целях и задачах, в стиле работы учителей, в содержании педагогического процесса, находящегося в зависимости от социального заказа общества (См. табл. 1). Система образования многих мультикультурных стран стала сегодня более открытой для представителей разных этнических групп, народов и даже цивилизаций.

Поликультурное образование, национальное образование, этнокультурный компонент образования, региональный (национально-региональный) компонент образования – вот те робкие попытки описать мультикультурное российской образовательное пространство. В терминах, используемых в российской научно-педагогической литературе, понятия «многокультурное» и «поликультурное» образование представлено в виде синонимов, хотя их лингвистическое содержание имеет свои тонкости в трактовке, иногда под «мультикультурным» образованием подразумевается традиционный опыт воспитания.

Таблица 1

Мультикультурное образование в многонациональных странах

Критерии рассмотрения	Австралия	Россия	Финляндия
Ключевое понятие, употребляемое в теории и практике	Мультикультурное образование	Национальное образование, поликультурное образование	Мультикультурное образование
Цели и задачи воспитания	Помочь этническим группам сохранить этническую идентичность, обучить родному языку, основам религии, традициям своего народа	Сформировать национальное самосознание, культуру межнационального общения	Помочь учащимся активно творить в мультикультурном сообществе
Государственный язык	Английский	Русский	Финский (саамский), шведский
Языки обучения	Язык этнической группы	На языке народов РФ	Финский, шведский + родной язык учащихся
Кто преподает в этнической школе	Учитель этнической школы, двуязычный	Учитель-филолог, двуязычный	Учитель моноязычный + переводчик
Образование учителей	2-годичное обучение учителей этнической школы на базе университета	Филологические факультеты вузов	Курсы для учителей этнической школы
Образование воспитателей	Факультет дошкольного образования	Филологические факультеты вузов, педагогические колледжи	Факультет дошкольного образования
Время работы национальных школ	Воскресные дни, каникулы	В течение года	В течение года
Время работы национальных детских садов	Пятидневная неделя	В течение года	В течение года
Источники финансирования	Государственный департамент, этническая община	Государственный бюджет, муниципалитеты и др. источники	Государственный департамент
Очевидные трудности	Уровень подготовки учителей этнических школ, научно-методическое сопровождение образовательного процесса	Этническая дифференциация, проблемы финансирования	Присутствие на занятиях, уроках переводчика

Что же другие общественные гуманитарные науки? Современная российская этнология, социология и история возлагают надежды, хотя и не совсем оптимистичные, на педагогов как на проводников идей толерантности в сфере воспитания и обучения. Система образования действительно в некоторой степени несет долю ответственности за формирование толерантной личности. Однако принцип «мультикультурализма» не сводится только к реализации идей толерантности, он охватывает более широкие аспекты человеческой индивидуальности, которые характеризуются своими, не менее важными существенными признаками.

Неопределенность и неоднозначность понятия «мультикультурализм» частично объясняется тем, что данное понятие сравнительно недавно ворвалось в постсоветское пространство вслед за такими понятиями как «демократизм», «плюрализм». Российское научное сообщество все еще изучает понятие «мультикультурализм», дискутирует о том, полезно оно или может повлечь за собой более сложные проблемы, как можно его применить в дискурсе образования. В ходе дискуссий отечественные исследователи активно используют понятие «поликультурное образование», которое отражает, на наш взгляд, множественность культур в образовании и ничего другого. Основанием для этого является ссылка на то, что эта производная ближе к русскому языку, т. е. мы наблюдаем ситуацию «исключения понятия», которое в мировой практике уже давно завоевало прочные позиции. Каково же содержание понятия «мультикультурализм»? На что оно направлено? Отечественные и зарубежные ученые раскрывают различные аспекты «мультикультурализма»: от правовых до философских (см. табл. 2).

Очевидно, что разные подходы к феномену мультикультурализма и к его производным свидетельствуют о том, что данное понятие имеет сложную структуру, а составляющие его элементы находятся в тесной взаимосвязи с образовательным пространством и с окружающим миром в целом. Содержание вышеуказанных трактовок понятия «мультикультурализма» вселяет надежду на то, что это понятие в итоге приобретет более краткие и существенные характеристики. Действительно, оно означает сохранение культурной идентичности и реализацию идей толерантности, а также стратегию образовательной политики и реакцию системы образования на кризисы в многонациональных государствах. Необходимо отметить, что «мультикультурное образование» и его этимологическое поле связаны и с идеологическими, и с культурологическими, и с образовательными сущностями общественного бытия. А культурный плюрализм, лежащий в основе этого понятия, являет собой «взаимодействие культурных идентичностей» [2, С. 7]. Мультикультурализм в дискурсе системы образования проявляется как концептуальный принцип, и социально, и политически определяющий стратегию развития образования в современном мультикультурном обществе.

Таблица 2

Понятие «мультикультурализм» в работах отечественных и зарубежных исследователей

Понятие	Автор / первоисточник	Содержание
мультикультурализм	Hoffman-Notvotny Н. J.	«...подразумевает пафос стремления к равноправию различных культур, а также модели их равноправного существования в противовес модели гегемонии одной культуры» [3, С. 39].
мультикультурное общество	В. Малахов	«Это общество, в котором нет «господствующей культуры», и в котором понятие «культура» не прикреплено к понятию «этнос». Это общество, в котором индивидам предоставлена свобода выбирать, какие культурные образцы являются их «собственными» [2, С. 59]
феномен мультикультурализма	Кристоф Цюрхер	данный феномен автор сводит «...к вопросу о том, как различные, особые «мы»-группы могут достичь институционального согласия и поддерживать его, что позволит им жить на одной территории и в рамках единого государства» [2, С. 68].
мультикультурализм	Франц-Олаф Радтке	«...есть не что иное, как программа, основанная на моральных нормах политической философии и направленная на решение проблемы справедливости и урегулирование конфликтов, программа, возникшая из реакции на кризис национального государства в конце XX века» [2, С. 108].
мультикультурализм	В. А. Тишков	«Мультикультурализм есть также определенная концептуальная позиция в сфере политической философии и этики, которая может воплощаться в правовых нормах, отражаться в характере общественных институтов и в повседневной жизни людей» [2, С. 335]

Понятия *поликультурное* и *многокультурное* синонимичны. Нет смысла употреблять их в разных контекстах. *Многокультурное* образование позволяет окинуть взглядом множество культурных инициатив, *этнокультурное* часто употребляется при характеристике содержательной направленности образования этнокультурный компонент образования, этнокультурная направленность образования и др.), но и в этом смысле культура рассматривается сквозь призму этноса, т. н. этнической культуры. Объединяет эту множественность то, что понятие культура преподносится прежде всего как традиция, национальная или этническая. Возникает вопрос, так ли уж нужен «свой путь» при выборе и определении одного из понятий сложнейшего аспекта современного образования?

Каковы условия реализации принципа «мультикультурализма» в современных условиях? Как и любое относительно новое понятие и для российского и мирового научного сообщества, оно отражает реакцию системы образования на эволюционные изменения в развитии общества. Как система образования

реагирует на эти изменения, проследим на примерах из общественной и педагогической практики.

Первый этап – открытие национальных (этнических) образовательных учреждений (детских садов, школ, гимназий, реже университетов), национально-культурных центров. Назовем удачи и неудачи, с которыми встречаются педагоги этих учреждений. **Удачи** – удовлетворение этносов в сохранении этнической идентичности (язык, культура, традиции), возрождение национального образования с детского сада, школы, так как именно с национальной школой некоторые политические течения связывают возрождение нации и выдвигают требования: «Открыть национальную школу!», «Дайте детям возможность изучать родной язык!» и т. д. Мы наблюдаем взаимодействие политики государства с проводимой в стране образовательной политикой. На мой вопрос служащим департамента образования Южной Австралии: «Чем объяснить множество национальных (этнических) школ в Австралии?» (только в одном городе Аделаида открыты школы и детские сады для 44 этнических групп) был получен следующий ответ: «У нас стало меньше этнических проблем». Это один из примеров влияния системы образования на политику страны, а также значение системы образования в жизни нации, общества. **Неудачи** – этническая дифференциация, изучение на родном языке предметов только гуманитарного цикла, гиперболизация собственной национальной идентичности. Неоднородность этнического состава в национальных (этнических) образовательных учреждениях трудно назвать неудачей (скорее, это трудность), но, тем не менее, педагогическая практика показала (желание родителей другой национальности обучать своих детей именно в этом образовательном учреждении, феномен мультикультурализма «отдельно взятого» ребенка из смешанной семьи и др.) неспрогнозированность данной ситуации.

Например, в средней общеобразовательной школе № 1186 с этнокультурным (татарским) компонентом образования Юго-Восточного автономного округа Москвы (директор Гирфанова Л. И.), которую мы открыли в 1997 г., обучаются русские, татары, башкиры, агулы, чеченцы, даргинцы, украинцы и др., всего более 10 национальностей. Это был выбор детей и родителей, и он был несколько неожиданным для нас. «Мультикультурный подход» в построении образовательного процесса не заставил себя долго ждать, приходилось ориентироваться по ходу обучения и решать проблемы по мере их возникновения. Теоретическое осмысление результатов деятельности аналогичных учебных заведений ставит перед нами все новые и новые вопросы. Нам казалось, что мы все предусмотрели, но каждый день нам приносил новые «сюрпризы», например, связанные с предпочтениями и существующими традиционными запретами для учащихся в сфере национальной кухни, конфессионального воспитания.

Второй этап – принятие политики «мультикультурализма» на всех уровнях системы образования и внедрение ее принципов в деятельность и национальных и многонациональных образовательных учреждений. **Удачи** – раз-

работки новых программ мультикультурного содержания, обогащение содержания образовательного процесса, увеличение разнообразия в открытии многонациональных дошкольных образовательных учреждений, школ, гимназий, университетов, равные шансы на свободное развитие личности, признание различий, толерантное воспитание. Возможные **неудачи** – опасность потери своей идентичности в «мультикультурной среде», скрытая дискриминация доминирующей группой (всегда кого-то больше, кого-то меньше), неодинаковые шансы этнических групп для развития (предпочтения «своим» и препоны «чужим»). Мультикультурализм в образовательном процессе может создать равные условия для сохранения идентичности, во всяком случае, каждый субъект мультикультурного образовательного пространства мог бы реализовать шанс для своего развития.

Говоря о равных условиях, не нужно забывать, что равенство необходимо поддерживать, корректировать, соблюдать, так как факторы равенства не статичны, а динамичны. Как динамична и детская среда. В условиях социальных потрясений самыми незащищенными становятся дети. Кто завтра пополнит мультикультурную группу детей? С кем и на каком языке будет говорить педагог? Выполнит ли он свою миссию защиты, воспитания и обучения детей? Педагогическая практика также становится непредсказуемой. Педагог должен быть готов к «приятным неожиданностям». С раннего возраста педагог закладывает у детей основы культуры межнациональных отношений, так необходимые ему в повседневной жизни.

В нашем понимании **«мультикультурализм»** означает **утверждение и признание культурного многообразия национальных (этнических) групп, реализацию социально-политических прав представителей этих групп, направленных на сохранение их культуры, языка, традиций в условиях мультикультурного сообщества.**

Кратко охарактеризуем проявление мультикультурализма в российском образовательном пространстве.

С одной стороны, анализ многочисленных исследований, проведенных в различных регионах России, демонстрирует нам восприятие мультикультурализма, в основном, в контексте многообразия этнических культур, хотя мультикультурализм представляет собой не только культурное разнообразие, он охватывает более широкий спектр общего культурного человеческого разнообразия. Именно с этих позиций мультикультурализм являет собой феномен демократического универсализма в человеческих взаимоотношениях. В этой ситуации теория отстает от практики, которая, в свою очередь, становится все более динамичной. Например, исследования по проблеме адаптации детей из семей беженцев и мигрантов практически отсутствуют, так же немногочисленны исследования по проблемам социальной адаптации детей с особыми потребностями в развитии. Культурное многообразие, которое лежит в основе мультикультурализма, отражает не только этнические характеристики, это очевидно.

С другой стороны, немногочисленные, но актуальные исследования по проблеме реализации принципа мультикультурализма остаются не востребованными. В образовательной практике мы пока наблюдаем стойкое игнорирование мультикультурного подхода. Нельзя не учитывать и то обстоятельство, что мы живем в другой психологической эпохе, мнимые ценности приобрели прагматичные очертания. Какие из них будут базовыми для XXI в.? Куда повернется вектор российского образования? На эти вопросы и должны попытаться ответить ученые.

В заключении мы считаем уместным подчеркнуть, что мультикультурализм в дискурсе системы образования проявляется и как концептуальный принцип, и как принцип, который будет социально и политически определять стратегию развития отечественного образования в современном мультикультурном обществе.

Литература

1. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999.
2. Мультикультурализм и трансформация постсоветских общества / Под ред. В. С. Малахова и В. А. Тишкова. – М.: РАН, 2002.
3. Hoffman-Novotny H. J. Soziologisches Aspekte der Multikulturalitaet // Migration. Ethizitaet. Konflikt / Hg. K. J. Bade. – Osnabrueck, 1996.

УДК 37. 017. 92
ББК Д 251. 084

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ» С ПОЗИЦИЙ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Л. А. Ильиных,
Б. Н. Гузанов,
М. Л. Вайнштейн

Ключевые слова: культура, мышление, деятельность, профессиональная культура, профессиональное мышление, культура профессионального мышления, компетенции, компетентность, система, ценности, интеграция, культурно-исторический подход.

Резюме: В статье дан анализ понятия культура профессионального мышления с позиции культурно-исторического подхода. Показано, что реализация культурно-исторического подхода может быть с успехом использована при формировании культуры профессионального мышления в процессе профессиональной подготовки различных специалистов. В частности, развитая культура профессионального мышления позволит педагогу осмысленно подходить к проблемам развития образования и повышения его качества.

Словосочетание «культура профессионального мышления» нельзя назвать традиционным. Культура профессионального мышления все чаще и чаще становится объектом пристального внимания не только ученых, но и преподавателей профессиональной школы. В последние годы появились работы философов и психологов, которые дали необходимые первоначальные аксиологические, методологические, методические и фактологические обоснования для научного осмысления сущности категории «культура профессионального мышления», но в педагогической науке она пока имеет неопределенное, интуитивно воспринимаемое значение [16; 17; 20; 21; 27].

Одним из подходов, который открывает возможности для понимания и развития культуры профессионального мышления как культурно обусловленного процесса является культурно-исторический. С позиций культурно-исторического подхода впервые ставится вопрос о многообразии видов и типов мышления, осуществляется ориентация на культуру как средство формирования профессионально важных компетенций¹ будущего специалиста, на условия развития деятельности и мышления, на развивающийся эвристический потенциал, на значение ценностей культуры в профессиональной сфере. Данный подход создает методологические предпосылки для понимания и определения особенностей культуры профессионального мышления.

Изучая культуру профессионального мышления на основе культурно-исторического подхода важно определить отношение категорий деятельности, поведения и мышления, рассмотреть существующие тенденции понимания мышления и профессионального мышления, культуры и профессиональной деятельности. До сих пор в психологии осознанно или неосознанно преимущественно используется идущее еще от Гегеля определение деятельности, фиксирующее ее составляющие, – цель, средства, результат. Движение от цели через средства к результату и разворачивается как процесс деятельности [23]. Однако данное понимание деятельности, по-видимому, недостаточно полно раскрывает целостность деятельности, особенно в современных условиях. Становление деятельности можно рассматривать как развитие субъекта, так и самой деятельности.

В результате развития субъекта ему становятся доступными все более сложные профессиональные задачи. А в результате становления деятельности формируются новые задачи и способы их решения. Это пополняет предметную область профессии, совершенствует ее технику и технологию, систему знаний

¹ Под профессионально важными компетенциями подразумевается:

- совокупность профессиональных полномочий, функций, создающих необходимые условия для эффективной профессиональной деятельности [25, с. 4–5];
- способность действовать самостоятельно и ответственно в рамках своей компетентности в соответствии со своими правами, обязанностями и областью профессиональных задач, на которые распространяются необходимые полномочия. Компетенция специалиста определяется уставами, нормативными документами организации или предприятия и отражается в должностной инструкции [12].

и практического опыта [12]. Другими словами, деятельность и субъект неразрывно связаны, причем развитие субъекта инициируется развивающимися компонентами деятельности.

Акцентируя системообразующую роль процессов целеполагания, необходимо подчеркнуть, что в мотивах деятельности индивида отражаются не только его собственные потребности, но и потребности общества. Всякая деятельность человека определяется целями, задачами, которые он перед собой ставит [15]. Выделение цели и формирование подчиненных им действий требуют, чтобы промежуточный результат деятельности человека был выделен для него также и субъективно, в форме представления. Данное представление можно рассматривать как оперативный образ, формирование которого опосредовано объектом деятельности и имеет двоякую, образно-понятийную природу. Оперативные образы служат человеку эффективным инструментом приспособления готовых способов действия в конкретной ситуации.

В. В. Давыдов определяет деятельность как специфическую форму общественно-исторического бытия людей, состоящую в целенаправленном преобразовании ими природной и социальной действительности. Любая деятельность, осуществляемая ее субъектом, включает в себя цель, средство, процесс преобразования и его результат. При выполнении деятельности существенно меняется и развивается сам ее субъект [10]. Предложенное определение деятельности использовано Э. Ф. Зеером при разработке концептуальной модели профессиональной структуры деятельности [12]. Используя данные подходы, профессиональную деятельность можно определить следующим образом:

- социально и профессионально мотивированное с полной отдачей сил и способностей выполнение производственных (профессиональных) обязанностей;
- усилия, направленные на достижение профессиональных целей;
- род трудовой деятельности, требующий определенной подготовки (специальных знаний, умений, навыков, профессионально важных качеств¹) и являющийся обычно источником существования.

Особого внимания требует духовная сторона профессиональной деятельности, представленная культурой профессионального мышления и профессиональным сознанием, а также профессиональные отношения. Важным можно считать и то, что понятие «деятельность» выступает синонимом понятия «поведение» человека в широком смысле. Вместе с тем понятие «поведение» имеет

¹ Профессионально важные качества – это:

- качества человека, влияющие на эффективность его труда по основным характеристикам (производительность, надежность и др.), а также профессиональные способности [14];
- индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения [22];
- совокупность индивидуально-личностных особенностей человека, определяющая эффективную реализацию профессиональных функций [31].

и свой специфический смысл. Как отмечал С. А. Рубинштейн [28], в поведении человека в качестве определяющего момента должно проявляться его отношение к моральным нормам. Поэтому самым существенным является общественное, идеологическое, моральное содержание поведения [23]. В данном аспекте можно говорить об ориентировочных образах, образах-схемах поведения и отношений.

В понимании культуры профессионального мышления этот аспект представляется наиболее значимым, исследование ориентировочных образов, образов-схем, образов-целей можно объединить одним понятием «культурные образы». Диапазон и содержание культурных образов деятельности, умение осуществлять их выбор и оценку – существенные характеристики развитости культуры профессионального мышления. Структура профессиональной деятельности, как и деятельности вообще, определяет и структуру мышления, в частности, мышления профессионального.

В психологии мышление обычно определяют как сложный процесс познавательной деятельности (когнитивный подход), мышление и рассматривают в виде опосредованного и обобщенного процесса познания (отражения) окружающего мира. При системном подходе мышление понимается как высшая психическая функция человека, как система сознательных операций и функций, направленных на решение задач посредством раскрытия объективных связей и отношений. Особое значение приобретают те направления психологии, в которых осуществляется отход от узкокогнитивного понимания мышления и ставится задача понять, как осуществляется познание в обычной социокультурной среде, в контексте конкретной целенаправленной деятельности, в связи с ценностями и смыслами личности.

В связи с этим важным является обращение не только к психологическим, но и к социологическим, социокультурным и философским исследованиям. Еще А. Фейербах отмечал, что положение, должность имеют влияние на образ мыслей человека, его внутреннюю жизнь, его веру. В большинстве случаев уже нельзя отличить образ мыслей по долгу службы от свободных убеждений того, что исходит от самого человека, от того, что исходит от него в связи с его внешней профессией [30, С. 25]. В «Краткой философской энциклопедии» мышление трактуется как внутреннее, активное стремление индивидуума овладеть собственными представлениями, понятиями, побуждениями чувств и воли, воспоминаниями, ожиданиями и т. д. с целью получения необходимой для овладения ситуацией директивы.

Функционирование мышления в составе профессиональной культуры изучается с различных позиций. В 20-х гг. XX в. советский психолог А. С. Выготский [7] и его ученики, в первую очередь А. Р. Лурия и А. В. Брушлинский [5], разработали подход к исследованию высших психических процессов, особо подчеркивающий их общественно-исторический характер. Основная идея исследования заключалась в том, что субъект и объект (человек и его продукт) формируются в одном процессе деятельности. Подобный подход в своих рабо-

тах развил А. А. Баталов, который предположил, что в ходе истории изменяются не только содержание человеческих представлений, но и сами мыслительные процессы [1].

С позиций культурно-исторического подхода профессиональное мышление всегда ориентировано не только на познание, но и на практику, так как оно возникает и реализуется на базе определенных занятий как способ их оптимальной организации. Социально-исторический подход включает анализ исторического развития мышления в зависимости от социальных структур, а также представление о многообразии видов мышления. Понимание мышления человека как социокультурного и культурно-исторического феномена позволяет подойти к его системным, интегративным характеристикам, которые находят отражение в различных подходах к типологии мышления вообще и мышления профессионального. В первом случае мышление разделяют по видам в зависимости от разных признаков и свойств.

Во-первых, в зависимости от того, в какой степени мыслительный процесс опирается на восприятие, представление или понятие, различают три основных вида мышления: предметно-действенное (или наглядно-действенное), наглядно-образное и абстрактное [18].

Во-вторых, по характеру протекания процесса мышления можно говорить о логическом мышлении, которое проходит поэтапно, и интуитивном мышлении, где окончательный результат достигается без знания или продумывания промежуточных этапов [19].

В-третьих, если за основу брать характер результатов, а также сам процесс мышления, то можно говорить о репродуктивном мышлении (когда по существу воспроизводится ход мыслей другого человека) и творческом мышлении (когда создаются новые идеи, предметы, предлагаются оригинальные решения и доказательства) [5].

В-четвертых, мышление разделяется по действенности контроля на критическое и некритическое [6].

В-пятых, в зависимости от направленности на практику или теорию можно говорить о теоретическом и практическом мышлении [29].

Все представленные признаки и свойства весьма важны и при рассмотрении мышления профессионального, однако не позволяют раскрыть сущность этого понятия в полной мере в силу сложности и вариативности мира профессий. Так, предложенные И. П. Павловым различные и обособленные типы психической деятельности уже не отражают всего многообразия возможных ситуаций, и в разных профессиях обнаруживается чаще всего смешанный тип мышления, где преобладание слова или чувственного образа определяется требованиями к познавательным процессам в данной специальности [11]. Один из подходов к типологии мышления в связи с миром профессий представлен в работах петербургских авторов под руководством Е. А. Климова. При характеристике мышления авторы выделяют более 20 его разновидностей [13].

В качестве принципа типобразования берется профессиональный тип мышления как результат специализированного мышления социальных групп в ходе исторического становления профессий. Его суть заключается в том, что специфический материал, технология действия, деловые отношения, характерные для данных профессионалов, переведенные в разряд духовной культуры из мира реальных в мир мнений, становятся схемами мышления.

В практической деятельности принято говорить о «клиническом» мышлении врача, о «педагогическом» мышлении учителя, о «техническом» мышлении инженера, техника, рабочего, «пространственном» мышлении архитектора, «художественном мышлении работника искусства», и т. д. Наличие различных типов мышления является одним из проявлений его социокультурной обусловленности. Д. А. Белухин рассматривает мышление как умственное поведение человека, действующего в соответствии с объективными законами и особенностями культуры и социальными условиями общества [2].

Чаще всего профессиональное мышление в исследованиях понимается как универсальная способность, позволяющая специалисту успешно выполнять профессиональную деятельность на высоком уровне мастерства: быстро, точно и оригинально решать ординарные и неординарные задачи в определенной предметной области. На базе этой универсальной способности проявляются и развиваются свои культурные образы мышления как части целостной культуры профессионального мышления.

Возможность воспроизведения целостности, системности культуры профессионального мышления как развивающейся характеристики профессиональной деятельности дает философская рефлексия. Философская рефлексия профессиональной деятельности выводит за рамки узко понимаемого профессионального мира и позволяет осуществить рассмотрение культуры под углом зрения трансляции и генерации социального опыта от поколения к поколению, через исследование механизмов включения индивида в культуру [26].

В качестве системных, интегративных свойств мышления, характеризующих особенности протекания мыслительных процессов и обеспечивающих продуктивность мыслительной деятельности, выделяют следующие: гибкость, рефлексия в мышлении, широта и открытость, самостоятельность, критичность, глубина мышления, последовательность мысли. Таким образом, интеграция коррелирует с понятием целостности. Так, в исследовании структуры культуры педагогического общения В. А. Бенин и Р. М. Фатыхова отмечают, что интегративные закономерности можно рассматривать как закономерности становления целостности [3].

С учетом этого подхода при рассмотрении сущности понятия культуры профессионального мышления в рамках профессиональной деятельности специалиста, необходимо учитывать единство когнитивной (теоретической), практической, аксиологической (ценностной) сторон деятельности, что соответствует трем граням воспроизводства человека как субъекта культуры [4; 8].

В первом случае о культуре говорят как о критерии эффективности передачи знаний и опыта от предшествующих поколений последующим – теоретическая грань воспроизводства человека как субъекта культуры. Во втором случае исходят из ее разделения по видам деятельности и усматривают в ней технологию конкретного вида деятельности – практическая грань воспроизводства культуры. В третьем случае понятие культуры однозначно определяют как форму проявления духовной культуры общества, как совокупность созданных человеком материальных и духовных ценностей.

Особенности профессиональной деятельности оказывают значительное влияние на культуру человека. Поэтому можно сказать, что полнота овладения человеком определенным видом трудовой деятельности в любой сфере общественного производства представляет собой его профессиональную культуру. В этом качестве профессиональная культура служит мерой и способом формирования и реализации социальных сил субъекта профессиональной деятельности [24].

Все это позволяет трансформировать выделенные грани воспроизводства человека как субъекта культуры в субъекта профессиональной культуры. В этом смысле когнитивная (теоретическая) грань воспроизводства человека как субъекта профессиональной культуры раскрывается через становление у него профессионального мировоззрения и овладение системой знаний, необходимых для выполнения определенной профессиональной деятельности. Практическая – через освоение качественно особого вида профессиональной деятельности и особого, присущего только этой профессиональной группе, типа и стиля профессионального мышления. Кроме того, на уровне профессиональной группы у него появляются возможности для реализации индивидуальных сущностных сил. Аксиологическую (ценностную) грань можно раскрыть через рассмотрение человека как члена профессиональной группы, который способен продуцировать культурные ценности, в той или иной степени отличные от ценностей, вырабатываемых другими профессиональными группами. На этой основе у него формируются нормы нравственного поведения, профессионального сознания и самосознания как члена данной профессиональной группы. Важно также, что принадлежность индивида к той или иной профессиональной группе накладывает отпечаток на его эстетическое отношение к действительности.

Можно предположить, что в самой профессиональной культуре существуют определенные свойства, которые взаимообуславливают характер профессиональной деятельности и ее динамику. К таким свойствам относятся, на наш взгляд, целостность, проблемность, актуальность. Целостность профессиональной культуры, проблемность и актуальность на уровне личности могут быть рассмотрены как способы освоения личностью ценностей профессиональной культуры, способы ее приобщения к ценностным отношениям в процессе профессиональной деятельности. Поэтому система профессиональных культурных ценностей и культурных механизмов их освоения человеком (про-

блематизация, актуализация и интеграция) являются ведущей составляющей культуры профессионального мышления [9].

Анализ данных подходов позволяет определить понятие «культура профессионального мышления» **как сложное интегративное образование, представляющее собой совокупность культурных образов, интегративных характеристик мышления, ценностей культуры и культурных механизмов их освоения, которые развиваются у человека непрерывно в процессе профессиональной подготовки и профессиональной деятельности.**

Культура профессионального мышления является динамичной, многомерной, открытой и развивающейся системой. Она становится средством развития профессионально важных компетенций будущего специалиста, побуждает его к усилиям, направленным на саморазвитие как субъекта профессиональной деятельности, развитие профессиональной культуры и культуры в целом, находя в них естественное практическое выражение и воплощаясь в индивидуальном и коллективном поведении. Важно отметить особенности аксиологического аспекта культуры профессионального мышления специалиста. В частности, нормы, ценности как нравственные, этические, так и общекультурные, общечеловеческие проявляются в поведении, поступках человека и оказываются весьма значимыми для членов профессионального сообщества, обеспечивая профессиональную ответственность и профессиональную надежность. Развитие культуры профессионального мышления означает всесторонний процесс преобразований и длительную образовательную в широком смысле слова деятельность по переводу в индивидуальные личностные смыслы определенных ценностей, принципов, норм и по выработке поведения и привычек, которые диктуются этими ценностями, принципами и нормами.

Весьма важно диагностирование уровня развития культуры профессионального мышления у будущего специалиста в процессе его профессиональной подготовки. Для этого необходимы специальные критерии и оценочные показатели, разработка которых оказывается весьма сложной, проблематичной и требующей тщательной системной проработки. При решении данной проблемы, на наш взгляд, может быть полезно изучение возможностей определения уровня владения эффективными и познавательными стратегиями (макро-способности, микронавыки) профессионального мышления, которые были использованы А. В. Бутенко, Е. А. Ходос для определения сформированности критического мышления [6].

Таким образом, при определении уровня развития культуры профессионального мышления необходимо применять не столько количественные, как, в большей степени, качественные оценки. Они позволяют оценить системность, открытость развитию, критичность мышления, ценностную ориентированность, владение понятийным аппаратом определенного профессионального сообщества. Особенно важными являются, на наш взгляд, отдаленные результаты профессионального образования. Другими словами, в зависимости от то-

го, каким специалистом стал наш выпускник, как смог реализовать себя и на каких ценностях, принципах, нормах он строит свою профессиональную деятельность, взаимоотношения с членами профессиональной общности, будет определяться культура его профессионального мышления.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие заключения.

1. Культура профессионального мышления обусловлена особенностями профессиональной культуры и профессиональной деятельности.

2. Структура культуры профессионального мышления объединяет совокупность культурных образов, интегративных характеристик мышления, ценностей культуры и культурных механизмов их освоения;

3. Культура профессионального мышления обладает такими интегративными характеристиками, как системность, рефлексивность, критичность, самостоятельность, открытость, комплексность и др., развитие которых обусловлено культурой развития личности.

Реализация культурно-исторического подхода может быть использована в учебно-воспитательном процессе для развития культуры профессионального мышления будущих специалистов, в том числе и педагогов профессионального образования. Развитая культура профессионального мышления позволит начинающим педагогам комплексно и, главное, осмысленно подходить к проблемам развития образования, повышая его качество. Профессионально подготовленный, компетентный специалист, обладающий необходимой культурой профессионального мышления, сможет более эффективно работать в различных образовательных учреждениях, обеспечивая должный уровень компетентности¹ выпускников.

Литература

1. Баталов А. А. Понятие профессионального мышления. – Томск, 1985. – 230 с.
2. Белухин Д. А. Основы личностно ориентированной педагогики: Курс лекций. Ч. 1. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЕК, 1996. – 318 с.
3. Бенин В. Л., Фатыхова Р. М. Педагогическое общение в структуре педагогической культуры. – Уфа: Восточный университет, 1998. – 140 с.
4. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в XXI век. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.

¹ Компетентность – глубокое доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков. Компетентность выражается в способности правильно оценивать сложившуюся ситуацию и принимать нужное решение, позволяющее достигнуть значимого результата. Компетентность предполагает не столько наличие у специалиста значительного объема знаний и опыта, сколько умение актуализировать накопленные знания и умения в нужный момент и использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций.

5. Брушлинский А. В. Взаимосвязь процессуального и личностного аспектов мышления (методологический анализ) // Мышление: процесс, деятельность, общение / Под ред. А. В. Брушлинского. – М., 1982. – С. 5–49.
6. Бутенко А. В., Ходос Е. А. Критическое мышление: метод, теория, практика: Учебно-методическое пособие. – М.: МИРОС, 2002. – 176 с.
7. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. – М., 1960. – 500 с.
8. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Сост. П. В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
9. Гусинский Э. Н. Образование личности: Пособие для преподавателей. – М.: Интерпракс, 1994. – С. 98–111.
10. Давыдов В. В. Категория деятельности и психического отражения в теории А. Н. Леонтьева // Вестник МГУ. Психология. – 1979. – № 4. – С. 4–24.
11. Ермолин В. В. Методологические и теоретические проблемы профессионального призвания: Автореф. дис ... докт. филос. наук – Л., 1976. – С. 11–18.
12. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие. – Екатеринбург: УГППУ, 1997. – 244 с.
13. Климов Е. А. Образ мира в разных профессиях. – М., 1995. – 224 с.
14. Клищевская М. В., Солнцева Г. Н. Профессионально важные качества как необходимые и достаточные условия прогнозирования успешности деятельности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1999. – № 4.
15. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека. – М., 1984. – 252 с.
16. Коган Л. Н., Ханова О. В. Культура в условиях НТР. – Саратов, 1987.
17. Круглова Л. К. Системный подход к культуре. – Л., 1982. – С. 3–34.
18. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1977. – 304 с.
19. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 344 с.
20. Лосев А. Ф. Философия. Методология. Культура. – М., 1991. – С. 5–54.
21. Маркарян Э. С. Культура как система // Вопр. философии. – 1984. – № 1. – С. 113–122.
22. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996.
23. Машкова И. Н., Малов С. А. Психология производственного обучения: Метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1990. – 207 с.
24. Модель И. М. Профессиональная культура муниципального депутата: Теоретико-социологический анализ. – Екатеринбург, 1993.
25. Нестеров В. В., Белкин А. С. Педагогическая компетентность: Учебное пособие. – Екатеринбург: Учебная книга, 2003.
26. Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Е. В. Ткаченко. – Вып. 1. – Екатеринбург, 1995–224 с.
27. Проблемы философии культуры: Опыт историко-материалистического анализа / Под ред. В. Ж. Келле. – М.: Мысль, 1984. – 325 с.

28. Рубинштейн С. А. О мышлении и путях его исследования. – М., 1958. – 147 с.
29. Теплов Б. М. Избранные труды: В 2 т. – М., 1985. – Т. 1.
30. Фейербах Л. История философии // Фейербах Л. Собр. произв. в 3 т. – М., 1974. – Т. 3.
31. Шадриков В. Д. Способности человека. – М., 1997.

УДК 371.01
ББК 74.202.4

НЕЛИНЕЙНЫЙ СТИЛЬ МЫШЛЕНИЯ И НЕКОТОРЫЕ ПУТИ ЕГО РАЗВИТИЯ У ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Л. Г. Шестакова

Ключевые слова: стиль мышления, нелинейное мышление, синергетика, характеристики нелинейного мышления, формирование, школа.

Резюме: В статье рассматривается сущность, составные элементы и роль стиля мышления в жизни человека; обосновывается необходимость формирования у школьников нелинейного мышления. Выделяются характеристики нелинейного мышления. Рассматриваются некоторые возможности развития у школьников нелинейного мышления. Дается краткая характеристика блоков содержания, направленного на формирование нелинейного мышления.

В современной философской, методологической и педагогической литературе стилю мышления отводится значительная роль в жизни любого человека, так как он является средством, с помощью которого мы оцениваем и перерабатываем информацию, формируем представления о внешнем мире и о себе, отбираем способы взаимодействия с окружающей средой, определяем свое место в ней. Стиль мышления лежит в основе реакции на условия, в которые попадает человек, на происходящие с ним события и их объяснение.

Значение стиля мышления в жизни человека, его профессиональной деятельности трудно переоценить. Так, в психологии известен феномен мифологического сознания, называемый массовым психозом, когда человек может поверить во что угодно, лишь бы авторитеты и власть санкционировали эту веру. Примеров такого психоза в истории человечества достаточно: «охота на ведьм» в средние века, популярность фашистских лозунгов в 30–40-е годы, разоблачение «врагов народа» в СССР и многое другое. Т. Кун [7], анализируя состояние кризиса и революционных изменений в науке, убедительно показал, что стиль мышления, исполняя роль цензора, способствует открытиям, укладывающимся в господствующую картину мира, и тормозит осознание результатов, противоречащих ей или выходящих за ее пределы. Например, физики, стоя-

щие на позиции теории истечения, проводя опыты по электризации, неоднократно «видели», как мелкие частички отскакивали или спадали с наэлектризованного тела. На основе этого «наблюдения» была создана лейденская банка (вид конденсатора). После смены стиля мышления (отказа от теории истечения) исследователи, наблюдая опыты с лейденской банкой, заметили, что форма банки (или стакана) не является существенной, и прибор был преобразован в известный всем конденсатор.

Отличительной особенностью стиля мышления является то, что от него отказываются лишь в том случае, когда альтернативный вариант в состоянии занять освобожденное место. Причем этот процесс бывает очень болезненным и длительным. Например, после того как в физике утвердилась теория, объясняющая световые явления с позиций электромагнитных волн, в силу инертности стиля мышления заговорили о существовании мирового эфира, позволяющего трактовать электромагнитную волну как колебание упругой среды.

Необходимо отметить, что в настоящее время одного общепринятого определения стиля мышления нет, но чаще всего под ним понимают довольно устойчивую совокупность наиболее характерных образцов мышления (исходных позиций, логики, приемов исследования и объяснения, критериев истинности, методов познания), определяющих реакцию человека на внешние условия, восприятие окружающего мира, других людей и самого себя, а также отношение к ним. В стиле мышления обычно выделяют следующие составные элементы:

- картину мира;
- методы познания действительности;
- приемы и нормативы мыслительной деятельности;
- ценностные ориентиры;
- традиции;
- критерии истинности получаемых знаний;
- индивидуальную составляющую, определяемую особенностями конкретного человека.

