

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 2(32) Журнал теоретических и прикладных исследований Апрель, 2005

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА3

Загвязинский В. И. Образовательная стратегия и образовательная политика 3

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ9

Метаева В. А. Рефлексивный метод в дидактике: постановка проблемы 9

Фоменко С. Л. Теоретические основы исследования процесса профессионального становления педагогического коллектива..... 19

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ27

Белова Л. П. Сельская школа и профильное обучение: проблемы и перспективы 27

Войтик Н. В. Актуализация педагогического потенциала учебного текста (на примере обучения иностранным языкам в вузе) 33

Сиволопов А. В. Компьютеризация образования: современные проблемы и перспективы развития..... 39

Плещев В. В. Автоматизированная система формирования вариантов обучения 48

Манжелей И. В. Физкультурно-спортивная среда образовательного учреждения..... 58

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ71

Арефьев О. Н. Ключевые компетенции открытой образовательной системы колледжа в условиях рынка труда 71

Дорофеев А. В. Проектирование математической учебной деятельности в профессиональном образовании будущего педагога 82

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ91

Дмитриева Л. Г. О диалоге реальном и идеальном в индивидуальном сознании студентов 91

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ98

Журавлева Л. А., Пермякова Т. В. Мониторинг наркоситуации в образовательных учреждениях 98

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ	111
Денисова Р. Р. Дошкольное образование в Китае: опыт перемен.....	111
ДИСКУССИИ	114
<i>Синергетика в образовании</i>	
Гончаров С. З. О синергетике, редукации и эвристике	114
<i>Стратегия профессионального образования</i>	
Ткаченко Е. В. Кого и как готовить, или Модернизация начального профессионального образования в современных условиях	125
АНКЕТА ЖУРНАЛА	129
РЕЦЕНЗИИ	135
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	142
КОНФЕРЕНЦИИ	144
КОНКУРСЫ	145
АВТОРЫ НОМЕРА	148
КАК ПОДПИСАТЬСЯ НА ЖУРНАЛ «ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА»?	150

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, 2005

© Российский государственный
профессионально-педагогический
университет, 2005

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

УДК 37. 01
ББК 74. 04

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

В. И. Загвязинский

Ключевые слова: образовательная парадигма; стратегия развития образования; образовательная политика; реформирование и модернизация образования.

Резюме: В статье рассматривается соотношение стратегии развития образования и воплощающей ее образовательной политики государства и его органов на местах. Показано несоответствие декларируемой и реальной образовательной политики, фактическая подмена гуманистической парадигмы образования рыночно-конъюнктурной моделью.

Совершенно ясно, что российское образование входит в новую полосу реформ. Само по себе реформирование представляется правомерным и необходимым. В рамках проводимой в последние годы модернизации не удалось решить многие кардинальные проблемы развития образования, по существу, далеко выходящие за рамки модернизации, если ее понимать как совершенствование уже сложившейся и нормально развивающейся системы. Нарушены пропорции в распределении обучающихся по уровням профессионального образования. Соотношение специалистов с высшим, средним специальным и начальным профессиональным образованием составляет 3:1, 5:1. На трех выпускников вузов приходится только один выпускник с рабочей специальностью, но и тот преимущественно 3-го или 4-го разряда, а современному производству нужны рабочие более высокой квалификации. Только половина детей дошкольного возраста охвачена детскими учреждениями. Не определено содержание этапа основного образования в школе. Оно по-прежнему многопредметно и мозаично. Осталась благим пожеланием установка на приоритетность воспитания в системе образования. Значительное количество детей не посещают школу. Никто не может точно назвать цифру брошенных и беспризорных детей и подростков. Растет детская и подростковая преступность, увеличивается количество больных детей и детей-инвалидов. В силу агрессивности, криминализации среды, снижения воспитательной роли семьи школа вынуждена была взять на

себя многие социальные функции, которые не реализуются сколько-нибудь убедительно другими ведомствами: социально-адаптивную, здоровьесберегающую, медико-реабилитационную, культуросберегающую и культуротворческую, функцию социальной защиты. Школа стала многофункциональным, многопрофильным учреждением, а образование превратилось из отрасли в широкую социальную сферу. Стоит подчеркнуть и особую социальную миссию начального профессионального образования, имеющего дело преимущественно с подростками группы социального риска.

Понятно, что социальный институт, играющий такую важную, гуманную и ответственную роль, нуждается в сугубом внимании и поддержке со стороны государства и общественности. Однако этого, к сожалению, не наблюдается. Финансирование образовательной системы, несмотря на некоторое увеличение, остается скудным, статус учителя и вузовского педагога недопустимо низок. За относительно благополучными цифрами кадрового обеспечения (за счет пенсионеров, совместителей, перегруженности педагогов) кроется глубокий кадровый кризис. Школа феминизирована, ослаб приток в педагогическую сферу талантливой молодежи. Даже выпускники педагогических вузов предпочитают работу в более престижных и высокооплачиваемых сферах.

Как следствие, российское образование стало утрачивать свои престижные позиции на мировой арене: высокий уровень образовательных стандартов среднего общего и высшего (особенно естественно-научного) образования, его доступность, приобретенные в годы перестройки мобильность и ориентированность на потребности и интересы всех слоев общества и каждого человека.

Для того чтобы разрешить назревшие проблемы, преодолеть трудности, закрепить успехи, и необходимо дальнейшее реформирование образования.

Видимо, принципиально важно, исходя из каких методологических посылок будут формироваться стратегия и политика дальнейших образовательных реформ. В словарях и энциклопедиях советского периода базовым, системоорганизующим понятием признается политика, а стратегия и тактика трактуются как подходы и способы реализации политики. Видимо, в современную эпоху – эпоху постиндустриальной культуры, характеризующуюся открытостью, развитой сетью коммуникаций, информационной насыщенностью, необходимостью подготовить человека к деятельности в ситуации неопределенности, конкуренции, а также развить способности к творчеству и самореализации, связь и соотношение между указанными выше понятиями изменяется. Общая стратегия, ее ведущие положения должны составить основу политики, которая является одной из форм управления общественными отношениями и связями и обозначает искусство управления государством [3, с. 422]. Эти положения отражаются на стратегическом (методологическом) уровне политики и определяют рекомендации и действия, осуществляемые на управленческо-тактическом уровне. Основные стратегические ориентиры образования теперь формируются мировым сообществом, кон-

кретизируются и интерпретируются с учетом традиций и условий каждой страны. В российском образовании гуманистические педагогические традиции (нацеленность на человека и его развитие) совпали с современным пониманием целей и ориентиров образования. Стратегический уровень образовательной политики воплощен в современной парадигме образования. Парадигму определяет как совокупность общих методологических и теоретических установок и представлений, так и ориентиров, принятых педагогическим сообществом. Это своего рода общая модель, эталон, которым руководствуются при постановке и решении педагогических проблем. Образовательная политика государства должна соответствовать гуманистической, личностно и социально ориентированной, развивающей парадигме, которая воплощается на стратегическом уровне образовательной политики в основных целях и ориентирах, методологических установках развития образования, позволяющих определить цели, выделить приоритеты, наметить траектории развития. Конкретные методы и приемы принадлежат уже тактическому уровню реализации политики. Между стратегией и политикой могут быть либо отношения соответствия, своего рода «взаимопонимания» и согласованности, либо отношения несоответствия, конфронтации, когда реальными стратегическими регулятивами политики становятся положения, идущие вразрез с принятой парадигмой. Вот такой разрыв между принятой гуманистической человекоориентированной парадигмой, отраженный и в Конституции РФ, и в Законе об образовании РФ (даже в его усеченном варианте образца 2004 г.), и в Концепции модернизации образования до 2010 года, и во многих других действующих законодательных и нормативных документах, и теми стратегическими ориентирами, которые положены в основу готовящейся реформы образования, все ярче и ярче обнаруживается в современной ситуации. Высокие ориентиры остаются лозунгами и декларациями, в основу же реальной образовательной политики положена иная концепция, играющая роль ключевого ориентира (т. е. стратегии) развития. Мы назвали бы эту концепцию рыночно-конъюнктурной. В ней игнорируются все стратегические установки, выработанные и выстраданные российским образованием.

Антигуманный и антисоциальный характер установок, содержащихся в проектах предстоящей образовательной реформы, очень зримо показан в публикациях академиков РАО Э. Д. Днепров, Е. В. Ткаченко, В. Д. Шадрикова [1; 2]. Образование сводится к одной из сфер рыночных услуг, государство фактически уходит из образования, отдавая его на откуп рыночной стихии через механизмы заказов на специалистов, оплаты образовательных услуг на всех его уровнях, включая дошкольный. Настойчиво проводится линия на превращение образовательных учреждений в автономные некоммерческие организации (термин «некоммерческие» означает лишь то, что коммерческая деятельность ограничивается сферой образования). Это не-

минуемо приведет к лишению значительной части детей и подростков из малообеспеченных семей возможности посещать учреждения дополнительного образования, заниматься физкультурой и спортом, художественным и техническим творчеством. Предполагается на 25% сократить объем часов обязательных (т. е. пока финансируемых государством) занятий, что может привести только к усилению интенсивности и перегрузки учащихся и опять-таки к увеличению объема платных занятий, разумеется, для тех, кто способен платить. Таким путем инициаторы реформ думают решить проблему повышения зарплаты работникам образования. Однако увеличение нагрузки и на учителей, и на учеников, уже идущий процесс укрупнения классов и школ, сокращение штатов за счет психологов, социальных педагогов, руководителей кружков и секций, медиков, логопедов ведет к свертыванию воспитательной и оздоровительной работы, отходу даже от достигнутых рубежей в личностной ориентации, развивающем подходе в образовании. Обедняется социальная миссия образования. Вряд ли способ поддержки социального статуса учителя через умаление социальной миссии образования окажется продуктивным. Скорее всего он приведет к новым серьезным осложнениям: росту безнадзорности, преступности, наркомании, к неминуемым колоссальным затратам на их преодоление. Гораздо разумнее поступает весь цивилизованный мир, выделяя на образование 7–9% ВВП, т. е. вдвое больше, чем у нас, не говоря уже о колоссальном разрыве в абсолютных затратах. Такие вложения, как давно доказано экономистами, в конечном итоге окупаются сторицей, умножая интеллектуальный потенциал, производительность труда и общий уровень экономического и социального развития страны. Политика же экономии на образовании ведет к экономической стагнации и отсталости, к социальной деградации нации.