Наполнение перечисленных элементов может существенно отличаться. Но вряд ли удастся найти человека, о котором можно было бы сказать, что у него отсутствует хотя бы один из них. Как легко заметить, содержательное наполнение составных элементов будет зависеть от того, какой стиль мышления должен быть сформирован у отдельного человека или группы людей.

В связи с этим встает проблема определения требований, которым должен отвечать стиль мышления. Названная проблема решается на основе оценки состояния современного мира и перспектив его развития.

Как известно, последние два столетия идет бурное развитие техногенной цивилизации, достижения которой поставили сегодня под угрозу само существование человека. Обратной стороной достижений естественных наук оказались: озоновая дыра, перспектива глобального потепления климата, сокращение лесных массивов, накопление радиоактивных отходов, экологический

кризис и многое другое. Дополнительно к этому могут присоединиться возможности вмешательства в генетический код человека (как результат развития генной инженерии) и манипуляции психикой путем воздействия на определенные участки головного мозга.

Становится ясно, что путь техногенной цивилизации, по которому человечество уверенно шагало до конца XX века, подошел к концу. Первоочередной задачей на сегодняшний день является изменение стиля мышления, моральных и нравственных ориентиров. В связи с этим все настойчивее высказываются идеи о необходимости формирования «альтруистического, гуманистического мышления» [1, С. 140]; «новой рациональности, включающей гуманистические ориентиры и ценности» [11, С. 26]; идея «общепланетарного мышления», которая впервые была выдвинута еще В. И. Вернадским.

Масштабность и глубина проблемы говорят о невозможности ее решения в рамках отдельных областей знания. Проблема носит ярко выраженный междисциплинарный характер и требует конструктивного взаимодействия двух культур (естественно-научной и гуманитарной), необходимость сближения которых была настойчиво высказана Ч. Сноу [9] и Е. А. Фейнбергом [13].

В книге «Синергетика и прогнозы будущего» [6] выдвигается задача: на основе проектирования вариантов будущего выяснить качества человека, которые позволят ему жить в этом будущем. Авторы подчеркивают, что лучше этой задачей заняться раньше, чтобы «культура, идеология и религия успели подготовиться к новому будущему». Чем позднее человечество возьмет на себя «ответственность за свою историю, тем уже будет коридор доступных ему возможностей».

Новый стиль мышления в философской и методологической литературе получил название «нелинейного (или синергетического) мышления» [2; 4; 8]. Необходимо отметить, что полной характеристики нелинейного стиля мышления в настоящее время в литературе нет. Так, С. П. Курдюмов и Е. Н. Князева раскрывают само понятие «нелинейность» через идеи многовариантности и альтернативности путей эволюции, выбора, темпа и необратимости эволюции [8, С. 171]. Они также описывают особенности феномена нелинейности и дают его математическую трактовку.

А. И. Бочкарев в качестве характерных черт синергетического стиля мышления выделяет «системное видение мира; понимание явлений и процессов действительности на уровне событий; умение моделировать действительность, не разрывая «одушевляющую связь» прошлого, настоящего и будущего» [2, С. 105]. В качестве необходимого условия формирования синергетического мышления Бочкарев выдвигает наличие «синергетической среды» в образовании.

И. С. Добронравова [4] раскрывает содержание нелинейного мышления через описание явлений, идей и принципов синергетики, сопоставление ее с классической физикой. Автор подчеркивает методологический характер идей синергетики, их мировоззренческое значение.

На основании анализа литературы, рассматривающей «новое мышление», а также основы и идеи синергетики, можно сделать вывод, что в настоящее время отсутствует как четкое определение нелинейного стиля мышления, так и общепринятое описание его характеристик.

Попробуем выделить характеристики этого стиля мышления. При этом будем исходить из того, что значительную роль в формировании нелинейного стиля мышления должна сыграть система образования, в том числе и система общего среднего образования.

Так как темпы изменений в настоящее время нарастают и все труднее говорить об устойчивых неизменных структурах, то становится очевидным, что школа должна готовить учащихся действовать в условиях *неустойчивого, быстро меняющегося мира*, когда от каждого человека требуются умения думать, оценивать свои и чужие действия, анализировать их возможные (не всегда благоприятные) последствия. При этом важно показать, что хаос, нестабильность и неопределенность мира можно использовать конструктивно для решения различных задач.

Например, крайняя неустойчивость и чувствительность к внешним воздействиям экологической системы может быть использована для выхода из кризиса. Это возможно лишь при выполнении двух условий. Во-первых, осознание человеком своего места в мире, как неотъемлемой части природы, без которой его существование невозможно. Во-вторых, осознание человеком своей особой роли в процессе эволюции природы, как существа, несущего ответственность не только за свое будущее, но и будущее всей биосферы.

Мы живем не только в быстро меняющемся, но и в информационно насыщенном мире. Постоянно увеличивающийся поток информации, различной по своему характеру и степени достоверности, требует от человека умения перерабатывать ее, применять имеющиеся знания в изменяющихся условиях и пополнять их по мере необходимости. Широкое распространение в различных областях деятельности человека случайных и дискретных величин требует формирования у школьников умения проводить анализ данных, применять статистические и вероятностные методы оценки и прогноза, работать с моделями, использовать возможности электронно-вычислительных систем.

На основании вышеизложенного в качестве основных характеристик нелинейного стиля мышления можно выделить следующее:

- критичность;
- абстрактность и отвлеченность в сочетании с умением устанавливать взаимосвязи между идеальной моделью и реальным процессом;
- логическую строгость, доказательность и аргументированность в сочетании с готовностью рассматривать альтернативную позицию;
- стремление к исследованию природы и сущности понятий и явлений;
- масштабность, ориентацию на выявление глубинных связей и взаимозависимостей между процессами и явлениями различной природы;

- разносторонность (подход к проблеме с разных сторон, готовность к объективному анализу точки зрения оппонента);
- готовность к поступкам в ситуации нестабильности, кризиса, когда часто требуется рассматривать и просчитывать веер возможных последствий действий, учитывая степень их согласованности с внутренним состоянием системы;
- дополнительность (единство сознательного и подсознательного, разумного и эмоционального, рационального и иррационального, интуитивного).

Необходимо отметить, что данный перечень не претендует на полноту. Скорее всего он может быть дополнен в силу многосторонности и многогранности самого понятия «стиль мышления». Как легко заметить, значительное место отводится логической составляющей. Объясняется это тем, что логика вооружает человека правильными приемами рассуждений, аргументации и опровержения.

Отдельно остановимся на картине мира, как основном элементе стиля мышления. Под картиной мира обычно понимают комплекс знаний и представлений о мире, его структуре и законах развития, с помощью которых решается вопрос как об основании мира, так и о взаимодействиях внутри системы «мир – человек». Нет сомнения, что картина мира, входящая в нелинейный стиль мышления, должна включать в себя достижения научного знания, ориентирующие человека на восприятие окружающего мира как сложной открытой системы, способной к самоорганизации; на рассмотрение его с позиций единства, дополнительности и целесообразности.

Дадим рабочее определение нелинейному стилю мышления.

Под нелинейным будем понимать стиль мышления, рассматривающий окружающий мир и человека как сложные открытые динамические системы; ориентированный на выявление всеобщих связей и отношений, на необходимость и конструктивную природу хаоса, неустойчивости и случайности.

Формирование стиля мышления должно стать одной из задач школьного образования. Иначе у школьников могут закрепиться ущербные (неправильные) приемы мыслительной деятельности, сформироваться искаженная картина мира.

Задача формирования нелинейного стиля мышления не относится к числу простых. Скорее всего о решении этой задачи в рамках какого-либо одного учебного предмета не может быть и речи. Она должна решаться совместными усилиями учителей-предметников, их согласованными действиями. Например, на уроках математики ученик усваивает навыки построения строгого доказательства и аргументации, привыкает разбирать и проверять все возможные случаи, появляющиеся в ходе решения задач. Математика вооружает приемами рассуждений и самоконтроля, подстраховывающими от ошибок. Она ориентирует на критическое отношение в большей мере не к результату, а к процессу рассуждения, его обоснованности, логической грамотности и непротиворечивости. Предметы естественно-научного и гуманитарного циклов (одни

в большей, другие в меньшей степени) развивают необходимость критичного отношения именно к результату, потребность проводить его оценку с позиций практики, соответствия реальной действительности, общечеловеческих ценностей, последствий использования.

Возможности для развития нелинейного стиля мышления имеет практически каждая учебная дисциплина. Для достижения поставленной цели необходимо обращать внимание школьников на границы применимости классической науки, вскрывать причины ограничений; знакомить с современными научными теориями и гипотезами; выявлять место и роль случайности и неопределенности на различных этапах развития научного знания.

Как легко заметить из приведенной характеристики нелинейного стиля мышления, важное значение будет иметь грамотное знакомство учеников с блоками содержания, введенными в школьный курс новыми стандартами общего образования. К ним относятся *элементы формальной логики, комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики*. Кроме того, было бы полезно знакомство школьников (конечно, на доступном для них уровне) с *идеями и принципами теории самоорганизации (синергетики)*. Дадим краткую характеристику названным блокам содержания.

Формальная логика, имея ограничения в применимости в реальной жизни, является средством для формирования четкости и ясности мышления, способствует приобретению приемов грамотно выстраивать рассуждения, находить ошибки и неточности в них, аргументировать и опровергать. Логика помогает выработке привычки думать, анализировать свои и чужие мысли, содействует формированию связной и ясной речи, умению убеждать и обосновывать свои идеи.

Школьников нужно познакомить со следующим материалом и организовать отработку соответствующих умений.

- Понятия, их определения. Отношения между понятиями. Отработка умения формулировать определения понятий.
- Логические операции. Простые и сложные суждения, правила их отрицания.
- Основные логические законы, их использование в учебной деятельности и повседневной жизни.
- Умозаключения, их виды. Правила проверки состоятельности вывода. Достоверные и вероятные выводы, их использование.
- Структура аргументации и опровержения. Лояльные и нелояльные приемы спора.
- Гипотеза и ее виды. Выдвижение и работа с гипотезой. Место гипотез в процессе познания.
- Решение различных видов логических задач.

Знакомство учеников с *идеями и принципами теории самоорганизации* даст возможность сформировать представления о нелинейности и нестабильности, хаосе и порядке, переходе от одного к другому, показать взаимосвязь

между естественными и гуманитарными науками, заложить основу нового миропонимания. Кратко содержание данного курса можно представить следующим образом.

- Основные понятия теории самоорганизации: порядок и хаос, флуктуация, точка бифуркации, диссипативная структура, открытая неравновесная система, нелинейность, резонансное воздействие, обратимые и необратимые процессы, «стрела времени» и др.

- Принципы теории самоорганизации: непредсказуемость выбора в точках бифуркации, влияние на него не только настоящего и прошлого, но и будущего; возможность возникновения порядка из хаоса; положение о том, что целое не равно сумме составных частей, а является принципиально новым образованием; высокая эффективность резонансных воздействий; необратимость времени в точках бифуркации, «забывание» системой, прошедшей точку бифуркации, своего предыдущего состояния.

- Возможность использования положений теории самоорганизации для исследования систем различной природы, ее междисциплинарное значение.

К восприятию и осмыслению перечисленного содержания школьники готовы. Курсы физики, химии, биологии, астрономии вплотную подводят учеников к выявлению сути противоречия, решение которого привело к созданию синергетики. Так, школьники знакомы с принципом строгого детерминизма, господствующим в классической механике (о точном восстановлении прошлого и предсказании будущего по настоящему состоянию системы), и относятся к нему с определенной долей сомнения. Другое хорошо известное положение классической физики связано со вторым началом термодинамики, приводящим к выводу о накоплении энтропии, стремлении системы к состоянию термодинамического равновесия (хаоса) и идее «тепловой смерти Вселенной», которая не наступает, наоборот, мир развивается в направлении упорядоченности и усложнения.

Оба приведенных положения классической физики относятся к закрытым системам, которые изучаются в школе. Однако в реальной действительности приходится иметь дело с системами различной степени открытости (обменивающимися со средой энергией, веществом, информацией). Именно эти системы изучает синергетика (теория самоорганизации).

В настоящее время идеи синергетики вводятся в учебные планы вузов (в том числе и гуманитарных факультетов) в рамках такого предмета, как «Концепции современного естествознания». Есть попытки введения элементов синергетики в школу. Работа в основном направлена на отбор и адаптацию научного содержания для школы [2; 3; 5; 12]. В связи с этим необходимо исследовать вклад, который может внести синергетическое содержание в процесс формирования нелинейного стиля мышления.

Элементы комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики, как показало III Международное исследование уровня естественно-математической подготовки школьников [10], занимают важное место

в системе среднего образования в других странах. Значение данного содержания не ограничивается широтой использования статистических методов в различных сферах деятельности человека. Оно развивает комбинаторную составляющую стиля мышления: ориентирует на перебор всех различных комбинаций; приучает к систематизации и отысканию закономерностей в неупорядоченном, на первый взгляд, наборе; к глубокому анализу поставленной задачи.

Раскроем кратко содержание предлагаемых знаний.

- *Элементы комбинаторики*: набор объектов, комбинации, правила суммы и произведения, перестановки, размещения, сочетания, соединения с повторениями, комбинации различных видов соединений.

- *Элементы теории вероятностей*: случайное событие, возможные и благоприятные исходы, классическая формула подсчета вероятностей, применение комбинаторики к подсчету вероятностей.

- *Элементы математической статистики*: понятие о простейших шкалах, различных видах диаграмм, измерения, выборки, простейшие приемы обработки результатов, понятие о распределениях, правила чтения диаграмм, графиков и таблиц.

При организации работы с учащимися уделяется внимание отработке приемов практического использования полученных знаний.

В заключении необходимо отметить, что в настоящее время совместное влияние перечисленных курсов на формирование стиля мышления школьников находится в процессе исследования. Однако уже сегодня можно утверждать, что это требует глубокой перестройки школьного содержания по многим учебным дисциплинам и пересмотра приемов его предъявления.

Литература

1. Арнольдов А. И. Введение в культурологию. – М.: Народная академия культуры и общечеловеческих ценностей, 1993. – 352 с.
2. Бочкарев А. И. Природа в разных аспектах. Кн. 1. – М.: Изд-во ГАСБУ, П/П «Современник», 1999. – 218 с.
3. Виненко В. Г. Синергетика в школе // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 55–60.
4. Добронравова И. С. Синергетика: становление нелинейного мышления. – К.: Лыбидь, 1990. – 152 с.
5. Зорина Л. Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 105–109.
6. Капица С. П., Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г. Синергетика и прогнозы будущего. – М.: Наука, 1997. – 286 с.
7. Кун Т. Структура научной революции / Пер. с англ. И. З. Налетова / Общ. ред. С. Р. Миккульского и А. Л. Марковой. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
8. Курдюмов С. П., Князева Е. Н. У истоков синергетического видения мира // Самоорганизация и наука: опыт философского осмысления. – М.: Арго, 1994. – С. 162–185.

9. Сноу Ч. П. Две культуры. – М.: Прогресс, 1973. – 144 с.
10. Сравнительный анализ математической и естественно-научной подготовки учащихся основной школы России / Под ред. Ковалевой. – М.: РАО, 1996. – 88 с.
11. Степин В. С., Горохов В. Г., Розов М. А. Философия науки и техники. – М.: Контакт-Альфа, 1995. – 384 с.
12. Тарасов А. В. Современная физика в средней школе. – М.: Просвещение, 1990. – 218 с.
13. Фейнберг Е. Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке. – М.: Наука, 1992. – 251 с.

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 5 (069) (07)
ББК 74.262

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. В. Усова

Ключевые слова: естественно-научное образование, опережающее изучение, обобщенные учебно-познавательные умения, преемственность в формировании понятий и умений.

Резюме: представлено научное обоснование, методика проведения и результаты многолетнего исследования. Признана логика перехода от исследования одной проблемы к другой.

Научное обоснование исследования

Необходимость проведения исследования по заявленной теме диктуется следующими факторами:

1. Достижение конкурентоспособности нашей страны на мировом рынке невозможно без дальнейшего совершенствования науки, создания наукоемких технологий. Для этого нужны высококвалифицированные инженерно-технические кадры, способные решать эти задачи. Подготовка инженерно-технических кадров зависит, в свою очередь, от уровня подготовленности абитуриентов, поступающих в технические вузы и технические факультеты университетов.

2. Дальнейшее развитие общества невозможно без решения экологических проблем, которые требуют коренного изменения всего естественно-научного образования, ориентации всех предметов естественного цикла на усиление внимания к вопросам экологического воспитания, ознакомление учащихся с научными основами современных чистых технологий.

3. Современные технологии опираются на комплексное использование естественных наук, что требует ознакомления с данной проблемой учащихся – будущих специалистов различных отраслей народного хозяйства.

4. Наличие существенного разрыва между содержанием предметов естественного цикла в основной и средней школе, с одной стороны, и уровнем раз-

вития соответствующих наук, основы которых изучаются в школе, с другой стороны, вызывает необходимость сократить этот разрыв. Особенно значителен этот разрыв между содержанием школьного курса биологии и уровнем развития современной биологической науки. В курсе биологии рассматриваются процессы, протекающие внутри живых организмов, без учета влияния на их жизнедеятельность и развитие внешних факторов (физических и химических процессов, протекающих в окружающей среде), что в современных условиях недопустимо.

5. Перестройка курса биологии неизбежно приводит к необходимости перестройки содержания и структуры курсов физики и химии, а также изменения их места в учебном плане. Биология должна опираться на знания по физике и химии. Физика является лидером в естествознании, ее фундаментальные понятия, законы и теории работают и в биологии, и в химии.

В историческом развитии естественных наук физика всегда служила базисом развития других естественных наук. И в современном естествознании открытие новых научных фактов опирается на тесную взаимосвязь всех естественных наук и широкое использование физических методов исследования (рентгеноструктурный и люминесцентный анализы, молекулярная спектроскопия и т. д.).

Академик М. В. Келдыш, говоря о развитии естественных наук, подчеркивал, что биология и химия не могут успешно развиваться без использования физических методов исследования и достижений науки физики. Прогрессивные ученые еще в XIX в. отмечали, что такого рода взаимосвязь должна быть отражена в изучении естественных наук в школе, подчеркивая, что их изучение должно начинаться с физики. Русский публицист XIX в. Д. И. Писарев писал: «...без физики нельзя взяться за химию, без физики и химии нет возможности приступить к физиологии животных и растений. Разумное, плодотворное изучение природы возможно только при соблюдении самой строгой последовательности». Такую же мысль высказывал французский философ Огюст Конт. Отсюда возникает необходимость в опережающем изучении физики и химии – так, чтобы физика готовила понятийную базу для изучения химии, а вместе с химией они должны готовить понятийно-теоретическую базу для изучения современного курса биологии.

В настоящее время изучение биологии в школе начинается до изучения физики, а изучение химии начинается в 8-м классе.

Современное содержание предметов естественного цикла не раскрывает перед учащимися *взаимосвязь физических, химических и биологических форм движения материи*, общность фундаментальных естественно-научных понятий, законов, теорий, методов исследований, не формирует единую естественно-научную картину мира. Это серьезный недостаток в содержании и структуре естественно-научного образования.

Повышение уровня естественно-научного образования современных школьников, приведение его в соответствие с требованиями современного об-

щества к естественно-научному образованию возможно при условии соответствующей перестройки содержания предметов естественного цикла в школе и пересмотра последовательности их изучения, опережающего изучения курсов физики и химии, обеспечивающего своевременное создание у учащихся понятийной базы, необходимой для успешного изучения современного курса биологии.

При этом должна раскрываться общность фундаментальных понятий, законов и теорий, методов исследования, диалектической взаимосвязи физических, химических и биологических явлений.

Все изложенное привело к необходимости разработки новой концепции естественно-научного образования в основной и общеобразовательной средней школе, принципиально отличающейся от концепции школьного естественно-научного образования, разработанной ВНИК «Школа» в 1989 г. под руководством М. Н. Балашова, Г. Я. Мякишева и З. Б. Финкельштейна, а также от концепции, разработанной под руководством академика А. Г. Хрипковой, в основу которых положена идея интегративного курса «Естествознание» в 5-м классе и опережающего изучения биологии (начиная с 6-го класса). Наша концепция опирается на идею предметного, дифференцированного преподавания физики, химии, биологии и географии и опережающего обучения физике (начиная с 5-го класса).

Комплекс теоретико-методологических задач, решение которых необходимо в связи с реализацией концепции

Реализация разработанной нами концепции естественно-научного образования требует решения следующих задач:

1. Уточнения целей преподавания блока естественных наук и каждого предмета в отдельности, включая формирование единой естественно-научной картины мира и воспитание у учащихся экологической культуры и понимания социальной роли естественных наук.

2. Разработки стратегии естественно-научного образования в соответствии с Концепцией.

3. Приведения содержания предметов естественного цикла в соответствие с целями их преподавания.

4. Выявления общих понятий, законов и теорий для всего блока естественных дисциплин, определение этапов раскрытия их содержания, обеспечивающих непрерывность их развития и обогащения в сознании учащихся.

5. Обеспечения *единства интерпретации* общих понятий, законов и теорий, своеобразие оперирования ими в каждом из учебных предметов в соответствии со спецификой изучаемых структурных форм организации материи и форм движения.

6. Обеспечения *преемственности* в формировании и развитии фундаментальных естественно-научных понятий и общих учебно-познавательных умений.

7. Разработки методики формирования общих учебно-познавательных умений, обеспечивающей повышение уровня подготовки учащихся к самостоятельному приобретению знаний и уровня сформированности умения применять знания на практике.

8. Выявления возможностей и способов раскрытия взаимосвязи физических, химических и биологических явлений, влияния физико-химических процессов на развитие живых организмов.

9. Разработки критериев эффективности применяемых методов и форм обучения.

10. Разработки эффективных форм повышения квалификации учителей, участвующих в эксперименте.

Методологическая основа и методы исследования

Методологической основой исследования является идея единства строения материи, универсальности фундаментальных законов природы (закона сохранения массы, электрического заряда, энергии, законов термодинамики, симметрии и т. д.), взаимосвязи физических, химических и биологических явлений, идея все повышающейся роли естественных наук в современном мире, в научно-техническом прогрессе, в создании экологически чистых технологий.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

1. Анализ качества усвоения учащимися фундаментальных естественно-научных понятий, законов и теорий на основе анкетирования и тестирования учащихся.

2. Анализ действующих ныне образовательных стандартов, программ, учебников и учебных пособий по физике, химии и биологии.

3. Моделирование опережающего курса физики для 5–9-х классов.

4. Моделирование опережающего курса химии для 6–9-х классов.

5. Моделирование курса биологии в соответствии с предлагаемой Концепцией.

6. Педагогический эксперимент во всех его формах (констатирующий, зондирующий и обучающе-формирующий) по проверке эффективности предлагаемых содержания, структуры и методов изучения предметов естественного цикла в 5–9-х классах и интегративного курса «Естествознание» для 10–11-х классов общеобразовательной школы.

Научная новизна исследования

Научная новизна исследования заключается в разработке принципиально новой концепции школьного естественно-научного образования и в выявлении педагогических условий, необходимых для успешной ее реализации.

Практическая значимость, ожидаемые результаты исследования

1. Более полное раскрытие взаимосвязи и взаимообусловленности физических, химических и биологических явлений в природе.
2. Раскрытие общности фундаментальных естественно-научных понятий, законов и теорий, достижение более высокого уровня сформированности естественно-научной картины мира.
3. Повышение научного уровня и прочности знаний учащихся по предметам естественного цикла.
4. Более полное решение проблемы воспитания экологической культуры учащихся, формирования у них понимания значимости экологических проблем в современном обществе.
5. Повышение интереса учащихся к изучению предметов естественного цикла вследствие того, что полнее будут раскрываться значение полученных знаний в повседневной жизни и производственной практике, роль естественных наук в современном обществе.
6. Устранение дублирования в изучении одних и тех же вопросов в содержании различных дисциплин.

Условия эффективности реализации педагогических задач, связанных с реализацией концепции

Эффективное решение перечисленных задач возможно при создании соответствующих условий. В качестве первостепенных мы выделяем следующие условия:

1. Повышение научно-теоретического уровня подготовки всего коллектива преподавателей, участвующих в эксперименте. Мы имеем, прежде всего, в виду:
 - а) углубление знаний, связанных с содержанием фундаментальных естественно-научных понятий, формирование и развитие которых происходит в процессе изучения всех предметов естественного цикла на протяжении 5 лет обучения в основной и средней школе. Это такие понятия, как материя, вещество, поле, структурные формы организации материи и соответствующие им формы движения, изучаемые физикой, химией, биологией;
 - б) углубление знаний о фундаментальных естественно-научных законах (законе сохранения массы, энергии, электрического заряда, законов термодинамики как частного случая законов сохранения и превращения энергии) и теориях (молекулярно-кинетическая теория, электронная теория строения вещества, теория строения атома и атомного ядра, электромагнитная теория, квантовая теория света, клеточная теория строения «живого вещества»);
 - в) углубление знаний о принципе симметрии в строении вещества;
 - г) углубление знаний о теории систем и реализации системного подхода к изучению всех естественных наук.

2. Повышение уровня профессионально-методической подготовки учителей – участников эксперимента в следующих направлениях:

- а) психолого-дидактические основы формирования научных понятий;
- б) методика формирования общих естественно-научных понятий в условиях осуществления межпредметных связей (МПС);
- в) методика формирования общих учебно-познавательных умений (умение работать с книгой, с печатным текстом, умение наблюдать и самостоятельно ставить опыты, измерительные, графические, вычислительные умения, умение самостоятельно анализировать и систематизировать факты, делать обобщения);
- г) умение организовать самостоятельную учебно-познавательную деятельность учащихся с учетом их индивидуальных особенностей;
- д) умение организовать творческую работу учащихся, обеспечить воспитание у них потребности в самостоятельном углублении знаний и интереса к исследовательскому труду.

Формы работы по повышению научно-теоретического и профессионально-методического уровня подготовки учителей

Для повышения научно-теоретического уровня учителей и их профессионально-методической подготовки использовались следующие формы работы:

- а) лекции ученых-физиков, химиков, биологов по актуальным для реализации концепции вопросам;
- б) лекции ученых-методистов, докторов педагогических наук;
- в) семинары учителей, стимулирующие деятельность по повышению уровня научно-теоретической и методической подготовки, с одной стороны, и обмен опытом работы по реализации новых педагогических технологий и идей, с другой стороны;
- г) индивидуальные консультации учителей по вопросам, связанным с реализацией разрабатываемой Концепции;
- д) проведение консультаций-совещаний с ведущими методистами – участниками эксперимента.

Критерии эффективности реализации разработанной концепции

Для оценки эффективности применения рекомендуемых методов и форм обучения и реализации всей предлагаемой методической системы осуществлялось проведение контрольных срезов (согласно ежегодно составляемому графику мероприятий) по проверке:

- а) качества усвоения фундаментальных естественно-научных понятий;
- б) качества усвоения фундаментальных естественно-научных законов и теорий;
- в) уровня сформированности общих учебно-познавательных умений: самостоятельной работы с книгой, измерительных, графических, проведения наблюдений, самостоятельного выполнения опытов, решения задач, требую-

щих комплексного применения знаний по физике, химии и биологии, самостоятельно анализировать и систематизировать факты, самостоятельно делать обобщения;

г) уровня сформированности интеллектуальных умений (с помощью теста ШТУР, разработанного учеными Института педагогической психологии РАО под руководством профессора Гуревича (с применением разработанной нами методики анализа тестов).

Этапы исследования

Исследование осуществлялось в течение более 10 лет, начиная с 1992/93 уч. г. В нем можно выделить несколько этапов, на каждом из которых решались свои задачи.

1-й этап (1992/93 уч. г.) осуществлялся в школе № 102 Челябинска до разработки нашей концепции естественно-научного образования. В его задачи входила разработка методики осуществления межпредметных связей физики с химией и биологией. Был выделен состав общих естественно-научных понятий и общих учебно-познавательных умений. Начата разработка методики формирования общих и учебно-познавательных умений.

2 этап (1994/95 уч. г.) начался с разработки нашей концепции естественно-научного образования, в соответствии с которой было введено опережающее изучение физики в 5-х классах на основе разработанной нами программы. Тогда же была разработана методика формирования обобщенных умений на основе теории деятельности и начат эксперимент по формированию обобщенных умений в школах № 80 и 102 Челябинска. Профессором М. Д. Даммер был разработан и опубликован пробный вариант учебного пособия по физике для 5-го класса. Начата разработка программ по физике, химии и биологии для 6-го класса с учетом требований концепции. Доцентом кафедры биологии ЧГПУ С. М. Похлебаевым проведено экспериментальное преподавание биологии, построенное на новой методологической основе.

3 этап (1996–2000) связан с обсуждением разработанной нами концепции на заседании Бюро отделения общего среднего образования РАО, состоявшегося 22 февраля 1996 г. Бюро отметило важность проводимых нами исследований и в рамках концепции естественно-научного образования, основанной на опережающем обучении физике, рекомендовало поддержать проводимые нашим коллективом исследования и просить главное управление образования Челябинской области оказать материальную поддержку коллективу исследователей.

Это позволило нам начать эксперимент по опережающему изучению физики, подключив к нему школу № 4 Аша Челябинской области. В процессе этого эксперимента большое внимание было уделено формированию общих учебно-познавательных умений (работы с учебником, самостоятельного выполнения наблюдений и опытов, графических умений) на основе применения обобщенных планов изучения явлений, законов, выполнения опытов. Большая работа

была проведена по формированию у учащихся основных мыслительных операций (сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования и обобщения).

Осуществлялась также проверка влияния разработанной методической системы на качество усвоения естественно-научных понятий и уровень сформированности познавательных умений, на развитие интеллектуальных способностей учащихся.

В 1998 г. к эксперименту активно подключилась еще одна школа (школа № 10 г. Сатка Челябинской области). К этому времени был разработан и опубликован пробный учебник физики для 6-го класса (М. Д. Даммер). В процессе исследования проводилась большая работа с учителями школ не только по вопросам методики осуществления межпредметных связей предметов естественно-научного цикла, но и по другим вопросам: по теории формирования научных понятий, по темам: «Пути повышения прочности знаний учащихся», «Психолого-дидактические основы развития мышления учащихся» и др.

Изучение интеллектуального развития учащихся осуществлялось на основе «Школьного теста умственного развития» (ШТУР). Результаты тестирования отчетливо показали более быстрое развитие умственных способностей учащихся экспериментальных классов по сравнению с учащимися контрольных классов. Всем экспериментальным школам по итогам 1998/99 уч. г. был присвоен статус «Школы года» с вручением соответствующих дипломов.

Однако в 1999–2000 гг. пришлось прекратить эксперимент в названных школах в связи с переводом на другую работу директоров школ. Директор школы № 80 защитила кандидатскую диссертацию и перешла на работу в педуниверситет, директор школы № 102 тоже защитила кандидатскую диссертацию и была переведена на должность первого заместителя начальника Главного управления образования и науки Челябинской области. Директор школы № 4 г. Аша была приглашена на работу в Башкирский пединститут, а директор школы № 10 г. Сатка после тяжелой операции ушла на пенсию. К руководству школами пришли не знакомые с нашей концепцией педагоги из других учебных заведений и не проявившие желания принимать участие в эксперименте. В этом же году решила принять участие в эксперименте школа № 124 Челябинска. После годичной работы в школе, после того как мы убедились в том, что коллектив школы проявляет к нему интерес и полностью разделяет нашу концепцию, мы обратились в президиум РАО с просьбой о присвоении школе статуса экспериментальной площадки РАО.

21 декабря 2001 г. на заседании Президиума РАО школа № 124 была утверждена в качестве экспериментальной площадки РАО сроком с 2001 по 2007 г.

4 этап (1999–2004) нашего исследования связан с продолжением экспериментальной работы в школах № 124, № 99 Челябинска. 21 марта 2002 г. решением Главного управления образования и науки Челябинской области школе № 99 Челябинска был присвоен статус областной экспериментальной площадки. Мы приступили к экспериментальной работе в этих школах уже с сложив-

шейся методикой исследования, с разработанными программами и методическими рекомендациями для учителей по всем предметам естественного цикла. Но поскольку это был новой коллектив, возникла необходимость ознакомления учителей с задачами эксперимента, с методикой осуществления межпредметных связей. Одновременно велась большая работа с педагогическими коллективами этих школ по повышению их профессионально-педагогической квалификации, ознакомлению с «Концепцией модернизации Российского образования до 2010 г.», с проектом базисного учебного плана, с документами по проблеме профильного обучения и др.

Новым элементом на этом этапе исследования явилось усиление внимания вопросам методики формирования фундаментальных естественно-научных понятий, осуществлению преемственности в их формировании и развитии, обеспечению единства их интерпретации.

Мы приступили к разработке новых форм учебных занятий, целью которых является раскрытие взаимосвязей химических, физических и биологических явлений, общности фундаментальных законов природы и научных теорий, общности применяемых методов исследования. Нами было разработано и апробировано четыре интегративных семинара: *Вода – самое необыкновенное вещество на Земле; Электрические явления в природе и технике; Формы организации материи и виды движения; Диффузия в природе и технике.*

Задача первого семинара заключалась в том, чтобы обобщить знания о физических и химических свойствах воды, раскрыть ее роль в природе и убедить учеников в том, насколько важно беречь чистоту воды (эта проблема экологического воспитания учащихся).

Задача второго семинара – показать, что электрические явления присущи всем живым организмам, а не только физическим телам. В современном курсе биологии ни слова не говорится о том, что все живые организмы насыщены ионами, вследствие этого они легко подвергаются воздействию внешнего электромагнитного поля (магнитные бури, например), что от состояния органов человека зависит электропроводимость тканей. Это положено в основу электрических методов диагностики (например, электрокардиограммы, энцефалограммы). На этом основаны электрические методы лечения. В проекте стандарта химического образования ни слова о роли электрических явлений в химии, из программы по химии исчез закон сохранения электрического заряда, без чего невозможно написание формул химических реакций.

Задача третьего семинара – расширить знания учащихся о веществе, его структурных формах и видах движения, присущих каждой структурной форме вещества, показать, что простейшие формы движения входят в состав более сложных.

Четвертый семинар посвящен диффузии. Необходимость его обусловлена тем, что знания нынешних школьников о диффузии ограничиваются наблюдением этого явления на уроках физики. Между тем, диффузия играет чрезвычайно важную роль в природе и широко используется в технике

(например, цементация стальных деталей для повышения их твердости и жаростойкости), в пищевой промышленности (получение сахара из сахарной свеклы), в консервировании овощей, в изготовлении компотов и варений. Диффузия – это универсальное явление. На нем основан омос (питание растений). Процессы диффузии происходят во всех тканях человека, в каждой клетке живого организма. Проведенный семинар показал, что детям все это интересно. Целью этого семинара является также повышение экологической культуры учащихся.

Проведение интегративных семинаров дополняется проведением лабораторных работ и решением задач, требующих от учащихся комплексного применения знаний по физике, химии и биологии.

В настоящее время работа по созданию новых форм учебных занятий продолжается. Необходимость ее обусловлена тем, что современные технологические процессы базируются на комплексном применении достижений различных наук, прежде всего, математики, физики, химии и биологии. Знание взаимосвязи физических, химических и биологических явлений играет важную роль в создании экологически чистых технологий. Учащиеся должны это знать и учиться на практике решать задачи, требующие комплексного применения знаний.

Результаты исследования за период с 1992/93 по 2003/04 уч. гг.

1. За годы проведенных исследований разработана новая концепция естественно-научного образования, основанная на опережающем изучении физики (начиная с 5-го класса) и химии (начиная с 6-го класса), одобренная Отделением общего среднего образования РАО (1996 г.) и президиумом РАО (2001 г.).

2. Разработана стратегия развития естественно-научного образования в соответствии с нашей концепцией.

3. Разработана методика осуществления межпредметных связей физики, химии и биологии в основной школе, их содержательная и деятельностная основа. Определены общие для физики, химии и биологии естественно-научные понятия, законы и теории, а также общие учебно-познавательные умения.

4. Разработаны программы по химии, физике и биологии, удовлетворяющие требованиям предложенной нами концепции, предусматривающие *непрерывность и преемственность* в формировании общих естественно-научных понятий и учебно-познавательных умений.

5. Разработаны рекомендации для учителей по вопросам методики реализации этих программ и обеспечения единства интерпретации содержания общих понятий, законов и теорий.

6. Выявлены возможности и способы раскрытия взаимосвязи физических, химических и биологических явлений, влияния физико-химических процессов на развитие живых организмов.

7. Разработан единый подход к формированию общих для предметов естественно-научного цикла учебно-познавательных умений на основе теории деятельности и принципа преемственности.

8. Разработаны, апробированы и опубликованы новые формы организации учебных занятий по физике, химии и биологии – интегративные конференции и семинары, целью которых является систематизация и обобщение знаний.

9. Разработаны лабораторные занятия, задачи и экспериментальные задания, требующие от учащихся *комплексного* применения знаний по физики, химии и биологии.

10. Разработаны критерии эффективности реализации предложенной нами системы, выявлено ее положительное влияние на качество знаний по предметам естественного цикла, на уровень сформированности общих учебно-познавательных умений, на развитие интеллектуальных способностей учащихся.

11. Разработаны учебные пособия и дидактические материалы нового типа по физике для 5-го, 6-го и 7-го классов, включающие большое количество заданий, ориентированных на развитие творческих способностей.

У учащихся экспериментальных классов эксперимент продолжается.

УДК 378.146
ББК 74.580.28

КВАЛИТАТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КОНСТРУИРОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ТЕСТОВ

Ю. А. Шихов

Ключевые слова: тестирование, педагогические тестовые материалы, уровень обученности, таксономия, матрицы обученности, классификация знаний.

Резюме: В статье предлагается квалитативная технология конструирования дидактических тестов согласно целям педагогического контроля, учета требований ГОСов и профессиональной подготовке.