Конечно, неразумные, противоречащие мировой и отечественной образовательной традиции реформаторские акции можно в какой-то мере смягчить, амортизировать на уровне регионов и муниципалитетов. Но ситуация на местах очень разная. В Тюменском регионе администрация серьезно занимается реструктуризацией сети сельских школ, их ремонтом и оснащением современными компьютерами и автобусами для подвоза детей к школе. Вводятся новые школы в областном центре, действуют материальные стимулы поддержки педагогических инноваций. Серьезно расширяется охват детей различными видами дошкольного образования. Но далеко не везде у регионального руководства хватает мудрости и средств для реальной поддержки функционирования и развития образования.

Попробуем сформулировать выводы из краткого анализа современной ситуации с реформированием российского образования и перспективами его развития.

В ходе предшествующего реформирования было сделано немало, однако многие острейшие проблемы решить не удалось, поэтому дальнейшие реформы, далеко выходящие за рамки модернизации, совершенно необходимы.

Концептуальной основой любых планируемых преобразований должна быть идея преемственности гуманистических стратегических традиций мирового и отечественного образования, причем любые реформы должны не разрушать, а укреплять и развивать позитивное содержание, накопленное в образовании, с учетом особенностей ситуации, которая определяет некоторые акценты и предпочтения. К таким традициям в отечественном образовании относятся: паритет и взаимодополняемость широкого социального контекста и внимание к человеку, его самобытности и уникальности; вера в его возможности; вовлечение в сферу образования всех детей и подростков; широкий охват детей дошкольным образованием; высокие стандарты естественнонаучного образования; отработанная и в свое время лучшая система начального профессионального образования, широкие и разнообразные возможности получения высшего образования.

В последние годы наша образовательная система заимствовала из мирового опыта и усиленно осваивает движение к более высокой технологичности образования, его дифференцированности, добивается более полной реализации творческого потенциала учащихся и воспитанников.

Образовательная политика должна строиться на основе стратегических ориентиров, исходящих из гуманистической философии и проверенного арсенала идей социально-личностного подхода. Образовательная тактика по необходимости может и должна быть более гибкой, вариативной, связанной в том числе и с «вписыванием» образовательных систем в рыночные отношения, созданием и совершенствованием рыночных механизмов ресурсного обеспечения образования.

Следует направить усилия на то, чтобы уже декларируемые цели и ориентиры не оставались лозунговыми, а реализовывались на практике, для чего, кроме совершенствования законодательства, необходима система мер (постановлений, инструкций, финансовых вложений, управленческих решений и т. д.), обеспечивающих механизмы и процедуры реализации образовательной политики. Это тем более важно, что многие верные положения, вошедшие в наше законодательство и признанные общественностью, не осваивались на уровне управления и образовательной практики. Это относится к идее «все для человека, все во имя человека» в эпоху строительства коммунизма, к идее личностной ориентации в эпоху перестройки, так как все образовательные стандарты, учебные программы, способы аттестации учащихся, включая экзаменационные требования на выпуске (в том числе и пресловутый ЕГЭ) и требования при приеме в вуз остались ориентированными только на выявление знаний и типовых умений, а почти единственным способом изучения уровня подготовки будущих специалистов при аттестации вузов до последнего времени остается выявление «остаточных знаний», а вовсе не уровня их общего развития, профессиональной компетентности, социальной активности и гражданственности.

Как видим, вопрос о соотношении образовательной стратегии и образовательной политики – далеко не праздный. Он затрагивает судьбу образования, а значит – будущее страны. Во всяком случае, одна из самых актуальных задач – не допустить разлада, расхождения стратегии и политики, не принимать решений, которые могут сбить нас с пути, но в то же время найти возможности коррекции курса и придания новых импульсов развитию отечественного образования.

Литература

1. Днепров Э. Антисоциальная революция // Россия. – 2004. – 21–31 дек.
2. Днепров Э., Ткаченко Е., Шадриков В. На зурбовские грабли... // Россия. – 2005. – 10–16 февр.
3. Словарь философских терминов. – М: Инфра-М, 2004. – 731 с.

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 374.026
ББК Ч 451.22

РЕФЛЕКСИВНЫЙ МЕТОД В ДИДАКТИКЕ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ*

В. А. Метаева

Ключевые слова: рефлексия; рефлексивный метод; дидактический метод; рефлексивные методики.

Резюме: В статье поставлена проблема обоснования рефлексивного метода как дидактического, сделана попытка на основе системных признаков дидактического метода и представленных в педагогической практике методик обосновать рефлексивный метод.

Одним из существенных противоречий современного общества является потребность в профессионалах, способных самостоятельно решать проблемы своего профессионального развития для достижения более высоких результатов деятельности с помощью механизмов рефлексии, и отсутствие у них рефлексивных способностей, развитых в достаточной для этого степени. Это отчасти связано с недостаточной теоретико-методологической и прикладной разработанностью проблемы в области профессиональной педагогики, включая последипломное образование. При этом рефлексия и ее механизмы всегда были и остаются важнейшим инструментом развития, в том числе и профессионального.

Актуальность проблемы определяется общественной потребностью в закреплении такой системы образования, в которой проектирование образовательной деятельности учащихся и впоследствии их профессионального развития происходит на основе рефлексии. Для этого необходимо обоснование рефлексии как метода мышления и деятельности, обеспечивающего развитие профессиональных способностей, реализацию личностных функций, формирование ценностей – всего того, что составляет цель образования.

Понимание метода как категории традиционно связывается со способами достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи, совокупностью приемов познания действительности. Особо выделялся философский метод как способ построения и обоснования системы философского знания [10, с. 795]. В философии было зафиксировано, что правила, применяемые в действии, вытекают из метода, а метод – из принципа (Беркли). Декарт, например, считал, что методы – это такие правила, которые направляют применение разума для того, чтобы избежать заблу-

* Работа выполнена по гранту Министерства образования РФ «Методология формирования профессиональной рефлексии» (шифр ГО2-2.1-252).

ждений и лишней траты сил ума. Гегель подчеркивал, что метод выступает формой содержания и в нем понятие является средством самопоказа содержания, условием осознания формы внутреннего самодвижения содержания [3, с. 131].

Г. П. Щедровицкий назвал методом особый тип знания, дающий возможность производства нового знания, а также осуществления и преобразования деятельности. Метод рассматривается Г. П. Щедровицким шире, нежели задача или способ. Метод необходим для того, чтобы решить задачу, а для этого нужно знать ее условия, владеть определенными средствами ее решения, уметь построить процедуру, или процесс, решения задачи. Эти положения в совокупности и составляют метод [13, с. 226]. Совокупность двух элементов: методических знаний, дающих возможность исследовать объекты, и методических предписаний, позволяющих управлять деятельностью, Г. П. Щедровицкий обозначил как метод.

В управлении деятельностью проявляется нормотворческая функция метода. Поэтому методы, по справедливому замечанию О. С. Анисимова, не предполагают жесткого требования воспроизводства деятельности и являются базой гибкого нормотворчества. Методы располагаются в среднем уровне абстрактности иерархии норм, но не в нижнем, соприкасающемся с самим построением действий. Методы используются в решении абстрактных задач или тех, которые организуют базовый процесс [2, с. 133]. Поскольку метод никогда не встречается в деятельности в чистом виде, его можно считать идеальным.

В практике метод часто путают с формами, поэтому для понимания сущности метода и его отличия от конкретных форм деятельности важно понять путь его возникновения и формирования. О. С. Анисимов связывает генезис метода с необходимостью мыслительной деятельности. Для выделения метода деятельность подвергается познанию (исследованию, рефлексии), в результате чего строится образ этой деятельности. В течение времени этот образ при неоднократном воспроизводстве деятельности начинает повторяться, но всякий раз бывает несколько иным. Таким образом, при повторении деятельности появляется многообразие ее повторений, в которых можно выделить закономерности, дающие основания для фиксации обобщающего образа этой деятельности. В случае, когда исследуется множество разных, но похожих деятельностей, в результате определяется обобщенный образ типовой (абстрактной) деятельности – это и есть метод.

Таким образом, для того чтобы описать метод, необходимо выделить этапы его формирования:

1. Описание множества конкретных деятельностей одного типа.
2. Обобщение описаний с выделением системообразующих (сущностных, фундаментальных) характеристик исследуемой деятельности.
3. Типизация обобщенного образа.

Типизированный обобщенный образ (метод) нельзя реально встретить в жизни, можно увидеть только способ его реализации в деятельности. Этот

способ Г. П. Щедровицкий назвал «методическим предписанием». В педагогической практике это принято называть методикой.

«Методика появляется как результат логически организованного процесса мышления, когда этот процесс направлен на конкретизацию содержания метода. Может быть много методик, построенных на одном методе», – пишет О. С. Анисимов [3, с. 82]. Метод обеспечивает применимость методики, поскольку сохраняет фундаментальные характеристики деятельности и передает ее закономерности. Следует отметить, что в стратегической деятельности, где есть многообразие представлений о достижении результата, необходимо опираться на метод, а в тактической деятельности, где важна конкретика, детализация, необходима опора на методику.

В педагогике важно понимание различий между методом и методикой, поскольку в настоящее время в педагогической литературе при рассмотрении методов обучения различают четыре уровня, в которых критериями различения выступают или методы, или методики.

Первый уровень – общедидактический. Он задает общий угол зрения на проблему методов обучения. На этом уровне методы обучения выступают в качестве модели, обобщенной характеристики состава, структуры и функций педагогической деятельности.

Второй уровень – частнодидактический. На частнодидактическом уровне функции методов обучения рассматриваются в звеньях, общих для любого процесса обучения (проверка знаний и т. д.).

Третий уровень проявления метода обучения – это уровень учебного предмета. Общедидактические методы обучения проявляются здесь в сочетании приемов обучения и в устойчивых методиках.