Для диагностики качества образования обучающихся в последнее время все чаще используется дидактическое тестирование. Это обусловлено тем, что дидактические тесты позволяют с наименьшей затратой времени и, главное, объективно оценить качество подготовки учащихся по тому или иному предмету, а также оценить соответствие уровня этой подготовки требованиям государственного образовательного стандарта (ГОС). Однако многие существующие на сегодняшний день тесты недостаточно научно обоснованы и апробированы, а отсутствие единых требований к их качеству не позволяет учителям и преподавателям, использующим тесты в педагогической практике, оценивать и сравнивать предъявляемые им тестовые материалы с единой точки зрения.

Согласно Приложения 3 к приказу Министерства образования Российской Федерации о сертификации качества педагогических тестовых материалов (ПТМ), спецификация ПТМ должна включать, в том числе, «...вес каждого тестового задания (ТЗ) при подсчете баллов испытуемых; время выполнения теста и время выполнения каждого ТЗ; соотношение заданий в каждом варианте ПТМ по разделам (содержательным линиям) и видам деятельности (знаниям, умениям) испытуемых; способ формирования вариантов ПТМ (кластерная модель или параллельные формы)...» [4]. Согласно всему вышеизложенному предлагается качественная технология конструирования дидактических тестов, суть которой излагается ниже.

На первом (подготовительном) этапе создания дидактического теста необходимо четко определить цели педагогического контроля, учесть требования ГОСов и профессиональной подготовки. Здесь же отбирается учебный материал, подлежащий контролю с помощью дидактических тестов, который, в свою очередь, необходимо соотнести с определенной таксономической моделью уровней обученности и с классификатором знаний. Последнее необходимо для обоснования структуры и содержания тестов. На сегодняшний день наиболее известными являются следующие таксономические модели уровней обученности: Б. С. Блума, В. Герлаха – А. Салливана, А. де Блокка, Дж. Гилфорда, Р. Гейджна – М. Мерила [9], В. П. Беспалько [2], Б. У. Родионова – А. О. Татура [5]. Анализ публикаций позволяет сделать вывод, что наиболее употребительными как у нас, так и за рубежом являются таксономии Б. С. Блума, В. П. Беспалько и Б. У. Родионова – А. О. Татура, поэтому рассмотрим их подробнее.

В таксономии Б. С. Блума (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка) внутри одного уровня знаний содержатся элементы других уровней, что делает затруднительным однозначную интерпретацию достигнутого учащимися уровня.

В таксономии В. П. Беспалько (репродуктивный с подсказкой, репродуктивный без подсказки, эвристический, творческий) четыре уровня умений не пересекаются и иерархически упорядочены. Но на третьем (эвристическом) уровне просматриваются элементы творчества, которые должны наблюдаться только на четвертом уровне.

В таксономии Б. У. Родионова – А. О. Татура блоки знаний и умений отображены авторами в виде матрицы обученности, с помощью которой удобно классифицировать учебный материал в любой предметной плоскости (рис. 1). В структуре знаний авторами выделяются четыре звена: мировоззренческий минимум («М»); базовые знания («Б»); программные знания («П»); сверхпрограммные знания («С»). В структуре умений авторами выделены четыре уровня: фактический («Ф»); операционный («О»); аналитический («А»); творческий («Т»). Элементы матрицы, расположенные в левой нижней четверти (выделены жирной линией), относятся к образовательному минимуму, регламентируемому ГОС. Цифры в правом нижнем углу каждой ячейки указывают порядок возрастания сложности учебного материала на определенном уровне умений:

самый простой учебный материал содержится в ячейке «МФ₁», а самый сложный – в ячейке «СТ₁₆».

Т	МТ ₁₃	БТ ₁₄	ПТ ₁₅	СТ ₁₆
А	МА ₇	БА ₈	ПА ₉	СА ₁₂
О	МО ₂₋₃	БО ₄	ПО ₆	СО ₁₁
Ф	МФ ₁	БФ ₂₋₃	ПФ ₅	СФ ₁₀
	М	Б	П	С

Рис. 1. Матрица обученности по Б. У. Родионову – А. О. Татуру

С другой стороны, наиболее приемлемым для исследований в педагогической тестологии является классификатор знаний Б. С. Блума – Р. Гагна – В. С. Аванесова [1], включающий в себя следующую уровневую классификацию знаний: 1) знание названий, имен; 2) знание смысла названий, имен; 3) фактуальные знания; 4) знание определений; 5) сравнительные, сопоставительные знания; 6) знание противоположностей, противоречий, антонимов и т. п. объектов; 7) ассоциативные знания; 8) классификационные знания; 9) причинные знания, знания причинно-следственных отношений, знание оснований; 10) процессуальные, алгоритмические, процедурные знания; 11) технологические знания; 12) вероятностные знания; 13) абстрактные знания; 14) методологические знания.

Резюмируя все вышеизложенное, можно сделать вывод, что наиболее дидактически унифицированной является таксономическая модель Б. У. Родионова – А. О. Татура, которая в сочетании с классификатором знаний Б. С. Блума – Р. Гагна – В. С. Аванесова позволяет наиболее полно и объективно классифицировать и оценивать учебный материал, отобранный для составления отдельных ТЗ и теста в целом.

После выбора модели уровней обученности и классификатора знаний необходимо разработать тезаурус учебной дисциплины в целом или отдельных ее разделов. Выбор дескрипторов (учебных элементов) по содержанию учебной программы производится методом групповых экспертных оценок (ГЭО) [8] с использованием, например, кодификатора для ЕГЭ.

На втором (основном) этапе конструирования теста на основании созданного тезауруса разрабатываются тестовые задания, которые необходимо затем классифицировать, т. е. соотнести с той или иной ячейкой матрицы обученности. При этом, принимая за основу таксономию Б. У. Родионова – А. О. Татура, мы предлагаем в качестве уровней обученности (умений) следующие [10]: I уровень (понятийный) – проверяется качество усвоения совокупности базовых понятий, определений, законов и соотношений (без вывода), которые обучающийся

должен держать в оперативной памяти; II уровень (алгоритмический) – проверяется качество усвоения совокупности типовых алгоритмов действий, фундаментальных законов и соотношений (с выводом), умение следовать типовым алгоритмам и выполнять соответствующие математические преобразования; III уровень (аналитический) – предполагает выход за рамки общего для всех образовательного стандарта и ориентирует обучающихся на самостоятельную деятельность не по известным алгоритмам, а с опорой на интуицию, догадку, более высокую ступень абстрактного мышления; IV уровень (многофункциональный) – характерен для самых способных учащихся и не является обязательным; соответствующий уровень умений проверяется, например, с помощью заданий олимпиадного характера, когда требуется самая высокая степень глубины усвоения знаний и абстрактного мышления.

Для того чтобы более объективно подойти к классификации ТЗ по уровням умений и объему знаний (на основе матрицы обученности), по нашему мнению, нужно ввести третью координату – время, необходимое испытуемому для выполнения того или иного ТЗ на каком-либо уровне умений. Другими словами, предлагается каждой ячейке матрицы обученности присвоить определенный ранг-рейтинг, который можно определять следующим образом [6, 3]:

$$r_{ij} = \bar{V}_i \cdot \bar{\beta}_j \cdot \bar{\tau}_{ij},$$

где $\bar{V}_i = \frac{V_i}{V_s}$ – нормированный объем учебных часов по данному разделу изучаемой дисциплины;

V_i – объем учебных часов по данной теме или разделу;

V_s – суммарный объем учебных часов по изучаемой дисциплине;

$\bar{\beta}_j = \frac{N_j}{N_{j-1}}$ – нормированный коэффициент сложности усвоения изучаемого материала;

N_j и N_{j-1} – коэффициенты сложности на данном и предыдущем уровнях умений соответственно;

$\bar{\tau}_{ij} = \frac{\tau_{ij}^{\text{эксп.}}}{\tau_{ij}^{\text{эт.}}}$ – нормированное время, необходимое для обработки i -го объема учебного материала на j -ом уровне умений;

$\tau_{ij}^{\text{эт.}}$ – среднее время (эталонное), необходимое для выполнения данного ТЗ квалифицированному эксперту (в минутах);

$\tau_{ij}^{\text{эксп.}}$ – среднее время (экспериментальное), необходимое для выполнения данного же ТЗ группе обучающихся (контрольной группе) (в минутах).

Ниже приведены примеры матриц обученности: на рис. 2 – по Б. У. Родионову – А. О. Татуру, но с учетом третьей координаты $\bar{\tau}_{ij}$; на рис. 3 – по

предлагаемой автором методике, т. е. с учетом рейтинга каждой ячейки. На рисунках ось $\bar{\tau}_{ij}$ смещена для наглядности.

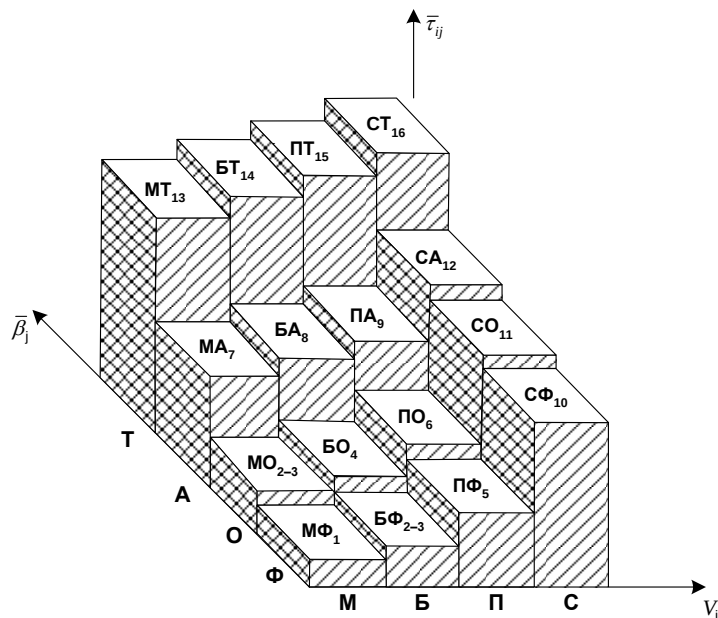


Рис. 2. Матрица обученности по Б. У. Родионову – А. О. Татуру с учетом временной координаты

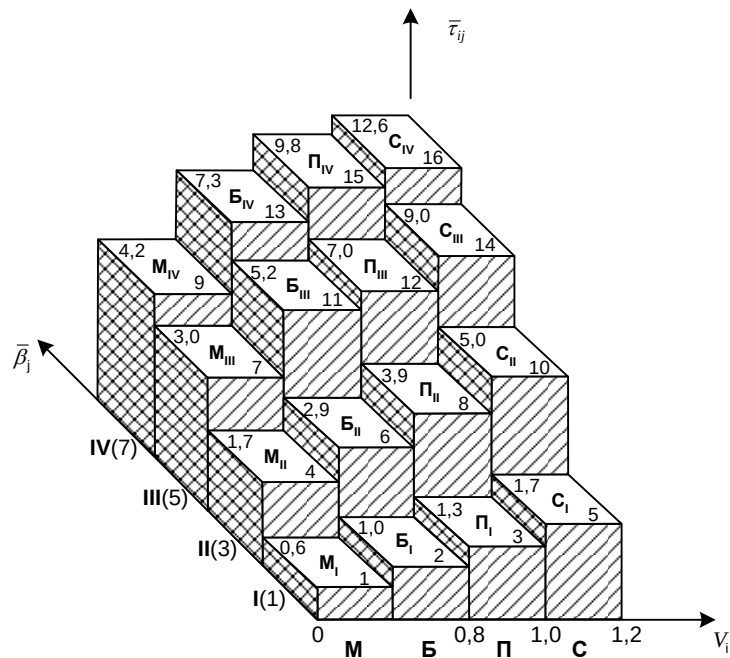


Рис. 3. Матрица обученности с учетом рейтинга ячеек

Согласно результатам обработки экспериментальных данных, полученных методом ГЭО за период с 2000 г. по 2003 г. на подготовительных курсах (ПК) Института образовательных коммуникаций при ИжГТУ, а также на I и II курсах ряда специальностей ИжГТУ (в эксперименте приняло участие около 3000 слушателей ПК и студентов ИжГТУ), пределы измерения нормированного времени лежат в пределах: $\bar{\tau}_{ij} = 1,1 - 1,5$. Для определения коэффициента сложности ($\bar{\beta}_j$) по предлагаемой методике уровни умений оцениваются из ряда отношений 1:3:5:7 [7]; а для оценки объема знаний, усвоенного обучаемым ($\bar{V}_i$) – из ряда: 0,5; 0,8; 1,0; 1,2 (здесь учитывается тот факт, что четыре ячейки на рис. 3 – M_I , M_{II} , B_I и B_{II} – определяют образовательный минимум, регламентируемый ГОС).

На рис. 2 цифрами указан порядок нарастания сложности помещаемого в ячейках учебного материала. На рис. 3 цифра в правом нижнем углу каждой ячейки тоже указывает на порядок нарастания сложности, а цифра в верхнем левом углу – значение рейтинга каждой ячейки ($r_{\min} = 0,6$; $r_{\max} = 12,6$), определенного по приведенной выше формуле (цифра в правом нижнем углу играет вспомогательную роль, поэтому при желании ее можно убрать). Высота каждой ячейки (как на рис. 2, так и на рис. 3) соответствует нормированному времени, необходимому для обработки определенного объема информации на соответ-

ствующем уровне умений. Так как значение рейтинга r_{ij} зависит от трех параметров, то, изменяя в зависимости от целей педагогического контроля один из них (например, увеличивая или уменьшая объем учебных часов V_i по отдельной теме или разделу), мы можем изменить и значение рейтинга, тем самым изменяя иерархию ячеек матрицы обученности (см. рис. 2 и 3).

Введение временной координаты ($\overline{\tau_{ij}}$) позволяет более детально расклассифицировать ТЗ по ячейкам матрицы обученности. Поясним это на следующем примере: на рис. 3 видно, что на I уровне умений проверяется качество усвоения различного объема знаний (имеется четыре ячейки – М₁, Б₁, П₁, С₁). В зависимости от индивидуального уровня навыков и умений каждый обучающийся выполняет то или иное ТЗ либо медленнее, либо быстрее. Кроме этого, в группах всегда имеются учащиеся, обладающие как очень низким уровнем знаний, умений и навыков, так и, наоборот, очень высоким. Именно поэтому, на наш взгляд, и нужно дополнительно классифицировать ТЗ, принадлежащие к одной и той же ячейке матрицы обученности, а сделать это и поможет третья координата – время. Это особенно удобно при входном контроле обучающихся, так как позволяет создавать группы абитуриентов или студентов по уровню их подготовленности, а также при подсчете личного рейтинга каждому обучающемуся.

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать вывод, что квалитативная технология конструирования дидактических тестов, основанная на таксономической модели Б. У. Родионова – А. О. Татура, согласованной с классификатором знаний Б. С. Блума – Р. Гагна – В. С. Аванесова, позволяет научно обосновать отбор учебного материала, подлежащего контролю с помощью тестов, а также классифицировать тестовые задания. Если при этом учитывать и временной фактор, то иерархическое расположение тестовых заданий в тесте позволит строго соблюдать принцип «возрастающей трудности» [1] и тем самым реализовать кластерную модель формирования дидактических тестовых материалов.

Литература

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. – М.: Центр тестирования, 2002. – 240 с.
2. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Педагогика, 1995. – 336 с.
3. Васильева Н. А. Методические рекомендации по разработке и внедрению рейтинговой системы контроля знаний студентов / Под ред. В. С. Черепанова. – Ижевск: Изд-во ИжГСХА, 1998. – 30 с.
4. О сертификации качества педагогических тестовых материалов. Приказ МО РФ от 17.04.2000 г. № 1122 // Вестник образования. – 2000. – № 11.
5. Родионов Б. У., Татур А. О. Стандарты и тесты в образовании. – М.: Изд-во МИФИ, 1995. – 48 с.

6. Сакерин Г. С., Черепанов В. С. К вопросу определения рейтинга педагогического теста для многопараметровой диагностики обученности // Измерения в педагогике: Сб. научн. тр. – Ижевск: ИУУ, 1997. – С. 56–59.
7. Симонов В. П., Черненко Е. Л. Образовательный минимум: измерение, достоверность, надежность // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 30–34.
8. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
9. Чошанов М. А. Обзор таксономий учебных целей в педагогике США // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 86–91.
10. Шихов Ю. А., Шихова О. Ф., Фаттиев Ф. Ф. Сборник задач по физике: Учебное пособие / Под ред. В. С. Черепанова. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ. – 2001. – 172 с.

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.922.8
ББК Ю983.6

ДЕФОРМАЦИЯ МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО САМОСОЗНАНИЯ КАК ОДНА ИЗ ПРИЧИН ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКА

Н. Г. Церковникова

Ключевые слова: морально-нравственное самосознание, средовая дезадаптация, девиантное поведение, профилактика и коррекция рецидивной преступности подростка.

Резюме: В статье представлены результаты эмпирического психолого-педагогического исследования морально-нравственного самосознания трудновоспитуемых подростков, обоснована необходимость создания постпенитенциарной системы для оказания поддержки подросткам-правонарушителям, предлагается программа предупреждения рецидивной преступности.

Специфика российской ментальности, по мнению отечественных мыслителей Н. А. Бердяева, И. А. Ильина, К. Н. Леонтьева, В. С. Соловьева, состоит в цементирующей роли соборного начала и была всегда присуща русскому обществу. Защита духовных морально-нравственных устоев была основой развития общества и в советский период. Ценности базовой культуры, на основе которой личность формировалась и в соответствии с которой она длительное время функционировала в обществе, претерпели значительные изменения. Сложилась такая ситуация в российском обществе, и особенно в сфере образования, когда прежние ценности и идеалы исчерпали себя, а новые еще не утвердились.

В связи с этим обостряются проблемы вхождения в общество, принятия его основополагающих ценностей, усвоения норм, традиций и обычаев. Результаты многих теоретических и эмпирических исследований отечественных ученых гуманитарного профиля свидетельствуют о росте численности людей маргинальной ориентации, чьи представления, взгляды и ценности не соотнесены, а, скорее, противопоставлены общепринятым и социально одобряемым. Культурные, социально-политические и экономические преобразования в большей степени, чем на других категориях населения, отражаются на подростках.

Развитие личности подростка, формирование качественно нового уровня его самосознания опосредуется той ситуацией, которая характеризуется как кризис духовности и нравственности. Одни авторы отмечают «противоречивость нравственного сознания личности» (А. Н. Антилогова), другие – «мучи-

тельную расколотость самосознания на реально и идеально нравственное» (Г. Киреев), третьи исследователи придерживаются позиции, что новые ценности все же возникают в «разболтанной, разлаженной, но живой и действующей нормативно-ценностной системе» (Н. И. Лапин, Л. А. Беляева). Ученые опасаются, что под напором мощного роста личностного самосознания общие моральные установки могут потерять авторитет абсолюта и вместе с этим произойдет стремительное разрушение традиционных общественных охранительных основ. Порой и взрослым людям трудно сориентироваться в собственных нравственных позициях в изменяющихся условиях социальной действительности: сохранить «старые ценности» и «возвратиться вспять» либо выработать «новые», отвечающие современным требованиям развития общества, и на основе их построить линию просоциального поведения. Важно то, что от подобного выбора нельзя отмахнуться. Отсутствие социальной адаптированности тех категорий населения, которые наиболее социально и экономически не защищены (пожилые люди и несовершеннолетние), лишает их сознание возможности понять смыслы происходящего, и единственной задачей становится физическое выживание.

Особое внимание должно быть обращено на ту часть молодых людей и подростков, которые не имеют позитивного опыта взаимодействия с окружающим миром взрослых и с большой тревогой и опасениями смотрят в день завтрашний. Делая акцент на профилактике девиантного поведения несовершеннолетних посредством использования разнообразных методов освоения подростками просоциальных ценностей и новых технологий в учебно-воспитательном процессе, учитывая особенности формирования и развития ценностно-нормативной сферы, мы можем предотвратить ущерб, наносимый как отдельной личности подростка-девианта, так и обществу в целом.

Подростки так называемой «группы риска» отчуждены от общества, обижены, не понимают ни его, ни себя. Они не хотят или не могут самостоятельно решить, чего же они хотят от жизни. Их отличает нестойкость жизненных интересов, отсутствие критического отношения к себе, расплывчатые планы на будущее, недооценка значимости жизни и личности, отсутствие интереса к общественной жизни. Таких подростков называют отверженными, отщепенцами, дезадаптированными, трудными, с отклоняющимся или девиантным поведением.

На очевидную трудность подростков можно посмотреть двояко: во-первых, самому подростку по некоторым причинам трудно жить среди нас, в отчужденном, как ему кажется, мире взрослых; во-вторых, он труден, неудобен для взрослых, которые не могут справиться с его обучением и воспитанием. Основной и, на наш взгляд, главной причиной появления трудностей как у самих подростков, так и у взрослых, с ними общающихся, является изменение в нравственном сознании, возникающее как следствие воздействия общества, находящегося в состоянии «подвижного неравновесия» [1], отрицательной микросреды, неправильно выбранного родителями стиля семейного воспита-

ния, несоответствия направления педагогического воздействия потребностям несовершеннолетнего и т. п.

Черты трудновоспитуемости сначала проявляются как неподатливость воспитательному воздействию, эмоциональная неуравновешенность, отсутствие выдержки, грубость, аффективные вспышки немотивированного гнева, которые при дальнейшем неблагоприятном нравственном формировании личности, при отсутствии внимания со стороны педагогического коллектива, игнорирования подростка его родителями могут трансформироваться в правонарушения.

Обобщенные идеалы, устойчивая самооценка, нравственные убеждения начинают складываться лишь к концу возрастного периода, подросток еще не может полностью сознательно управлять своим поведением. Но несовершеннолетний накапливает определенный запас знаний, понятий, имеющих моральную окраску, пополняя свой чувственный опыт нравственными переживаниями. Морально-нравственное развитие личности продолжается на протяжении всей жизни человека, но центральные, «стержневые» его образования – убеждения, ценности и ценностные ориентации – формируются в период подросткового и юношеского возраста. Пока уровень развития морально-нравственной сферы подростков характеризуется нестойкостью убеждений, недостаточной сформированностью морально-нравственных принципов, противоречивостью чувств, в наших силах предотвратить развитие личности по девиантному пути.

Неуспеваемость и конфликтность – внешние проявления серьезных нравственных деформаций, которые выражаются в ослаблении познавательных интересов и учебной мотивации, развитии лени, безответственности, стремлении к примитивным формам удовольствия, в утрате достойных моральных ориентиров, изменении оценочного отношения к себе и т. д. Зарождающиеся отрицательные качества дают импульс негативным тенденциям саморазвития личности. В итоге возникшие личностные деформации воспроизводятся и даже усиливаются.

Именно ценностно-нормативная сфера признается многими психологами и криминологами как один из главных факторов, определяющих отличие делинквентного поведения от нормативного. Так, на «извращенно реализуемый этический комплекс» указывает В. П. Эфроимсон; нравственно-психологическую специфику у правонарушителей отмечает Ю. М. Антонян; измененную систему ценностных ориентаций, взглядов и социальных установок у преступников выделяет Ю. В. Чуфаровский; деформации ценностных ориентаций, нравственных и правовых представлений и установок отмечают Н. П. Дубинин, И. И. Карпец, В. Н. Кудрявцев; изменения в моральном сознании правонарушителей выявил А. А. Хвостов, в моральном самосознании – В. С. Мухина; А. П. Коньшева, анализируя структуру и содержание деятельности преступников в криминальной ситуации, выделяет деформации ценностного ядра; психологической основой отклоняющегося развития, согласно Д. А. Леонтьеву, является нарушение смысловой сферы, несформированность ценностной регуля-

ции; А. Г. Белобородов отмечает раздвоенность смысловой сферы преступников.

Нами было проведено исследование особенностей морально-нравственной сферы личности подростка-правонарушителя. Для понимания морально-нравственного самосознания подростков мы анализировали поступки, так как в поступке наиболее ярко проявляется нравственная позиция человека. В исходном толковании понятия поступка мы опираемся на описание А. Н. Леонтьева: «Личность человека порождается в его деятельности, которая осуществляет его связи с миром. Первые активные и сознательные поступки – вот начало личности» [4, С. 382]. В психологии поступок рассматривается как сознательное действие, оцениваемое как акт нравственного самоопределения человека, в котором он утверждает себя как личность в своем отношении к другому человеку, к самому себе, группе или обществу, к природе в целом. Поступок всегда является выражением человека как целого. Поступок есть первое и главное проявление личности. Недаром Гегель утверждал: «...человек есть не что иное, как ряд его поступков».

В исследовании принимали участие три группы подростков: первая – учащиеся массовой школы (49 человек – 23 девушки и 26 юношей); вторая – подростки из реабилитационного центра, обучающиеся в классах компенсирующего обучения (50 человек – 16 девушек и 34 юноши); третья – ученики специальной школы закрытого типа (35 человек – 10 девушек и 25 юношей). 14–16-летние подростки описывали значимые для них поступки, отмечая свое отношение к ним.

Собранные данные обрабатывались с помощью контент-анализа, где поступки распределялись по категориям, подсчитывалась их частота. Были произведены расчеты межгрупповых различий внутри выделенных категорий по частоте упоминания того или иного поступка (критерий Фишера), определялась значимость различий.

Проведенное исследование показало, что морально-нравственное самосознание подростков, обучающихся в общеобразовательной массовой школе, не просто развивается быстрее, чем у их сверстников из центра педагогической реабилитации и школы закрытого типа, а следует по иному пути развития, качественно отличного от просоциального.

Поведение учащихся массовой школы (первая группа), опосредуемое принятыми в обществе моральными ценностями и описанное ими в поступках, полностью соответствует имеющимся в психологической литературе данным об особенностях взаимоотношений с окружающими и с самим собой в подростковом возрасте. Поступки и их оценки соответствовали нормам поведения несовершеннолетних как типичные подростковые личностные реакции (эмансипации, оппозиции, группирования и имитации), свидетельствуя о вполне гармоничном развитии личности.

Результаты исследования подростков реабилитационного центра (второй группы) отличаются от результатов исследования подростков первой группы

как в выделенных нами категориях, подкатегориях, так и в количественном отношении. Учащиеся классов компенсирующего обучения проявляют оппозицию взрослым не столько посредством «ругани», «ссор» и «обзывания», сколько посредством употребления нецензурных выражений по отношению к учителям, «некоторым взрослым» и «людям вообще», «пререкания с учителями» и т. д. «Вранье» и «обман» служат подходящим способом для освобождения от непосредственного контроля, что более характерно для подростков, непосредственно проживающих с родителями и родными, нежели для несовершеннолетних, обучающихся в закрытой школе ($p < 0,01$).

У подростков центра педагогической реабилитации выявлена недостаточная зрелость когнитивной и аффективной составляющих морально-нравственного самосознания, проявляющаяся в отнесении к поступкам таких личностных качеств, как «груб», «вспыльчив», «несдержан» и т. п., положительном отношении к собственным проступкам, жестоким с точки зрения общепринятых моральных ценностей. Положительное отношение к собственному проступку, отсутствие осознания нарушения нормы и соотнесения поступка с собственным «Я» свидетельствует о нравственном недоразвитии, незрелости самосознания подростка, обучающегося в центре педагогической реабилитации. Эти подростки оценивают свои деяния как положительные, поскольку опираются на систему контрнормативных ценностей приветствующей его группы неформального общения. Искаженное представление о понятиях, представляющих морально-нравственную сферу личности, проявилось у подростков реабилитационного центра, вероятно, как следствие семейной и социальной запущенности.

Особенно «заботливые» отношения отмечаются в кругу потенциальных правонарушителей: «друг воткнул мне вилку от велосипеда», «друзья скинули меня со второго этажа», «друзья научили меня курить» и т. д. Удивительно, что подобные отношения ребята считают проявлением дружбы, заботы и признания ценности собственного существования в группе. Им больше некуда идти, негде реализовывать свои таланты, кроме как в обществе себе подобных, отверженных семьей и учебным коллективом. Тем не менее такое общение приводит к переживанию подростком не только чувства автономии от взрослых, но и чувств устойчивости и эмоционального комфорта, которое им необходимо.

Подростки реабилитационного центра с большим удовольствием описывают свои проступки, начиная с детской шалости и заканчивая противоправными действиями: «разбил стекло», «ломал заборы», «катался на колбасе трамвая», «поджег дверь в подъезде», «обкидывали снежками пьяных стариков и старушек», «крал», «вымогал», «резал телефонный кабель на металл», «изнасиловал», в двух случаях упоминается «убийство». Вполне возможно, что ребята центра педагогической реабилитации хотели представить себя (как им кажется) с «наилучшей» стороны, следуя своей буйной фантазии, хотя по инструкции они должны были описывать реальные поступки. Но именно здесь вспоминается мысль Н. К. Рериха: «Не рука, но мысль и творит, и убивает».

Стоит отметить, что ребята центра педагогической реабилитации, уже наученные горьким опытом отчуждения родителями, сверстниками, обществом, отступившие от норм закона, более реально смотрят на жизнь, исходя из своего опыта представляют последствия поступков («своровал – сел в тюрьму», «залез в квартиру – суд» и т. д.), чем подростки массовой школы. Последние вообще к поступкам относят такие разнородные «события», как «я родился», «в большом обществе я стесняюсь», «приходится делать дела без желания», «ухаживаю за кошкой» и др. Стоит особо остановиться на отношении подростков реабилитационного центра к собственным поступкам асоциальной направленности. Противоправные поступки, совершенные подростками реабилитационного центра, оценивались ими исходя из успешной, на их взгляд, способствующей извлечению выгоды, деятельности. Их оценки близки к моральным установкам закоренелых преступников – «нравственное поведение немногого стоит, поскольку прав тот, кто добивается успеха» [6].

Ребята, обучающиеся в закрытой школе (третья группа), вполне адекватно оценивают собственные проступки, уже четко представляя систему наказания за совершенное правонарушение. Характерным для них является описание поступков от первого лица, хотя сами поступки немногим отличаются от тех, что совершали сверстники из реабилитационного центра: «снимали колпаки», «грабил магазины», «выкрали машину», «зашли в квартиру к незнакомым людям, избили и забрали деньги», «запинывали до смерти людей», «дергал сумки» и т. п. Весьма интересен тот факт, что лишь в этой группе появились «сознательные герои», написавшие свою фамилию в анонимном исследовании. Ужасает, что им не стыдно публично признаться в своих поистине жестоких деяниях, по-видимому, они воспринимая себя такими, каковы они есть, с уже осмысленным прошлым и настоящим.

Способность к раскаянию рассматривается учеными как одна из характеристик морально-нравственного самосознания. В описанных поступках некоторых подростков из закрытой школы содержалось сожаление о содеянном, раскаяние. Тогда как в описания подростков из реабилитационного центра не было и намека о каком-либо раскаянии. Условия изоляции, помощь сотрудников школы, по всей вероятности, способствуют развитию нравственного самосознания подростков. Ребята начинают писать о таких воистину героических поступках, как «начинаю исправляться», «научился трудиться (читать, работать)», «заставили учиться, и я стал хорошо учиться», «стараюсь встать на правильный путь, исправиться» и т. д.

Такие характеристики, упомянутые в качестве поступков подростками закрытой школы, как «слабохарактерный», «люблю одиночество», «ненавижу почти всех людей», «хочу жить один среди лесов», «хотел бы больше воровать» и т. п., говорят не только о незрелости понимания сущности поступка (как в случае описания качеств подростками реабилитационного центра), но и об особенностях внутреннего мира подростка, оказавшегося в силу обстоятельств в закрытом учреждении. Неудовлетворенность содержанием общения – отсут-

ствие либо недостаточное количество положительных эмоциональных контактов со сверстниками и взрослыми – становится причиной формирования целого ряда негативных тенденций в поведении подростков как реабилитационного центра, так и закрытого специального учреждения, что приводит к развитию делинквентного поведения. Бедность внутреннего мира и узость кругозора порождают ощущение внутренней «пустоты», ориентацию на внешние критерии оценки, на некритичное принятие групповых норм поведения.

Облегчить ситуацию, связанную с борьбой подростка за свою самостоятельность, независимость и самоутверждение, возможно за счет изменения стиля взаимоотношений с несовершеннолетним, предложив ему позицию «на равных», используя такие способы воздействия, как личный пример, убеждение, объяснение, вовлечение в интересную совместную деятельность. В специальной «понимающей» атмосфере создаются условия для безусловно трудной, но интереснейшей работы с самим собой, где обращается вспять безразличие, годами копившееся в различных сферах межличностных отношений (семье, коллективе, среде неформального общения).

Идея развития морально-нравственного самосознания несовершеннолетних как средства предупреждения и коррекции девиантного поведения реализуется в программе «Рука друга», осуществляемой на базе Центра Ресоциализации Молодежи, вернувшейся из ИТК и других специальных учреждений, в сотрудничестве со смежными организациями (ГУИН, ГУДВ Екатеринбурга, КДН и ПДН Орджоникидзевского р-на Екатеринбурга, молодежными биржами труда и т. д.). Целью данной программы является предупреждение рецидивной преступности среди подростков, профилактика и коррекция социальной дезадаптации подростков. В программе задействованы как условно осужденные несовершеннолетние из центров педагогической реабилитации, так и подростки, находящиеся в местах лишения свободы, готовящиеся к освобождению.

В реализации программы можно выделить три ключевых этапа. На *подготовительном* этапе осуществляется знакомство участников с программой, ее целями и задачами. Знакомство происходит в форме классных часов для подростков и родителей, собраний для специалистов, задействованных в реализации программы. Изменения на уровне отдельной личности, по нашему мнению, должны сопровождаться изменением среды. Разработанные методические рекомендации по овладению приемами конструктивного общения с подростками доводятся до сведения педагогов и обслуживающего персонала учреждения. На подготовительном этапе осуществляется подготовка волонтеров-студентов с приглашением различных специалистов, психологов.

В ходе *основного* этапа реализации программы осуществляется знакомство волонтера с подростком, установление доверительных отношений, получение согласия у подростка и его родителей на участие в программе. В процессе сопровождения волонтером своего подопечного по мере необходимости планируется выход в семью совместно с социальным работником Центра, взаимо-

действие со специалистами смежных учреждений и организаций. Один раз в неделю на собрании волонтеров заслушивается отчет о ходе работы с подростком. В ходе своей деятельности волонтер заполняет рабочие материалы, фиксирует результаты первичной и последующей психолого-педагогической диагностики, Рекомендации по психолого-педагогической реабилитации и направления деятельности по их осуществлению заносятся в карту наблюдения подростка. Специалистами Центра ресоциализации организуется супервизорская работа для волонтеров, где последние могут вынести на обсуждение особо трудные вопросы и получить необходимую поддержку специалистов.

Спустя 3–4 месяца после начала индивидуальной работы волонтера с подопечным, подростки вовлекаются в групповые занятия (тренинги, деловые игры, праздники и т. п.).

Опираясь на практический опыт работы с подростками, склонными к девиантному поведению, и анализируя характерологические особенности этих несовершеннолетних, а также их семей, нами было выделено несколько ключевых блоков-направлений, в рамках которых необходимо строить коррекционно-развивающую работу.

Применение аксиологической коррекции, создание условий для гармонизации интеллектуальной деятельности и эмоциональной сферы, мобилизация возможностей личностного роста, разрушение барьеров, возникающих на пути личностного совершенствования, позволят изменить положение в лучшую сторону. Такие ориентации в психокоррекционной деятельности подсказывают и набор методов, более всего адекватных в этих случаях. Это арттерапия, библиотерапия, сказкотерапия, аутогенная тренировка (индивидуальная и групповая).

В процессе работы с подростком идет формирование моральных норм и принципов, фундаментальных человеческих качеств, критериев для нравственной оценки собственного поведения и поведения окружающих людей, представлений о таких ценностных понятиях, как добро и зло, долг и ответственность, честь и достоинство. Работа осуществляется как в индивидуальной форме, так и в форме тренинга, где ребята, обращаясь к другому человеку, своему сверстнику, осознают и оценивают себя в сравнении с ним. Подросток овладевает самокритикой, он учится анализировать собственные достижения и неудачи, поступки и действия, рационально использовать индивидуальные возможности. Все это служит основой для саморегуляции.

Посредством активного включения подростка в процесс взаимодействия с окружающими и с самим собой происходит преобразование моральных требований в личностные смыслы жизнедеятельности. Развитие культуры этического мышления, способности морального суждения и оценки, умения самостоятельно принимать решения в ситуациях нравственного выбора способствуют благоприятному развитию личности. Создание ситуаций морального выбора, обсуждение поступков, намеренно несущих в себе моральные дилеммы, задействование подростков в их решении способствуют развитию их мо-

рально-нравственного самосознания, на основе которого изменяется поведение в сторону нормосообразного.

На *заключительном* этапе волонтеры и сотрудники Центра ресоциализации обобщают и анализируют полученные в ходе реализации программы материалы, оценивают востребованность программы, вносят предложения и замечания по ее развитию. По окончании программы, в конце учебного года, организуются «круглые столы» с участием представителей ПДН, КДН, ГУИН, центров педагогической реабилитации, волонтеров и представителей других заинтересованных ведомств. На подведении итогов проводятся встречи подростков, вручаются дипломы участников программы «Рука друга», а волонтеры совместно с сотрудниками Центра ресоциализации планируют дальнейшую работу на следующий год.

В течение двух лет в программе принимали участие более тридцати подростков. Сопровождение некоторых из них осуществляется и по сегодняшний день. Конечно, еще рано говорить о значительных изменениях в судьбе подростков, но позитивные тенденции в изменении их поведении отмечаются. Кроме того, заметен рост студентов-волонтеров как в профессиональном плане, так и в личностном. Стоит отметить, что результаты приведенного исследования и реализующаяся программа служат лишь началом глубокого изучения психологических механизмов девиантного развития личности, роли морально-нравственного самосознания в регуляции поведения подростка.

Список литературы.

1. Абульханова-Славская К. А. Российский менталитет: кросс-культурный и типологический подходы // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики / Под ред. К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, М. И. Володиной. – М.: Институт психологии РАН, 1997, – 336 с.
2. Антилогова Л. Н. Нравственное сознание личности (этико-психологический аспект). – Омск: Ассоциация «Интеллектика», 1998. – 192 с.
3. Анцыферова Л. И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 3.
4. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – М., 1983 – Т. 1.
5. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
6. Мухина В. С., Хвостов А. А. Пожизненно заключенные: мотивация к жизни // Развитие личности. – 2002. – № 3. – С. 51–61.
7. Программа «Рука друга» (методическое пособие). – Екатеринбург, Изд-во Урал. гос. ун-та, 2004. – 38 с.
8. Программа «Волонтер» (методическое пособие). Екатеринбург, Изд-во Урал. гос. ун-та, 2004. – 24 с.
9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

10. Этика и воспитание: От самооценки к самосовершенствованию: Методическое пособие. – М.: ВЦХТ, 2002. – 144 с.

УДК 316.37
ББК Ю952

УВЕРЕННОСТЬ В СЕБЕ КАК ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ

С. З. Гончаров,
Е. В. Казанцева

Ключевые слова: ассертивность, уверенность, личность, общение, пассивность, агрессивность социокультурные особенности.

Резюме: уверенность в себе является одним из личностных качеств, позволяющих субъекту быть преуспевающим, продуктивным в общем деле, общении, конструктивно работать в коллективе.

Молодые специалисты не всегда являются востребованными на рынке труда из-за своей неопытности. Ведь именно благодаря опыту, практике человек зарабатывает для себя эффективные способы действия, поведения, общения и, конечно, получает профессиональные навыки, способы и пути успешной деятельности в профессиональной сфере. В современных социально-экономических условиях чтобы быть успешным, преуспевающим, востребованным человеком, нужно обладать определенными личностными качествами. Одним из таких качеств является *ассертивность*, уверенность в себе.

В современной психологической науке в качестве синонима понятия «уверенность» используется понятие «ассертивность». В переводе с английского слово «*Assertion*» означает «утверждение, защита, отстаивание», соответственно, «*assertive*» означает «настойчивый, напористый, утвердительный», когда речь идет о поведении или качествах, которые проявляются в конкретных поступках [4, С. 145].

Наиболее явно ассертивность проявляется в речевом поведении. Ее основные признаки:

- эмоциональность речи (открытое, спонтанное и подлинное выражение в речи всех испытываемых чувств);
- экспрессивность и конгруэнтность поведения и речи (ясное невербальное проявление чувств и соответствие между словами и невербальным поведением);
- умение противостоять, проявляющееся в прямом и честном выражении собственного мнения, без оглядки на мнения и реакции окружающих;
- использование Я-высказываний;

• способность к спонтанному выражению желаний, потребностей [4, С. 146].

Человек, демонстрирующий ассертивное поведение, проявляет себя в следующем: подчеркивает, что выражаемые ими мысли и чувства принадлежат исключительно ему; не использует угрозы, оценки или высказывания, не допускающие возражений; вместо того чтобы концентрировать внимание на посторонних предметах, используют описательные выражения, которые фокусируются на более уместных вопросах; не использует сигналы, которые могут быть восприняты как проявление нерешительности или неуверенности; говорит твердо, но с нормальной высотой и силой голоса и в нормальном темпе; избегает длинных пауз и других признаков неуверенности.

Уверенность в себе многими воспринимается в комплексе с такими личностными характеристиками, как самостоятельность в выборе, решительность, настойчивость в достижении цели, умение отстаивать свое мнение и корпоративную точку зрения, умение «ладить», находить общий язык с большинством людей и так далее.

Очевидно, ассертивность, то есть уверенность в себе, является наиболее важным и востребованным качеством на современном рынке труда. Важно воспитывать и развивать данное свойство у студентов.

Ассертивность – это умение постоять за себя в межличностных отношениях, защищая свои права и уважая права других [2, С. 287]. Отсутствие ассертивности может помешать достижению цели и снизить самооценку.

Чтобы лучше понять определенные качества ассертивного поведения, рассмотрим его в сравнении с другими, в ситуации, предполагающей, что права, чувства или потребности одного из участников общения могут быть нарушены или проигнорированы. В такой ситуации можно выбрать один из трех видов поведения: *пассивный, агрессивный или ассертивный* [1, С. 117].

Многие стараются вести себя пассивно, потому что они боятся за свои действия, не уверены в своих знаниях. Вместо того чтобы попытаться повлиять на поведение других, такие люди подчиняются их требованиям, даже когда это создает им неудобства, не соответствует их интересам или ущемляет их права.

Агрессивное поведение в отличие от ассертивного неэтично. Агрессоры пытаются достичь своих целей, не считаясь с потребностями, правами и чувствами других. В результате люди, которые получают агрессивные послания, будут обижены, ощущая, что с их чувствами не считаются.

Ассертивное поведение означает умение эффективно постоять за себя в межличностных отношениях [1, С. 118]. Различие между ассертивным, пассивным и агрессивным поведением состоит не столько в чувствах, стоящих за вашей реакцией, сколько в способе реагирования на события. Агрессивное поведение может привести к намеченной цели, но ассертивное поведение помогает достичь той же цели с меньшими эмоциональными затратами со стороны всех участников общения.

Важно сознавать, что ассертивное общение не всегда приводит к достижению целей. Оно лишь призвано увеличить вероятность достижения эффекта в межличностных отношениях. Ассертивное поведение связано с определенным риском. Например, некоторые люди будут воспринимать любое ассертивное поведение как агрессивность. Не очень уверенные в себе люди часто не в состоянии оценить тот факт, что потенциальные выгоды перевешивают возможный риск. Как правило, наше собственное поведение подсказывает окружающим, как с нами надо обращаться.

При изучении данного явления следует учитывать гендерные, профессиональные, культурные, конфессиональные, географические, социально-исторические и другие влияния.

Несмотря на то что ассертивность может рассматриваться как основная человеческая потребность, она, главным образом, принята в западных культурах. Среди выходцев из стран Азии соблюдение внешних приличий нередко более значимо, чем отстаивание своих убеждений или защита прав, и поощрение часто зависит от сохранения правильного, с формальной точки зрения, стандарта социального воздействия. Для людей, принадлежащих к таким культурам, сохранение «лица» может быть более важна, чем достижение личного успеха. Напротив, латиноамериканских мужчин нередко специально учат формам самовыражения. В этих сообществах поведением мужчин управляет концепция «мачизма» [1, С. 120].

Таким образом, стандарты ассертивности, принятые в одних культурах, могут быть неприемлемыми для людей, чья культура предписывает им воспринимать такое поведение как агрессивное или, наоборот, пассивное.

По этим причинам в отношении ассертивных навыков речевого общения, как и в отношении любых других навыков, нужно хорошо усвоить, что никакой стандарт поведения не обеспечит достижения целей. Несмотря на то что в разных культурах считается уместным разное поведение, результаты пассивного и агрессивного поведения будут универсальны: пассивное поведение может служить причиной обиды, а агрессивное поведение может вызвать страх и ссоры. Когда ведется разговор с людьми, чья культура, происхождение или образ жизни отличаются от наших собственных, нужно наблюдать за их поведением и их реакциями на наши высказывания, прежде чем мы сможем быть уверены, что выбрали поведение, которое наиболее эффективно передает наши намерения.

На восприятие нас другими людьми влияет множество факторов. Очень важно, как человек сам относится к себе. Если он высоко оценивает себя, то, скорее всего, и другие проникаются уверенностью [1, С. 34]. Например, люди с сильной я-концепцией и высокой самооценкой обычно побуждают других верить в свой успех. Они способны защищать свою точку зрения даже под натиском контраргументов.

Уверенность в себе и присутствие духа ассоциируется с отчетливым, звучным голосом. Однако слишком многословное выражение уверенности мо-

жет подействовать в противоположном направлении и вызвать у другого человека сопротивление.

Влияние на человека в ситуации общения происходит по разному. Центральным фактором убеждения, особенно во взаимодействиях между двумя людьми, является экспрессия уверенности, которая может быть выражена как вербально, так и невербально, паралингвистическими средствами. В серии исследований, в которых пары испытуемых выступали в роли присяжных, обсуждающих судебное дело, исследователи обнаружили, что убедившие использовали слова, выражающие уверенность, в то время как те, кого удавалось убедить в этих парных убеждающих взаимодействиях, были склонны использовать слова, выражающие сомнение [1, С. 112, 113].

Многие исследователи межличностного общения отмечают, что если при первом впечатлении, как правило, значительное внимание уделяется внешним характеристикам, то в дальнейшем, по мере накопления опыта общения и совместной деятельности, основной акцент смещается на внутренние характеристики воспринимаемого.

Как мы себя ведем в разговоре, зависит от того, как много мы знаем о том, какое поведение соответствует данной ситуации.

В соответствии с деятельностным подходом (Л. С. Выготский, С. А. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина) усвоение содержания исторического опыта людей осуществляется не путем передачи информации о нем человеку, а в процессе его собственной активности, направленной на предметы и явления окружающего мира, которые созданы развитием человеческой культуры. Таким образом, важно воспитывать, развивать, формировать такое личное качество, как ассертивность. Данный процесс возможен через коррекцию, развитие, формирование и воспитание следующих качеств:

- настойчивости;
- умения спокойно воспринимать критику в свой адрес;
- умения признавать свои ошибки, на которые указывает оппонент, как вполне возможные;
- умения самому признаваться как в положительных, так и отрицательных сторонах своего характера, поведения, стиля жизни;
- навыка уверенно справляться с манипуляциями;
- умения ставить перед собой четкие цели;
- умения высказывать свои предположения и убеждать других;
- умения ставить вопрос иначе, под другим углом, в ситуации, если с вами не согласны [5, С. 25].

Многие техники по обучению ассертивности можно построить на том факте, что индивид сначала играет роль уверенного в себе человека (окружающие в силу своих возможностей поддерживают его в этом начинании), а затем постепенно на самом деле обретает уверенность в себе в условиях повсе-

дневной жизни. Рационально-эмоциональная терапия предполагает, что мы сами продуцируем свои эмоции.

Изучение феномена ассертивности позволяет получать данные о возможностях управления мнениями людей, аудиторией, о приемах отстаивания собственного мнения, своей позиции. Отработка техник ассертивности позволит быть успешным в межличностных отношениях.

Выше речь шла о психологическом аспекте уверенности. Однако за этим качеством скрывается важное социокультурное основание: с каким образом личность идентифицирует себя, насколько она убеждена в правоте своей позиции, в решении вопросов общего дела, в какой степени объективно обоснована такая убежденность, какие интересы (индивидуальные, групповые, государственные и др.) и мотивы руководят поведением личности. И, наконец, какова иерархия ценностей личности – что в этой иерархии выступает самым главным, ради чего личность готова рисковать, быть самоотверженной в отстаивании доминирующих ценностей. Психология личности, в общем и целом, производна от социокультурных ценностных оснований деятельности и общения субъекта, что следует учитывать в воспитании и обучении современных специалистов в рамках вуза.

Литература

1. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003.
2. Доусон Р. Уверенно принимать решения. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1996.
3. Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. – М.: Питер, 2000.
4. Рогожникова Т. М. Влияние ассертивности на эффективность педагогического воздействия // Сб. ст. межвуз. конф. «Психология сегодня». – Екатеринбург: РГППУ, 2003.
5. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. – СПб.: ООО «Речь», 2002.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377: 331. 53
ББК У9 (2) 24

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТАЦИИ И АДАПТАЦИИ НА РЫНКЕ ТРУДА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ КВАЛИФИЦИРОВАННОГО СПЕЦИАЛИСТА*

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

Ключевые слова: профессиональная компетентность, ключевые компетенции, базовые компетенции, профессиональная компетентность ориентации и адаптации на рынке труда.

Резюме: В статье предлагается подход к осмыслению проблемы профессионального становления выпускника образовательного учреждения профессионального образования в современных экономических условиях, предполагающий формирование профессиональной компетентности ориентации и адаптации на рынке труда.

Необходимость налаживания тесной взаимосвязи рынка труда и профессионального образования в настоящее время становится проблемой, остро нуждающейся в теоретическом осмыслении. При этом речь идет не о сугубо теоретической научной задаче. На сегодняшний день проблема кадрового восполнения отраслей экономики является одной из центральных в процессах планирования и прогнозирования развития регионов России и ее городов.

Ключевым понятием, которое по нашему мнению связывает рынок труда и профессиональное образование, является «профессиональная компетентность». Если в системе профессионального образования она выступает объектом формирования и развития, то на рынке труда она выступает объектом установления трудовых отношений. В понимании сущности профессиональной компетентности, очевидно, и кроется теоретическая основа осмысления процессов взаимодействия рынка труда и профессионального образования.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 03-06-00310а).

Понятие «профессиональная компетентность» в настоящее время стало достаточно употребительным в самых различных сферах практики. Однако широта и частота употребления данного понятия не уточняет, а скорее «размывает» его сущность. Попытка конкретизировать данное понятие приводит к появлению определенного набора характеристик, которыми должен обладать работник, считающийся профессионально компетентным.

Если дать себе труд проанализировать богатый набор интернет-сайтов центров и служб, занимающихся оценкой и развитием профессиональной компетентности на рынке труда, то очевидным становится, что в реально осуществляемой деятельности полностью отсутствует какая бы то ни было методология или хотя бы четко определяемый подход. Так, например, методические материалы Федеральной службы занятости, касающиеся программы помощи в оценке профессиональной компетентности декларируют ее как «комплексную характеристику человека, определение его трудового потенциала, имеющегося профессионального опыта, личностных ресурсов, новых возможностей и профессиональных перспектив для последующего поиска работы, поэтапном сопровождении специалистами службы занятости процесса построения и реализации профессионального проекта. Определить компетентность – значит ответить на вопрос: что способен делать человек в рамках своей профессиональной деятельности» [4].

Очевидно, что такой подход, делающий попытку в рамках профессиональной компетентности оценить максимально возможное количество измеряемых личностных параметров, является общепринятым.

В развитии теории профессионального образования наиболее четко определенным является подход к исследованию профессиональной компетентности с позиции ключевых квалификаций и ключевых компетенций, предложенный Э. Ф. Зеером на основе анализа работ зарубежных исследователей. В его понимании под ключевыми компетенциями подразумеваются «межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах» [2, С. 57]. При этом под ключевыми квалификациями приняты «общепрофессиональные знания, умения и навыки, а также способности и качества личности, необходимые для выполнения работы по определенной группе профессий» [2, С. 57].

Вместе с тем в практике использования понятий ключевые компетенции и ключевые квалификации в деятельности по приему на работу наблюдается явление подмены одного понятия другим и введения дополнительных уточняющих понятий. Одним из таких понятий является термин «базовые компетенции». Так, Франк Бендер (руководитель отдела по работе с персоналом *Pepperl+Fuchs GmbH*, г. Маннинхайм, Германия) в интервью журналу «ABI» подчеркивает, что под понятием «базовые компетенции» далеко не все действительно понимают что-то конкретное. Это понятие часто употребляется как си-

ноним «ключевых квалификаций», или «*Soft Skills*» (мягкие навыки). *Soft Skills* имеют большое значение при приеме на работу наряду с *Hard skills* (жесткими навыками), определяющими отраслевую специфику деятельности работника. *Soft Skills*, по его мнению, – это новое определение для профессиональной компетенции. К необходимой составляющей такой компетенции относится, например, способность работать в команде системное мышление и т. п. Анализ подходов различных бизнес-школ показывает, что единого подхода к формированию набора *Soft Skills* не существует. В наборах, представляемых различными школами и центрами обучения персонала, присутствуют различные группы навыков – коммуникативные, лидерские, личностных качеств и др. [4].

Различное понимание профессиональных компетенций и квалификаций характерно в основном для руководителей предприятий, приверженцев западных моделей работы с персоналом. При обращении же к российским теоретическим работам, посвященным анализу рынка труда, мы сталкиваемся с новой точкой зрения. Так, С. Г. Михнева в своей монографии, посвященной методологическим основам познания рынка труда, утверждает, что предметом интереса работодателя, как покупателя на рынке труда, выступают способности человека к труду. Будучи неотделимыми (неотчуждаемыми) от живой личности человека, они придают акту купли-продажи особый характер, порождают специфические отношения обмена, конституируют особую структуру его элементов – формы сделки, предмета сделки, условий сделки [3].

Таким образом, мы сталкиваемся с новым понятием «способность к труду», которое характеризует выход специалиста на рынок труда и установление трудовых отношений.

Способности к труду характеризуют личностные качества работника, а также универсальные навыки и знания, соответствующие полученной профессии или специальности, которые могут быть применены на любой из работ, соответствующих данной подготовке, т. е. у любого из целого ряда работодателей. Когда речь идет о трудовой услуге как предмете отношений найма, то речь идет уже о *специфических способностях к труду*, т. е. универсальных навыках и знаниях, «примеренных» к конкретному предприятию, конкретному рабочему месту и конкретным условиям труда.

Универсальные и специфические способности к труду тесно взаимосвязаны. Развитые универсальные способности человека (широта профессиональных знаний, кругозор, умение приспосабливаться к любой производственной обстановке, различной социальной среде) обеспечивают быстрое включение работника в конкретные условия производства, конкретный трудовой коллектив. С другой стороны, накопленные в процессе работы на разных предприятиях, в различной производственной среде специфические знания и навыки синтезируются работником, превращаясь в новые универсальные знания, поднимают их на качественно более высокий уровень.

В то же время универсальные и специфические способности работника к труду имеют определенное различие. В отличие от универсальных знаний

и навыков, специфические способности формируются за счет опыта работы на конкретном предприятии и включают в себя следующее:

- знание особенностей протекания технологического процесса на данном предприятии;
- знание «слабых мест» технологического процесса и «точек» возможного роста производительности труда;
- знание организационной культуры предприятия в целом и особенностей организации труда на данном рабочем месте, в конкретном структурном подразделении;
- знание способностей и особенностей личностных качеств своих коллег, начальника;
- знание особенностей потребителей, клиентов данного предприятия (организации).

В отличие от специфических, универсальные способности формируются, главным образом, за счет трудового опыта в целом, а также за счет повышения уровня образования, квалификации и т. п.

Несмотря на кажущиеся различия в методологических подходах зарубежных исследователей к понятию «базовые компетенции» и отечественных исследований к понятию «способности человека к труду», очевидно, что речь идет об одном и том же предмете, который в одном случае называется «жесткими» и «мягкими» навыками, а в другом – специфическими и универсальными способностями человека к труду. Различия только в том, что базовые компетенции описывают способность человека к труду с функциональной точки зрения, через набор диагностируемых, формируемых личностных качеств. Специфические же и универсальные способности человека к труду описывают процесс купли-продажи на рынке труда.

Для того чтобы определить сущность феномена, называемого базовыми компетенциями или, иначе, специфическими и универсальными способностями к труду, необходим интегрированный подход, который объединит обе вышеназванные характеристики.

В настоящей статье в качестве такого подхода предлагается рассмотрение компетентности ориентации и адаптации на рынке труда как одной из основных характеристик профессиональной компетентности в современных социально-экономических условиях.

Такая компетентность имеет интегрирующий характер по отношению ко всем наборам базовых компетенций по следующим соображениям.

Ориентация на рынке труда предполагает наличие у специалиста таких важных качеств, как осведомленность о социально-экономической ситуации в регионе, о потребности в работниках тех или иных специальностей; знание своего образовательного уровня и возможностей его изменения; опыт участия в конкурсах вакансий, наличие индивидуального портфеля достижений, резюме и т. п.

Адаптация на рынке труда – деятельностный компонент рассматриваемой нами компетентности, предполагает наличие умений и практического опыта по самоформированию уже упоминавшихся выше базовых компетенций исходя из потребностей работодателя.

Очевидно, что компетентность ориентации и адаптации на рынке труда имеет информационно-деятельностную основу и интегрирует в себе весь набор качеств, существующих в теории и практике обучения кадров.

Следующим важным вопросом исследования феномена компетентности ориентации и адаптации на рынке труда является проблема ее формирования и развития у действующего работника и будущего выпускника учреждения профессионального образования. В определении подхода к процессу формирования вышеназванной компетентности возникает целый ряд проблем.

Во-первых, любое учреждение профессионального образования для рынка труда является в определенном смысле «замкнутой» системой, функционирующей по законам образовательных систем, и направленной на выполнение государственных образовательных стандартов. Образовательные программы профессионального образования в том виде, в котором они в настоящее время реализуются, не ориентированы на формирование у выпускника универсальных навыков, которые мы выше назвали «*soft skills*». Вся традиционно сложившаяся образовательная система ориентирована на приобретение учебных знаний, умений и навыков.

Во-вторых, с точки зрения любого предприятия (работодателя) работник должен быть максимально адаптирован и ориентирован на основные производственные процессы и накапливать профессиональный опыт осуществления таких процессов, то есть развивать в себе те навыки, которые выше мы назвали специфическими способностями к труду, или «*hard skills*». При этом возможно допустить, что с точки зрения работодателя развивать в работнике способности ориентироваться и адаптироваться на рынке труда может показаться нецелесообразным.

В-третьих, проблема ориентации и адаптации выпускника учебного заведения и работника на рынке труда тесно связана с проблемой наличия прогнозной информации о тенденциях развития социально-экономических процессов, о перспективных профессиях, новых требованиях к специалистам, к открытию перспективных рабочих мест и т. п.

Обобщение этих проблем выявляет общую задачу налаживания процесса координации в триаде: «образовательное учреждение – работодатель – рынок труда». Координационные процессы в данной триаде осложняются тем фактом, что наряду с конкретными субъектами (образовательное учреждение, работодатель) третий компонент является безличным и не имеет ярко выраженного представителя. Именно этот факт, по нашему мнению, и лежит в корне проблем отсутствия координации качества подготовки специалиста с реальными требованиями предприятий и организаций, в которых ему предстоит работать. То есть формирование профессиональной компетентности ориентации

и адаптации на рынке труда станет возможным при наличии скоординированного процесса информационного взаимодействия образовательного учреждения, работодателя и рынка труда. Основным требованием к такому информационному взаимодействию является обеспечение его прогностического характера, так как подготовка и переподготовка специалиста не одномоментный, а долгосрочный процесс.

Одним из путей реализации процесса координации посредством информационного взаимодействия является ранее предложенная авторами настоящей статьи методика прогнозирования потребности экономики в выпускниках системы профессионального образования, основанная на учете целого ряда факторов, определяющих потребность экономики в квалифицированных специалистах (имеющиеся вакансии; предполагаемое выбытие персонала по возрасту; создание новых рабочих мест), а также факторов, уменьшающих потребность в специалистах (приход в экономику вступающих в трудоспособный возраст; увеличение экономической активности населения в результате успешного социально-экономического развития общества; увеличение занятости населения старше трудоспособного возраста; ликвидация рабочих мест вследствие их полного износа или отсутствия общественной необходимости их существования) [1].

Потребность экономики в дополнительном привлечении квалифицированных специалистов соответствующего уровня образования определяется анализом вышеприведенных факторов для отдельных отраслей и экономики в целом, а также расчетом образовательной структуры занятого населения, исходя из данных статистики, социальных планов предприятий и социологических исследований базовых организаций, учета образовательной структуры вакансий, а также структуры выбытия персонала по уровню подготовки.

Результатом применения данной методики является прогнозная информация о потребности отраслей экономики в квалифицированных специалистах с начальным, средним и высшим профессиональным образованием. Данная информация имеет комплексный характер и содержит в себе такие важные для процесса формирования профессиональной компетенции ориентации и адаптации на рынке труда компоненты, как:

- прогноз потребности в специалистах по основным группам специальностей по образованию;
- качественные требования к рабочим местам по отраслям экономики, представляющие собой сконцентрированные требования работодателя к специалистам;
- основные тенденции социально-экономического развития, которые позволяют спрогнозировать, наиболее активно развивающиеся в ближайшей и среднесрочной перспективе отрасли.

Использование такой прогностической информации в образовательном учреждении для формирования у выпускника профессиональной компетентности ориентации и адаптации на рынке труда требует создания стратегиче-

ской системы управления качеством. В рамках такой системы необходимо приведение всех образовательных процессов в соответствие не только образовательным стандартам, но и тем стратегическим требованиям, которые предъявит рынок труда к будущим выпускникам. В России уже предпринимаются отдельные попытки разработки модели менеджмента качества по международным стандартам качества ИСО 9000 для образовательного учреждения. Однако, на наш взгляд, без привлечения информации о прогнозе потребности рынка труда эти модели будут лишь очередной попыткой внутренней локальной перестройки системы управления образовательным учреждением.

Таким образом, проведенный анализ значения профессиональной компетентности ориентации и адаптации на рынке труда позволяет сделать вывод о том, что вышеуказанная компетентность является важной составной частью подготовки квалифицированного специалиста, определяющей его личные возможности в построении карьеры и в обеспечении собственного благосостояния. Вместе с тем обсуждаемая в статье компетентность основывается не только на знаниях, умениях и навыках, составляющих требования государственного образовательного стандарта, она определяется умением работать с прогностической информацией о состоянии рынка труда, перспективах его развития, нынешних и будущих требованиях к работнику. В этом случае возможность формирования такой компетентности у выпускника учебного заведения определяется наличием прогноза потребности рынка труда в специалистах и умением использовать такую прогностическую информацию в системе управления качеством образовательного процесса.

В завершении следует отметить, что проблема формирования профессионально компетентного специалиста в образовательном учреждении в настоящее время является открытой и требующей широкого обсуждения. Поэтому авторы надеются на активный процесс обсуждения и конструктивного взаимодействия со всеми, кто заинтересован в формировании на российском рынке труда специалиста нового типа, адаптированного к изменяющимся социально-экономическим условиям.

Литература

1. 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. – 2002. – № 3 (15). – С. 86–95.
2. Зеер Э. Ф. Ключевые квалификации и компетентности в личностно-ориентированном профессиональном образовании // Образование и наука. – 2000. – № 3 (5). – С. 90–102.
3. Михнева С. Г. Рынок труда: методологические и теоретические основы познания (системно-эволюционный подход): Монография / С. Г. Михнева; Волгогр. гос. техн. ун-т. – Волгоград, 2001.

4. О порядке организации работы органов служб занятости по содействию занятости в условиях массового высвобождения [Электронный ресурс]: / Методические рекомендации Федеральной службы занятости. – Режим доступа: <http://home.tula.net/dfgszn-tula/DATA/315.htm>, свободный.

5. *Wie wichtig sind Soft Skills?* // *Abi: Berufswahl-Magazin*. – 2000. – № 9. – С. 8–9.

УДК 377.14
ББК 74.561.42

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И РУКОВОДЯЩИХ РАБОТНИКОВ СФЕРЫ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ МАРКЕТИНГА (КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ)*

**В. Б. Полуянов,
Т. Б. Соколова**

Ключевые слова: маркетинг, образовательное учреждение, маркетинговая деятельность, маркетинговое управление, маркетолог профессионального образовательного учреждения, повышение квалификации.

Резюме: В данной статье предлагается вариант подготовки и повышения квалификации кадров начального профессионального образования, позволяющий в короткие сроки без значительных затрат ресурсов и без изменения действующего штатного расписания способствовать осуществлению маркетинговой деятельности в ближайшее время. Для этого предполагается реализовать концентрический принцип обучения и учебный процесс организовать в виде профессиональной образовательной программы, состоящей из трех последовательных завершённых модулей (концентроров), постепенно детализирующих содержание и специфику маркетинговой деятельности в сфере профессионального образования в соответствии с целевыми установками возможных категорий слушателей.

Результаты исследований, а также анализ материалов по модернизации российского образования и соответствующих правительственных документов позволяет предложить следующую формулировку миссии системы профессионального образования (ПО) – *содействие развитию и благосостоянию субъектов образовательного пространства путем предоставления гражданам качественных образовательных услуг таким образом и в таком объеме, которые соответствуют высоким профессиональным и этическим стандартам, востребованы обществом и государством и обеспечивают справедливое отношение к сотрудникам системы ПО.*

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 96–03–04077) и МО РФ (проекты № ГО 2.1–122 и № ГО 2–2.1–253).

Под образовательным пространством в настоящей работе понимается динамичная форма организации отношений социальных институтов, социальных общностей и индивидов, вступивших во взаимодействие между собой и ресурсной¹ структурой общества для удовлетворения собственных потребностей в сфере образования. К субъектам образовательного пространства можно отнести: общество, государство, органы управления образованием, сеть образовательных учреждений, учебное заведение, преподавателя, учащегося. Кроме того, на различных этапах образовательного процесса субъектами образовательного пространства могут быть: абитуриент, выпускник учебного заведения и их родители, предприятие или организация, территориальный орган законодательной или исполнительной власти и т. п.

Все субъекты образовательного пространства являются потребителями результатов функционирования системы образования, ради которых они и вступают во взаимодействие в соответствии со своими интересами, нуждами и потребностями. Следовательно, образовательное пространство представляет собой сложное интегрированное целое, в котором переплетаются, сочетаются и реализуются социальные отношения различного уровня, имеющие в условиях рынка экономическую подоплеку, подразумевающую потребление результатов функционирования системы образования. Поэтому управление системой образования необходимо рассматривать, прежде всего, как управление социальное, ориентированное на удовлетворение разнообразных нужд потребителей – субъектов образовательного пространства.

Отмечая значительные достижения отечественных ученых в разработке научных основ управления техническими системами, приходится в то же время констатировать, что Россия существенно отстает в области социального управления с рыночной спецификой. С конца XIX в. на Западе развивается менеджмент как наука управления формальными организациями, занимающимися экономической деятельностью, а с середины 1950-х гг. ведущей функцией управления провозглашается маркетинг как вид человеческой деятельности, направленный на удовлетворение нужд и потребностей посредством обмена.

Необходимо подчеркнуть, что попытки распространения положений менеджмента и маркетинга на сферу образования впервые были предприняты отечественными учеными в начале 1990-х гг. [1, 3, 6]. Однако большинство работ посвящено управлению школой и экономическим атрибутам (что вполне естественно для традиционных объектов менеджмента и маркетинга) функционирования образовательного учреждения. Без внимания остается целый ряд существенных моментов, отражающих маркетинговую экспликацию управления образовательными процессами:

- образовательное учреждение является хотя и важнейшей, но не единственной структурной единицей системы образования, и управление им должно быть «вписано» в общую концепцию управления системой образования как

¹ В самом общем виде к ресурсам относятся вещество, энергия и информация.

гигантского производства главного стратегического ресурса нации – образованности ее народа. Поэтому интересы образовательного учреждения должны соотноситься с интересами реальных и потенциальных субъектов образовательного пространства;

- ключевым элементом подобного «производства» является учебно-воспитательный процесс, специально организуемый и осуществляемый учебным заведением в интересах учащегося для развития личности в целом, ее качеств и компонентов. В связи с этим в основе управления образовательным учреждением должен лежать педагогический проект образовательного процесса, реализация которого создает предпосылки для удовлетворения потребностей различных субъектов образовательного пространства за счет удовлетворения потребностей учащегося;

- средством удовлетворения потребностей в системе образования являются результаты образовательной деятельности, которые могут служить предметом обмена. Поэтому в основе педагогического проектирования образовательных процессов должно лежать достоверное, определенное и диагностичное выявление результатов функционирования системы образования, необходимых субъектам образовательного пространства;

- ясное представление о предмете обмена, его качестве и стоимости приведет к повышению адекватности осуществляемых обменов и, следовательно, к повышению степени удовлетворения взаимных потребностей, лежащих в основе взаимодействия субъектов образовательного пространства. Отсюда появится возможность при любой степени индивидуализации процесса обучения объективно измерять, оценивать и сравнивать результаты образовательной деятельности не только учащихся, но и образовательных систем. Следовательно, появится возможность и эффективного управления не только системой ПО, но и формированием кадрового потенциала государства в соответствии с требованиями экономики.

Кадровый потенциал государства во многом определяется результативностью функционирования образовательных учреждений высшего, среднего и начального профессионального образования (НПО). При этом наиболее востребованными современной экономикой России являются выпускники учреждений НПО, а состояние системы НПО наиболее плачевно. Поэтому разрабатываются правительственные меры по приоритетному развитию НПО, среди которых предусмотрено повышение квалификации и переподготовка педагогических и управленческих кадров. Предполагаемая структурная и институциональная перестройка ПО должна определяться усилением его ориентации на федеральный и местный рынки труда. Ближайшая задача, обозначенная в Концепции модернизации российского образования, – распределение функций и ответственности всех субъектов образовательного пространства, прежде всего, образовательных учреждений и органов управления [2]. Структурное переустройство коснется всех субъектов государственной системы образования, которые для удовлетворения потребностей в сфере образования должны будут

использовать маркетинговый инструментарий и, соответственно, перестраивать технологии управления, базируя их на маркетинговой философии [4].

Однако содержание и механизмы организационных изменений окончательно не определены вследствие существования следующей иерархии **противоречий**:

- между необходимостью достижения соответствия ПО потребностям развития общества и государства с помощью маркетинговых инструментов и отсутствием организационных структур, реализующих маркетинговую деятельность на всех уровнях управления государственной системы ПО;
- между необходимостью разграничения маркетинговых функций и ответственности по уровням управления системой ПО и недостаточной обоснованностью и теоретической разработанностью содержания маркетинговой деятельности каждого уровня управления;
- между необходимостью выполнения маркетинговой деятельности в сфере ПО и отсутствием соответствующих специалистов;
- между потребностью системы ПО в маркетологах и отсутствием их специализированной подготовки;
- между потребностью профессионально-педагогической подготовки маркетологов и отсутствием соответствующего педагогического обеспечения;
- между необходимостью создания и реализации в рамках профессионально-педагогического образования образовательных программ подготовки маркетологов системы ПО и недостаточной разработанностью целевых ориентиров подобных программ (организации и распределения полномочий, функций и ответственности субъектов маркетинговой деятельности).

Перечисленные противоречия обуславливают общую проблему маркетингового управления развитием ПО – неопределенность возможных направлений использования маркетинга для модернизации профессионального образования, недостаточная разработанность его теоретических положений и механизмов реализации в педагогической науке и практике.

Учитывая необходимость опережающего развития НПО, а также тот факт, что именно на уровне учебного заведения и управления сетью образовательных учреждений педагогическими и управленческими кадрами «вырабатывается» современное, востребованное субъектами образовательного пространства, качество подготовки, предлагается вариант подготовки и повышения квалификации кадров НПО, позволяющий в короткие сроки без значительных затрат ресурсов и без изменения существующего штатного расписания способствовать осуществлению маркетинговой деятельности в ближайшее время. Целями данного варианта являются: формирование востребованной системы знаний и умений в области маркетингового управления, создание «персонала» модернизации, распространение концепции маркетингового управления на всю вертикаль системы управления ПО, для чего необходимы создание, организация и реализация вариативных модульных образовательных программ и обеспечивающих технологий. Особо следует подчеркнуть, что подобные образовательные программы должны

быть востребованы и должны удовлетворять реальные потребности субъектов образовательного пространства. Поэтому в качестве потенциального потребителя была выбрана региональная система НПО Свердловской области, Министерством общего и профессионального образования которой отмечается необходимость учета состояния и тенденций развития социально-экономического комплекса территорий, неоправданное дублирование профессий, дефицит информации об образовательных потребностях населения и современных требованиях работодателей к специалистам.

Территориальная организация отношений в сфере ПО может быть представлена с помощью модели обменного взаимодействия [5] субъектов образовательного пространства в виде иерархии, существующей в Свердловской области (рис. 1). Стрелками на рисунке показана направленность воздействий в управленческой вертикали. Наличие управления обуславливает необходимость передачи информации по каналам обратной связи. Следовательно, каждое управленческое воздействие подкреплено встречным потоком информации (обмен информационными потоками).



Рис. 1. Основные субъекты системы начального профессионального образования Свердловской области

Общее руководство профессиональными образовательными учреждениями осуществляет система органов управления образованием (министерство, округ, муниципальные органы управления – городские и районные). С целью формирования комплекса информационных, научно-методических, учебно-производственных, экспертных условий для повышения эффективности результатов деятельности учреждений НПО Министерством созданы Представительства Института развития регионального образования (ИРРО) и зональные методические кабинеты. В данной работе будем называть их методическими центрами.

Главным направлением взаимодействия методических центров с индивидом (индивидами) необходимо считать управленческие действия, нацеленные на формирование образовательных потребностей.

Основную нагрузку по формированию кадрового потенциала территории выполняет профессиональное образовательное учреждение (сеть профессиональных образовательных учреждений), которое непосредственно осуществляет образовательный процесс индивидов и воспринимает наибольшее количество разноплановых управленческих воздействий.

Помимо индивида все субъекты представленной иерархии являются формальными организациями, функционирование которых можно условно представить как взаимодействие трех категорий субъектов: руководитель, администрация, работник (рис. 2). Стратегические решения в организации принимает ее руководитель. При этом сегодня уже почти не дискутируется, что создание стратегии «выработки» реально и потенциально востребованных результатов деятельности невозможно без привлечения маркетинговых технологий. Поэтому целесообразно выделить еще одного субъекта – маркетолога организации. Зарубежная практика маркетингового управления показала, что процветают такие организации, в которых маркетингу уделяется большое внимание, а директора маркетинговых служб являются вторыми после руководителя лицами организации. Этим обусловлено представление иерархии субъектов и направленности управленческих воздействий на рис. 2.

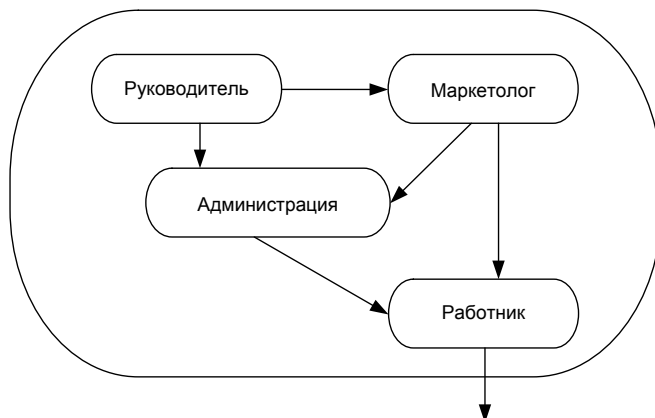


Рис. 2. Субъектная структура формальной организации

Должность маркетолога и маркетинговые службы, как правило, отсутствуют на всех уровнях управления государственной системы ПО. Однако существующий персонал педагогических и руководящих работников в своей повседневной деятельности уже начинает выполнять многие маркетинговые функции. При этом использование маркетинговых технологий носит спорадический, некомплексный и несистемный характер. Это обусловлено, прежде

всего, недостаточно четким пониманием сущности маркетинга первыми лицами организаций, которые используют в соответствии со своей «образованностью» лишь отдельные «уясненные» элементы комплекса маркетинга. Поэтому под маркетологом организации в рамках обсуждаемой профессиональной образовательной программы повышения квалификации мы понимаем собирательный образ – работников НПО, осуществляющих маркетинговую деятельность на современном этапе. Впоследствии, смеем надеяться, подобные специалисты появятся на всех уровнях управления системой ПО.