Конкретные приемы обучения – это четвертый уровень, представляющий собой разного типа действия, преследующие частные по отношению к данному методу обучения цели.

Многоуровневый подход к рассмотрению методов обучения вносит ясность в проблему многообразия методов обучения. В педагогической литературе общедидактические методы обучения соотносятся с традиционными (рассказ, беседа). Но в этом случае, если следовать логике генезиса метода, приведенного выше, так называемые «традиционные» методы обучения следует рассматривать как методики, поскольку они выступают в качестве способа реализации общедидактических методов.

Метод обучения – категория историческая. Самым древним методом является репродуктивный, который возник в результате социального опыта, опыта общения взрослых и детей и смысл которого состоит в показе образца деятельности. С возникновением письменности книги стали массовым средством обучения, тексты заучивались, обучение было механистичным – так в средние века формировался догматический метод обучения. В эпоху Возрождения целью обучения стало развитие человеческой личности, про-

цесс обучения начинался с чувственного восприятия, наблюдения, эксперимента. Учащихся вооружали методами самостоятельного приобретения знаний. В начале XIX века возникла идея активизации обучения с помощью наглядных методов (И. Г. Песталоцци), методов передачи учащимся готовых знаний (И. Ф. Гербарт), а в трудах Ф. А. Дистервега получили развитие словесно-наглядные методы. На рубеже XIX–XX веков старые методы подверглись критике, в обучении важное место занял один из вариантов словесного метода – эвристический. Дж. Дьюи выдвинул естественные методы обучения, основанные на непосредственном контакте учащихся с действительностью. Большой вклад в разработку теории методов внес К. Д. Ушинский, уделивший особое внимание способам активизации познавательной деятельности учащихся.

Таким образом, развитие теории методов обучения шло от репродуцирования к изменению характера познавательной деятельности. П. Ф. Каптерев обобщил методы, имевшиеся тогда в арсенале дидактики, и дал их классификацию с точки зрения познавательной деятельности учащихся. Он выделил догматический метод, в котором знание передается в готовом виде, аналитический метод, при котором учитель членит знание на элементы, знакомит с каждым из них, затем строит из элементов готовое знание, и генетический метод, связанный с показом процесса возникновения знания, его развития, и выдачей окончательной формулировки знания.

В современных классификациях выделяются такие методы, как информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный), инструктивно-репродуктивный, метод проблемного изложения, эвристический, исследовательский, метод соотнесения акта обучения с потребностями и мотивами учащихся (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер) [11; 6]. В классификации Ю. К. Бабанского выделено три группы методов: организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, стимулирования, мотивации [8].

Существенной проблемой, влияющей на развитие дидактических методов и их соответствие методам познания, является недостаточная проработанность рефлексии как типа познания, влияющего на исследовательскую деятельность и управление е.. В существующих в литературе классификациях дидактических методов не встречается упоминания рефлексивного метода. Однако в литературе и практике педагогической деятельности прочно закрепились понятия рефлексивной методик, интерактивной формы обучения, диалоговых методик, каждое из которых является способом реализации рефлексивного метода.

Для обоснования дидактического метода необходимо определение его существенных признаков. В Российской педагогической энциклопедии метод обучения определяется как «система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования» [9, с. 566]. Отмечается, что метод обучения характеризуется тремя при-

знаками: обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения. Эти три признака выступают в качестве оснований, с позиции которых рефлексивный метод может быть описан как дидактический. Однако эти основания не могут быть достаточными, поскольку нужно еще ответить на вопрос, является ли рефлексия обобщенным образом деятельности и возможна ли ее типизация.

Таким образом, для описания рефлексивного метода как дидактического необходимо доказательство существования рефлексивного метода как такового, выявление специфики цели обучения, достигаемой рефлексией, описание способов усвоения знаний с помощью рефлексии и определение характера взаимодействия субъектов обучения при реализации рефлексивного метода. В этом случае может быть поставлена проблема существования в теории обучения рефлексивного метода.

Рефлексия как понятие широко исследовано в философии, психологии, методологии и имеет множество определений. В энциклопедическом словаре рефлексия определяется как «принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания; деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека» [10, с. 579]. Исчерпывающее философское определение может быть дополнено методологическим, важным и существенным для обоснования рефлексивного метода: рефлексия – обобщенный тип реальности, проявляющийся в различных видах мыслительной деятельности и предполагающий анализ, критическую реконструкцию реальности и нормирование деятельности.

С помощью процедуры рефлексии достигаются такие цели обучения, как самостоятельное нахождение новых норм деятельности на основе анализа деятельности и ее критической реконструкции. Причем речь идет не только и не столько о наращивании знания (когнитивная парадигма), сколько о понимании, формировании смыслов-ценностей (личностная парадигма). Подтверждением этому могут служить размышления Г. Гегеля об образовании, когда впервые в философии он попытался осмыслить рефлексии не только как категорию мышления, но и как эмоционально-ценностную категорию.

В более поздних исследованиях находим подтверждения выводов Гегеля. К примеру, Д. Дьюи трактовал рефлексии как «оценку оснований собственных убеждений» [14, с. 9]. Еще более углубленное определение рефлексии как ценностной категории дал J. Mezirov: «Рефлексия – родовое понятие для той интеллектуальной и эмоциональной деятельности, в которой индивидуум осмысливает свой опыт с целью прийти к новому пониманию и ценностным отношениям» [15, с. 5]. В зарубежных педагогических исследованиях отмечается, что «рефлексия включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, припоминание и решение про-

блем, и охватывает обращение к убеждениям в целях интерпретации, анализа, осуществления действий, обсуждения или оценки» [5, с. 104]. Подобные подходы в понимании рефлексии осуществляются и в отечественных исследованиях. А. А. Тюков относит рефлексию к сфере сознания, а основание рефлексии, по его мнению, составляют деятельность и поступок как проявление и деятельностного, и личностного. В целом рефлексия в психологии относится к трем категориям ядра психологии: сознанию, личности, деятельности. Место рефлексии А. А. Тюков определяет следующим образом: «Влияя на развитие и состояние субъективности человека, рефлексия находится в трех образующих пространствах: мышление, память, восприятие. Основанием для ее возникновения является деятельность, категориальным ядром – сознание. Так рефлексия влияет опосредованно на поступок как личностную категорию» [12, с. 133].

Таким образом, в приведенных работах доказывается, что при построении новой нормы с помощью рефлексии воспроизводятся культурные нормы, обеспечивается творческая деятельность, происходит развитие личности.

Способ усвоения знаний и развития личности как один из признаков дидактического метода в процедуре рефлексии проявляется в рефлексивной методике. Рефлексивной методикой будет являться та, в которой содержатся процедурные элементы рефлексии: анализ, критика и построение новой нормы деятельности. Рефлексивная методика предполагает мыслительную деятельность субъекта обучения, она всегда эксклюзивна и ориентирована на активное участие субъектов обучения в ее создании и интерпретации. У рефлексивной методики нет жестких процессуальных рамок (это не касается самого механизма рефлексии). Рефлексия нацелена на преобразование существующей профессиональной практики или ситуации, поэтому рефлексивная методика предполагает наличие исследовательского процесса.

К настоящему времени разработано достаточно методик, которые обладают признаками рефлексивных и используются в педагогической практике. К примеру, к ним могут быть отнесены методики, построенные на диалоге и предполагающие авторское высказывание и его понимание. Методологическим обоснованием диалоговой методики является концепция М. М. Бахтина, в которую, по справедливому выводу М. К. Мамардашвили, органически встраиваются все типы рефлексии: личностная, связанная с индивидуально акцентированной волевой направленностью, интеллектуальная, на которой построена технология обретения собственного слова, и деятельностная, проявляющаяся в выборе и совершении ответственного поступка. Концепция Бахтина представляется убедительной и обоснованной, поскольку очень точно раскрывает процессы рефлексии, в основных положениях приближается к современным исследованиям проблем диалога культур, творчества. Его концепция убедительна еще и потому, что он сам всю жизнь оставался верен императиву: «За то, что я пережил и понял в искусстве, я должен отвечать своей жизнью, чтобы все пережитое и понятое не осталось бездейственным в ней» [4, с. 204].

Развитие проблемы рефлексии как механизма понимания, диалога находим в ряде исследований философов советского периода. Так, М. К. Мамардашвили и А. П. Петровский описали технологию получения знания и перевода его из символа в знак на основе механизма рефлексии. Они отмечали, что знание – это знаковая структура, предполагающая, с одной стороны, «приостановку сознания», а с другой – рефлексия человеком самого себя как субъекта, существующего среди знаков. По мнению авторов, знаки не изобретаются, они обнаруживаются через извлечение в рефлексии путем анализа. Последовательный анализ знаков выводит из поля знаков и возвращает в сознание. Символ, играющий роль знакоподобного образования, связан с процедурой понимания, так как является обозначением исходных элементов сознания. Понимание связано с различными ситуациями человеческого сознания, в которых рефлексия играет определенную роль. М. К. Мамардашвили отмечает, что рефлексия – это «повышение ранга самомышления», реализация субъектного мышления. «Если я себя забываю, – пишет он, – то рефлексия может свестись к нулю или к сознанию, то есть прекращается рефлексия “Я” как формы и происходит переход в новый, особый акт сознания» [7, с. 73–79]. В этой операции символ переходит в знак, символы сознания переходят в знаки культуры. В связи с этим производится установка на изучение себя, осознание своего места в мире. Однако для сохранения баланса необходимо, чтобы у человека была возможность не только культивировать (в данном контексте – переводить символы в знаки), но и чтобы в его менталитете сохранялись определенные символические смыслы, дающие человеку возможность быть индивидуальностью и творить. Так, М. К. Мамардашвили выводит нас на понимание проблем творческого познания, понимания, диалога языков и роли рефлексии в этих процессах.

Другим примером рефлексивных методик являются так называемые «интерактивы», реализуемые в различных формах игр. Наиболее эффективными среди них, с позиции рефлексивного метода, являются развивающие игры, организованные по типу организационно-деятельностных.