Таким образом, управленческие функции в формальных организациях территориальной системы ПО могут реализовывать четыре категории субъектов: руководители, маркетологи, представители администрации и собственно работники организации. Правомерно предположить, что всем им необходимо повышение квалификации. Однако в зависимости от места субъекта в иерархиях организации и территориальной системы ПО, содержание его управленческой деятельности и удельный вес выполняемых функций различны. Поэтому и содержание образовательной программы для разных субъектов должно иметь вариативное наполнение и определяться спецификой осуществляемой деятельности. При этом основой профессиональной образовательной программы, ее «стержнем» должен выступать менеджмент формальных организаций, главные понятия которого, должны усвоить все категории субъектов. А основу вариативности образовательной программы повышения квалификации должна обуславливать маркетинговая ориентация управления. Следовательно, выделенные категории субъектов системы образования (см. рис. 2) необходимо еще и перегруппировать по возможному содержанию их маркетинговой деятельности, реализуемой для удовлетворения нужд и потребностей субъектов образовательного пространства с помощью обменов.

Каждый субъект образовательного пространства имеет свои собственные интересы, которые определяют стратегию и тактику его жизнедеятельности. Следовательно, каждый субъект может иметь свой комплекс маркетинга и, соответственно, управлять им. Однако наличие иерархии во взаимодействии субъектов образовательного пространства обуславливает и иерархию управления маркетинговой деятельностью. Поэтому можно говорить о довлеющей маркетинговой ориентации взаимодействия в зависимости от «ступеньки иерархии», которую занимает управляющий субъект. Если рассматривать управление на уровне государства, то объектом управления является вся система образования, отношения в которой должны выстраиваться с маркетинговой ориентацией на удовлетворение нужд государства посредством удовлетворения потребностей «нижестоящих» субъектов иерархии. Аналогично можно говорить о маркетинговой ориентации деятельности системы органов управления образованием, сети образовательных учреждений, отдельного учебного заведения, группы учащихся, индивида. Нами обосновано положение о том, что определение и детализация компонентов государственного заказа по характеристикам востребованных территорий количества учащихся (и соответственно выпускников) и их профессио-

нального образования (профессиональное поле; номенклатура профессий; их приоритеты; региональный компонент государственного образовательного стандарта; нормы допустимых отклонений от стандарта и т. п.) должны находиться в компетенции территориального органа управления образованием (Министерство образования Свердловской области, например).

Кроме того, системой органов управления образованием создается сеть образовательных учреждений, предпринимается ряд мер по формированию и структурированию «потоков индивидов».

Отсюда вытекает генеральное направление деятельности категории субъектов, занимающихся маркетингом на уровне органов управления образованием: *управление маркетинговой деятельностью и маркетинговыми исследованиями на вверенных им территориях.*

Учитывая размеры территории и большое количество динамичных факторов, требующих учета, технология проведения маркетинговых исследований должна быть единообразной, подчинена целевым установкам системы органов управления и подкреплена соответствующим количеством подготовленных исполнителей. Разработку технологий подобных исследований и подготовку исполнителей целесообразно осуществлять с помощью методических центров. Поэтому и для маркетологов этих организаций основным направлением деятельности должны выступать *управление маркетинговыми исследованиями и задачи подготовки квалифицированных исполнителей.* В качестве последних экономически выгодно использовать сотрудников профессиональных образовательных учреждений и особенно тех, кто курирует вопросы маркетинга учебного заведения и занимается соответствующей маркетинговой деятельностью, организованной в русле целевых установок вышестоящего органа управления с помощью предложенных технологий, но ограниченных рамками собственного профессионального поля (то есть номенклатурой профессий, по которым осуществляется профессиональное образование в данном учебном заведении). Следовательно, маркетолог профессионального образовательного учреждения (если, конечно, он есть) должен *владеть системой первичных умений по работе с маркетинговой информацией и использованию элементов маркетинговых технологий.*

Таким образом, можно и нужно говорить о повышении квалификации следующих категорий слушателей:

- *педагогические и руководящие работники сферы профессионального образования.* Выделение данной категории слушателей обусловлено необходимостью предварительного формирования определенной управленческой культуры всех работников системы образования. В результате их взаимодействие будет носить цивилизованный характер, так как они будут «говорить» на одном языке и однозначно понимать друг друга;

- *маркетологи методических центров и маркетологи муниципальных органов управления образованием,* занимающиеся вопросами стратегического управления развитием территориальных рынков образовательных услуг, что

неразрывно связано с необходимостью проведения соответствующих маркетинговых исследований, результаты которых и будут служить информационной базой для формирования государственного заказа в системе ПО;

- *маркетологи профессиональных образовательных учреждений*, непосредственно осуществляющие маркетинговую деятельность в сфере образовательных услуг, которые должны владеть основами маркетинговой методологии и быть способными ее трансформировать под конкретные условия. Как мы уже неоднократно отмечали, подобный специалист необходим каждому образовательному учреждению для помощи администрации и педагогическому коллективу в проектировании стратегии и тактики по всей цепочке деятельности: от выявления потребностей всех участников образовательного процесса до конструирования образовательных услуг и их эффективной реализации.

Перечисленные категории слушателей и особенности их деятельности определяют общую цель профессиональной образовательной программы повышения их квалификации в области маркетингового управления (маркетинг-менеджмента): *формирование востребованной системы знаний и умений в области маркетинг-менеджмента у различных категорий работников сферы профессионального образования.*

Несмотря на то, что чрезвычайно сложные системы менеджмента и маркетинга трудно излагать последовательно, так как в них все переплетено, структура управленческой деятельности одинакова и нет смысла обучать ей слушателей отдельно, а целесообразно детализировать содержание управленческой деятельности в соответствии с функциональными задачами слушателей. Поэтому предлагается реализовать концентрический принцип обучения и учебный процесс организовать в виде профессиональной образовательной программы, состоящей из трех последовательных завершенных модулей (концентроров), постепенно детализирующих содержание и специфику маркетинговой деятельности в сфере профессионального образования в соответствии с целевыми установками возможных категорий слушателей.

Однако бесполезно учить маркетингу, не учитывая маркетинговой философии. А это, прежде всего, учет потребностей потенциальных слушателей, формирование их мотивации на обучение и конструирование спроса на профессиональное образование в данной области. Для этого предусмотрен еще один модуль № 0, нацеленный на всех работников сферы образования. В результате предлагаются следующие модули:

- № 0 – «Основы теории и технологии управления»;
- № 1 – «Основы маркетинг-менеджмента»;
- № 2 – «Маркетинговая деятельность профессионального образовательного учреждения»;
- № 3 – «Планирование и организация маркетинговых исследований».

Целевые ориентации модулей и возможные категории слушателей представлены на рис. 3.

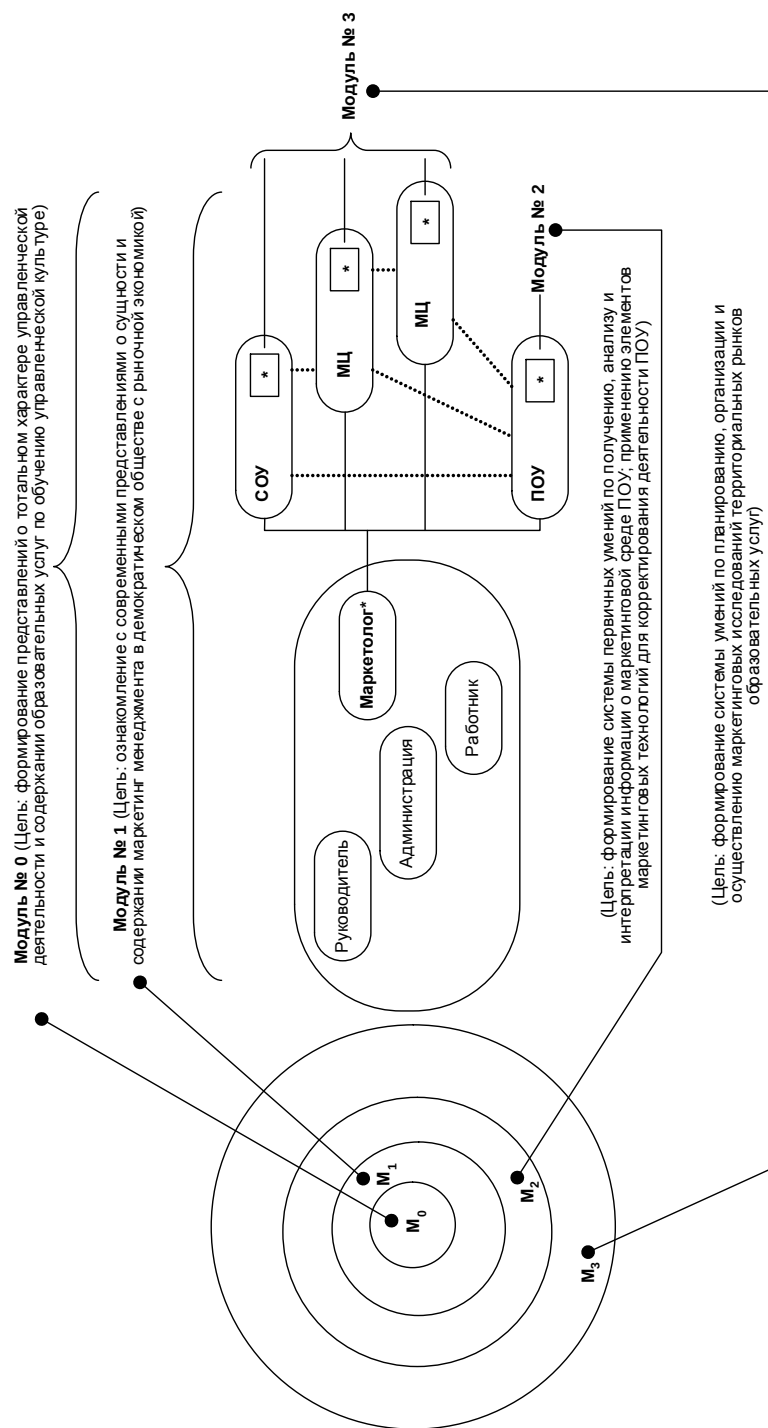


Рис. 3. Целевые ориентации модулей профессиональной образовательной программы повышения квалификации различных категорий слушателей в области маркетинг-менеджмента

Специфика рассматриваемой комплексной образовательной услуги заключается в том, что предусматривается ступенчатое повышение квалификации функционирующих работников региональной системы профессионального образования. Следовательно, обучение должно быть организовано по дистантной форме и может реализовываться по двум наиболее предпочтительным вариантам:

- локальная организация обучения, например по округам, с выездом преподавателей на места (этот вариант целесообразно использовать для модулей № 0 и № 1);
- централизованная организация обучения в специализированном образовательном учреждении (этот вариант более подходит для организации обучения по модулям № 2 и особенно № 3).

В любом случае желательно предусматривать интенсивную аудиторную работу слушателей. В соответствии с количеством модулей требуется организовать четыре сессии, а межсессионные периоды отвести на самостоятельную работу слушателей с получением необходимых индивидуальных консультаций.

Обучение начинается с модуля № 0 (рис. 3), где может проводиться диагностика маркетинговой подготовленности слушателей в формах тестирования, собеседование и рефлексивный тренинг по осознанию ими смыслов и проблем собственной профессиональной деятельности. В результате слушатели определяют индивидуальную траекторию прохождения обучения в данной образовательной программе. Затем предлагается провести коммуникативный тренинг, в процессе которого произойдет знакомство слушателей друг с другом, создадутся микрогруппы и положительный морально-психологического климат в группе, и осуществить обучение.

В период обучения должны быть использованы различные его формы: лекции, семинары, круглые столы, дискуссии, тренинги, практическая работа с документами, консультации, написание, оформление и защита индивидуальных работ и т. д.

Промежуточный контроль может осуществляться путем самоконтроля слушателями и в процессе практических занятий. Формы итогового контроля различны.

Модуль № 1 должен предусматривать зачет, вопросы для которого слушателям сообщаются заранее, а в помощь по самостоятельному изучению учебного материала необходимо специально разработать пособие, практически полностью отражающее содержание модуля. Для оставшихся модулей итоговый контроль может проводиться в форме защиты выпускных работ.

Для модуля № 2 и 3 предлагается выполнение выпускных работ, тематика которых должна определяться в период обучения каждым слушателем самостоятельно исходя из конкретных маркетинговых задач своего учебного заведения и целевой ориентации модуля. После обсуждения содержания выпускной работы с предполагаемым руководителем, тема конкретизируется и утверждается. На выполнение работы отводится 2–3 месяца, по истечении которых организуется ее защита.

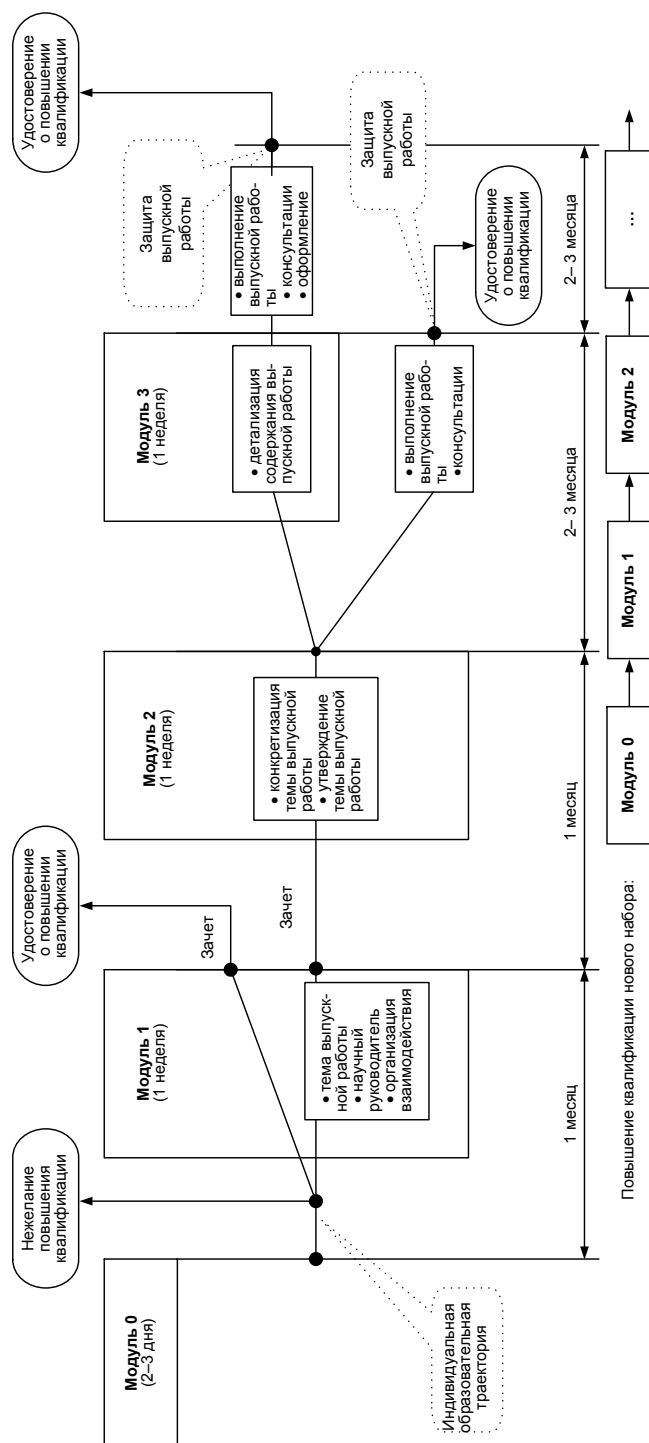


Рис. 4. Организация профессиональной образовательной программы повышения квалификации работников сферы образования в области маркетинг-менеджмента

Общий срок реализации комплексной образовательной услуги составит 6–8 месяцев.

По итогам обучения должна быть предусмотрена выдача удостоверения о повышении квалификации в соответствии с освоенным концентром: модуль № 1, либо м. № 1 + м. № 2, либо м. № 1 + м. № 2 + м. № 3 – полный курс обучения (см. *рис. 4*).

Литература

1. Антропов В. А. Организация управления подготовкой кадров промышленности // Урал. гос. техн. ун-т. – Екатеринбург, 1996. – 308 с.
2. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // Бюллетень МО РФ 2002. – № 2. – С. 3–31.
3. Панкрухин А. П. Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании: Учеб. пособие. – М.: Интерпракс, 1995. – 240 с.
4. Полуянов В. Б. Теоретические основы маркетинга образовательных услуг. – М.: Издательский центр АПО, 2000. – 285 с.
5. Полуянов В. Б. Модель обменного взаимодействия социальных деятелей // Вестник Учебно-методического объединения высших и средних профессиональных учебных заведений РФ по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед ун-та, 1997. – Вып 3 (21). – С. 59–68.
6. Шахриманьян И. К. Маркетинг образовательных услуг и учебных заведений в сфере профессионального образования (Теоретико-прикладные начала): – М.: Ин-т проф. образования, 1992. – 100 с.

УДК 385
ББК Ч 69

РОЛЬ УМЕНИЙ В ДОСТИЖЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Л. В. Львов

Ключевые слова: знания, навыки, умения, профессиональное умение, адекватность профессионального умения, система, деятельность, личность, баланс, профессиональная компетентность.

Резюме: В статье рассматривается подход к профессиональной компетентности как интегративному качеству личности специалиста, состоящей из компетенций и включающей систему адекватных профессиональных умений (знаний, навыков, освоенных обобщенных способов решения профессиональных задач), а также личностных и профессионально-важных качеств. Обосновывается возможность саморазвития умения как сложной, открытой, динамической системы.

Профессиональная деятельность значительного числа специалистов характеризуется решением большого числа преимущественно оперативных задач, т. е. носит оперативный характер. Оперативный характер профессиональной деятельности объективно требует повышения готовности человека к действиям, результат которых не предreshен. Как неизбежная плата за достижения научно-технического прогресса все чаще возникают профессиональные ситуации, которые характеризуются большой степенью неопределенности, избытком или недостатком информации, острым дефицитом времени в принятии решения, непосредственной угрозой срыва выполнения производственной задачи и опасностью для самой жизнедеятельности человека. В настоящее время оперативность как один из важнейших характеризующих признаков все более и более становится неотъемлемой чертой профессиональной деятельности большинства (четырёх из пяти) типов профессий: «человек – техника», «человек – знаковая система», «человек – человек» и «человек – природа».

От современных специалистов требуются знания, навыки, умения, качества и способности, позволяющие находить оптимальные, самостоятельные решения в нестандартных ситуациях. В таких сложных условиях только убежденный, профессионально и психологически подготовленный специалист, только личность может выйти за пределы незапланированного, сверхнормативного и не только принять верное, обоснованное решение, но и нести за него ответственность.

Актуальность проблемы обусловлена повышением требований по обеспечению готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности.

Повышение требований к профессиональной готовности вызвано рядом факторов, к наиболее значимым из которых следует отнести:

- высокую социальную важность профессиональной деятельности специалистов при принятии оперативных решений, степень ответственности за последствия неадекватных профессиональных действий;
- нехватку современной техники, оборудования, вооружения, износ используемой техники, объективно создающие условия для деятельности в сложных, подчас экстремальных условиях;
- значительное снижение уровня подготовленных специалистов первичного звена, что практически исключает возможность преемственности и эффективной профессиональной адаптации выпускников непосредственно после окончания обучения в вузе;
- недостаточную теоретическую разработанность проблемы обеспечения профессиональной компетентности специалистов с оперативным характером профессиональной деятельности в процессе профессионального обучения.

Поэтому важнейшим направлением научных разработок в области профессионального образования в этих условиях является исследование процесса формирования профессиональной компетентности уже на этапе обучения в вузе как важнейшей составной части профессионального становления специалистов с оперативным характером профессиональной деятельности.

Несмотря на большое внимание психолого-педагогического сообщества к проблеме профессиональной подготовки, некоторые частные вопросы, на наш взгляд, нуждаются в более детальном исследовании. К ним следует отнести вопросы применения системного подхода к формированию профессиональных умений, выяснения противоречий, обуславливающих их развитие, расширения возможности дидактических воздействий на процесс формирования (достижения) профессиональной компетентности, обеспечения гарантированного результата профессиональной подготовки специалиста социальному заказу. Исследование перечисленных вопросов позволит, по нашему мнению, определить основные направления решения проблемы достижения профессиональной компетентности в период обучения в вузе.

Определение дальнейшего направления исследований в области профессиональной компетенции требует принятия в качестве базового положения одной из существующих образовательных парадигм. По мнению Э. Ф. Зеера, являясь частью социальной политики, образование, особенно профессиональное, должно, «помнить о своем месте» в политическом, социокультурном и экономическом развитии общества. Функционалистский подход заключается в том, что существование и развитие общества невозможны без частичного принятия личностью некоторых функций общества, а также предполагает определенную компетенцию, включающую как умение использовать информацию, так и умение ставить проблемы, находить их решения и создавать новое знание. Направление в образовании, позволяющее гармонически сочетать государственные, общечеловеческие и личностные ценности, коллективистскую и индивидуально-личностную ориентацию, в наиболее концентрированном виде отражено в идее В. И. Загвязинского «о социально-личностном (в стратегическом плане) образовании» и «социально-личностных целях образования». Однако в плане непосредственной работы с человеком (методики, способах педагогического взаимодействия, общения или самостоятельной работы), считает автор, нужно стремиться к личностной ориентации педагогического процесса, к выработке субъектной позиции обучаемого [7, С. 15–16].

Обобщая изложенные выше и разделяемые нами положения, мы считаем, что достижение социально-личностных целей в личностно ориентированном профессиональном образовании возможно с учетом следующих концептуальных положений: а) профессиональное образование по своему социальному заказу относится к функционалистской парадигме и наиболее эффективно может быть реализовано в личностно-деятельностном подходе, отсутствие социальной детерминанты в развитии может привести к «профессиональному нигилизму» и анархии; б) усвоение целей и содержания личностно ориентированного профессионального образования обеспечит формирование личности, подготовленной к гармоничному сочетанию личностных, государственных и общечеловеческих ценностей; в) система профессиональных знаний, навыков и умений является наиболее важным компонентом профессиональной компетенции,

адекватное развитие которой обеспечивает формирование компетентности в целом.

Практически все авторы, исследующие проблемы профессионального обучения, включают знания, навыки и умения в состав компетенций и квалификаций, характеризующих готовность специалистов [7; 12; 13; 15]. Однако анализ психолого-педагогической литературы показывает, что единого мнения по вопросу формирования **умения** в дидактике высшей школы в настоящий момент не существует. Основные разногласия заключаются в следующем:

1. В подходе к последовательности образования и структуре умений и навыков – одни авторы рассматривают умение как предварительный этап в образовании навыка, как незавершенный навык с дальнейшим преобразованием в последний, как результат доведения его до автоматизма; другие видят в умении совокупность (синтез, сплав) навыков и знаний.

2. В отношении к умению как к компоненту деятельности.

3. В отношении к умению как к способу или приему выполнения действия или деятельности, способности применять знание в новых условиях.

В наибольшей мере нашему исследованию соответствует концепция К. К. Платонова, считающего, что «умение – это способность выполнять какую-либо деятельность или действие *в новых для человека условиях*, приобретенная им на основе ранее полученных знаний и навыков.... В умениях навыки как усвоенные действия стали свойствами личности и ее способностями к новому действию» [11]. Близко к этому и определение Н. В. Кузьминой, рассматривающей умение как «приобретенные человеком способности на основе знаний и навыков выполнять определенные виды деятельности *в изменяющихся условиях*».

Основываясь на вышеизложенных положениях, мы считаем возможным, сделать следующие выводы:

1. Под умением, формируемым в процессе обучения, мы понимаем способность личности самостоятельно, целенаправленно выполнять деятельность в новых условиях, приобретенную на основе ранее полученной совокупности знаний и навыков, а также освоенных способов деятельности.

2. Умения и навыки как показатели степени овладения деятельностью рассматриваются как целое и часть. Навык рассматривается как составной элемент умения, как автоматизированное действие, доведенное до высшей степени совершенства.

3. Постулируемое определение «умения» как совокупности знаний и навыков не объясняет сущности взаимосвязей между знаниями и навыками. А это, в свою очередь, значительно снижает эффективность дидактических воздействий на процесс формирования профессиональных умений и профессиональной компетентности в целом.

Дальнейшее изложение нашего видения проблемы продолжим с позиций наиболее значимых, с точки зрения заявленных аспектов, подходов: личностно-деятельностного, контекстного и системного.

Личностно-деятельностный подход. Обобщение основных положений деятельностного подхода (В. Г. Ананьев, А. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. В. Кузьмина, А. Н. Леонтьев, Г. В. Суходольский, Ж. Пиаже, К. К. Платонов, З. А. Решетова, С. А. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина В. Д. Шадриков и др.) позволяет нам сделать следующие, важные для нашего исследования, выводы:

1. Деятельность складывается из действий, объединенных мотивом и направленных на достижение сознательной цели, которые функционально соподчинены, динамически организованы, непосредственно зависят от условий достижения конкретной цели. Эти «единицы» *любой, а значит и профессиональной* человеческой деятельности, по А. Н. Леонтьеву [8], и образуют ее *макроструктуру*. Деятельность характеризуется совокупностью основных параметров: полнота, производительность, качество, надежность (прочность).

2. Профессиональное умение, таким образом, предстает перед обучающимся в форме нормативно одобренного способа деятельности, освоение которого происходит путем распредмечивания его и превращения его в индивидуальный способ деятельности.

Контекстный подход, или профессионально-деятельностный (А. А. Вербицкий, А. М. Новиков и др.), подразумевает моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности с помощью системы традиционных и активных форм, методов и средств обучения. Единицей деятельности здесь выступает профессиональная ситуация.

Системный подход. В нашем исследовании мы в соответствии с темой исследования будем иметь дело с частью педагогической системы – дидактической системой. С этих позиций и рассмотрим соответствие умения (как совокупности знаний и навыков) понятию «система».

1. Системообразующим элементом совокупности знаний и навыков является цель – формирование умения, соответствующего будущей профессиональной деятельности, как средства развития личности.

2. Субэлементы системы, специальные знания и навыки, в свою очередь, сами являются сложными образованиями и представляют собой упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, обладающее структурой и организацией, т. е. являются системами более низкого уровня.

3. Субэлементы системы отражают упорядоченность внутренних и внешних связей объекта и обеспечивают его устойчивость, стабильность, качественную определенность для успешного функционирования системы.

Следовательно, **умение**, формируемое в процессе обучения, является комплексным образованием, представляющим сложную, открытую, динамическую систему.

Остановимся подробнее на роли (функции) субэлементов умения. Ведущая роль в образовании умения, безусловно, принадлежит знаниям. Деятельность человека осуществляется на основе знаний двоякого рода: знаний об объекте (об окружающей действительности) и знаний о способах деятельности (о деятельнос-

ти в действительности). Фундаментальными положениями в отношении совершенствования знаний, необходимых для формирования профессиональных умений, являются, по нашему мнению, идеи А. М. Новикова и С. Е. Матушкина. А. М. Новикову принадлежит идея о том, что «успешность формирования ... того или иного умения, возможность его широкого переноса в разнообразные условия деятельности зависят от того, насколько оптимальна для конкретного случая система сформированных знаний» [13, С. 32]. С. Е. Матушкин считает, что совершенствование системы знаний в структуре умения осуществляется путем актуализации части знаний, необходимых для конкретной профессиональной деятельности, а также путем совершенствования их структуры, повышения глубины, полноты, научности, целостности, прочности и, главное, точности знаний [9]. Обе идеи предполагают возможность развития и саморазвития системы умений при сохранении *ведущей роли системы знаний*.

Образование и совершенствование системы навыков в структуре умения осуществляется путем переноса навыков из структуры других навыков и умений, а также путем изменения (повышения) их характеристик: автоматизации, точности и скорости выполнения операций, составляющих данный навык, т. е. повышение точности действий. Однако роль знаний и навыков, входящих в систему умения, этими функциями далеко не исчерпывается, так как знания и навыки в умении находятся в перманентном (непрерывном) взаимодействии и взаимообусловленности.

Исходным пунктом исследования процесса формирования умения является философское положение о развитии как закономерном качественном изменении материальных и идеальных объектов, которое характеризуется необратимостью и направленностью, в результате которого и возникает новое качественное состояние объекта. Таким образом, развитие касается изменения качественного состояния объекта – системы формирования умения – и проявляется как переход с одного уровня (этапа) на другой. Появление же у совокупности нового качества (эмерджентность), отсутствующего у составляющих его элементов, является одним из основных свойств, характеризующих совокупность как систему.

Вслед за С. А. Батышевым, В. П. Беспалько, В. А. Скакуном и др. [2; 12] мы в качестве уровней формирования умения выделяем идентификационный (узнавание), алгоритмический (воспроизведение), эвристический и творческий.

Точно определить движущие силы педагогического процесса (процесса формирования профессионального умения, в частности) можно с позиции диалектического учения о развитии, являющейся общеметодологическим по отношению к процессу образования. Источником познания и развития является единство и борьба противоположностей. По мнению В. И. Андреева, С. Я. Батышева, В. И. Загвязинского и др., педагогическому процессу также присущи определенные противоположности, отношения между которыми и составляют его противоречия [1, С. 119]. Развитие происходит в результате разрешения диалектического противоречия.

Чтобы глубже понять, при каком условии дидактическая система развивается, необходимо остановиться на понятии «основное противоречие обучения». Известные отечественные дидакты М. А. Данилов, В. И. Загвязинский, М. Н. Скаткин и др. еще в 1970-е гг. обратили внимание на то, что процесс обучения, его развивающие функции могут быть реализованы только в условиях последовательного разрешения некоторой совокупности дидактических противоречий. М. А. Данилов сформулировал «основное противоречие обучения» следующим образом: «Движущей силой учебного процесса является противоречие между выдвигаемым ходом обучения познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и умственного развития школьников». В связи с этим, по мнению В. И. Андреева, существуют веские основания полагать, что *движущей силой саморазвития дидактической системы формирования умения является целый комплекс противоречий, возникающих в связи с рассогласованием отдельных компонентов дидактической системы* [1, С. 10]. Мы полностью разделяем эту важную для понимания диалектики развития умения позицию известных российских дидактов.

Анализ внутренних и внешних противоречий, обуславливающих развитие умения как системы, позволяет сделать следующие выводы:

- **внешним противоречием**, разрешением которого осуществляется объединение знаний и навыков в систему, является несоответствие уровня практической готовности специалиста необходимым для этих целей профессиональным умениям;

- **внутренним противоречием** умения как системы является несоответствие уровня точности знаний и действий (дисбаланс знаний и навыков).

Разрешение внешнего противоречия происходит путем изменения комбинации (рекомбинации) системы знаний и навыков в новую систему в зависимости от изменяющихся условий решения учебных, учебно-профессиональных, а затем и профессиональных задач, т. е. **достижения баланса в уровне знаний и навыков**.

Крайне существенным мы считаем также положение о последовательности процесса формирования умения (С. Я. Батышев, А. М. Новиков, В. А. Скакун и др.), включающего *знания – простые умения – навыки – сложные умения* [12, С. 40–41].

Требования обеспечения точных действий обуславливает необходимость совершенствования системы актуальных знаний, повышения их точности, а это, в свою очередь, требует дополнения системы навыков соответствующими способами действий.

Разделяемая нами позиция В. И. Андреева открывает возможность рассмотрения функционирования дидактической системы *в режиме развития* (курсив мой – Л. Л.) и/или *творческого саморазвития*. В этом случае осуществляется обновление, идут инновационные процессы как в отдельных компонентах, так и во всей системе в целом [1, С. 7]. Таким образом, мы полагаем, что функционирование дидактической системы профессионального умения проис-

ходит в **состоянии (процессе) перманентного развития**. Причем внутренней движущей силой, присущей данной системе, является дисбаланс в уровне знаний и навыков.

Мы полагаем, что процесс формирования профессиональных умений может основываться на новом требовании к его организации. Таким требованием может быть **перманентный динамический баланс уровня развития знаний и навыков**. Это требование, является, на наш взгляд, ведущим, определяющим наравне с остальными возможность эффективного профессионального обучения и адекватной профессиональной деятельности в непрерывно меняющихся условиях. Это положение хорошо согласуется с мнением Ю. К. Бабанского о недопустимости догматизма в применении принципов и требований дидактики, о синтезе достижений и обновлении современной дидактики.

Результат исследования психолого-педагогических основ процесса формирования умения процесса позволил уточнить понятие профессионального умения. Под **профессиональным умением, формируемым в процессе обучения, мы понимаем способность личности самостоятельно, целенаправленно выполнять деятельность в новых условиях, приобретенную на основе системы точных знаний и навыков, а также освоенных способов деятельности**. Уточнение касается введения характеризующего признака – системы точных знаний и навыков.

В заключение сделаем небольшую ремарку по поводу понятия «формирование». Дело здесь в том, что с распространением в педагогических кругах идей личностно ориентированного образования у значительной части неофитов это понятие либо вышло из употребления, либо приобрело интенсивную негативную окраску. В то же время С. И. Ожеговым «формирование» трактуется как «придание определенной формы, законченности чему-либо; создание, составление, организация чего-либо». К. К. Платонов под формированием понимает «изменение личности под влиянием внешних воздействий» [11, С. 161]. Есть определения «формирования» у Ю. К. Бабанского, Т. В. Габай, В. В. Давыдова, Т. А. Ильиной, Н. Ф. Талызиной, А. В. Усовой, И. Ф. Харламова и многих др. Психологическое понимание «формирование» трактуется как «овладение всей системой операций по переработке информации, содержащейся в знаниях, и информации получаемой от предмета, операций по выявлению этой информации, ее сопоставлению и соотнесению с действиями» (А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко, А. В. Петровский и др.).

Обобщая изложенное применительно к нашему исследованию, **под «формированием профессионального умения» в дальнейшем мы будем понимать процесс приобретения системы точных знаний и навыков, усвоения способов деятельности и развитие на этой основе способности личности самостоятельно, целенаправленно выполнять деятельность в новых условиях**.

Сложность профессионального обучения заключается в том, что в процессе деятельности учебной необходимо подготовить обучающегося к деятель-

ности профессиональной. Здесь выявляется существенное противоречие между компонентами систем учебной и профессиональной деятельности. Возникшая проблема обеспечения точного соответствия профессиональной подготовки специалиста с гарантированным результатом социальному заказу требует, на наш взгляд, введения нового понятия – **«адекватность профессионального умения»**. Как отмечал А. Н. Леонтьев, «чтобы овладеть продуктом человеческой деятельности, нужно осуществлять деятельность, адекватную той, которая воплощена в данном продукте» [8, С. 11]. Адекватной деятельностью А. Н. Леонтьев считает такую, которая «воспроизводит в себе черты той деятельности людей, которая кристаллизована, кумулирована в данном предмете или явлении, точнее в системах, которые они образуют» [8, С. 421].

Адекватность умения – это интегративная характеристика приобретенных способностей как качеств личности, позволяющих самостоятельно, целенаправленно выполнять профессиональную деятельность требуемого уровня на основе полученной системы знаний и навыков, а также освоенных способов деятельности в соответствии с социальным заказом на подготовку специалиста. Это мера соответствия качества практической подготовки специалиста нормативным требованиям социального заказа. «Адекватность умения» как понятие включает в себя следующие компоненты: *личностный* (потребностно-мотивационный, эмоционально-волевой субкомпоненты); *деятельностный* (операционно-процессуальный, интеллектуально-познавательный субкомпоненты); *контрольно-оценочный*. Существенными признаками адекватности умения являются: характеристика приобретенных способностей как качеств личности; система знаний и навыков и освоенных способов деятельности; самостоятельное, целенаправленное выполнение профессиональной деятельности в новых условиях.