Еще одним видом рефлексивной методики являются рефлексивные практикумы, особенно результативные на этапе последиplomного образования. Они построены на интенсивных методах обучения и создании акмеологических условий: наличие одного проблемного поля, соотнесение его с актуализируемым профессиональным опытом участников, снятие межличностных барьеров при организации коллективной мыследеятельности, организация рефлексивной среды, личностная включенность участников рефлепрактикума в процесс мышления и деятельности. Применение этой методики, кроме увеличения доли предметной профессиональной компетентности, выраженной в объеме конкретных знаний и навыков в области своей профессии, обеспечивает развитие навыков постановки и решения проблем, способности коллективного взаимодействия и преодоления конфликтных ситуаций, обогащение профессионального и личностного опыта. Наиболее распространенными формами рефлепрактик являются рефлексивная

дискуссия, групповая рефлексия, рефлексивный диалог, рефлексивный тренинг, рефлексивная инверсия и другие. Способность к рефлексии и знание ее механизмов, сформированные в рефлексивных практикумах, позволяют выработать собственные ценности и принципы, определить стратегию собственного развития, побуждают к постоянному саморазвитию и творческому отношению к профессиональной деятельности. Рефлексивные практикумы являются самостоятельными, законченными формами, их можно рассматривать как экзистенциальные средства, помогающие преодолеть затруднение, выйти из кризисной ситуации, выработать новые нормы деятельности, построить траекторию дальнейшего развития и достичь более высоких результатов в последующей деятельности.

Методика функционально-рефлексивного анализа текста, также являющаяся одной из разновидностей рефлексивных методик, используется для определения сложной разновидности личностной рефлексии – экзистенциальной. Сложность экзистенциальной рефлексии заключается в том, что творческое мышление человека разворачивается в условиях субъективно-смыслового осознания проблемной ситуации, а рефлексия в процессе разрешения проблемных ситуаций обеспечивает развитие личности, формирование новых образцов «Я-концепции». Важно то, что экзистенциальная рефлексия возникает в результате разрешения проблемных ситуаций, в основе которых лежит личностный конфликт [1, с. 56–76].

Описанные выше рефлексивные методики, используемые в педагогической деятельности, доказывают наличие метода, способом выражения которого они являются.

Обратимся к следующему признаку дидактического метода, указанному выше – характеристике взаимодействия субъектов обучения. Характер взаимодействия субъектов обучения при рефлексивном методе – дискуссионный. Следовательно, основным способом взаимодействия субъектов обучения при реализации рефлексивного метода является дискуссия, организованная по схеме сложной коммуникации.

Согласно этому способу взаимодействия, каждый из участников взаимодействия на первом этапе может высказывать свою точку зрения и быть, соответственно, при этом ее автором. Каждый участник дискуссии в ситуации авторского высказывания является понимающим – это второй этап коммуникации. На фазе понимания он строит новый образ, новое знание на основе высказывания автора, и цель его понимания – реконструкция точки зрения автора. Только после этапа понимания участник дискуссии выходит на третий этап взаимодействия – критический. Опираясь на результаты понимания, «критик» вырабатывает более глубокую точку зрения и транслирует ее автору и всем участникам взаимодействия. В этом случае уже «автор» становится понимающим. Анализируя содержание своего предыдущего высказывания, он выходит на уровень критического осмысления продукта своей мыслительной деятельности и выстраивает новую норму деятельности. Такой

способ взаимодействия при рефлексивном методе обучения называется дискуссионным. Очевидно, что такой способ взаимодействия, как сложная коммуникация, построен по схеме рефлексии. Он дает возможность развития во всех аспектах: содержания знания, деятельности субъекта обучения и его мыследеятельности, личности учащегося и т. д. Педагог при этом выступает организатором коммуникации, создающим условия для авторского высказывания, упорядочения процесса понимания и формирования конструктивной критической позиции.

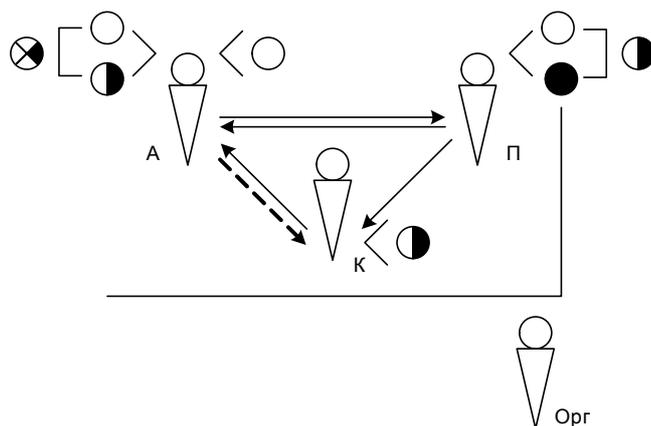


Схема сложной коммуникации

В современной дидактике широко описаны исследовательские, эвристические методы. Их отличие от рефлексивного, по нашему мнению, заключается в том, что каждый из них опирается на отдельные элементы рефлексии: в исследовательском, например, представлен анализ, в эвристическом – нормирование мыслительной деятельности, выходящей за рамки прежней культурной нормы, в то время как рефлексивный дидактический метод включает и анализ, и критическую реконструкцию, и нормирование. При этом особенность рефлексивного метода состоит в специфической коммуникативной составляющей, что обеспечивает понимание. Примером реализации рефлексивного метода в педагогической практике могут служить методики, активно разрабатывавшиеся в 1980-е годы в рамках инновационных парадигм, например диалогическая (М. М. Бахтин, В. С. Библер), культурологическая (А. Г. Асмолов, И. С. Кон) и др.

Обоснование рефлексивного метода ставит вопрос о его месте в известных сегодня классификациях дидактических методов. Если опираться на известную классификацию методов Ю. К. Бабанского [8], то рефлексивный метод можно отнести ко второй группе методов, названных методами организации осуществления учебных действий и операций (подгруппа гностических методов, направленных на организацию и осуществление мыслительных опера-

ций). Основанием для отнесения рефлексивного метода к этой группе будет возможность осуществления на основе рефлексивных процедур проблемно-поисковой и эвристической деятельности. Если же опираться на общепринятые основания классификации методов (по функциям, по источникам познания, по воздействию на личность и др.), то к рефлексивному методу можно применить такую классификацию, где основанием является уровень активности познавательной деятельности, что ставит его в один ряд с исследовательским, частично-поисковым (эвристическим) методами и методом проблемного изложения.

Таким образом, рефлексивный метод, обладающий основными признаками дидактического метода и подтвержденный рефлексивными методиками в практической педагогической деятельности, может рассматриваться как дидактический. Он содержит все необходимые и достаточные параметры для включения в современную классификацию дидактических методов.

Литература

1. Аникина В. Г., Коваль Н. А., Семенов И. Н. Исследование экзистенциальной рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях. – М., 2003.
2. Анисимов О. С. Методология: функция, сущность, становление (динамика и связь времен). – М.: ЛМА, 1996.
3. Анисимов О. С. Введение в методологию. – Вильнюс: Balticon, 1989.
4. Бахтин М. М. Искусство и ответственность // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Педагогика, 1986.
5. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994.
6. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения – М., 1976.
7. Мамардашвили М. К. Сознание как философская проблема // Вопр. философии. – 1990. – № 10.
8. Педагогика: Учебное пособие для педагогических институтов / Под ред. Б. К. Бабанского – М., 1988.
9. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1.
10. Советский энциклопедический словарь. 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1983.
11. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. – М., 1986.
12. Тюков А. А. Квалифицированный анализ поведения человека (на примере юношеского возраста) // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 3.
13. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. – М.: Школа культурной политики, 1997.
14. Dewey J. How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. – Boston: D. C. Heath, 1933.
15. Mezirov J. and Associates. Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning. – San Francisco, 1990.

УДК 371.10 (045)
ББК 442.1.42

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

С. Л. Фоменко

Ключевые слова: педагогический коллектив; профессиональное становление; системно-деятельностный подход; уровень профессионального становления; стадия профессионального становления.

Резюме: В статье излагаются концептуальные положения, характеризующие процесс профессионального становления педагогического коллектива в условиях образовательного учреждения; показываются возможности использования технологии педагогического мониторинга. Особое внимание уделяется созданию комплекса управленческих условий, обеспечивающих позитивную динамику процессу профессионального становления педагогического коллектива.

Представления о педагогическом коллективе как особой трудовой общности сложились в педагогике еще в 20–30-е годы XX века. В их разработке необходимо отметить участие выдающихся педагогов того времени: С. Т. Шацкого, В. Н. Сороки-Росинского, А. С. Макаренко. В своих трудах великие педагоги провозглашали ведущую роль педагогического коллектива в решении задач воспитания и обучения подрастающего поколения. Под влиянием идеологических факторов на рубеже 1930–40-х годов, приоритет коллективного воспитания еще более укрепляется, создаются условия для развития авторитарной педагогики, где главным принципом, обеспечивающим профессиональное развитие коллектива, признается тотальный контроль деятельности каждого члена и всего коллектива в целом. В 1950–60-е годы идеи педагогики коллектива получили свое дальнейшее развитие в блистательном опыте таких руководителей школ, как В. А. Сухомлинский, Э. Г. Костяшкин, К. Ф. Карманов. Талантливые руководители школ, развивая взгляды педагогов прошлого, создавали свои модели коллективов, организовывали работу с каждым его членом на основе гуманистического подхода, провозглашая при этом своеобразие и неповторимость каждого педагога. В 1970–90-е годы наблюдается общий подъем интереса к исследованию проблем, связанных с функционированием и развитием педагогического коллектива. В этот период активно исследуются его функции, структура, проблемы взаимоотношений между членами, рассматривается влияние коллектива на обучающихся (Н. С. Дежникова), вопросы развития детского коллектива (Л. И. Новикова). Пристальное внимание к проблемам педагогического коллектива проявляют не только педагоги, но и психологи (Л. И. Уманский, А. С. Чернышев), развивается новое направление исследований, связанное с вопросами управления педагоги-

ческим коллективом (В. И. Зверева, Ю. А. Конаржевский, В. С. Лазарев, М. М. Поташник, Р. Х. Шакуров).

Изменение социально-экономической и социально-политической обстановки в стране привело к появлению лично ориентированного подхода в образовании, направленного на индивидуализацию образовательного процесса. На первый план выходит личность с ее индивидуальными способностями, уникальностью и неповторимостью; коллективизм и индивидуализм рассматриваются как полярные ценности. Индивидуализм как ценность порождает такие специфические нормы поведения индивида в группе, как ориентация не на групповые, а на собственные цели, стремление подчеркнуть свой вклад в групповую деятельность, достаточную закрытость в общении. Идея индивидуализации становится альтернативной коллективистскому подходу. Но нельзя забывать о том, что диалектика развития предполагает гармоничное сочетание того и другого подходов.

В настоящее время, в период преобразований в системе образования, вновь наблюдается рост интереса ученых к проблемам коллектива. Коллектив рассматривается как высший уровень развития группы, особое ее качество, оказывающее влияние на развитие каждой личности, способствующее раскрытию ее индивидуальности, т. е. коллективное не противопоставляется индивидуальному, а представляет собой гармоничное сочетание того и другого. Это особое качество есть продукт развития групп, существующих внутри определенной системы социальной деятельности. С этой точки зрения не каждая группа может быть рассмотрена как коллектив, а лишь такая, которая сформировала определенные характеристики, возникающие как результат развития основной деятельности данной группы и представляющие особое значение для ее членов. Современные специалисты считают, что превосходство групповых решений над индивидуальными обусловлено:

- 1) наличием у группы большего объема информации, чем у отдельных индивидов;
- 2) наличием значительного творческого потенциала, разумным риском, применением более эффективной тактики выдвижения идей;
- 3) возможностью быстрого корректирования ошибок;
- 4) социальной поддержкой, духом соревнования.

Тот факт, что работа в коллективе, в группе, благотворно сказывается на индивидуальной результативности, подтверждается многочисленными исследованиями. В трудах российских авторов [1; 2; 3; 4] подчеркивается, что, работая в коллективе, можно добиться больших результатов, чем в одиночку, кроме того, только коллективу под силу решение сложных задач, требующих комплексного подхода. Результаты исследований психологов свидетельствуют, что в присутствии других людей человек быстрее решает проблемы, совершает меньше ошибок, повышается индивидуальная результативность труда – иными словами, возникает эффект фасилитации. Необходимо отметить, что выявлен-

ная закономерность не является бесспорной, так как существуют данные, говорящие о том, что в группе могут быть и обратные процессы, негативно влияющие на личность: конформность, ориентация на средний уровень продуктивности, подавляющее влияние консервативно настроенных членов группы (особенно если они в большинстве). Исследования ученых показывают, что группы могут оказать сильное влияние на индивидов, побуждая их к изменению своего поведения [4; 5].

На современном этапе приоритет получила модель коллектива, складывающаяся из взаимодополняющего многообразия индивидуальностей, а не унифицированных индивидов. Принципы демократизации в обществе и гуманизации в образовании обуславливают приоритет именно такой модели коллектива, а она, в свою очередь, предполагает личностную, своеобразную, профессиональную позицию членов коллектива. Не вызывает сомнений тот факт, что, работая в одиночку над совершенствованием своего профессионального мастерства, педагогу сложнее достичь вершин профессионализма (исключение составляют «самородки», способные в одиночку добиваться высоких результатов, но их не так уж и много). Не нужно забывать и о том, что в процессе профессиональной деятельности у педагога может наступить стадия деструкции или стагнации, выход из которой является весьма затруднительным для конкретного учителя. Избежать деструктивных изменений или преодолеть их можно только в составе профессионально зрелого, компетентного коллектива. Профессионально компетентный педагогический коллектив способен решать более сложные и разнообразные проблемы, так как его члены обладают существенно большим совокупным опытом, знаниями, квалификацией. Однако его действия сложно координировать, особенно при рассмотрении проблем, не имеющих однозначного решения. Кроме того, с увеличением числа членов в коллективе вклад каждого в результаты совместной деятельности сокращается, что значительно уменьшает общую эффективность труда. Происходит это потому, что возникают такие негативные явления коллективной деятельности, как «социальное безделье», «диффузия ответственности», попытки переложить свои обязанности на других.

Идея преодоления негативных профессиональных изменений и поступательного профессионального развития педагогического коллектива и каждого его члена заставила нас обратиться к проблеме исследования процесса профессионального становления педагогического коллектива.

Мы рассматриваем педагогический коллектив как группу, организованную для совместной деятельности, объединенную духовными и социальными ценностями, где межличностные отношения опосредуются гуманными, общественно и лично значимыми целями, способную к качественному выполнению профессиональной деятельности, предоставляющую каждому члену возможности для профессионального развития.

В нашем понимании **процесс профессионального становления педагогического коллектива – это процесс качественных изменений коллективных профессиональных характеристик в ходе осуществления коллективной профессиональной деятельности, приводящий к последовательной смене уровней и стадий профессионального становления.**

В качестве методологических подходов в исследовании процесса профессионального становления педагогического коллектива были выбраны диалектический, системно-деятельностный и комплексный подходы. Ведущим для исследования профессионального становления педагогического коллектива является системно-деятельностный подход, который рассматривает педагогический коллектив как систему:

1) обладающую новыми, интегративными характеристиками (сплоченность, совместимость, сработанность, социально-психологический климат), которыми не обладает каждый из членов коллектива, и отличающуюся наличием главных механизмов целостности любой социальной системы – единством ценностей и близких, не взаимоисключающих, идеалов, единым пониманием целей и принципов совместной деятельности, адекватной системой управления;

2) обладающую определенной структурой (формальной, неформальной, коммуникативной и т. д.), характеризующейся наличием определенных групп связей (соподчинения, или субординации, координации и сотрудничества (взаимодействия));

3) включенную в более общую систему, в качестве которой могут рассматриваться большие общности (педагогические сообщества района, города, области, страны).

4) взаимодействующую со своими отдельными элементами, или подсистемами (отдельные педагоги, методические объединения, творческие группы, группы по интересам);

5) формирующуюся с учетом воздействия внешних условий, во взаимодействии с другими социальными системами (коллективами).

С позиций системно-деятельностного подхода важнейшим аспектом в исследовании педагогического коллектива является определение системообразующего фактора. В нашем исследовании профессионального становления педагогического коллектива системообразующим фактором является его совместная, коллективная, профессиональная деятельность. Именно для осуществления общественно значимой профессиональной деятельности педагоги вступают в определенные связи и отношения. Мы считаем, что только через взаимодействие именно в совместной, коллективной профессиональной деятельности раскрывается взаимосвязь следующих феноменов: личности профессионала и профессионального коллектива; коллектива профессионалов и профессиональной деятельности; личности профессионала и профессиональной деятельности. В этом смысле коллективная профессиональная деятельность есть системное и системообразующее явление в профессиональном педагогическом коллективе. Формирова-

ние целостности педагогического коллектива обуславливается единством ценностей, целей и принципов деятельности, разнообразием и многоуровневостью связей и отношений в процессе профессиональной деятельности. Основными здесь являются пространственно-временные, функциональные, социально-психологические, организационно-управленческие связи.

Перечисленные связи в коллективе оказывают различное влияние на исследуемый процесс профессионального становления, так, например, социально-психологические связи после достижения положительного развития могут отрицательно влиять на динамику профессионального становления коллектива, на результативность его деятельности. Иногда в процессе своего развития коллектив проходит регрессивные стадии, «стадию возможной деструкции». Это происходит потому, что хорошие, дружеские отношения между педагогами приводят к снижению требовательности, ответственной трудовой зависимости. Такой подход к рассмотрению профессионального развития коллектива заставляет пересмотреть влияние конфликтности коллектива на успешность его функционирования, возникает необходимость рассмотрения «позитивного», «здорового», «продуктивного» видов конфликтов.

Таким образом, обращение к методологии диалектического и системно-деятельностного подходов в исследовании процесса профессионального становления педагогического коллектива, с одной стороны, является закономерной необходимостью для современного состояния исследования коллектива, с другой – реальной возможностью дальнейшего развития теории коллективов, имеющей не только теоретическое, но и большое практическое значение на современном этапе развития. Кроме того, в исследовании мы использовали и комплексный подход, который в рассмотрении процесса профессионального становления педагогического коллектива характеризуется выделением в исследуемом процессе сторон, подлежащих изучению с позиций разных наук (педагогики, общей и профессиональной психологии, социологии, акмеологии, теории управления), а также учетом роли нравственных, ценностных и психологических факторов.

Большое значение в обеспечении поступательного, прогрессивного характера процесса профессионального становления педагогического коллектива имеет создание комплекса организационно-управленческих условий. Среди них мы выделяем:

1. Кадровые условия: разнообразный состав членов коллектива по возрасту, полу, педагогическому стажу, по уровню квалификации, по направлениям деятельности, по психологическим характеристикам; наличие соответствующих современным требованиям базового уровня профессиональной подготовки педагогов; наличие компетентного руководителя, обладающего лидерскими качествами.

2. Целевые: четкость, конкретность, выполнимость, социальная и практическая значимость целей и задач, стоящих перед коллективом, наличие сти-

мульной для всего коллектива педагогической идеи, которая и обуславливает цели профессиональной коллективной деятельности.

3. Мотивационные: возможность профессиональной самореализации членов коллектива; система оплаты труда по результатам; творческий характер выполняемой деятельности, признание и одобрение качественно выполненной работы; хорошая информированность; доброжелательные, деловые и конструктивные отношения с руководителем; комфортность в коллективе; возможность повышения интеллектуального и профессионального уровня педагогов; наличие объективной системы отслеживания коллективной и индивидуальной траекторий профессионального развития; наличие многофункциональной и многоуровневой системы повышения профессионального мастерства педагогов.

4. Средовые: благоприятный психологический климат в коллективе: повышенный эмоциональный тонус в коллективе; взаимоотношения, строящиеся на принципах сотрудничества и взаимовыручки; высокая степень психологического единства членов коллектива; удовлетворенность профессиональной деятельностью; идейно-нравственная и творческая атмосфера в коллективе; комфортность условий в образовательном учреждении; высокий уровень культуры в педагогическом коллективе; согласованность требований к учащимся.