По нашему убеждению, **адекватность формируемого умения** в процессе профессионального обучения **может быть обеспечена только при выполнении следующих требований:**

- формулирования и использования дидактически заданных целей формирования умения в качестве эталона способности личности к адекватной профессиональной деятельности;
- процесс формирования умения должен включать основные этапы (Ю. К. Бабанский, С. Я. Батышев, С. Е. Матушкин, А. М. Новиков, В. А. Скакун, А. В. Усова), последовательное выполнение которых, обеспечит гарантированную трансформацию точных знаний и действий (навыков) в учебные, а затем и в профессиональные умения (рис. 1);
- процесс формирования адекватных профессиональных умений должен обеспечить достижение перманентного динамического баланса в уровне знаний и навыков;

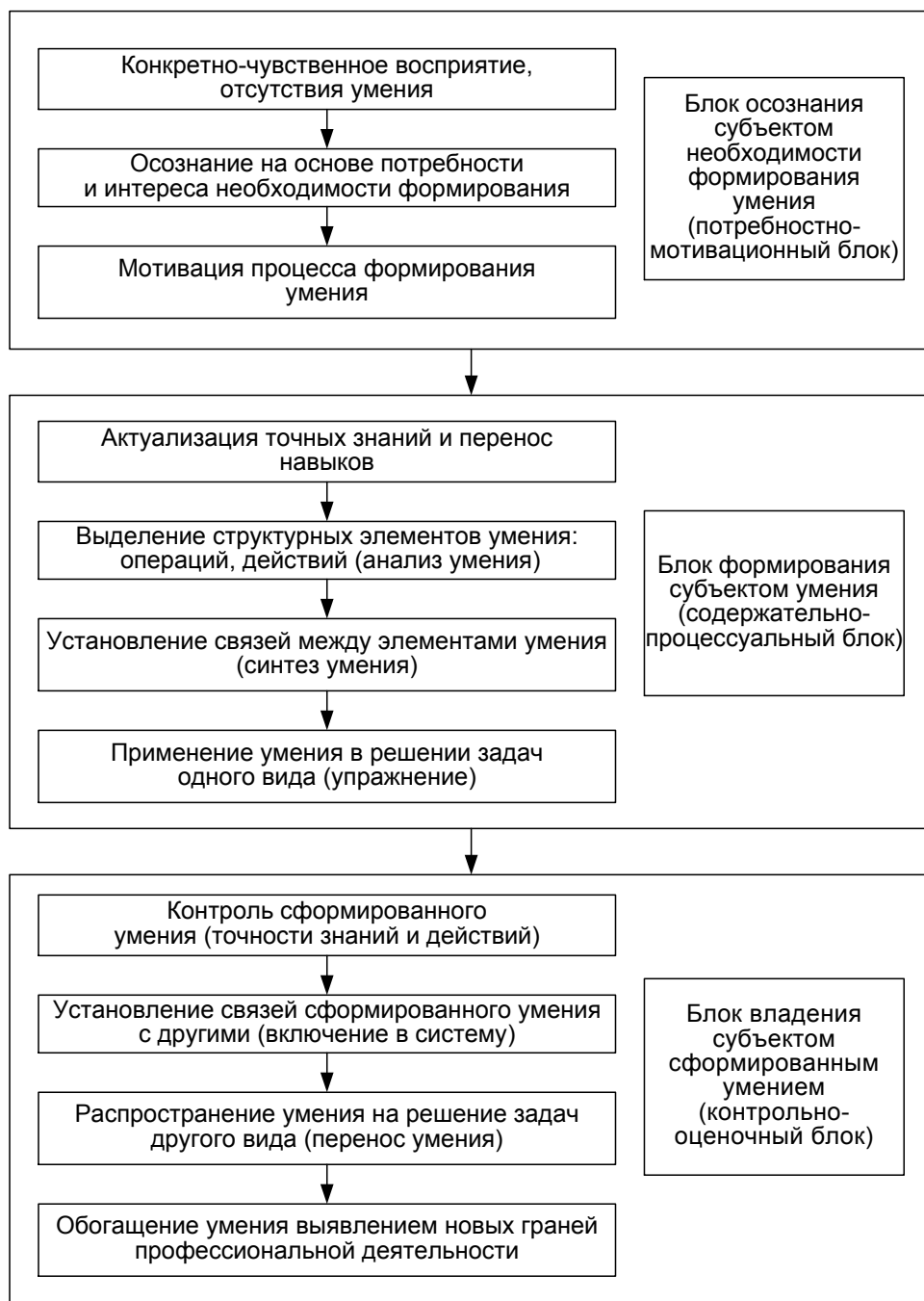


Рис. 1. Основные этапы формирования профессиональных умений

• процесс формирования адекватных профессиональных умений должен сопровождаться постоянной обратной связью (контролем и, особенно, самоконтролем) методом поэлементного анализа смысловых структурных единиц (С. Я. Батышев, В. П. Беспалько, С. Е. Матушкин, А. М. Новиков, А. В. Усова, В. А. Федоров и др.): понятий, операций, действий, т. е. основываться на точности знаний как свидетельстве осознанности знаний, необходимом условии их научности, глубины и прочности;

• использование «адекватности» в совокупности компонентов, как интегрированного критерия сформированности профессионального умения.

Такое понимание умения позволяет:

- определить умение через способность;
- задать направление организации эффективного процесса профессионального обучения;
- диагностировать динамику развития способности через критерии сформированности умения заданного уровня и успешности их приобретения и развития, скорости, легкости и прочности овладения профессиональной деятельностью;
- уточнить понятие профессиональной компетентности применительно к нашей работе.

По мнению ряда ученых, исследовавших проблему профессиональной компетентности (И. Г. Агапов, С. Я. Батышев, Э. Ф. Зеер, А. М. Митина, С. Г. Молчанов, А. М. Новиков, Г. Н. Неустроев, В. В. Сериков, Б. И. Хасан, А. В. Хуторской, С. Е. Шишов и др.), в основе личностного и профессионального развития лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности – ее творческой самореализации [7, С. 27]. С позиции системного подхода объектами профессионального развития личности и одновременно компонентами структуры личности в процессе деятельности являются следующие интегральные характеристики: социально-профессиональная направленность, профессиональная компетентность, профессионально важные качества и психофизиологические свойства [7].

В психолого-педагогических исследованиях последнего времени взгляды авторов на профессиональную компетентность и компетенцию разделились: одними компетентность рассматривается как результат, а компетенция как процесс профессионального обучения; другими компетенция рассматривается как требование, а компетентность как состоявшееся личностное качество (Б. И. Хасан, А. В. Хуторской); третьими (Э. Ф. Зеер) компетентность определяется как интегративное качество личности специалиста, включающее систему знаний и навыков, обобщенных способов решения типовых задач [7]; четвертыми (И. Г. Агапов, С. Е. Шишов) компетентность определяется как общая способность и готовность личности к деятельности, основанная на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированы на самостоя-

тельное участие личности в учебно-познавательном процессе и направлены на ее успешное включение в трудовую деятельность [8].

А. М. Новиков полагает, что профессиональная компетентность кроме технологической подготовки подразумевает целый ряд других компонентов, *необходимых сегодня каждому специалисту* и имеющих, в основном, внепрофессиональный и надпрофессиональный характер. В виде компонентов профессиональной компетентности ученый выделяет:

- качества личности – самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к делу, умение доводить его до конца, умение постоянно учиться и обновлять свои знания;
- качества мышления – гибкость, абстрактное, системное и экспериментальное мышление;
- коммуникативные качества – коммуникабельность, способность к сотрудничеству, умение вести диалог [13, С. 24].

Мы разделяем мнение Э. Ф. Зеера, понимающего **«профессиональную компетентность»** как интегративное качество личности специалиста, включающее систему знаний и навыков, обобщенных способов решения типовых задач [7, С. 172]. К сожалению, из этого определения неясно, какие именно качества личности объединяет **интегративное качество**. Включение в определение понятия «профессиональная компетенция» личностных и профессионально важных качеств могло бы, на наш взгляд, снять эту неясность. Значимым и соответствующим логике исследования генезиса компетенции, является, по нашему мнению, следующее уточнение Э. Ф. Зеера: «Исследование функционального развития профессиональной компетенции показало, что на начальных стадиях становления специалиста имеет место *относительная автономность* (курсив мой – Л. В.) этого процесса, на стадии самостоятельного выполнения профессиональной деятельности компетентность все более объединяется с профессионально важными качествами» [7, С. 49]. Уточнение принципиально важно для нашего исследования, так как устраняет некоторую несогласованность в трактовании понятия «профессиональная компетентность». С. Я. Батышев считает компетентность оценочным термином, обозначающим способность к деятельности «со знанием дела», характеризующим меру соответствия понимания, знаний и умений реальному уровню сложности выполняемых задач и разрешаемых проблем [12, С. 499]. Такое определение раскрывает возможность развертывания содержания обучения с позиций компетентности будущего специалиста на различных уровнях ее формирования. Мы считаем, что овладение предметами деятельности, являющимися продуктами исторического развития, можно и должно осуществить, выполняя по отношению к ним адекватную деятельность (воспроизведение существенных, общественно выработанных способов деятельности в виде системы профессиональных умений).

Уточнение понятие профессиональная компетентность мы выполнили, используя характеризующий признак умений – «адекватность». **«Профессиональная компетентность»** – это интегративное качество личности специали-

ста, состоящее из компетенций и включающее систему адекватных профессиональных умений (знаний, навыков, освоенных обобщенных способов решения профессиональных задач), а также личностных и профессионально-важных качеств. Предлагаемая нами концептуальная модель формирования профессиональной компетентности представлена на *рис. 2*.

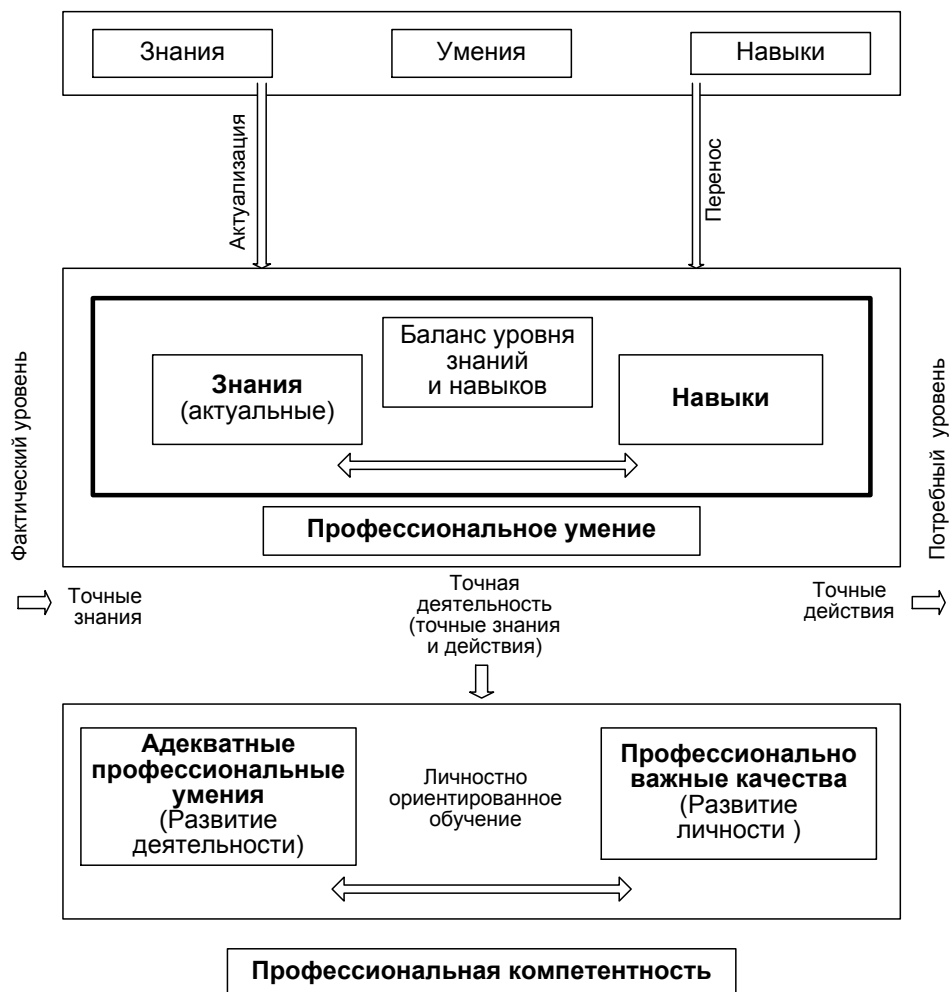


Рис 2. Модель формирования профессиональной компетентности

Таким образом, основными направлениями решения проблем достижения профессиональной компетентности (достижение социально-личностных целей профессионального обучения студентов) являются:

1. Подход к профессиональной компетентности как интегративному качеству личности специалиста.

2. Обеспечение адекватного развития системы профессиональных знаний, умений и навыков, что обеспечит формирование компетентности в целом.

3. Саморазвитие умения как сложной, открытой, динамической системы, т. е. переход ее на новый уровень в результате разрешения внутренних и внешних противоречий. Разрешение внешнего противоречия происходит путем изменения комбинации системы знаний и навыков в новую систему в зависимости от условий решения учебных, учебно-профессиональных, а затем и профессиональных задач, т. е. путем разрешения внутреннего противоречия.

4. Организация эффективного процесса формирования адекватных профессиональных умений с учетом реализации требования перманентного динамического баланса уровня развития знаний и навыков.

5. Осуществление объективной оценки результатов профессионального обучения с использованием интегрированного критерия «адекватности профессионального умения» в совокупности его компонентов: личностного, деятельностного и контрольно-оценочного.

Литература

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 2. – Казань: Изд-во КГУ, 1998. – 317 с.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989. – 192 с.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991, – 204 с.
4. Габай Т. В. Педагогическая психология. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
5. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М: Педагогика, 1986. – 239 с.
6. Загвязинский В. И. Стратегия развития образования в период его модернизации // Образование и наука. – 2003. – № 6 (24). – С. 15–18.
7. Зеер Э. Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. – Екатеринбург: Изд-во Уральск. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975, – 304 с.
9. Львов А. В. Формирование профессиональных умений у студентов вузов (Еще раз о «ЗУНах»): В помощь преподавателю. – Челябинск: Юж.-Уральск. науч. образоват. центр РАО, Челяб. гос. ун-т, 2004. – 44 с. – (Педагогическая теория и практика).
10. Матушкин С. Е. Воспитание культуры технического труда в школе. – Челябинск, 1971. – 330 с.
11. Платонов К. К. Вопросы психологии труда. – М.: Медгиз, 1974. – 218 с.

12. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / Под. ред. С. Я. Батышева. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с.
13. Новиков А. М. Процесс и методы формирования трудовых умений: Профпедагогика. – М.: Высш. шк., 1986. – 288 с.
14. Федоров В. А., Колегова Е. Д. Инновационные технологии в управлении качеством образования / Под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. – 176 с.
15. Шишов С. Е., Агапов И. Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. – № 2. – С. 58–62.

УДК 378.016:5
ББК 78.54+20

МАТЕМАТИЧЕСКИЕ СТРУКТУРЫ КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ

С. А. Паничев

Ключевые слова: математические структуры, высшее профессиональное образование, дидактические проблемы, естественно-научные дисциплины, учебные курсы, дедуктивный подход.

Резюме: Одной из важных дидактических проблем высшего профессионального образования является нахождение эффективных способов структурирования учебных дисциплин, которые обеспечивали бы гармоничное сочетание предметного материала с общенаучными принципами. В статье предложен дедуктивный подход к построению естественно-научных курсов на основе математических структурных моделей, проанализированы его возможности и преимущества, описан практический опыт применения в учебном процессе на химическом факультете ТюмГУ.

Один из творцов современного естествознания Г. Галилей утверждал: «Природа говорит на языке математики». Уже с тех пор понимание важной роли математических методов и стремление к максимально возможной математизации своего теоретического аппарата было присуще всем естественно-научным дисциплинам. Хотя приближение к этому идеалу в отдельных областях естествознания осуществлено в разной степени, к настоящему времени математическое моделирование занимает весьма заметное место во всех естественных науках.

Внедрение математического моделирования в арсенал естественных наук требует адекватного отражения этого метода и в содержании соответствующих учебных дисциплин. В этом вопросе, однако, имеется ряд серьезных проблем, которые требуют систематического дидактического анализа. Основ-

ная из них заключается в том, что отношение специалистов-естественников к математике не такое, как у самих математиков. Большинство специалистов-естественников математика используется преимущественно как *практический инструмент* (вычисления по формулам, статистическая обработка, численное моделирование и т. д.). Поэтому очень распространенной является точка зрения, согласно которой математическая модель – это просто математическое описание отдельно взятого конкретного объекта, процесса, явления. Так, Г. И. Рузавин отмечает, что «многие математики рассматривают математическую модель как уравнение или систему уравнений, в которой конкретные величины заменяются математическими понятиями, постоянными и переменными величинами, функциями» [5].

Сами математики, однако, уже давно отказались от рассмотрения отдельно взятых величин, функций, уравнений и интересуются только их полными совокупностями, включая все взаимосвязи между отдельными элементами таких совокупностей. Такие замкнутые и высоко упорядоченные совокупности называются *математическими структурами* (МС), конкретными примерами которых могут служить *группы, линейные пространства, топологические графы, поля* и др. Например, в *группе* множество элементов упорядочено посредством введения бинарной алгебраической операции (всяким двум элементам можно однозначно сопоставить еще один элемент того же множества, что символически выражается уравнением $a * b = c$). Несмотря на кажущуюся элементарность определения, группы очень разнообразны и могут обладать весьма развитой внутренней структурой в виде *подгрупп, классов смежности, классов эквивалентности, генераторов, неприводимых представлений* и др. Эта внутренняя упорядоченность групп и других МС и позволяет использовать их в качестве абстрактных моделей высокого уровня. Такие модели обладают большой степенью общности и описывают не конкретный объект, а всю совокупность объектов данного вида, отражая одновременно и все взаимосвязи (определенного типа) между этими объектами. Именно системный характер МС является причиной той, по выражению нобелевского лауреата Е. Вигнера [1], «непостижимой эффективности математики в естественных науках», когда из весьма ограниченного эмпирического материала удается извлекать точные и универсальные законы. С помощью МС математика может дать естественным наукам незаменимые средства для логической организации разнообразной научной информации, адекватного выражения и логической обработки научных понятий и их взаимных отношений. Математические структуры являются наиболее эффективным средством для компактификации научной информации, ее глубокого осмысления и превращения этой информации в систематическое научное знание. Широкое внедрение математических структурных моделей является одним из наиболее перспективных путей развития теоретического аппарата и совершенствования научного языка. (Некоторые аспекты этой проблемы обсуждены в работе автора [2]).

Математические структуры в ходе изучения той или иной дисциплины вводятся, как правило, ретроспективно – как обобщение уже изученного и освоенного материала. Если же учебного времени не хватает (а его не хватает почти всегда), то такие структурные модели даже не формулируются в явном виде. Поэтому в обучении МС служат лишь для систематизации и обобщения учебного материала. Такой подход является отражением исторического процесса развития науки, в котором законченные МС появлялись уже на завершающей стадии исследования определенной области природных явлений. Например, развитие квантовой механики началось с обнаружения и экспериментального изучения ряда явлений, которые выпадали из области действия законов ньютоновской механики. Затем были созданы физические модели этих явлений, найдены описывающие их математические уравнения и способы определения (вычисления и экспериментального измерения) параметров этих уравнений. И только в самом конце было обнаружено, что совокупность состояний квантово-механических систем представляет собой математическую структуру – линейное пространство (векторное или функциональное). Это сразу позволило обнаружить многочисленные взаимосвязи между внешне далекими экспериментальными ситуациями, между различными классами проблем, эквивалентность разных формулировок квантовой механики – матричной (Гейзенберг), волновой (Шредингер), векторной (Дирак).

Аналогичная ситуация имеет место практически всегда. Однако легко представить себе, насколько быстрее шло бы развитие квантовой механики, если бы заранее было известно, что речь идет лишь о конкретизации модели линейного пространства, об установлении ее связи с наблюдаемыми характеристиками микроскопических систем. В этой связи можно подчеркнуть один исторический факт: принципиальный прорыв в развитии квантовой механики был сделан лишь после того, как Л. де Бройль обратил внимание сообщества физиков на оптико-механическую аналогию, смысл которой заключается в изоморфизме математических структур классической механики и лучевой оптики. Другими словами, де Бройль предложил использовать одну математическую структуру для конструирования другой, еще неизвестной, чисто логическим путем, а не на основании индуктивного обобщения огромного массива экспериментальных данных.

Это приводит к мысли о том, что в учебном процессе МС должны вводиться не индуктивным, а дедуктивным способом. Явная формулировка МС в самом начале изучения конкретной учебной дисциплины позволяет использовать ее в качестве логического каркаса, вокруг которого структурируется весь учебный материал. Преимущества такого подхода достаточно очевидны.

1. МС как наиболее общие и совершенные математические конструкции могут служить моделями для самых общих, наддисциплинарных теоретических построений естествознания в целом. Тем самым достигается выход за пределы конкретных дисциплин и в максимально возможной степени реализуется интеграция теоретических уровней всех областей естествознания. В результате может быть

значительно увеличена степень системности и интегративности всех получаемых студентами знаний и вырабатываемой у них научной картины мира.

2. Изучение конкретного учебного материала на основе явно сформулированной МС позволяет получить правильную точку зрения на принципы научной деятельности. Особенно это касается соотношения между теоретической и экспериментальной деятельностью. Теоретические построения практически всегда осуществляются в рамках той или иной математической структурной модели. Эксперимент необходим для решения двух задач. Первая – определение (измерение) конкретных числовых значений для параметров модели, а вторая – верификация результатов, полученных теоретическим путем. Следует подчеркнуть, что такая верификация может быть надежно проведена только на глобальном уровне полной математической структурной модели.

3. Использование МС в качестве основы для структурирования учебного материала может играть и важную общеразвивающую роль. Изучение МС требует активного использования всех возможностей мышления – понимания объектов и взаимосвязей, абстрактного и конкретного, общего и частного, интуитивного «схватывания» и формального логического вывода. Особенно важно в дидактическом отношении то обстоятельство, что МС представляют собой наглядный пример логического «саморазворачивания», когда из всего лишь нескольких аксиом вырастает целостная структура, единственным оправданием которой является внутренняя непротиворечивость и гармоничность. Как подчеркивает Е. Вигнер, «новые понятия математик вводит так, чтобы над ними можно было производить хитроумные логические операции, которые импонируют нашему чувству прекрасного сами по себе и по получаемым с их помощью результатам, обладающим большой простотой и общностью» [1, С. 185].

4. Использование МС может дать надежную опору для решения важной проблемы отбора и структуризации учебного материала. При этом обеспечивается четкое отражение внутри- и междисциплинарных взаимосвязей, иерархичности понятий, способов деятельности.

Эффективность дедуктивного подхода с использованием МС была проверена автором данной статьи в ходе преподавания дисциплины «Квантовая механика и квантовая химия», которая входит в качестве обязательной в учебный план по специальности 011000 «Химия». Роль математического аппарата в этом курсе особенно велика. Его научной основой является квантовая механика, теоретический уровень которой охватывается практически полностью одной из математических структурных моделей – линейным пространством. Органическими элементами этой модели являются практически все основные понятия и принципы квантовой механики – векторы состояния и волновые функции, операторы и их спектры, принцип суперпозиции, коммутационные соотношения и принцип неопределенности, правила расчета амплитуд вероятности и т. д. Тем не менее в рекомендованной Советом по химии УМО университетов Примерной программе по данной дисциплине [4] модель линейного пространства как таковая даже не упоминается. Все перечисленные выше по-

нения и принципы рассматриваются изолированно, как совершенно самостоятельные и независимые друг от друга. Вполне естественно, что такой подход чрезвычайно затрудняет усвоение учебного материала студентами.

Для преодоления этого недостатка нами был разработан авторский вариант рабочей программы (ее полный текст можно найти на сайте ТюмГУ: <http://www.utmn.ru>). В соответствии с ней первая часть курса целиком посвящена детальному рассмотрению структуры линейных векторных и функциональных пространств. Программой также предусмотрен подробный анализ соответствия между математическими понятиями и их физическими референтами из классической и квантовой механики. Раздел, посвященный линейным пространствам, был также включен в программу курса высшей математики, который изучается параллельно с курсом «Квантовая механика и квантовая химия». Это позволяет студентам получить практические навыки решения математических задач и выполнения разнообразных вычислений по данной теме.

Предварительное детальное знакомство с математической моделью линейного пространства позволяет студентам без труда ориентироваться в собственно физических вопросах квантовой механики, таких, как формулировка и смысл квантово-механических задач; постановка эксперимента; обработка результатов измерений; теоретические вычисления, их интерпретация и оценка; область применимости квантово-механических методов; различия между классической и квантовой механикой и др.

Дисциплина «Квантовая механика и квантовая химия» играет особую роль во всей образовательной программе по специальности «Химия». Она служит идейной и понятийной основой практически всех дисциплин цикла ОПД, таких, как «Строение вещества», «Неорганическая химия», «Органическая химия», «Физические методы исследования». Поэтому главный результат модернизации курса квантовой механики состоит в том, что студенты стали усваивать материал указанных дисциплин не формально, а с полным пониманием, что сопровождается повышением как успеваемости, так и активности студентов в аудиторной и самостоятельной работе. Например, полученные в ходе подготовки к государственной аккредитации результаты проверки остаточных знаний по курсу «Строение вещества» в 1998 г. составили 3,14 балла (доля оценок «4» и «5» – 33%), а в 2003 г. – 3,80 балла (доля оценок «4» и «5» – 75%).

Для обеспечения учебного процесса автором подготовлены и опубликованы два методических пособия, посвященные рассмотрению математической структурной модели линейного пространства и ее применению для построения физических моделей, используемых в квантовой механике и квантовой химии [3]. В настоящее время ведется работа по модернизации других курсов с целью внедрения в учебный материал таких математических структурных моделей, как *группы* («Строение вещества», «Кристаллохимия»), *пространство составов* («Общая химия», «Неорганическая химия», «Физическая химия»), *топологические графы* («Органическая химия»), *скалярные и векторные поля* («Химическая термодинамика», «Химическая кинетика»). Разработан и внедрен элективный обзорный курс «Математические структурные модели в химии».

Литература

1. Вигнер Е. Непостижимая эффективность математики в естественных науках // Этюды о симметрии. – М.: Мир, 1971. – С. 182–198.
2. Аничев С. А., Шигабаева Г. Н., Чупаева Н. В. Модель пространства состояний в химии // Российский химический журнал (Журнал Российского химического общества им. Д. И. Менделеева). – 2001. – Т. 45. – № 1. – С. 16–28.
3. Паничев С. А. Математические модели в курсах «Квантовая механика и квантовая химия» и «Строение вещества». – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2003. – 44 с; Физические модели в курсах «Квантовая механика и квантовая химия» и «Строение вещества». – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2003. – 48 с.
4. Программы дисциплин образовательной программы по специальности 011000 – Химия: Для гос. ун-тов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1999. – С. 173–180.
5. Рузавин Г. И. Математизация научного знания. М., Мысль. 1984. С. 48.

УДК 37.01
ББК 74.58
Кор 66

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Н. Н. Коршунова

Ключевые слова: акмеологическая направленность профессиональной деятельности, акмеологическая позиция, акмеологическая среда, акмеологическое сопровождение, зрелость, творчество.

Резюме: В статье обобщены некоторые аспекты исследовательских материалов в области создания инновационных технологий профессионального обучения на основе акмеологического подхода. Определена сущность ведущих акмеологических понятий, составляющих основу технологии акмеологического сопровождения в профессиональной подготовке специалистов. Представлен опыт реализации технологии акмеологического сопровождения в профессиональном образовании специалистов на факультете технологии и предпринимательства Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена и в школах Санкт-Петербурга.

Актуальность акмеологического подхода к разработке технологий профессионального обучения продиктована тем, что студенты различных специальностей вузов, как технических, так и гуманитарных, недостаточно владеют основами психолого-педагогической культуры, не всегда способны оценить свои индивидуальные, личностные и индивидуальные качества и соотнести их с избранной профессиональной деятельностью.

Анализ работы со студентами ГИТМО (технический университет) и РГПУ им. А. И. Герцена разных курсов показывает, что процесс профессионального педагогического самоопределения, формирования мотивации к избранному виду деятельности и, соответственно, продвижения в обучении излишне затягивается, имеет трудности и противоречия. Все это значительно снижает эффективность профессиональной подготовки и вызывает потребность в инновационных технологиях.

Особое внимание к инновационным технологиям обучения в высшей школе объясняется тем, что все попытки ученых найти удачную научно-педагогическую формулу в рамках классической или традиционной дидактики, способную преодолеть трудности, с которыми встречаются преподаватели современной высшей школы, не удавались. Назрела потребность приведения существующих подходов в соответствие с требованиями современной практики подготовки специалистов, придать им более операциональный и инструментальный характер с точки зрения современных целей и задач подготовки профессионала.

Современная ситуация характеризуется глубокими изменениями образа жизни людей, влияя на их профессиональную адаптацию и социализацию. Ежегодный мониторинг качества подготовки выпускников и студентов факультета технологии и предпринимательства РГПУ им. А. И. Герцена показывает наличие проблем в их профессиональной адаптации. Так, по данным на 2000 г. 53% выпускников трудятся в школе учителями технологии. Часть других выпускников, попадая в систему образования, работают воспитателями в дошкольных детских учреждениях, учителями иностранного языка и рисования в начальных классах школы. Предпочитаемыми профессиями остальной части выпускников вуза являются дизайнер, менеджер, предприниматель, психолог. Ряд выпускников получает второе высшее образование, совершенствует свое мастерство в России и за рубежом.

Вместе с тем, вне зависимости от профессии, выпускникам не хватает знаний иностранного языка, компьютерной грамотности, основ предпринимательской деятельности. К числу значимых профессиональных умений они относят коммуникативные, организаторские, самоменеджмента, отмечают умения понимать и слушать других, мотивировать людей, осуществлять самопрезентацию, сотрудничать, сочувствовать и сопереживать.

Все это требует разработки новых подходов к разработке технологий на основе принципов гуманизации и индивидуализации профессионального обучения будущих специалистов.

Акмеологический подход к совершенствованию технологий профессионально-педагогической подготовки учителя базируется на трех основных положениях:

- наличию главной вершины во всем жизненном цикле вещи, растения, человека – от зарождения до смерти, а также существовании вершин на каждом этапе их развития (П. А. Флоренский);

- подходе к изучению человека как многомерного и многоуровневого объекта исследования во всей совокупности его качеств (Б. Г. Ананьев);
- неравномерности развития психофизиологических функций и интеллекта, сказывающейся в разновременном наступлении умственной, профессиональной и гражданской зрелости личности, экспериментально доказанной Б. Г. Ананьевым и Е. И. Степановой.

Свою деятельность по разработке технологий профессионального обучения мы строим, опираясь на эти положения.

Отличием акмеологического подхода (*акме* – вершина) от других известных подходов является постановка и достижение высоких результатов в профессиональном обучении. Он предполагает разработку акмеологических модулей в нормативных психолого-педагогических курсах, введение акмеологических аспектов в содержание профессионального обучения, создание акмеологических технологий.

Одной из таких инновационных технологий обучения является, на наш взгляд, акмеологическое сопровождение. В современной психолого-педагогической литературе оно рассматривается как необходимый атрибут качества образования, а его сущность трактуется с позиции гуманизации обучения. Использование термина «сопровождение» продиктовано также необходимостью дополнительного выделения самостоятельности обучающихся в принятии решения.

Термином «сопровождение» обозначают самые различные виды деятельности. Так, сопровождение трактуется как *помощь* субъекту, как *вид поддержки* образовательного процесса, как *метод*, обеспечивающий создание условий для принятия оптимального решения, как *взаимодействие* сопровождающего и сопровождаемого [7, С. 55].

Понятие «акмеологическое сопровождение», по мнению В. Н. Максимовой, ассоциируется с понятиями «целостность», «система», «интеграция», «взаимодействие», «успех», «достижение», «саморазвитие» [6, С. 136].

Вслед за В. Н. Максимовой мы считаем, что эффективность акмеологических технологий обучения повышается, если они сочетаются с акмеологическим сопровождением педагогического процесса, организуемым как система помощи ученику в его саморазвитии и самореализации. Но акмеологическое сопровождение целесообразно использовать не только в школьной, допрофессиональной подготовке, но и в профессиональном обучении.

Технология акмеологического сопровождения в профессиональном образовании – это система действий, выполнение которых обеспечивает понимание, принятие, поддержку, помощь, ориентацию на творчество, профилактику отклонений, сопереживание успехов и неудач, коррекцию поведения каждого студента на основе изучения его как субъекта деятельности.

Акмеологическое сопровождение в профессиональном обучении имеет много общего с психолого-педагогическим, но не тождественно ему.

Акмеологическое сопровождение связано, прежде всего, с организацией вузовского учебного процесса. Безусловно, преподавательская деятельность вузовского работника включает в себя элементы психолого-педагогического сопровождения, но не ограничивается ими. Мы солидарны с авторами, разрабатывающими акмеологические критерии и показатели и считающими, что психолого-педагогическое сопровождение осуществляется преподавателем преимущественно во внешней среде для достижения образовательных и воспитательных целей, при этом используются приемы, направленные большей частью на развитие и коррекцию отдельных психических процессов [2, С. 102–104; 3, С. 151–153].

Акмеологическое сопровождение направлено на актуализацию психологических составляющих деятельности человека, результатом которой является самообразование, саморазвитие и самоорганизация личности.

Схематически структура технологии акмеологического сопровождения состоит из двух блоков: акмеологической направленности деятельности преподавателя и акмеологической среды, в которой собственно осуществляется акмеологическое сопровождение процесса профессионального обучения студента и формируется результат деятельности.

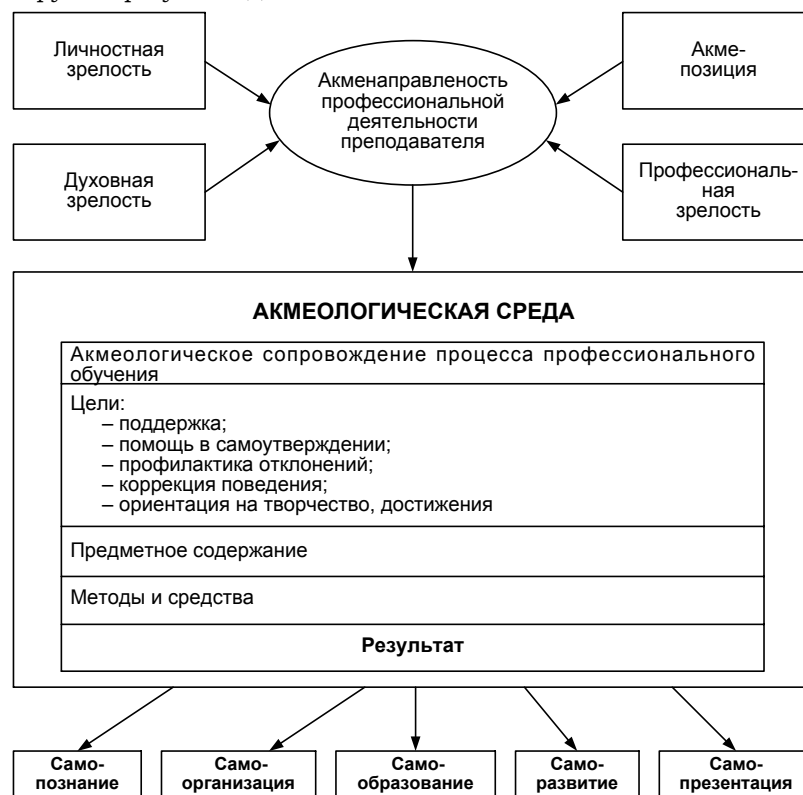


Схема технологии акмеологического сопровождения

Основу акмеологической направленности деятельности преподавателя вуза, способного создать акмеологическую среду для профессионального образования студента, составляют разные виды его зрелости в совокупности с акмеологической позицией.

Так, личностная зрелость преподавателя обозначает сформированность его эмоциональной, волевой и мотивационной сфер, организаторских способностей.

Показателями духовной зрелости преподавателя являются целостность мировоззрения, высокая мотивация достижения профессионального и жизненного успеха, способность к саморегуляции поведения, готовность к сохранению своего здоровья, устойчивость социально-нравственных ориентаций.

Профессиональная зрелость – это способность к постоянному самосовершенствованию, проектированию своего дальнейшего развития.

Зрелость – это состояние организма, достигшего полного развития его психических функций, это способность к самосовершенствованию (физическому, духовному, нравственному, профессиональному). Акмеологический критерий качества образования и развития человека обозначает высокую степень профессионального развития, совершенства в отличие от компетентности, основу которой составляет так называемый «знаниевый» компонент, что является частью зрелости.

Источником существования зрелого человека является прежде всего его профессиональная деятельность. Анализируя ее, преподаватель должен обратить внимание на внутренние психологические условия и ресурсы (способности, мышление и др.).

Под акмеологической позицией понимается система отношений педагога к достижению собственных вершин, высокий уровень профессионализма и ведение к ним своих учеников. Акмеологическая позиция преподавателя стимулирует развитие уровней продуктивности его педагогической деятельности: от репродуктивного к системно-моделирующему развитию личности [4, С. 19]. Такой уровень требует высокого мастерства педагога, его способности конструировать многоуровневые стратегии педагогической деятельности, применять новые наукоемкие технологии образования.

Главная цель технологии акмеологического сопровождения – это максимальное содействие психологическому, личностному, индивидуальному и профессиональному росту студентов, обеспечивающее им к моменту окончания вуза социально-личностную и профессиональную готовность к успешной самостоятельной профессиональной деятельности.

Акмеологическое сопровождение, как педагогическая технология, предполагает осмысление и образное представление системы перспективных линий [5, С. 221–228], целей и задач системной работы факультета в определении «зоны успеха» каждого студента, детального продумывания вариантов путей, методов, средств, последовательности и способов взаимодействия всех участников акмеологического сопровождения.

На успешность технологии акмеологического сопровождения влияют коммуникативные взаимодействия, а также определенные организационно-педагогические условия.

Так, правильно организованная акмеологическая среда вуза и факультета предоставляет возможность каждому участнику педагогического процесса – преподавателю, администратору и самому студенту – реализовать свой творческий потенциал, продвигаться в совместной деятельности к творческим, профессиональным, учебным и личностным вершинам.

Результатом применения технологии акмеологического сопровождения должна стать высокая адаптивность выпускника, его способность к инновациям, риску, готовность к успешной профессиональной деятельности, сформированные на основе самопознания, самоорганизации, самообразования, саморазвития и самопрезентации.

Технология акмеологического сопровождения разрабатывается и реализуется нами на базе факультета технологии и предпринимательства РГПУ им. А. И. Герцена и охватывает следующие направления:

- профессиональное обучение студентов;
- обучение учащихся в рамках базовой школьной образовательной программы (школа № 325 Фрунзенского района Санкт-Петербурга);
- обучение учащихся на факультативных занятиях в коррекционной школе (школа-интернат № 7 Красносельского района Санкт-Петербурга).

Доминирующая позиция обучающихся во всех разновидностях технологий акмеологического сопровождения – ориентирование на высокие результаты, достижения и профессиональную самореализацию в любой сфере деятельности, содействие уменьшению расхождения между двумя уровнями (актуального и потенциального) развития каждого субъекта деятельности [1, С. 13–60].

Преподаватели факультета организуют сопровождение студента на весь период его обучения в университете, какой бы индивидуальный маршрут он не избрал: бакалавр технологического образования, специалист – учитель технологии и предпринимательства, магистр образования, аспирант.

В применяемой технологии акмеологического сопровождения акцент ставится на то, чтобы студенты, как субъекты познавательной деятельности, лучше узнали себя (свои способности, возможности, ограничения) и на этой основе целенаправленно занялись своим самосовершенствованием.

Образовательная область «Технология», которую студенты осваивают в качестве будущей профессии, имеет свою специфику. Она заключается в том, что учитель технологии призван по своей сути стать носителем национальных традиций, народной культуры, промыслов, ремесел и существенно влиять на их возрождение и развитие.

В связи с этим студенту (будущему учителю) важно, наряду с традиционными технологиями школьного обучения, овладеть технологией акмеологического сопровождения ученика, тем более что целью его (студента) профессиональной деятельности является формирование конкурентоспособного человека

и гражданина, ориентированного на приобщение к истокам русского народного творчества.

Акмеологическое сопровождение как педагогическая технология может существенно повысить педагогический эффект в раскрытии способностей ученика, развитии его инициативы, предприимчивости и самостоятельности.

Успешность применения технологии акмеологического сопровождения на факультете обеспечивают создаваемые преподавателями акмеологическая среда и соответствующие организационно-педагогические условия. К их числу относятся:

- выделение акмеологических аспектов в содержании нормативных дисциплин психолого-педагогической подготовки специалиста;
- ценностное самоопределение субъектов образовательного процесса;
- разработка и внедрение в образовательный процесс акмеологических дисциплин и курсов;
- телекоммуникационная поддержка студентов по всем дисциплинам через вебсайт кафедры акмеологии «Твои вершины»;
- методическое обеспечение преподаваемых дисциплин и курсов, в том числе создание рейтинговой системы оценивания профессиональной компетентности студента.

Разработка и опробование технологии акмеологического сопровождения потребовало перестройки учебного процесса, содержания профессионального обучения, создания телекоммуникационной поддержки, иного методического обеспечения. Как показал эксперимент, это позволило повысить мотивацию обучения, систематизировать знания и дисциплинировать студентов.

Возрос интерес студентов к проблемам самопознания и профессионального самоопределения. Кафедра стала рассматриваться студентами как место, где им может быть оказана помощь, поддержка и сопровождение в личностном и профессиональном развитии. Об этом свидетельствует регулярное обращение студентов к сайту кафедры акмеологии, создание ими личных страниц, общение с сотрудниками кафедры по электронной почте.

Введение акмеологического сопровождения в ученические коллективы школ, работающих по различным образовательным программам, подтвердило наше предположение о повышении качества выполняемых учащимися работ, изменении их отношения к труду. Общий алгоритм технологии акмеологического сопровождения в системе педагогического процесса школы усилил взаимодействие ученика и учителя, результатом которого явилось стремление учащихся к оригинальным решениям, творческое отношение к делу, имеющему общественную значимость, повышение социального статуса ученика в классе. Опыт показал, что акмеологическое сопровождение способствует повышению эффективности и качества образования школьников.

Опыт реализации технологии на основе акмеологического подхода на факультете показал возможность формирования специалиста нового типа, способного в будущем проявить себя в качестве как преподавателя технологии

в общеобразовательной и профессиональной школе, так и организатора предпринимательской деятельности в сфере малого бизнеса.

Таким образом, акмеологический подход к разработке технологий профессионального обучения актуализирует внутренние ресурсы студента, способствует формированию свойств и качеств личности, которые необходимы для повышения его конкурентоспособности на современном рынке труда в сфере образования и других сферах профессиональной деятельности.

Литература

Выготский А. С. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов. – М.: АПН, 1960. – 484 с.

Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.

Зобнина Т. В. Акмеологические технологии в преподавании психологии будущим учителям. // Сб. материалов международной науч.-практ. конференции «Царскосельские чтения», Т. 3. – СПб., 2004. – 250 с.

Кузьмина Н. В. Стратегия развития системы акмеологических наук // Проблемы развития системы акмеологических наук. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургской акмеакадемии, 1996. – 268 с.

Макаренко А. С. О коммунистическом воспитании. // Избр. пед. произведения. – Баку, 1953. – 536 с.

Максимова В. Н. Акмеология школьного образования. – СПб., 2000. – 231 с.

Модернизация общего образования на рубеже веков: Сборник научных статей. – СПб., 2001. – 213 с.

УДК 37.02.14
ББК 431.0

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА:

Ч. 1. Теоретико-методологические предпосылки

И. Г. Шендрик

Ключевые слова: диалог, взаимодействие, взрослость, выбор, образовательное пространство, проектирование.

Резюме: В статье анализируются теоретико-методологические предпосылки проектирования образовательного пространства взрослого человека. Образовательное пространство рассматривается как освоенная субъектом в процессе диалогического взаимодействия культурная среда. Показывается, что в условиях полипарадигмальной культурной ситуации востребуется неклассическая рациональность, реализация принципов которой осуществляется в теоретико-деятельностном проектировании.

Образование взрослых как культурный феномен и социальное явление имеет государственно-общественную ценность и должно влиять на определение ведущих принципов образовательной политики в интересах человека, общества, страны. В идеале оно должно охватывать все культурное пространство страны, все категории взрослого населения, поскольку является своеобразным опережающим механизмом, стабилизирующим развитие современного общества. Особую важность это приобрело в последние несколько десятилетий в связи с кардинальными изменениями положения человека в мире. На V Международной конференции в Гамбурге образование взрослых было названо ключом к прогрессу в XXI в., а правительствам всех стран было рекомендовано рассматривать его как одно из ведущих направлений государственной политики. Для современной России это приобретает особую актуальность в связи с тем, что происходящие в настоящее время социально-экономические преобразования привели к обострению противоречия между новыми требованиями рынка к работнику и тем, что «поставляет» существующая система образования. В соответствии с «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года» необходимо его обновление, направленное на обеспечение решения проблем социально-экономического характера. Новое понимание целей образования предполагает развитие образования взрослых в направлении разрешения противоречия между социальной потребностью в образовании, обеспечивающем формирование достоинства, ответственности, толерантности человека, и недостаточной разработанностью средств обеспечения профессиональной деятельности педагога, который должен создать необходимые для достижения этого условия.

Анализ различных подходов к преодолению данного противоречия приводит к пониманию целесообразности постановки проблемы рассмотрения образования с позиции конкретного образуемого как субъекта деятельности, направленной на выделение и освоение той части культурно-исторической среды, которая необходима ему для оптимального вхождения и последующей жизни в социуме в качестве свободной и ответственной личности.

В настоящее время в теории и практике образования достаточно отчетливо выделилась позиция, получившая название личностно-ориентированного подхода. Для него характерным является ориентация на личность образуемого. Акцент делается на необходимость подбора специальных средств, способствующих выявлению потенциальных возможностей учащихся, проявлению и активизации развития их способностей к саморазвитию. В зарубежной педагогике подобный подход в той или иной мере реализуется в экзистенциальной педагогике и педагогической антропологии (И. Дерболав, Г. Рот, А. Флитнер, М. Лангфельд и др.), а также в идеях, разрабатываемых на основе гуманистической и феноменологической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм и др.). При этом большая часть подобного рода исследований, направленная на поиски путей модификации традиционной модели образовательного процесса,

связана с пересмотром линейных представлений об образовательном процессе как каузально определенном канале, по которому должен нормативно двигаться ученик. Актуальность включения образуемого в решение своих образовательных и социокультурных проблем посредством выработки собственной индивидуальной образовательной траектории, что само по себе предполагает его движение в некотором пространстве, отмечается в работах А. А. Вербицкого, И. А. Зимней, Н. Ф. Родионовой, И. Н. Семенова и многих других. Предполагается, что здесь надо искать основу для организации образовательного процесса, а также коррекции его целей и средств через выявление несоответствия возможностям и потребностям образуемых.

Попытки учета многофакторности процесса развития личности, связанные с тем, что последняя является открытой системой, приводят к необходимости рассмотрения некоего виртуального пространства, осваивая которое субъект формирует у себя необходимые личностные качества.

В процессе взаимодействия человека с окружающей действительностью мир осмысливается и интериоризируется в его пространственно-временных связях, становясь «образом мира» (А. Н. Леонтьев, С. Д. Смирнов), который представляет собой «...отображение в психике человека предметного мира, опосредованное предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии» [1, С. 115]. В образе мира не только интегрируются результаты отражения человеком действительности, но и предвидится будущее. В нем, по замечанию А. А. Бодалева, «и происходит жизнь». У человека, живущего в объектно и событийно наполненной среде, формируется ее субъективный образ, который и является пространством, в его характеристиках отражается индивидуальное своеобразие деятельностного взаимодействия субъекта с действительностью.

Пространство субъекта интегрирует в себе характеристики, отражающие объективно существующие и культурно обусловленные способы взаимодействия человека с действительностью, неразрывно соединенные с его отношением к этим способам. В нем конституируется образ субъекта как личности. Место и сам факт появления в пространстве субъекта того или иного элемента зависит от того, насколько он необходим субъекту для решения его жизненных проблем.

Логика освоения человеком способов взаимодействия с действительностью приводит к пониманию того, что оптимальность включения субъекта в социум напрямую зависит от его личностных особенностей. В связи с этим пространство субъекта можно рассматривать прежде всего с инструментальных позиций. Потребности, связанные с развитием личности, создают предпосылки для освоения и упорядочения среды, в которой пребывает субъект, и тем самым превращения ее в конституирующее образ субъекта образовательное пространство.

Упорядоченная в соответствии с потребностями личностного развития окружающая субъекта действительность составляет пространственно-времен-

ное единство реальной жизни субъекта и является его образовательным пространством. В нем через представленную в пространстве субъекта совокупность мест проявляется личность как индивидуально своеобразный способ регуляции жизнедеятельности индивида в социуме.

К пространственной интерпретации личностных взаимодействий приводят и представления о пространстве, которые сформировались в феноменологии («горизонт» Э. Гуссерля, «перспектива» К. Ясперса, ландшафт М. Хайдеггера, «жизненный мир» А. Шюца) на основе положений, сформулированных И. Кантом. Принципиальное суждение И. Канта о пространстве как о представлении, лежащем в основании всех внешних созерцаний, противопоставляет времени как априорной форме внутреннего чувства. С пространственной интерпретацией связано современное развитие представлений о личности и обществе П. Бергера, П. Бурдье, Э. Гидденса и др. С этой позиции можно преодолеть крайности как субъективистского, так и объективистского подходов, строя теорию на анализе близких по смыслу категорий.

Представление об образовательном пространстве субъекта наполнено совокупностью реальных и потенциальных взаимодействий, оно позволяет снять эпистемологические затруднения, а также открывает возможности для того, чтобы свести в единое пространство действия, обусловленные личным выбором и предписанные социальными и культурными нормами.

Пространственные представления дают возможность объединять и рассматривать с единых позиций многокачественные явления образовательной действительности. Для выделения той части окружения, от которой зависит реальное развитие ребенка, Д. И. Фельдштейн воспользовался термином «пространство детства», реальный феномен которого довольно сложен и поэтому его легче представить как некий виртуальный образ. Это некоторая совокупность природных и социальных факторов, оказывающих как позитивное, так и негативное воздействие на процесс развития личности ребенка. Пространство детства – это пространство полноценной жизни ребенка, начало поиска им смысла жизни (В. Франкл) и решения проблем, что не делает жизнь человека более равновесной, а скорее наоборот – делает ее более напряженной.

Во введенном Л. И. Новиковой, Н. А. Селивановой, В. Д. Караковским представлении о воспитательном пространстве оно рассматривается как специфически организованная педагогом совместно с детьми «среда в среде». Такая среда создает не только дополнительные, но и принципиально новые возможности для развития личности, являясь сочетанием источников энергии, способных обеспечить развитие личности в соответствии с определенными целями.

Термин «образовательное пространство» довольно часто используется для обозначения той части социального пространства, в рамках которой осуществляется образовательная деятельность (С. К. Бондырева). Однако в отличие от социального пространства, представления о котором подвергались серьезному теоретическому изучению как отечественными (Г. Е. Зборовский, В. Г. Черни-

ков, А. С. Яковлев), так и зарубежными исследователями (П. Бурдые), феномен «образовательного пространства» не подвергался специальному анализу. Чаще можно было встретиться с термином «образовательная среда», которая рассматривается как комплекс условий, влияний, возможностей становления личности по культурно заданному образцу (С. Д. Дерябо, Ю. С. Мануйлов, В. А. Ясвин и др.).

Несмотря на то что понятие «образовательная среда» часто рассматривается как синонимичное «образовательному пространству», сопоставительный анализ представлений о различного рода пространствах («пространство детства», «пространство взросления», «воспитательное пространство», «образовательное пространство», «образовательная среда») дает возможность выделить ряд опорных моментов, необходимых для дальнейшего рассмотрения заявленной проблемы. Во-первых, пространство – это освоенная субъектом среда (природная, культурная, социальная, информационная и т. п.), ориентированная на решение определенных проблем. Во-вторых, понятия «образовательная среда» и «образовательное пространство» не идентичны: среда – это данность, которая существует *a priori*, т. е. не является результатом конкретной деятельности человека, а пространство – результат деятельного освоения субъектом этой данности. В-третьих, образовательное пространство не складывается само по себе или на основании приказа сверху – оно рождается в процессе взаимодействия субъекта с культурной средой благодаря специально организованной деятельности.

Выделенные моменты создают предпосылки для рассмотрения образовательного пространства субъекта как некоторой системы, в которой интериоризированный общечеловеческий и индивидуальный опыт взаимодействия с действительностью проявляется в личностных характеристиках. В образовательном пространстве субъекта обеспечивается реализация возможностей для освоения знаний, умений и навыков, необходимых для его личностного развития. Такой подход к образованию отдельного человека приобретает особое значение в период взрослости, поскольку открывает возможности для поиска действенных путей реализации «образования по выбору» (А. Г. Асмолов, Е. В. Ткаченко и др.).

Необходимость деятельности для обеспечения перехода образовательной среды, в которой находится субъект, в образовательное пространство субъекта инициирует постановку вопроса о том, какой должна быть эта деятельность. Создание проекта деятельности должно быть ориентировано на выработку способа взаимодействия субъекта с действительностью, открывающего, с одной стороны, возможности для личностного развития, а с другой – адекватно представляющего социо-культурные реалии.

В ходе анализа феномена проектирования в широком социальном контексте, представленного работами В. А. Глазгичева, К. М. Кантора, В. Ф. Сидоренко и др., выявляется и четко прослеживается не просто взаимосвязь культуры и проектирования, но их взаимопроникновение, предполагающее рас-

смотрение культуры нашего времени как «проектной культуры» [3]. В процессе проектирования осуществляется конкретизация первоначальных абстрактных целей будущей человеческой деятельности. Цель постепенно трансформируется в идеальную модель будущего объекта, происходит взаимодействие целей и средств. Их взаимная детерминация имеет принципиальное значение для характеристики процесса проектирования, поскольку в нем находят свое выражение основные смыслы культуры.

Проектирование отражает уровень выраженности социальных потребностей. В нем создается прежде всего модель целостной деятельности, а не определяются конкретные средства удовлетворения потребностей. При этом суть проектирования кроется в текущих переходах предметного знания в операции на этапе реализации.

Для проектирования как естественно развивающегося процесса цели однозначно не могут определить облика будущего, а задают только общее направление процессу. Проблема проектирования в педагогической деятельности важна настолько, что, например, В. И. Геницинский предлагает трактовать предмет педагогики как проектирование, внедрение и анализ функций педагогических систем.

Заполняя промежуток между теорией и практикой, между существующими идеальными представлениями и реальной жизнью, проектирование воплощает установки как на познание, так и на создание новых объектов. Можно говорить о его двойственной природе. При этом в настоящее время процессы «знаниядобычи» разработаны лучше, чем «знанияпереработки», что связано с преимущественной реализацией установок классической рациональности (В. С. Библер, П. П. Гайденко, В. С. Степин и др.). Разрыв «наука – человек» устраняется в условиях неклассической рациональности, способной к осмыслению саморазвивающихся открытых систем и допускающей существование различных логик. В этом случае наука становится практико-ориентированной, не вытесняющей субъекта, а наоборот, делает гуманистически ориентированными исходные позиции в определении стратегии научного поиска.

В проектировании происходит перенос субъективной реальности в объективную, идеи соединяются с чаяниями, а наука открывается человеку как призыв к деятельности и конструирует себя как система кодирования, воспроизведения и трансляции определенных знаний, опыта, которым дана человеческая мера, вернее, размерность возможного (М. К. Мамардашвили). Проектирование делает науку культурой.

Указывая на комплексность проектирования, Б. Ф. Ломов подчеркивал, что для него недостаточно классической линейности мышления. Разрабатывая парадигму современного проектирования, Н. Г. Алексеев, В. Я. Дубровский, А. Г. Раппорорт, В. М. Розин, Б. В. Сазонов, В. Н. Сагатовский, Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин ставят вопрос о необходимости трансформации существующих принципов традиционного проектирования на основе методологического

анализа природы предметной деятельности. Такое проектирование выстраивается не во времени, а в логике ветвления дерева целей.

Потребность в педагогическом проектировании, в создании его специальных средств в сегодняшней культурной ситуации обусловлена целым рядом противоречий. Во-первых, это противоречие между обусловленными традицией образовательными потребностями человека и требованиями к нему со стороны общества, характерными для современного культурно-исторического периода развития нашей страны. Во-вторых, быстро меняющаяся социокультурная полипарадигмальная ситуация, для которой все более актуальными становятся идеалы неклассической рациональности, входит в противоречие с ориентированным на стабильность и классический тип рациональности образованием. В-третьих, реальные условия, создаваемые в образовании для становления человека недостаточны для его полноценного вхождения в современное общество.

Анализ теоретических работ по проектированию показал, что примерно с середины XX века резко увеличилась сложность проектируемых объектов, проектная деятельность стала массовой и захватила различные предметные области. В работах как зарубежных ученых, так и отечественных исследователей основное внимание уделяется выделению основных типов действий, совершаемых в проектировочной работе; определению способов анализа этих действий; уточнению принципов построения проектировочного процесса, выбора его стратегии и выделения характерных этапов; обсуждению возможных позиций субъектов проектирования и условий эффективности деятельности каждого.

В педагогической деятельности педагогическое проектирование рассматривается как культурно-историческая форма деятельности человека по проектированию образования, что позволяет выделить его методологические основания через соотнесение его с общим понятием «проектирование». Е. В. Ткаченко и В. П. Климов зафиксировали во взаимопроникновении образования и проектирования новый феномен – «дизайн-образование», в котором выделили четыре аспекта его рассмотрения [3]. Предлагаемая ими третья версия дизайн-образования, предполагающая распространение средств дизайна и его профессионального потенциала на систему образования, концептуально близка нашему подходу. Осуществление человеком проектировочной деятельности неотрывно от прогноза возможных результатов и, следовательно, от принятия им ответственности за проект. В связи с этим реальное проектирование возможно только в том случае, когда существует единство в постановке целей и выборе средств, проявляющееся в смысле проекта, через который презентуется система ценностей его автора, его представления о мире и месте в нем человека, что проявляется в «феномене авторства».

Для проектирования образовательного пространства важно системное видение будущей реальности. Опыт такого рода деятельности накоплен в дизайне. Поэтому нельзя не согласиться с Е. В. Ткаченко и В. П. Климовым, кото-

рые считают, что «...соединение утилитарности и эстетических, образных и функциональных начал в дизайне призвано обеспечивать объектам проектирования в системе образования качеств целостности, законченности, гармоничности и культуросообразности» [3, С. 97]. В реальном проекте на конкретном уровне можно увидеть представления автора проекта о красоте как наиболее желаемой им предметной выраженности потребностей и принципиальных способах его взаимодействий с миром и самим собой. Таким образом авторские проекты становятся, по выражению С. И. Гессена, «практикой философии» самого проектировщика.

Проектирование начинается с творческого акта целеполагания и одновременного моделирования широкого социокультурного контекста проекта, в котором поставленная цель проектирования проблематизируется относительно средств ее реализации. Проектная деятельность помимо целевой интегрирует в себе как коммуникативную, так и объектно-онтологическую функцию, обеспечивающую внутри проектирования создание проектируемого объекта (В. М. Розин).

Для проектирования в целом характерны различные сочетания представлений о целях, содержании, способах организации и методах проектировочной деятельности. Анализ на уровне общих схем организации проектирования приводит к представлению о парадигмах проектировочного мышления (Т. Кун). Осуществление проектирования в определенной парадигме означает то, что, во-первых, выбирается образец проектировочной деятельности, в соответствии с которым осуществляется единый процесс целеполагания и выбора средств; во-вторых, этот образец задает смысловую целостность жизненного мира человека, т. е. в него мир проецируется всеохватно, во всех возможных его проявлениях и свойствах; в-третьих, образец проектирования детерминирует общий план возможной формы действительного существования человека или язык предметного формообразования.

Даже в тех случаях, когда проектирование реализуется на основе творческого целеполагания, оно должно ориентироваться на средства, которые находятся в сфере реального человеческого существования. Исходя из общей структуры проектировочной деятельности как модели субъект-объектного преобразующего взаимодействия, выделяются различные области поиска. Во-первых, основанием для выбора средств может служить представление о их нахождении вне сферы реального существования субъекта, т. е. о их предзаданности свыше в силу различных причин, например, в силу существования определенной традиции или веры – это каноническое проектирование. Во-вторых, поиск средств преимущественно может осуществляться в объекте и субъекте проектирования на основе проникновения в их сущность, т. е. на основе знаний – это характерно для системо-технического проектирования. Третий вариант поиска средств – теоретико-деятельностный – связан с анализом самого процесса субъект-объектного взаимодействия, который направлен

на выделение в проектном взаимодействии эффективных способов его реализации.

Практика социального проектирования в канонической и системно-технической парадигмах сталкивается с трудностями, связанными с тем, что мышление человека, одного из основных проектируемых элементов, не является строго детерминированным процессом. Кроме этого, для развития социальных систем характерны конфликтные отношения, в которых становится актуальным обращение к ценностям и в ходе которых нормативные отношения могут существенно изменяться, рефлексивно переоцениваться. Эти ограничения требуют проектирования, основания которого являются общими представлениями о специфически человеческой деятельности как о способе реализации субъект-объектного взаимодействия. Такое проектирование осуществляется в теоретико-деятельностной парадигме. Оно основывается на существующих естественных закономерностях развития проектируемого объекта, но при этом допускается, что возможные изменения объекта имеют вероятностный характер, а также то, что в нем присутствуют принципиально неформализуемые внутренние интенции, которые могут оказать существенное влияние на процесс преобразования проектируемого объекта. Поэтому должна учитываться деятельность realizатора проекта и он сам в качестве элемента проектируемой системы.

В основе деятельностного проектирования лежит мышление, проблематизирующее ценности и их иерархию. В процессе проектирования у субъекта происходит формирование критериальной основы, необходимой для осуществления самостоятельного и ответственного выбора в проблемных ситуациях. В деятельностном проектировании цели и средства жестко определить невозможно, можно только зафиксировать соотношение между ними (смысл), в котором воссоздается процессуальность человеческой деятельности. Цель, как и средства ее достижения, можно наметить только примерно, рассчитывая при этом на их уточнение по ходу реализации процесса проектирования.

На основе общего смысла (соотношения между целями и средствами) в деятельностном проектировании можно оценить только правильность выбранного направления деятельности. Оно не может быть строгим, определенным и законченным, поскольку его окончательность является остановкой деятельности, что означает полное отсутствие всех потребностей, т. е. «снятие» субъектности. Таким образом, деятельностное проектирование образовательного пространства субъекта становится деятельностью по созданию необходимой ему (субъекту) личности.

Обусловленность критериев эффективности проектировочной деятельности предпочтениями человека указывает на необходимость достижения консенсуса с другими по их поводу. Поэтому деятельностное проектирование образовательного пространства может осуществляться только на основе диалога между заинтересованными субъектами.

Диалог как соотнесение индивидуальных представлений субъектов относительно целей и средств проектирования дает возможность выработать согласованную стратегию и тактику. Необходимой предпосылкой диалога является, с одной стороны, различия в представлениях субъектов, а с другой – желание или осознание необходимости реализации совместной деятельности.

В деятельностном проектировании, осуществляемом в процессе диалогического взаимодействия субъектов, реализуются основные принципы неклассической рациональности.

В условиях полипарадигмальности культурной ситуации многообразная действительность, с которой приходится взаимодействовать человеку, открыта для различного рода воздействий и вследствие этого изменчива и неоднородна, т. е. представляет собой диссипативную систему, проектирование развития которой возможно как теоретико-деятельностное проектирование.

Организация педагогического проектирования образовательного пространства субъекта рассматривается нами как проектирование процесса освоения субъектом образовательной среды. Цель такого проектирования детерминирована смыслом образования, а поиск средств осуществляется в соответствии с доминирующей парадигмой проектирования. Оно является деятельностью, направленной на освоение образовательной среды, ведущей к конституированию образовательного пространства при условии диалогического взаимодействия субъекта и культуры, что является предпосылкой их со-бытия (т. е. совместного бытия), возникновение которого невозможно без открытости субъекта миру.

Развитие субъекта как открытой системы обсуждается в системно-структурном и синергетическом подходе (В. И. Аршинов, М. С. Каган, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, Б. Ф. Ломов и др.). Во взаимодействии видели источник и движущие силы саморазвития Г. С. Батищев, Э. В. Ильенков, А. С. Франк и другие. Становление человека, по мнению Н. А. Бердяева, М. Бубера, К. Ясперса и др., осуществляется через взаимодействие. Феномен взаимодействия был предметом рассмотрения Ф. Бэкона, И. Канта, К. Маркса, Б. Спинозы, Ф. Энгельса и др. Из понимания интерактивной природы субъекта исходили в своих психологических исследованиях А. Адлер, А. А. Бодалев, Э. В. Ильенков, К. Левин, А. Н. Леонтьев, А. Б. Орлов, Д. И. Фельдштейн, В. Франкл, Э. Эриксон и многие другие.

Еще Платон полагал, что основным признаком существования вещи является ее способность воздействовать на что-либо. Рассмотрение взаимодействия с общих позиций приводит к учению о субстанции. Категория отношений возникает из единения двух категорий – субстанции и причинности. Взаимодействие как причинность субстанций, определяющих друг друга, является и причиной и условием возникновения объектов. Предпосылкой же взаимодействия, по И. Канту, является сосуществование.

В работах исследователей различного масштаба и специализаций (Г. М. Андреева, Г. Блумер, М. С. Каган, Е. С. Князева, С. П. Курдюмов, Дж.

Мид, Т. Парсонс, В. М. Розин, В. Н. Сагатовский, Б. Скиннер, П. Сорокин, М. Хайдеггер, А. Шюц и др.) можно встретить указания на то, что взаимодействие индивида с окружающей действительностью является универсальным способом бытия и становления целостного человека, причиной его развития; формой взаимопроникновения субъектов, обеспечивающей обоюдное развитие, исходящее из внутренних потенциалов. Взаимодействие – это постоянный обмен, смысловая представленность одного в другом.

В синергетическом подходе взаимодействие субъекта с действительностью рассматривается как реализация суперпозиции, обусловленной его отношением к внешней действительности, с одной стороны, и отношением к себе, с другой. Развитие человека как открытой системы возможно тогда, когда он не просто отдает часть своей энергии в окружающий мир, но осуществляет своеобразный взаимообмен, предполагающий обоюдное наполнение. Такой обмен, по И. Пригожину, сопровождается усложнением системы и фиксацией ее нового динамического состояния, отражающего «взаимодействие данной системы с окружающей средой». Взаимодействуя со средой, человек изменяется.

В процессе взаимодействия со средой определяется преимущество того или иного вектора в «веере» возможностей самоизменения системы (М. С. Каган). Взаимодействие влияет не только на возникновение предпосылок и реализацию процесса саморазвития, но и определяет его направленность. Так, например, К. Ясперс считал коммуникацию условием личного бытия человека.

На основе двух параметров (отношение к себе и отношение к другому), определяющих характер взаимодействия, выделяется четыре его типа. Первый тип взаимодействия, формальный, реализуется в том случае, когда для субъекта ни он сам, ни окружающая его действительность не являются ценностью. Во втором случае субъект воспринимает себя как ценность, но окружающая его действительность ему безразлична – это объектное взаимодействие. Когда субъект готов в процессе взаимодействия к учету особенностей окружения, не обращая внимания на самого себя, мы говорим о субъектном взаимодействии. Четвертый тип взаимодействия возможен в том случае, когда для субъекта в равной степени важны потребности и интересы как его самого, так и того, с кем он взаимодействует. Предельное выражение этого типа взаимодействия предполагает «особое отношение к миру, особое самоощущение в мире, когда человек перерастает рамки повседневного «Я», привычные эгоцентрические установки и непосредственно переживает родство и сопричастность с миром» [2, С. 27] и другим человеком.

Каждое из взаимодействий инициирует формирование формального, объектного, субъектного и развивающего образовательных пространств субъекта. Неклассической рациональности, в рамках которой и возможно разрешение противоречия, выделенного в начале статьи, более всего соответствует развивающее образовательное пространство, для проектирования которого требуется выделить необходимое субъекту культурное содержание и освоить диалогическое взаимодействие в качестве практики образования.

Таким образом, проектирование образовательного пространства взрослого человека в условиях современной полипарадигмальной культурной ситуации должно осуществляться в теоретико-деятельностной парадигме как более всего отражающей ее суть. Во второй части нашей статьи мы обсудим подходы к реализации теоретико-деятельностной парадигмы проектирования с учетом возрастной специфики взрослого человека, а также представим некоторые практические результаты, полученные в ходе работы.

Литература

1. Леонтьев А. А. Деятельный ум. – М.: Смысл, 2001.
2. Мелик-Пашаев А. А. Акмеология и творчество. К постановке проблемы. // Мир психологии. 1999. – № 2.
3. Ткаченко Е. В., Климов В. П. Дизайн-образование: концептуальные версии // Образование и наука. 2000. – № 1 (3). – С. 94–100.

МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ

УДК 101. 8
ББК Ю 25

ЛОГИКА МЕТОДА РАЗВИТИЯ КАТЕГОРИЙ

С. З. Гончаров

Ключевые слова: категориальное мышление, диалектический метод, всеобщее, особенное и единичное, отношение целого к самому себе.

Аннотация: фундаментализация образования предполагает категориальное мышление. Культура категориального мышления заключается в сознательном владении философской диалектикой, методом развития понятий, который состоит в соотношении категорий всеобщего, особенного и единичного и включает основное диалектикообразующее отношение – отношение целого к самому себе.

Фундаментализация образования означает движение мысли к *основанию* (сущности) как *предмета*, так и *процесса познания*, то есть содержит *объектный* и *субъектный* аспекты; первый из них связан с *предметным содержанием* науки, а второй – с *познающим субъектом*. Фундаментализация предполагает, в частности, *категориальное* раскрытие предметной области и развитие у студентов *категориального мышления*, что позволяет укрупнить дидактические единицы и повысить познавательную плотность учебного времени. Категориальное мышление так относится к мышлению эмпирическому, как *общий вид* математического уравнения относится к его *частному* случаю. Математик конструирует *систему отношений, чистые формы*, полностью отвлекаясь от их *реальных носителей*; поэтому он заменяет *постоянные* величины *переменными*. То же происходит в процессе категориального мышления: оно моделирует те или иные *качественные отношения*, отвлекаясь от их носителей, заменяя их «переменными» значениями – нечто, качество, сущность и т. п. Эмпирическому мышлению это кажется отвлечением от конкретной жизни, ибо оно еще не оторвалось от *чувственно-конкретного*, которое дано в «живом созерцании». На самом деле категориальное мышление *конкретно в раскрытии системных связей в составе целого*. Категории служат логической основой методов мышления – качественного, количественного, системного, структурного, функционального, детерминизма и др. В данной статье реконструируется на материале «Капитала» и рукописей к нему *логика метода развития категорий*. «Когда я сброшу экономическое бремя, – писал К. Маркс, – я напишу «Диалектику». Истинные законы диалектики имеются уже у Гегеля – правда, в мистической

форме» [7, С. 456]. Однако экономическое бремя Маркс так и не сбросил и в завершенном виде «Диалектики» не оставил. Но он оставил литературное наследие, исходя из которого можно реконструировать замысел. Мы обратим внимание лишь на логику метода, включающую центральное для диалектики *отношение целого к самому себе* («бытие-для-себя»). Это отношение исполняет в работах Маркса основополагающую роль. И «без четкого понимания этого пункта, этого решающего ядра логики «Капитала» невозможно ничего понять ни в «Капитале», ни в его логике» [4, С. 249]. Такую же эвристическую роль данное отношение имеет в понимании субъектности человека, оно ориентирует на *самонаправленную* социальность – на самоопределение, самоорганизацию, самоуправление, самодеятельность человека как субъекта.

В период работы над «Капиталом» Маркс сообщает Ф. Энгельсу: «Для метода обработки материала большую услугу оказало мне то, что я по чистой случайности вновь перелистал «Логику» Гегеля» [8, С. 212]. Чем же «Логика» Гегеля оказала «большую услугу»? Обратимся к хронологии. Маркс «перелистал» «Логику» в конце октября 1857 г., а в ноябре 1857 г. он составил третий план исследования капитала. В этом плане он специально подчеркнул саму логику развития категорий: *всеобщность, особенность и единичность* (В – О – Е), вероятно, в связи с размышлением о «рациональном» в методе Гегеля. Анализ этой логики отсутствует в марксоведении. Вот этот план.

«Капитал.

I. *Всеобщность*: 1. а) Становление капитала из денег, б) Капитал и труд (опосредствование *чужим* трудом), с) Элементы капитала, сгруппированные сообразно их отношению к труду (продукт, сырье, орудие труда). 2. *Обособление капитала*: а) оборотный капитал, основной капитал. Оборот капитала. 3. *Единичность капитала*: Капитал и прибыль. Капитал и процент. Капитал как *стоимость*, отличающийся от самого себя как процента и прибыли.

II. *Особенность*: 1) Накопление капиталов. 2) Конкуренция капиталов. 3) Концентрация капиталов (количественное различие капитала как, вместе с тем, качественное различие, как *мера* величины и действия капитала).

III. *Единичность*: 1) Капитал как кредит. 2) Капитал как акционерный капитал. 3) Капитал как денежный рынок» [9, С. 226].

Рассмотрим логику плана. На первой ступени («I. Всеобщность») определяется *капитал вообще*, его *генетически исходная родовая форма*. Капитал вообще – не только «всего лишь абстракция», но и действительное отношение, та всеобщая форма, которая «присуща каждому капиталу». [9, С. 436–437]. Это Маркс подчеркивал со всей определенностью [10, С. 366]. Капитал получает *особенную* форму лишь в отношении *одного капитала к другому капиталу*. По отношению же к товарному производству капитал выступает не со стороны *особенных* конкретных определений, а в виде простой *всеобщей* определенности (Д – Т – Д), отличающей капиталистически модифицированное товарное производство от товарного производства вообще. Всеобщее определение предмета выявляется тогда, когда предмет данного рода берется не в отношении

к предметам того же рода, а в отношении к генетически предшествующему роду. Для выяснения общей специфики капитала не следует привлекать *другие* капиталы, иначе будет определен не капитал вообще, а та или иная его особенная форма, его *вид*, а не *род*. «Мы рассматриваем *капитал вообще*. Но мы не имеем еще здесь дела с какой-нибудь *особой* формой капитала, ни с *отдельным капиталом*, отличающимся от других отдельных капиталов» [9, С. 264]. «Наличие *многих* капиталов не должно здесь нарушать рассмотрения предмета, наоборот, отношение *многих* капиталов выясняется после...» [10, С. 7]. Сначала необходимо обратиться к генетически предшествующей экономической форме, товарному производству и проследить его развитие в ту особенную форму, которая выходит за рамки товарного производства и составляет отличительную особенность и всеобщее определение вышестоящего рода – капитала. Исторический подход выступают с самого начала принципом познания.

На второй ступени («II. Особенность») Маркс переходит от капитала вообще к «особенным капиталам» путем включения в анализ *многих капиталов*, а значит и *конкретных отношений*, возникающих между ними. Эти отношения сообщают капиталам *особенные* функциональные формы. Маркс отмечает важность включения в анализ количественной стороны – *многих капиталов*. «Это существенный аспект ... как отличается рассмотрение капитала как такового от рассмотрения капитала в его отношении к другому капиталу» [9, С. 195]. Через взаимную связь отдельных капиталов существенные определения капитала, будучи в свернутом виде, перемещаются в поле *внешних* отношений, отделяются друг от друга и распределяются за *разными* отдельными капиталами как их функции. Примерно то же происходит и с человеческой природой, когда она в актах общения объективируется и в своей полноте представляется многими индивидами. Те моменты, которые «при рассмотрении капитала соответственно его общему понятию содержались в нем в неразвитом виде, приобретают теперь самостоятельную реальность и проявляются только тогда, когда капитал выступает реально в виде многих капиталов» [10, С. 10]. Система отношений между многими капиталами есть сущность капитала, развернуто представленная в мире *явлений* капиталов друг другу. Капитал теперь берется не в «в себе», а в плане «бытия-для-другого», в аспекте явлений капиталов друг другу; т. е. от *производства* капитала Маркс переходит к *обращению* капитала, от его «внутренней жизни» к его «внешним отношениям жизни», где противостоят друг другу «капитал и капитал» [11, С. 6].