5. Ресурсные: материально-техническое обеспечение деятельности педагогического коллектива в соответствии с санитарно-гигиеническими нормами; высокий уровень информационной обеспеченности воспитательно-образовательного процесса; наличие необходимых материальных, финансовых ресурсов для реализации модели профессионального становления педагогического коллектива.

Проведенные исследования позволили нам сформулировать ряд концептуальных положений, характеризующих процесс профессионального становления педагогического коллектива.

1. Структурирование информации о процессе профессионального становления педагогического коллектива целесообразно представить в виде совокупности структурных составляющих, включающих три блока коллективных профессиональных характеристик: профессионально-квалификационные характеристики педагогического коллектива, социально-психологические характеристики связей и взаимодействий в педагогическом коллективе и характеристики профессиональных достижений педагогического коллектива.

2. Профессиональное становление педагогического коллектива целесообразно рассматривать по уровням, анализ которых предполагает выявление количественного и качественного соотношения и развития профессиональных характеристик педагогического коллектива. Рассматривая профессиональное становление педагогического коллектива по уровням, необходимо отметить, что уровень профессионального становления определяется на основе изменений профессиональных свойств (характеристик) педагогического коллектива как субъекта совместной, коллективной профессиональной деятельности, поэтому

ведущими основаниями выделения уровней являются профессиональные характеристики реальной деятельности педагогического коллектива (целенаправленность, мотивированность, структурированность, интегративность (целостность), согласованность, организованность и результативность деятельности).

3. Педагогический коллектив в процессе профессионального становления проходит пять взаимосвязанных стадий, не повторяющих уровни профессионального становления, так как очередная стадия фактически может быть переходом на нижележащий уровень или некоторым преобразованием (изменением) в процессе профессионального становления коллектива без перехода на какой-либо другой уровень. В процессе профессионального становления коллектива иногда практически неизбежной является стадия регрессивного развития коллектива в результате управленческих ошибок.

4. В процессе профессионального становления коллектива, при переходе его с одной стадии профессионального становления на другую, более высокую, каждая личность имеет различные возможности для профессионального совершенствования и преодоления возникающих в процессе профессиональной деятельности негативных профессиональных изменений (деструкций), выявить которые можно на основе использования мониторингового подхода к исследуемому процессу. Кроме того, педагогический мониторинг позволяет с достаточной степенью точности на основе комплекса объективных показателей определить уровень и соответствующую ему стадию профессионального становления педагогического коллектива. Педагогический мониторинг профессионального становления педагогического коллектива состоит из следующих взаимосвязанных этапов:

1) исходно-диагностического (определение цели и задач мониторинга профессионального становления педагогического коллектива; структурирование показателей профессионального становления педагогического коллектива; подбор адекватных методик для отслеживания; проведение диагностических процедур; количественная и качественная обработка полученных результатов и на их основе выработка педагогического диагноза (определение уровня и соответствующей ему стадии профессионального становления педагогического коллектива);

2) уточняющего – анализ объективных и субъективных причин, определяющих полученные результаты диагностики;

3) плано-прогностического – определение тенденций процесса профессионального становления педагогического коллектива, планирование и прогнозирование управленческой деятельности с учетом профессиональных проблем, выявленных в процессе исследования;

4) организационно-деятельностного – организация работы с педагогическим коллективом, направленная на ликвидацию выявленных профессиональных проблем;

5) итогово-аналитического – определение эффективности организационно-содержательных мероприятий, направленных на повышение уровня профессионального становления педагогического коллектива.

Таким образом, исследование процесса профессионального становления педагогического коллектива позволяет определить уровень и стадию профессионального становления педагогического коллектива. Использование технологии мониторинга профессионального становления педагогического коллектива исключает вероятность развития деструктивных явлений в процессе осуществления профессиональной деятельности, если созданы соответствующие организационно-управленческие условия для реализации потенциальных возможностей каждого члена коллектива и коллектива в целом.

Литература

1. Кузьмин Е. С., Волков И. П. Руководитель и коллектив. – Л.: ЛГУ, 1967.
2. Немов Р. С. Психология. – М.: Просвещение: Владос, 1994.
3. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1971.
4. Личность и труд: Сборник статей / Под ред. К. К. Платонова – М., 1965.
5. Платонов Ю. П. Психология коллективной деятельности. Л.: ЛГУ, 1990.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.047 (571.12)
ББК 74.202

СЕЛЬСКАЯ ШКОЛА И ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Л. П. Белова

Ключевые слова: профильное обучение; система образования; сельские школы.

Резюме: В статье представлена региональная программа реструктуризации сети образовательных учреждений, расположенных в сельской местности, направленная на создание условий доступного и качественного образования сельских школьников.

Одним из основных направлений оптимизации региональной системы образования является процесс реструктуризации сети сельских школ, обеспечивающий повышение качества образования сельского школьника за счет эффективного использования материально-технических, кадровых, финансовых и управленческих ресурсов общеобразовательных учреждений на основе их концентрации и кооперации.

Реально ли сегодня создать условия для реструктуризации сети общеобразовательных учреждений? В России есть отдельные районы и даже регионы (как правило, это регионы экономического благополучия), которые пошли по пути укрупнения школ. Но подобные решения должны базироваться на создании комплекса условий, обеспечивающих эффективность перестроечного процесса. Выделим главные.

1. Наличие транспорта для подвоза учащихся, принадлежащего органам образования. Совершенно очевидно, что базовая школа должна иметь свои транспортные средства (автобус, микроавтобус).

2. Наличие хороших дорог.

3. Наличие пришкольного интерната в базовой школе.

4. Трудоустройство или переобучение высвободившихся учителей малочисленных школ.

5. Нормативное закрепление статуса базовой школы, а также ее филиалов. Опираясь на исторический опыт ликвидации неперспективных деревень в 1970-е годы и исходя из прогнозирования результатов новой реорганизации малочисленных школ, можно обозначить последствия реструктуризации: «уми-

вание» деревень, заброшенность земель, отток молодежи из деревни, безработица среди учителей.

Но есть еще несколько тревожных последствий – рост социальной напряженности, деградация сельской общности, утрата молодым поколением сельского образа жизни, традиций. Известно, что дети, живущие в интернатах, теряли культуру своих предков. На севере, например, матери не могли научить дочерей шить теплые торбасы; а мужчины – научить сыновей пользоваться гарпуном. Но и чужую, навязанную им культуру дети не принимали и в результате теряли себя [3]. Уничтожение маленьких школ приведет к уничтожению уникальности и самобытности жизни людей сельской местности, к ослаблению не только родительского, но и общественного контроля за детьми.

Проблема реструктуризации сети общеобразовательных учреждений села затрагивает государственные интересы России в освоении земель сельскохозяйственного назначения, в сохранении трудовых ресурсов села, в решении проблемы продовольственного обеспечения силами отечественных производителей и в целом продовольственной безопасности страны. Роль сельской школы в развитии сельскохозяйственного производства остается по-прежнему огромной. Допрофессиональная сельскохозяйственная подготовка экономически, экологически, биологически грамотных владельцев личных подсобных хозяйств (именно так формулируют задачу трудовой подготовки сельского школьника многие специалисты) становится важным фактором обеспечения потребностей сельского населения в образовании, средством социальной защиты населения [2; 4].

Образовательное пространство Тюменской области на 79,3% состоит из сельских школ, где обучается около 50% учащихся. Сельские школы области сегодня призваны обеспечить обучение и воспитание, адекватное потребностям социума, а значит, потребностям сельскохозяйственного производства, социальной сферы, семьи и личности [5].

Модели и опытные образцы сельского образования отрабатываются на базе современных сельских школ и дошкольных учреждений, работающих в инновационном режиме и имеющих большой опыт социально-педагогической работы. Сложившееся на практике многообразие интегративных моделей сельских школ региона – закономерное явление, отражающее стратегию развития малых сельских общностей (школа – детский сад, учебно-воспитательный комплекс, школа – центр образования, школа – детский сад – сельский клуб, социокультурный комплекс).

Многообразие организационных моделей профильного обучения в условиях сельского социума обусловлено многообразием типов, видов и форм организации профильного обучения. Для детализации моделей профильного обучения в сельской школе региона необходимо выделить ряд дополнительных факторов, обуславливающих их многообразие. К этим факторам относятся:

- а) количество школ в районе;
- б) количество школ в районном центре;

в) размеры школ (полная или малочисленная);

г) социокультурная ситуация: квалификация кадров, производственная инфраструктура, качество культурной жизни, наличие или возможность организации сети учреждений дополнительного образования, удаленность от районного и областного центров и транспортные возможности.

С учетом этих факторов кафедрой управления, экономики и права Тюменского областного государственного института регионального образования были разработаны модели сельской школы, учитывающие особенности микро-региона и наработанный опыт в этом направлении. К ним относятся:

Модель «Базовая опорная школа» – является ресурсным методическим центром по отработке новых технологий обучения и воспитания и взаимодействию с профессиональными учебными заведениями всех уровней. Базовая школа лучше укомплектована учебным оборудованием и ТСО, имеет более квалифицированные кадры, хорошо оснащенную методическую службу. Данная модель оказалась наиболее приемлемой для большинства школ региона (отрабатывается во всех районах области), при этом апробируются три варианта организации профильного обучения.

Вариант А. Межшкольное распределение профилей. Профили распределяются между несколькими школами, которые можно назвать однопрофильными.

Вариант Б. Многопрофильная школа, являющаяся ресурсным центром для других школ (таким ресурсным центром должна быть базовая районная школа).

Вариант В. Межклассное распределение профилей внутри одной школы (в школах, где сохранились параллели).