На третьей ступени метода («III. Единичность») многие отдельные капиталы воссоздаются как органы *одного, совокупного* капитала. Основополагающим здесь является следующее: за отношением одного капитала к другому Маркс вскрывает *отношение капитала к самому себе как целому*. Это отношение противоречиво по существу. Поскольку *одному* капиталу противостоит *другой* капитал, то конкуренция выступает для отдельного капитала как *внешняя необходимость*, принудительно ограничивающая свободу его функционирования. Но поскольку *одному капиталу* противостоит *другой капитал*, то «конку-

ренция представляет собой отношение капитала к самому себе как к другому капиталу» [10, С. 154] и выступает как «самоопределение» капитала [9, С. 391]; она приводит в исполнение «внутренние законы капитала» в форме внешней необходимости для отдельных капиталов [10, С. 473, 265]. Кажется, противоречия здесь нет, так как вступает в действие логика «в разных отношениях»: конкуренция есть свобода для функционирования отдельного капитала, поскольку он – *капитал*, но она есть несвобода, поскольку он – *отдельный и особенный* капитал. Но отдельный капитал есть одновременно и *то, и другое*. Он есть *отдельный капитал*, единство *особенной* формы и *всеобщей* природы. Поэтому противоположные отношения замыкаются в одном пункте, превращая отдельный капитал в противоречие. Этот основной момент в понимании противоречия – *соединение противоположностей в одной основе* – упускает рассудочная логика «в разных отношениях». Заключенное в отдельном капитале противоречие между *особенной* формой и *всеобщей* природой отдельных капиталов порождает раздвоение всего совокупного капитала на *особенные* капиталы и на *всеобщий по значению* капитал, который накапливается в банках. В форме кредита «весь капитал выступает по отношению к отдельным капиталам как всеобщий элемент» [8, С. 254]. Капитал во всеобщей форме существует теперь *отдельно, рядом* с генетически предшествующими формами капитала [9, С. 473], подобно тому как глава государства и вся вертикаль власти представлены персонифицированно наряду с рядовыми гражданами. Скрытое в отдельных капиталах противоречие между *особенной функциональной* формой и *всеобщей* природой проявилось наружу и *разрешилось* тем, что *воспроизвелось* в масштабах *всего* общества. Это раздвоение подобно поляризации меновой стоимости на *особенную* форму (товар) и на *всеобщую* форму (деньги). Так как один капитал относится к другому сразу двояко – и как к *другому* капиталу, и как к *капиталу*, то отношения между капиталами распадается на *внешние* (отношение к другому) и на *внутренние* (отношение капитала к самому себе). Внутреннее движение капитала как его «отношение к самому себе», замечает Маркс, противостоит «его телесному движению, его бытию-для-другого» [9, С. 437]. Это «двойное полагание, – продолжает Маркс, – отношение к самому себе как к чему-то чужому ... становится чертовски реальным», когда капитал одной нации для увеличения его стоимости отдается в займы другой нации [9, С. 437]. Капитал, относясь к себе двояко (как к капиталу и как к другому особенному капиталу), распадается на *внутренние и внешние* отношения. На третьей ступени метода Маркс изображает единство этих отношений в тех формах, которые возникают из движения капитала как «целого» [12, С. 29]. Иными словами, от обращения капитала Маркс переходит к изображению капитала в *единстве его производства и обращения*, к единству сущности и явления капитала в сфере *действительности*, как «для-себя-бытие» совокупного капитала. Движение мысли от единства свернутых определений капитала к анализу его обособившихся частей сменяется установкой на *целостное* воспроизведение капитала. Или иначе: *капитал вообще* – *многие особенные ка-*

питалы – капитал как целостность, соотносящийся сам с собой. Отмеченную выше логику плана Маркс сжато изложил в письме к Ф. Энгельсу: «а) капитал вообще... б) конкуренция или действие многих капиталов друг на друга, в) кредит, где весь капитал выступает по отношению к отдельным капиталам как всеобщий элемент» [8, С. 254].

Как следует из анализа, Марксов метод развития категорий включает три взаимосвязанных звена: В – О – Е; род как нерасчлененное одно – многие единицы внутри рода – род как конкретное целое; целое само по себе – отношение одной части к другой – отношение целого к самому себе. Первое звено (В – О – Е) составляет *общую логику восхождения от абстрактного к конкретному*, второе и третье звенья конкретизируют первое звено: восхождению от всеобщих определений к особенным и к их синтезу в мысленную конкретность («единичность») соответствует переход от родовой характеристики предметной области к отношениям между единицами внутри рода и к роду как целостности, единству определений; со стороны внутренней формы – движение от целого самого по себе («бытие-в-себе») к отношению одной части к другой («бытие-для-другого») и к отношению целого к самому себе («бытие-для-себя»). В. И. Ленин отмечал «крайнюю правильность и меткость» терминов «в-себе» и «для-себя» [6, С. 185]. Или схематично:

всеобщность	–	особенность	–	единичность
род	–	многие единицы рода	–	род как целостность
целое в себе	–	отношение к другому	–	отношение к самому себе

На первой ступени метода воссоздается простая и всеобщая определенность того или иного рода предметов путем сопоставления с генетически предшествующим родом. При этом единицы данного рода в анализ не включаются. Эту закономерность ясно понимал Б. Спиноза. Он писал: понятие раскрывает «природу определяемой вещи» без «определенного числа отдельных вещей» [16, С. 366]. Так как на первой ступени происходит отвлечение от отдельных предметов данного рода, а значит, и от отношений между ними, то определение целого представлено пока в свернутом виде. Чтобы его развернуть, в анализ включаются многие предметы данного рода и отношения между ними. Тем самым исходное целое теряет свою простоту и неподвижность и превращается в текущий процесс опосредствования. «Все твердые предпосылки, – замечает Маркс, – сами становятся текучими в ходе дальнейшего анализа» [10, С. 332]. За отношениями между частями скрывается отношение целого к самому себе. Взаимодействие частей реализует внутренний процесс, в котором целое делается собственной частью, противопоставляется себе и вступает в противоречие с собой. На третьей ступени анализ отношения целого к самому себе завершает развитие понятия о целом, так как названное противоречие порождает новую форму, выходящую за рамки данного рода явлений. Так, приведенный план Маркса завершается кредитом, акционерным капиталом, которые сообщают капиталу форму *общественного*

капитала; они упраздняют капитал как частную собственность, но еще в рамках самого капиталистического производства. Это, замечает Маркс, – результат «высшего развития» капитала и необходимый переходный пункт в превращении капитала в непосредственную общественную собственность. В современных условиях транснациональный финансовый капитал подчинил себе продуктивную (производительную) экономику. Новая форма (категория) воссоздается в понятии тем же методом. И каждый новый виток логической спирали (В – О – Е) конкретизирует понятие, и оно расширяется в систему. Разумеется, развитие понятий выражает развитие самих предметных форм.

Для раскрытия важности третьего звена метода возьмем один из самых трудных моментов в выведении логических категорий – выведение категории количества из категории качества. Гегель осуществляет переход от качества к количеству путем категории «для-себя-бытия» как «отношения с самим собой» [2, С. 234–242]. Эта дедукция, сделанная Гегелем, осталась непонятой в отечественной философии. У Гегеля, отмечал В. И. Ленин, переход от качества к количеству темен («темна вода») [6, С. 104]. Совсем неудовлетворительны попытки определять количество через *его особенные* формы (величину). Получается круг в определении. Правильно определить количество вообще можно лишь выведением его из категории качества. От качества вообще последовательное движение мысли состоит во включении в анализ количественной стороны – *многих* качеств, а значит, и отношений между ними (граница и др.). От качества вообще мысль переходит к *отношению одного качества к другому*. Здесь возникает проблема: ограничиться ли отношением к *другому* или завершить анализ *отношением качества к самому себе*. Остановка на отношении к другому рождает регресс в бесконечность: одно качество ограничено другим, а другое – иным другим и т. д. до бесконечности, которую Гегель назвал «дурной». Ведь возникновение бесконечного ряда сигнализирует о том, что мышление впало в односторонность: за отношением к другому оно упустило *отношение качества к самому себе*, за особенной стороной качеств – их всеобщий момент. Ведь рассматривая отношение *одного* качества к *другому*, мы обращаем внимание на *особенное* (одно, другое). *Особенное же, именно потому, что оно, особенное, ограничено другим особенным. И вращение мысли лишь в сфере особенного неизбежно порождает регресс в бесконечность. Но особенное едино с всеобщим.* Отношение одного качества к другому *качеству* есть в итоге отношение качества к самому себе. *Соотнесенное с собой качество теряет свою особенность*, будь то вес, протяженность, длительность и т. д. Обнажается *всеобщий* аспект качества. Качество теперь предстает как нечто совершенно *однородное*. Однородное качество есть противоречие в определении. Это уже не качество, а *количество вообще*. Предпосылкой «всего лишь количественного различия вещей», отмечал Маркс, является «одинаковость их качества», качественная тождественность, однородность [9, С. 117; 9, С. 434]. Однородность качества возникает всякий раз *вполне предметно в процедуре измерения*, где измеряе-

мым и измеряющим является *одно и то же* качество. Вес меряется весом и т. д. Соотнося в измерении качество с ним же самим, мы тем самым *гасим специфику качества* (веса, твердости, яркости, стоимости и т. д.) и обнажаем его *всеобщий* момент, присущий любому качеству. Предмет, выступающий мерой, превращается в *единицу*, а измеряемые предметы – в *численность* этой единицы. Из самой численности теперь невозможно узнать специфику качества. При всякой мере, подчеркивает Маркс, природа меры «становится безразличной и исчезает в самом акте сравнения; единица – мера становится просто числовой единицей; качество этой единицы исчезло – то, например, что сама она есть определенная величина длины или времени или градус угла и т. д. Но лишь тогда, когда различные вещи уже предполагаются как измеренные, единица, служащая мерой, *обозначает только пропорцию между ними*» [10, С. 307]. Соотнесенное с собой качество превратилось в нечто совершенно однородное – в количество вообще. Гегель пишет: «Количество есть некоторое качество, соотносящаяся с собой определенность ... качество явило себя переходящим в количество» [3, С. 414]. Отношение к самому себе – главный момент в переходе от качества к количеству, и без этого отношения такой переход *не осуществим вообще*. От количества вообще развитие мысли состоит во включении в анализ особенных количеств (величин), а значит, и конкретных отношений между ними, что и делает Гегель в «Науке логики». Качество представляло собой единичный момент, а количество – всеобщий. Второе было отрицанием первого. Путем этого отрицания было получено новое определение – количество. Теперь следует снять это отрицание, чтобы восстановить единство единичного и всеобщего. Для этого нужна третья категория – мера. Логiku восхождения от качества к количеству и к мере можно представить схематично: $E - B - O$.

Под «рациональным» в методе Гегеля Маркс, вероятно, подразумевал соотношение именно этих категорий. То, что эти категории есть *всеобщие формы* развития понятия, Гегель действительно доказал, и Маркс целиком был согласен с Гегелем в данном пункте, сравнивая свое открытие относительной и эквивалентной форм стоимости с гегелевским открытием всеобщей формы развития понятий ($B - O - E$), упрекая логиков по профессии за то, что они упустили в своих исследованиях взаимную связь этих форм. «Стоит ли удивляться тому, – писал он в первом издании «Капитала», – что экономисты, всецело поглощенные вещественной стороной дела, проглядели формальный состав относительного выражения стоимости, если профессиональные логики до Гегеля упускали из виду формальный состав фигур суждений и умозаключений» [13, С. 17]. Все фигуры силлогизма, как и выведение всех категорий в «Науке логики» Гегеля, строятся на разных комбинациях $B - O - E$. И разрешение противоречий теоретически возможно при условии, когда противоположности понятий как *особенные выражения всеобщего* основания. Определение понятия тоже строится через род и видовое отличие ($E = B + O$). Точно так же, как мы пишем свои имя (E), отчество (O) и фамилию (B). Поче-

му же эти категории суть базисные для логического мышления? Вероятно, потому, что связь «всеобщее – особенное – единичное» с детства и на протяжении всей жизни человека является основополагающей: свое «я» (Е) мы связываем с ближайшей общностью (О) и с более общей (В). Что сказал бы старик Гегель, восклицает Маркс, если бы узнал, что «*общее*» означает у германцев и у скандинавских народов общинную землю, а «*частное*» – выделившуюся из этой земли частную собственность. «Выходит, что логические категории прямо вытекают из наших отношений» [7, С. 45]. Категориальные формы, отмечает Л. М. Косарева, будучи по генезису формами социальных отношений, наполняются природным содержанием настолько, что социальный генезис этих форм утопает в натуральном теле физического закона [5, С. 138].

Изложенный выше метод играет решающую роль на теоретической стадии исследования. Достоинство метода заключается в том, что он дает *стратегию* в воссоздании целого, не отвлекая мысль на второстепенные детали. Но это достоинство есть и его ограниченность в том смысле, что он не исчерпывает целиком методологический арсенал теоретика и не заменяет собой ни общенаучные (идеализация, формализация, моделирование и др.), ни частнонаучные методы.

Социальным основанием отношения целого к самому себе является самодеятельность ассоциированных людей как субъектов собственного жизненного процесса, преодолевших отчуждение от своих собственных объективаций в экономике, политике и т. д. и вобравших в себя коллективно развитые силы. Ведь «человек не теряет самого себя в своем предмете лишь в том случае, если этот предмет становится для него *человеческим* предметом, или опредмеченным человеком. Это возможно лишь тогда, когда этот предмет становится для него *общественным* предметом, сам он становится для себя общественным существом, а общество становится для него сущностью в данном предмете» [15, С. 121]. Маркс понимал самодеятельность как *фундаментальный культурно-антропологический атрибут*, как тот способ развертывания продуктивно-творческих сил, с которым связана *перспектива человеческого развития*. Он размышлял о превращении жизни общества в «полную, уже неограниченную самодеятельность» [14, С. 68], когда вещная форма богатства является лишь средством для умножения *личностного* богатства – «абсолютного выявления творческих дарований человека, без каких-либо других предпосылок, кроме предшествующего исторического развития, делающего самоцелью эту целостность развития, т. е. развития всех человеческих сил как таковых, безотносительно к какому бы то ни было *заранее установленному* масштабу. Человек здесь не воспроизводит себя в какой-либо одной только определенности, а производит себя во всей своей целостности, он не стремится оставаться чем-то окончательно установившимся, а находится в абсолютном движении становления» [9, С. 476]. За схемой буржуазного вещного производства Д – Т – Д скрывается воспроизводство продуктивно-творческих сил человека: «*продуктивно-творческие силы – их воплощения – прирост и обновление этих сил*». Здесь отношение к самому себе становится

практической истиной. «Абсолютное движения становления» осуществляется как *самообновление* людей путем обновления форм деятельности, общения и мышления. Такое общество порождает понимание человеком «его собственной истории как *процесса*», так как «сам процесс развития положен и осознан как предпосылка индивида» [10, С. 33, 35]. Такое процессуальное понимание и выражает *философская диалектика* во *всеобщей, логической* форме. Если более развитое есть ключ к пониманию менее развитого, то диалектика, как логика исторического саморазвития людей, есть *основа для понимания развития на более низких уровнях эволюции природы*. Если же переносить логику низших уровней на высшие, то результатом будет редукционизм, неинформативный в научном отношении. В советской философии возобладал онтологический вариант трактовки диалектики, в рамках которого свободную самодетальную природу общественного человека согласовывали с логикой элементарных частиц, различных органических систем и вещно понимаемых иных «диалектик». С возрастанием в обществе доли личных свобод и самодетальности изменяется и методология науки – предмет мыслится по подобию человеческой самодетальности. В естествознании, математике, пишет В. С. Библер, поставлена под вопрос «*всеобщность* классического предмета (и субъекта) – «точки действия на другое». В современном мышлении возникает идея радикально нового предмета и субъекта теоретического познания. Это – «идея предмета как «*causa sui*», «идея движения как самодетальности, самодетальности» [1, С. 191]. За различными методологиями всегда скрывается исторически определенная социальность. Рефлексия по поводу оснований методологического уровня науки, научной картины мира и мировоззрения составляет важный аспект фундаментализации современного образования.

Литература

1. Библер В. С. Мышление как творчество. – М., 1975.
2. Гегель. Энциклопедия философских наук: В 3 т. – М., 1974. – Т. 1.
3. Гегель. Наука логики: В 3 т. – М., 1970. – Т. 1.
4. Ильенков Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в «Капитале» К. Маркса». – М., 1960.
5. Косарева Л. М. Предмет науки. – М., 1977.
6. Ленин В. И. Философские тетради. – М., 1965.
7. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – М., 1964. – Т. 32.
8. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – М., 1962. – Т. 29.
9. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – М., 1968. – Т. 46. Ч. 1.
10. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – М., 1969. – Т. 46. Ч. 2.
11. Маркс К. Прибавочная стоимость и прибыль // Коммунист. – 1978. – № 7.
12. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – М., 1962. – Т. 25. – Ч. 1.
13. Маркс К. Капитал. – 1-е изд. – СПб., 1872. – Т. 1.
14. Маркс К. Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – М., 1955. – Т. 3.
15. Маркс К. Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – М., 1974. – Т. 42.
16. Спиноза Б. Этика: Избр. произв: В 2 т. – М., 1957. – Т. 1.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

ТОЛЕРАНТНОСТЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ

(материалы заседания ученого совета

УГНОЦ УрО РАО 24 октября 2004 г.)

На очередном заседании Ученого Совета УГНОЦ УрО РАО обсуждалась проблема толерантности в педагогическом общении. С докладом на эту тему выступила доктор филологических наук, профессор кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета Ольга Борисовна Акимова.

В своем докладе она отметила, что изучение толерантности актуально для многих современных гуманитарных наук. Проблема формирования в обществе (и в первую очередь в педагогическом сообществе) установок толерантного сознания предполагает решение ряда теоретических задач: формулирование определения толерантности, которое могло бы удовлетворить российское общество; разработку методики формирования толерантного сознания и поведения (последнее имеет непосредственное отношение к педагогическому общению). К сожалению, толерантному отношению и поведению в педагогической сфере не обучают (а в педагогических словарях нет даже определений этого термина). Толерантность принято рассматривать как положительное нравственное качество человека, заключающееся в ценностной ментальной установке на терпимость к мнениям, убеждениям и формам поведения другого человека – ученика, коллеги, родителя (И. А. Стернин). В России толерантное поведение – пока декларируемая норма, которая в официальной обстановке еще более или менее соблюдается, а в межличностных отношениях очень часто нарушается. Многие ученые отмечают отсутствие педагогической толерантности в отношении детей в семье и школе, хотя толерантность детей в значительной степени формируется толерантным поведением взрослых. В первую очередь, как показывают психолингвистические исследования, условием появления установок толерантного сознания является формирование коммуникативной толерантности, через которую можно выйти на поведенческую толерантность. Необходима разработка методик и обучающих программ по практическому формированию повседневной толерантности в дошкольных, средних, высших учебных заведениях, в системе подготовки и переподготовки кадров. Это вполне реальная задача, связанная с формированием вежливости, навыков речевого этикета и культуры общения.

Пока толерантность адекватно воспринимается незначительной частью образованного населения, большинство носителей языка относится к ней негативно или отождествляет ее с терпением. И современная культурно-речевая ситуация в России не может быть охарактеризована как толерантная, что сказывается и на нашем профессионально-педагогическом общении (все могут привести примеры, когда в общении с учащимися и между собой педагоги часто переходят границы допустимого).

Проблемы, поднятые в докладе, вызвали большой интерес, обсуждение доклада завершилось дискуссией. Интересно отметить, что свое отношение к поднятой проблеме выразили не только ученые, разрабатывающие данную проблему, но и молодые преподаватели вузов, учителя школ, которые приняли участие в работе Совета.

В дискуссии приняли участие доктор социологии, профессор Уральского государственного педагогического университета Л. Я. Рубина, которая обратила внимание на социологический аспект толерантности. Доктор педагогических наук, профессор Уральского государственного педагогического университета С. А. Днепров отметил необходимость правового решения данного вопроса. Доктор педагогических наук, профессор Уральского государственного университета М. Н. Дудина предложила связать проблему толерантности с вопросами этики, речевого этикета и ментальности. Кандидат исторических наук, доцент Уральского государственного педагогического университета З. И. Гузненко отметила, что вынесенная на обсуждении тема более чем актуальна, без толерантности в общении невозможна социальная перцепция, то есть восприятие и понимание человека человеком, толерантность в педагогическом общении является одним из важнейших факторов психического и нравственного развития ребенка. Кандидат педагогических наук, заместитель председателя УрО РАО В. Я. Шевченко подчеркнул важность соотнесения толерантности и безопасности.

Кандидат педагогических наук, директор Ревдинского медицинского колледжа Т. М. Резер заметила, что введение понятия «толерантность» в педагогическую науку и практику говорит о том, что в коммуникациях субъектов образовательного процесса появились негативные явления, которые в дальнейшем смогут сформировать негативную социальную норму в системе отношений «ученик – учитель». Из педагогической практики известно, что конфликты возникают чаще всего между молодым учителем и старшеклассниками в силу небольшой возрастной разницы; молодой педагог позволяет втянуть себя в конфликтную ситуацию, теряет контроль над собой, нарушая профессиональный запрет на конфликты. Другая причина возникновения конфликтов между учеником и учителем связана с психическими особенностями педагогов и проблемой профессиональных деформаций, обусловленных воздействием педагогической деятельности.

Все выступившие на обсуждении доклада отметили, что сама постановка вопроса о толерантности в педагогической практике является признаком серьезной болезни общества. И конечно, в такой ситуации на педагога возлагаются большие надежды и ответственность за формирование в будущем толерантного общества.

Члены Совета приняли Решение о том, что результаты данной дискуссии и содержание доклада профессора О. Б. Акимовой необходимо опубликовать в качестве отдельного издания и сделать его достоянием педагогической общественности Уральского региона.

На заседании Ученого совета также был рассмотрен вопрос о представлении работ на соискание ежегодной премии УрО РАО в области педагогических исследований и практики образования в Уральском регионе.

Г. Н. Сикорская,
О. Б. Акимова

**ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«МОДЕЛЬ СПЕЦИАЛИСТА XXI ВЕКА В КОНТЕКСТЕ
МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ»
(15–17 сентября 2004 г., Туапсе)**

15–17 сентября этого года в Туапсе на базе филиала Тюменского государственного университета проходила Всероссийская научно-методическая конференции «Модель специалиста XXI века в контексте модернизации высшего образования».

Конференция была организована Министерством образования и науки Российской Федерации, Департаментом образования и науки администрации Тюменской области, Уральским отделением Российской академии образования, Учебно-методическим объединением по классическому образованию в области менеджмента, Тюменским государственным университетом.

В работе конференции приняли участие преподаватели высших учебных заведений, ведущие специалисты в области управления образованием, представители различных фирм и учреждений, специалисты Института социологии РАН.

Конференцию открыл ректор Тюменского государственного университета, академик РАЕН Г. Ф. Куцев, обратившийся к участникам с приветственным словом.

На пленарном заседании были затронуты вопросы, связанные с проектированием процесса модернизации высшего образования, подчеркнута необходимость перспективно-ориентированного планирования развития высшего образования на основе прогнозирования, моделирования, программирования, реализации и мониторинга образовательных проектов и программ (академик РАО В. И. Загвязинский). Отмечалась целесообразность и актуальность смены концепций в подготовке элитных специалистов и переход от подготовки «специалистов-технократов» к целенаправленному формированию гармонично развитых творческих личностей, которые не только добывают, усваивают знания и порождают новые, но и обладают системой «метазнаний» и интегративных компетенций, которые выходят за рамки чисто профессиональных, являясь при этом профессионально значимыми (Е. Г. Юдин, А. Ф. Третьяков, А. А. Добряков).

Работа на конференции шла в четырех секциях, на которых были зачитаны и обсуждены доклады по следующей проблематике: идеи и модели инновационного образования, система менеджмента качества подготовки специалистов, модель специалиста с учетом потребности рынка труда, учебное и научно-методическое обеспечение инновационных образовательных программ, социальные аспекты формирования личности специалиста государственного и муниципального управления в условиях реформирования государственной службы Российской Федерации.

Участники конференции отметили, что глобализационные процессы, происходящие в современном мире, проецируясь на систему высшего образо-

вания, требуют модернизации отечественного высшего образования и разработки новой модели специалиста, которая сможет служить эталоном адекватной подготовки вузовского выпускника, способного эффективно функционировать как в профессиональных контекстах, так и в условиях других экзистенциальных ситуаций.

Сравнительно новой проблемой в моделировании специалиста, способного выживать в современном и будущем обществе и преобразовывать их на гуманистической основе, явился вопрос о психологической готовности выпускника вуза к реализации профессиональной деятельности на базе профессионально-значимых личностных качеств, имеющих междисциплинарный характер и широкую гуманитарную (общекультурную) направленность.

На педагогической секции, обсуждавшей проблемы разработки и построения модели специалиста XXI в., участниками конференции были выработаны следующие рекомендации:

- необходима существенная корректировка модели специалиста различных профессиональных областей и ее включение в государственные образовательные стандарты;
- группа моделей специалиста для различных профессиональных областей должна иметь унифицированную структуру, содержащую инвариантный и вариативный компоненты, учитывающие специфику будущей сферы профессиональной деятельности, перечень возможных «рабочих мест» или точек профессиональной занятости. Вариативность модели предусматривает учет региональных особенностей;
- компоненты (уровни) модели должны иметь функциональную направленность, содержать перечень необходимых ключевых и специальных компетенций и отражать процесс их формирования в динамике, на основе технологий, а также содержать критерии оценки и сформированности компетенций.
- модернизация моделей специалиста может осуществляться за счет гармонизации составляющих ее уровней с учетом требований глобализации. В частности, для гуманитарных наук – с учетом поликультурной, кросс-культурной, социокультурной компетенций, имеющих свою специфику в различных областях знаний и обеспечивающих конкурентоспособность специалиста в национальном и мировом масштабах;
- модель должна содержать общекультурное (включая поликультурное) и профессионально-специфическое наполнение. Общекультурный компонент необходимо соотносить с основными компонентами структуры личности (мотивационным, когнитивным, эмоционально-чувственным, поведенческим) и формировать на их основе коммуникативность, адаптивность, гибкость и толерантность;
- одной из инновационных структур реализации модели специалиста можно считать реализацию модели на основе технологии дистанционного образования. Ее целесообразно рассматривать как часть инфраструктуры, обеспечивающей реализацию модели специалиста;
- целесообразно при сохранении дисциплинарного подхода ввести в содержание модели интегративные курсы, позволяющие получить «на выходе»

социально и профессионально компетентную, мобильную личность специалиста;

- реализация модели требует четкого определения профессиональных функций выпускника и использования адекватных гуманистических по содержанию образовательных технологий, обеспечивающих формирование профессионально-значимых когнитивных и поведенческих компетенций. В модели должна быть отражена личность специалиста, востребованная обществом.

Участники конференции отметили, что вопросы формирования модели специалиста требуют дальнейшего осмысления, корректировки и внедрения в реальную вузовскую практику.

И. А. Плужник

МЕЖДУНАРОДНЫЙ СИМПОЗИУМ «ЗДОРОВЬЕ И ПОВЕДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ» (27–29 мая 2004 г., Санкт-Петербург)

С 27 по 29 мая этого года в Санкт-Петербурге состоялся международный симпозиум «Здоровье и поведение школьников» (*Health Behaviour in School-aged Children*), в котором приняли участие около 150 ученых из 37 стран Европы и мира. Российская делегация включала группу исследователей, представляющих все федеральные округа Российской Федерации. Международный симпозиум был организован Санкт-Петербургским научно-исследовательским институтом физической культуры, который является ассоциированным членом международной научной программы «Здоровье и поведение школьников».

Международный проект «*Health Behaviour in School-aged Children*» является одной из немногих научных программ, которая реализуется в течение более чем 20 лет. Инициатором проекта выступает Европейское бюро Всемирной Организации Здравоохранения. В последние годы международный проект активно развивается в связи с привлечением исследователей из стран Восточной Европы, СНГ и Российской Федерации.

Целью международного проекта «*Health Behaviour in School-aged Children*» является, во-первых, изучение социально-педагогических факторов здоровья детей и подростков; во-вторых, повышение уровня знаний о критериях здоровья и поведении, связанном со здоровьем; в-третьих, поиск путей и подходов к формированию здорового стиля жизни у детей и подростков.

В ходе реализации международного проекта «*Health Behaviour in School-aged Children*» получены уникальные данные межнационального анализа, что позволяет не только констатировать ухудшение состояния здоровья детей и подростков, но и изучать поведенческие факторы, определяющие здоровье детей и подростков в различные периоды времени (начиная с 1983 г.), в разных социально-экономических условиях различных стран.

На пленарных и секционных заседаниях симпозиума были обсуждены результаты международных исследований по проблемам формирования у де-

тей и подростков физической активности и здорового стиля жизни, а также перспективы дальнейшего развития международного проекта «*Health Behaviour in School-aged Children*».

На симпозиуме был представлен национальный отчет «Здоровье и поведение российских школьников: национальные и региональные особенности». Национальный отчет содержит аналитические материалы исследования, проведенного во всех федеральных округах Российской Федерации с участием 8101 школьника.

На пленарном заседании симпозиума А. И. Федоровым (доцент УралГАФК, научный руководитель ЧГНОЦ УрО РАО, Челябинск) и С. Б. Шармановой (доцент УралГАФК, Челябинск) были представлены результаты исследований, проведенных в Уральском федеральном округе: «Социоинформационные аспекты исследования образа жизни детей школьного возраста» и «Физическая активность в структуре образа жизни школьников: социологический аспект».

А. И. Федоров

КОНФЕРЕНЦИИ

26 февраля 2005 г. в Екатеринбурге состоится **IV Всероссийская научно-практическая конференция «Культурологический подход в образовании»**.

Организаторы конференции: Уральское отделение Российской академии образования; Уральский государственный университет; гимназия № 212 Екатеринбурга.

Тематика работы секций:

1. Проблемы педагогической культурологии как науки об эффективных способах освоения, трансляции и развития культуры и образования. Проблемы культуросообразности и современной субъектности образования.

2. Тенденции глобализации и проблемы российской педагогики.

3. Проблемы культуры управления в образовании.

4. Проблемы изучения и понимания текста (художественного текста, исторического документа, учебной задачи, схемы, карты, таблицы, фотографии, иллюстрации, комикса, художественного фильма, клипа, видеозипизода, музыкального и звукового материала, рекламного проспекта и т. д.).

5. Проблемы изучения и развития региональной культуры (природное, художественное, научное, архитектурное, промышленное наследие Урала и образовательные подходы к его изучению).

6. Межкультурные образовательные коммуникации: опыт, проблемы, перспективы (культурно-образовательные объекты, культурологические основы в изучении иностранных языков, особенности вербальных и невербальных средств коммуникации, применение Интернет-ресурсов, сетевые образовательные программы и т. д.).

По результатам работы планируется выпуск сборника материалов конференции.

Для участия в конференции необходимо не позднее 1 января 2005 г. представить в Оргкомитет:

- заявку на участие в конференции (в заявке указываются ФИО участника, место работы, должность, ученая степень и ученое звание, контактный телефон, тема доклада);

- материалы для публикации в сборнике в печатном и электронном виде (объем – не более 5 страниц, формат – *MS Word*, кегль – 12; название доклада – прописными буквами, ниже – фамилия и инициалы участника).

Оргвзнос – 300 р., оплата при регистрации.

Адрес оргкомитета: 620027, г. Екатеринбург, ул. Короленко, 11, Оргкомитет конференции. *E-mail*: rasim@r66.ru, тел./факс: (343) 353-61-41.

Справки по телефону (343) 353-61-41, Назипов Расим Миннафаизович – директор МОУ гимназия № 212, Нифонтов Виталий Иванович – зам. директора по научно-методической работе.

С 4 по 7 апреля 2005 г. в Екатеринбурге состоится **III научно-практическая конференция «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций»**.

Организаторы конференции: Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, Министерство общего и профессионального образования Свердловской области, Уральское отделение Российской академии образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет.

Планируется работа следующих секций:

- Философия, теория и история педагогики и образования на Урале.
- Психологические и физиологические основы развития личности в образовании.
- Образование и культура на Урале.
- Здоровьесбережение, экологическое и ноосферное образование в Уральском регионе.
- Экономика, управление и прогнозирование в системе образования в Уральском регионе.
- Информационные технологии в образовании.
- Проблемы и пути развития общего среднего, дошкольного и дополнительного образования в Уральском регионе.
- Развитие профессионального образования на Урале.

Заявки на участие и тезисы докладов принимаются до 1 февраля 2005 г. в электронном виде на дискете 3,5" или по электронной почте.

Требования к рукописям: формат – *MS Word*; поля – 20 мм; шрифт – *Times New Roman Cyr*; кегль – 14; интервал – 1,5; без рисунков, формул и таблиц; объем – до 1,5 страниц.

Тезисы и заявки на участие направлять Ученому секретарю УрО РАО Вербицкой Наталье Олеговне.

Почтовый адрес: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского 85а, Ученому секретарю УрО РАО.

Адрес электронной почты: verb@urorao.ru. Тел. (343) 376-23-54, факс: (343) 376-23-46.

АВТОРЫ НОМЕРА

Абсалямова Амина Габдулахатовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного образования Института педагогики Башкирского государственного педагогического университета, Уфа.

Акимова Ольга Борисовна – доктор филологических наук, профессор кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Вайнштейн Михаил Львович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики профессионального образования Института развития регионального образования Свердловской области, Екатеринбург.

Вербицкая Наталья Олеговна – доктор педагогических наук, ученый секретарь Уральского отделения Российской академии образования, Екатеринбург.

Гончаров Сергей Захарович – кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой философии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Горб Виктор Григорьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления Уральской академии государственной службы, Екатеринбург.

Гузанов Борис Николаевич – доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой материаловедения, технологии контроля в машиностроении и методики профессионального обучения Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Ильиных Любовь Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального образования Института развития регионального образования Свердловской области, Екатеринбург.

Казанцева Елизавета Викторовна – студентка 4-го курса факультета психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Коршунова Надежда Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры акмеологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

Львов Леонид Васильевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского государственного агроинженерного университета, Челябинск.

Матафонов Михаил Энгельсович – кандидат экономических наук, ст. научный сотрудник Института экономики Уральского отделения Российской академии наук, Екатеринбург.

Паничев Сергей Александрович – кандидат химических наук, доцент кафедры органической и экологической химии Тюменского государственного университета, Тюмень.

Плужник Ирина Ленаровна – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой иностранных языков, заместитель директора по международным связям Института государства и права Тюменского государственного университета, Тюмень.

Полуянов Валерий Борисович – доктор педагогических наук, профессор кафедры материаловедения, технологии контроля в машиностроении и методики профессионального обучения Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Сикорская Галина Петровна – доктор педагогических наук, профессор, директор Уральского государственного научно-образовательного центра Уральского отделения Российского отделения образования, Екатеринбург.

Соколова Татьяна Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры материаловедения, технологии контроля в машиностроении и методики профессионального обучения Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Усова Антонина Васильевна – действительный член РАО, заведующая кафедрой методики преподавания физики Челябинского государственного педагогического университета, Челябинск.

Федоров Александр Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики легкой атлетики Уральской государственной академии физической культуры, научный руководитель Челябинского государственного научно-образовательного центра УрО РАО, Челябинск.

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

Церковникова Наталья Геннадьевна – ассистент кафедры педагогической психологии Российского государственного педагогического университета, методист Центра ресоциализации молодежи, вернувшейся из ИТК и спецучреждений, Екатеринбург.

Шендрик Иван Григорьевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Шестакова Лидия Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебной работе Соликамского государственного педагогического института, Соликамск.

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

ПОДПИСКА – 2005

Уважаемые коллеги! Подписаться на наш журнал можно в специализированных агентствах или оформить редакционную подписку. Подписка принимается с любого месяца. Цена одного номера – 110 руб. (без учета стоимости доставки).

Телефоны подписных агентств

Агентство «Урал-Пресс»

в Екатеринбурге: 375-79-20, 275-80-71

в Челябинске: 62-90-03, 62-90-05

Агентство «Коммерсант-Курьер»

в Перми: 40-89-68, 40-89-70

в Уфе: 79-99-24, 74-34-72

в Казани: 91-09-10, 91-09-82

в Волгограде: 38-52-32, 38-52-27

Для оформления редакционной подписки пришлите заявку, в текст которой должны быть включены следующие данные:

ФИО.

Наименование организации (для корпоративных подписчиков).

Почтовый адрес.

Адрес электронной почты.

Контактное лицо (для корпоративных подписчиков).

Контактные телефоны (с кодом города).

Заявку можно прислать по электронной почте *editor@urorao.ru* или по факсу: (343) 376-23-46.

Договор на подписку и счет на оплату будут высланы на указанный в Вашей заявке адрес.

Для приобретения номеров за нынешний и прошлые годы обращайтесь в редакцию (содержание номеров за прошлые годы опубликовано на сайте журнала <http://oin.urorao.ru>).

Тел. для справок: (343) 376-23-50.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция принимает к публикации статьи, соответствующие тематике журнала. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

Материалы для публикации должны быть представлены в электронном (отправить по электронной почте) и печатном виде и соответствовать приведенным ниже требованиям.

1. Объем текста – не более 12 страниц.
2. Формат – *MS Word*.
3. Гарнитура – *Times New Roman*.
4. Размер кегля – 14.
5. Интервал – 1,5.
6. Допустимые выделения – *курсив*, **полужирный**.
7. Список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки – в квадратных скобках.
8. В приложении к статье указываются индексы УДК и ББК, дается резюме (объемом не более 0,5 страницы), список ключевых слов и сведения об авторе (фамилия, имя, отчество, ученая степень, место работы и должность, контактные телефоны, домашний адрес).

Отдельными файлами прилагаются:

Рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах – *AI, CDR, WMF, EMF*; в растровых форматах – *TIFF, JPG* с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.

Диаграммы из программ *MS Excel, MS Visio* и т. п. вместе с исходными файлами, содержащими данные.

Адрес редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а.

Электронная почта: editor@urora.ru.

Телефон редакции: (343) 376-23-50.

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

**Известия Уральского отделения
Российской академии образования**

Журнал зарегистрирован
Уральским окружным межрегиональным территориальным управлением
Министерства Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № 11–0803 от 10 сентября 2001 года

Учредитель Государственное учреждение «Уральское отделение
Российской академии образования»

Адрес издателя и редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а
тел. (343) 376-23-50; e-mail: editor@urorao.ru; <http://oin.urorao.ru>

Подписано в печать 04.11.2004 г. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,15. Уч.-изд. л. 10,7. Тираж 2000 экз. Заказ № 275.
Отпечатано на ризографе РГППУ. 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Цена свободная