Модель «Детский сад – школа» – организационно функционирует в каждом районе региона. До 2003 года в области создано 15 комплексов детский сад – школа, являющихся единым юридическим лицом, что позволяет осуществлять преемственность в обучении, более эффективно использовать образовательные, кадровые и материально-технические ресурсы. Результаты проведенного исследования показывают, что, с одной стороны, образовательные, кадровые ресурсы стали использоваться более эффективно, с другой – руководителям комплексов пришлось разрабатывать новую нормативно-правовую базу деятельности, выстраивать по-новому образовательно-воспитательный процесс. Большинство родителей (73% опрошенных) высказались за сохранение детских садов как отдельных юридических лиц еще и потому, что школьные кабинеты не приспособлены для дошкольников и дети находятся в школе лишь до обеда. Основной недостаток такого объединения – это неэффективное использование материально-технических ресурсов, так как большинство зданий детских садов простаивает. Поэтому формальное объединение детского сада и школы в единый комплекс не может дать ожидаемого результата, если не выстроена стратегия развития комплекса на основе эффективного использования всех имеющихся ресурсов, в том числе материально-технических (зда-

ния детских садов), а также ресурсов сообщества (руководители кружков, общественных объединений и организаций, попечители, благотворители).

Модель «Центр образования» – основана на объединении детского сада, начальной школы, музыкальной школы, школы для взрослых.

Модель «Социокультурный комплекс» – предполагает интеграцию деятельности школ с учреждениями социальной сферы, культуры, учреждениями дополнительного образования и другими учреждениями, расположенными в данном социуме. Она имеет два варианта:

Вариант 1. Школы, учреждения культуры и спорта входят в комплекс на договорной основе, строят работу по единому плану. Этот вариант апробируется в двух районах.

Вариант 2. Школы, учреждения культуры и спорта, учреждения дополнительного образования входят в единый административный комплекс путем передачи образовательному учреждению ставок работников культуры и спорта (функционирует одна школа, в трех – моделируется образовательная система).

Данные модели сельских школ, прошедшие апробацию, схематизированы и представлены как основные элементы образовательной инфраструктуры региона. Вместе с тем продолжается разработка *новых моделей профильного обучения в сельских школах области*.

Модель «Ассоциация ОУ» – основана на горизонтальных связях между ОУ: между школами поделены отдельные функции (такая модель разрабатывается в Ялуторовском и Заводоуковском районах).

Модель «Передвижная лаборатория» – представляет собой созданную в рамках базовой школы группу учителей, располагающую соответствующим оборудованием (модель разрабатывается в Абатском районе).

Модель «Профильная сельская школа – агролицей» – это объединение средней школы с начальным и высшим профессиональным образованием (данная модель в регионе отсутствует).

Модель «Районный факультатив» – предполагает организацию районных факультативов по отдельным направлениям, в том числе и творческого плана, которые, как правило, ведут учителя базовых школ и вузовские преподаватели (данная модель разрабатывается в Сорокинском районе). Изучение опыта работы факультативов в других регионах показывает, что на занятиях школьникам следует предлагать исследовательские задания. Логическим завершением работы факультатива могут быть конференции, конкурсы, систематизация и обобщение материалов факультативных занятий в виде практико-ориентированных проектов.

Летняя профильная школа (апробация модели осуществляется в Уватском районе). Элементами этой модели являются: система средств диагностики для оперативного изучения школьников и формирования учебных групп; программы занятий и педагогические средства поддержки, которые предлагаются каждым педагогом на конкурсной основе; педагогическая техно-

логия организации учебных занятий, специальные технологии изучения результатов совместной деятельности; система материалов для проведения олимпиад, конкурсов, проектов.

На наш взгляд, наиболее перспективной формой структурной перестройки организации общего образования в условиях сельской местности является создание **территориальных школьных (образовательных) объединений (ТШО)**, представляющих собой единую систему обучения и воспитания детей дошкольного возраста и учащихся общеобразовательных школ, проживающих на территории одной или нескольких сельских администраций. Объединение создается постановлением главы администрации района по представлению муниципального органа управления образованием на добровольной основе. В состав этого объединения входят образовательные учреждения различных уровней; средняя или основная общеобразовательная школа выделяется в качестве головной, остальные являются филиалами; структурные подразделения выполняют совместные задачи на основе единого комплексного плана работы. Возглавляет ТШО генеральный директор, а все вопросы, связанные с организацией учебно-воспитательного процесса, решает педагогический совет, объединяющий всех педагогов ТШО. Это позволяет рассматривать на педсоветах проблемы, обсуждение которых организовать в малочисленных коллективах довольно сложно. В ходе реализации этой модели создается возможность для определенной рационализации сети школ. Оптимальным является вариант реорганизации малочисленных средних школ в основные, которые объединяются вокруг базовой средней школы.

При всех различных особенностях сельского социума, как показывают результаты исследования, достаточно определенно просматриваются общие черты перспективной модели деятельности сельской школы, которые можно считать адаптивными. В результате деятельности она прежде всего работает как открытый социальный институт (открыта к быту, труду, жизни, культуре населения, окружающей природе), открыта для общения между поколениями [1].

В адаптивной модели сельской школы предусматривается:

- 1) свободное посещение учебных занятий заинтересованными лицами;
- 2) вынесение системы внеурочной внешкольной воспитательной работы за пределы школы;
- 3) совместная работа с семьей, культурно-просветительскими учреждениями, производственными объединениями, местными властями по осуществлению единой системы социально-педагогической деятельности в селе;
- 4) создание разновозрастных творческих объединений школьников и взрослых по интересам;
- 5) свободный доступ во внеучебное время в актовЫй и спортивный залы, учебные мастерские и лаборатории для взрослых и детей.

Используя идею адаптивной школы, нами было разработано три модели современной сельской школы:

- 1) школа – центр воспитательной деятельности в социуме;

2) школа – организатор воспитательной работы в селе;

3) школа – координатор усилий ответственных и заинтересованных в воспитании социальных институтов.

Первый вариант предполагает сохранение ведущей роли школы в осуществлении воспитательной деятельности общества. Анализ работы школ как центров воспитательной работы в социуме показал, что школа почти единолично несет ответственность за результаты воспитания. Налицо принижение роли семьи, устранение родителей от воспитания своих детей, дидактизирование воспитательного процесса.

Второй вариант – школа как организатор воспитательной деятельности – отличается от первого тем, что значительно ослаблен так называемый школоцентризм: от школы, где сосредоточены специалисты-воспитатели, требуется практическая психолого-педагогическая и методическая помощь семьям, привлекаемым к воспитательной работе. Существенным в этой модели является то, что, организуя в селе социально-педагогическую работу, школа во многом меняет свою традиционную функцию: она выступает наравне с другими институтами воспитания и становится их помощником. Выполнение школой организаторской функции в системе социального воспитания способствует уточнению и расширению воспитательных функций других социальных институтов и производственных коллективов.

Третья модель – координирующая роль школы в организации социально-педагогической работы. Координируя воспитательную деятельность семьи, культурно-просветительских учреждений и производственных коллективов, школа берет на себя функции разработки содержания социально-педагогической деятельности в селе, педагогического просвещения населения, оказания практической помощи другим социальным институтам путем выделения постоянных консультантов и помещений.

Максимальное сбережение образовательного потенциала действующей сети сельских школ возможно при формировании механизма государственно-общественного управления развитием сельской школы на основе сочетания интересов школы, сельского социума и государства: реализация доступности, конкурентоспособности, качества образования сельского школьника и его социализация.

Литература

1. Белова А. П. Сельская школа как социокультурный феномен // Новые ценности образования: Школа – культурный центр: Сб. науч. тр. – 2004. – Вып. 3(18). – С. 97–102.
2. Волкова Н. А., Каратаев В. Д., Федотова М. Ю. Профорientация сельских школьников // Социологические исследования. – 1999. – № 8. – С. 94–97.
3. Гурьянова М. Реструктуризация сети сельских общеобразовательных школ: документ надежды или ... памятник исчезнувших деревень // Народное образование. – 2002. – № 10. – С. 38–48.

4. Литвинова Н., Шерайзина Р., Урсу И. Образовательные потребности сельского населения (итоги социологических исследований) // Новые знания. – 2003. – № 2. – С. 23–26.

5. Развитие образования в Тюменской области: достижения, проблемы, перспективы. – Тюмень: Вектор-Бук, 2004. – 93 с.

УДК 378.016:811
ББК 74.58

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНОГО ТЕКСТА (на примере обучения иностранным языкам в вузе)

Н. В. Войтик

Ключевые слова: дискурс; текстовая деятельность; дискурсивная деятельность; психолого-педагогические механизмы; учебный текст.

Резюме: В статье рассматривается проблема выявления психолого-педагогических возможностей текста на основе дискурсивной деятельности. При этом анализируются основные теоретические и языковые аспекты данного подхода.

Стремительное развитие социально-экономических, культурных и информационных процессов в современном обществе влияет и на образование. Обществом востребована активная, творческая личность, мобильная, динамичная, способная самостоятельно решать проблемные ситуации. Сегодня происходит серьезное изменение целей образования от «человека образованного» к «человеку культуры», «от знаниецентризма к *человекоцентризму*», а среди функций образования на первый план выступают культурупреимственность и культуротворчество.

В связи с этим одной из задач высшей школы является поиск путей формирования необходимых качеств личности на основе содержания образования, которое обеспечивает развитие системы ценностных ориентаций, духовное воспитание, вхождение обучаемых в контекст современной культуры, формирование общей и информационной культуры личности.

Основной формой учебного содержания на родном и иностранном языках является *текст*, продукт устной и письменной речевой деятельности человека, основная форма существования языка, хранения и передачи культуры, знания и незнания. Важнейшей характеристикой учебного текста является наличие в нем образовательного, культурологического, воспитывающего и развивающего потенциала, т. е. его предназначение – хранить информацию, культуру, воздействовать на сознание обучаемых, оказывать на них мотивационное воздействие, способствовать развитию их креативных качеств.

Педагогические возможности учебного текста обусловлены его *полифункциональной природой*: текст содержит учебную информацию; является носителем общих и профессиональных знаний, культуры (опыт, традиции, ценности), элементом сознания [11]; текст имплицитно содержит способы и методы овладения учебной информацией и культурными ценностями. Посредством специальной организации учебного текста можно успешно решать педагогические задачи, а именно – воздействовать на ум, чувства, эмоции и сознание обучаемых, формировать общую и информационную культуру. Возникает необходимость найти методы и приемы работы с учебным материалом, чтобы эффективно использовать его педагогический потенциал.

Вместе с тем знания, формируемые только на основе учебника, книги, через *текстовую*, материально-практическую деятельность (чтение, слушание, написание и говорение) [8], у огромного числа студентов отклика уже не находят, не вызывают интереса, не мотивируют к учебной деятельности. С появлением новых информационных технологий в образовательном процессе используются новые формы учебного текста, которые транслируют знания обучаемым посредством компьютерных программ, электронных учебников. Интернет рассматривается как мощный ресурс, источник учебной информации (в том числе и на иностранном языке). Между тем в погоне за объемом и технологиями студенты воспринимают неоднородную и разноречивую информацию беспорядочно и хаотично, при этом не формируется индивидуальность, упускаются социальные ценности и ориентиры.

Для того чтобы «не превратиться в приставку к компьютеру», «придаток компьютерных систем» [2], задачами обучения должно стать овладение составляющими межкультурной коммуникативной компетенции (иноязычной и дискурсивной), овладение общей и информационной культурой. Обучение необходимо строить на уровне общения с аутентичным учебным текстом как средством приобщения личности к духовным ценностям своего и других народов, базой поиска смыслов для себя (Я-концепция), формирования самосознания и рефлексии через понимание, интерпретацию текстов.

В процессе актуализации целесообразно представлять учебный текст как познавательную задачу или своеобразную проблемную ситуацию [7; 15], использовать его полифункциональную природу:

- текст является *носителем информации* – текст служит постоянным источником нового и поэтому всегда информативен [6]; учебный текст выступает в качестве основного источника информации о деятельности, выходящей за рамки непосредственного обихода и профессиональной специализации; методический анализ учебных текстов подтверждает, что при отборе учебного материала одним из критериев является информативная насыщенность текстов и их соответствие интересам студентов; изучаемый материал должен быть лично значимым для обучаемых, соответствовать их опыту и уровню развития;

- текст как *носитель культуры* «обитает» в культуре [10]; культура интерпретируется как текст [13]; «тексты имеют “непреодолимую ценность”, их эстети-

ко-познавательное или научное значение всегда остается в сокровищнице человеческой культуры» [6]; через текст язык отражает реальный окружающий мир человека, его менталитет, традиции, систему ценностей, мировоззрение и т. п.;

- текст потенциально содержит *способы и методы* овладения учебной информацией и культурными ценностями, природа текста задает способы усвоения учебной информации; текст содержит в себе образ деятельности по осмыслению собственной информации; текст является определенным способом организации значений и структурирования смысловой информации, воплощением мотивированной и целенаправленной интеллектуальной активности индивида [8];

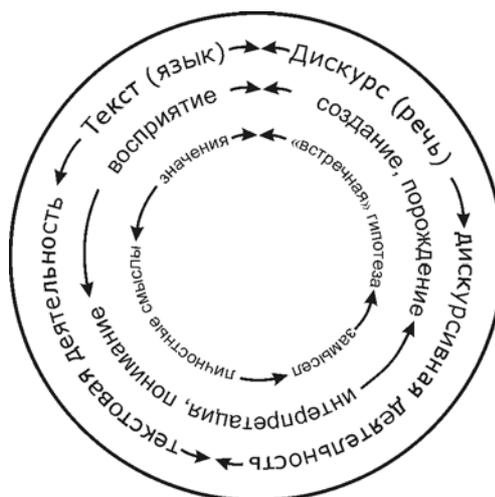
- текст как элемент сознания, «продукт сознания» [4]; само сознание представляет собой объединение текстов [11], сознание как понимание строит собственные тексты, оно же их и понимает. С одной стороны, тексты конструируются для интерпретации и истолкования, с другой – понимание связано с созданием текстов – «самоинтерпретирующийся текст» [1], «встречный текст» [9].

Таким образом, в процессе обучения учебный текст выполняет *информативную, когнитивную и креативную* функции. Усваивая функцию иноязычного учебного текста как сознания, обучаемый постигает и другие функции текста. Так, функции текста как носителя информации и культуры усваиваются в процессе выполнения обучаемым определенных заданий, например, по отбору необходимой информации для себя. Тем самым формируется мировоззрение, присваиваются культурные, личностные смыслы [12], происходит сознательное овладение сокровищами языка. В противном случае, по мысли М. Полани, «формально вышколенный ум, не приобщенный к личностному знанию, бесполезен для научного прогресса» [14].

Существующие противоречия обозначили проблему разработки концепции актуализации педагогического потенциала учебного текста, а также создания методики перевода образовательной, воспитывающей и развивающей функций текста из латентного, потенциального, состояния в актуальное, действующее на основе психолого-педагогических механизмов, которые заключаются в восприятии, понимании, интерпретации учебного текста и порождении собственного «встречного» текста-дискурса.

В обучении как ведущей деятельности студентов большое значение принадлежит психолого-педагогическим процессам и механизмам присвоения системы знаний.

Наш метод актуализации педагогического потенциала учебного текста основан на идее «встречности». Текстовая деятельность по пониманию, интерпретации текста и дискурсивная деятельность по созданию, порождению другого текста-дискурса как бы «продельвают противоположный путь – одно вверх, другое вниз» [12]. Данную идею подтверждают слова Т. М. Дридзе о том, что происходят адекватные по структуре действия: «воспринимая текст, интерпретирующее его сознание всякий раз осуществляет встречное порождение текста» [8], «мысль воплощается в слове» [5], рождается «встречный текст» [9]. Мы попытались отобразить это движение на схеме.



Психолого-педагогический механизм перевода текстовой деятельности в дискурсивную

Психолого-педагогический механизм перехода к дискурсивной деятельности состоит в том, что, воспринимая учебный текст, обучаемые присваивают значения, которые переходят в личностные смыслы при понимании. В интерпретации реализует себя практическое сознание, появляется мотив как предпосылка замысла, который переводится посредством языка во «встречный» текст-дискурс.

Педагогическая сущность понятия «дискурс» заключается в том, что оно характеризуется, во-первых, как связный текст, взятый в событийном аспекте; во-вторых, как коммуникативно-познавательный процесс, направленный на формирование личностных смыслов и сознания обучаемых, приобретение рефлексивных свойств, развитие эмоций.

В процессе перевода текстовой деятельности в дискурсивную происходит овладение не только готовыми знаниями, развитие вербальной репродукции, но и активная выработка личностных смыслов, реализация «диалога трех культур» [3]: преподавателя, обучаемого и самого текста, что является основой для формирования общей и информационной культуры обучаемых.

Преимущества дискурсивной деятельности состоят в ее эвристическом характере, способствующем реализации творческих потребностей обучаемых. Ее педагогический потенциал заключается в соответствии опыту обучаемых, уровню их развития; в предоставлении им возможностей свободно и самостоятельно пользоваться учебным материалом в различных, приближенных к жизненным, ситуациях; в возможности выбора самими обучаемыми учебных текстов с целью реализации их творческих способностей при создании собственных учебных текстов-дискурсов.

Эффективность процесса актуализации педагогического потенциала учебного текста обеспечивается применением комплексных заданий, предусматривающих перевод текстовой деятельности в дискурсивную. В процессе выполнения данных заданий обучаемые осуществляют цикл познавательных действий: *восприятие* (через беглость чтения, упражнения на прогнозирование лексических значений, словообразовательных и грамматических форм); *понимание, осмысление* (через ответы на вопросы в парах, группах); *интерпретацию* (через выбор мнения, принятие решения); *создание собственного «встречного» текста-дискурса* (через написание аннотаций, резюме, выступление с презентацией). Например, комплексные задания к иноязычному учебному тексту для развития дискурсивных умений и навыков должны включать продуктивные упражнения на принятие решений (*decision making*), с объяснением своего выбора (*explanation*), выражением мнения (*expressing opinion*), обсуждением проблем их будущей профессии.

Критерием эффективности актуализации педагогического потенциала учебного текста является переход от внешнего значения учебного текста к внутреннему, эмоциональному смыслу через вербальное творчество (дискурс). Он конкретизируется в показателях: *сформированность текстовой деятельности*, проявляющаяся в умении отбирать тексты из различных источников с опорой на собственные интересы, опыт и профессиональную направленность, определять главную идею, проблему; *сформированность дискурсивной деятельности*, проявляющаяся в опыте эмоционально-ценностного отношения к учебно-познавательной деятельности (положительное отношение к учебным текстам, организация целенаправленного поведения, общения, вступление в диалог и беседа с партнером, оценивание себя и других).

Дискурсивные умения и навыки глубоко связаны с общей, информационной и профессиональной культурой личности обучаемого, и их трудно совершенствовать. Выполняя, например, задание на дискурсивную деятельность: *Prepare a presentation using the text «W ...»*, трудно предугадать, какие функциональные области языка будут наиболее полезными, но обучаемых можно снабдить стратегиями создания собственного дискурса: выбор актуальной проблемы, уточнение и проверка информации, организация и структурирование материала на основе использования дискурсивных маркеров (например, *actually, personally, furthermore, then, well* и др.).

Выделение структурных компонентов актуализации педагогического потенциала учебного текста позволило нам разработать теоретическую модель обучения с учетом актуализации педагогического потенциала учебного текста, взаимосвязанными компонентами которой являются: *целеполагание* (от социального заказа к целям и задачам обучения конкретному предмету); *содержание материала* (учебные тексты общей и профессиональной направленности); *методы* сочетания текстовой и дискурсивной деятельности на основе комплексных заданий, способствующих самообщению, саморефлексии, развитию

интеллекта, дискурсивного мышления; *результат* обучения – сочетание общей и информационной культуры обучаемых.

Выяснилось, что педагогические возможности учебного текста в массовой практике обучения иностранному языку используются частично, знания и смыслы, заложенные в учебном тексте, не присваиваются обучаемыми в полной мере, задания к текстам в основном ориентированы на воспроизведение и реконструкцию заданного. Вместе с тем рассмотренный передовой опыт преподавания в высшей школе несет в себе много положительных моментов. В обучении применяют различные типы текстов: поэтические (стихи, песни), художественные, научно-популярные, научные, педагогические тексты-нарративы (письма, автобиографии, дневники и др.). Проведенные беседы и анкетирование преподавателей иностранных языков вузов Тюмени подтвердили наше предположение о том, что актуализация педагогического потенциала учебного текста достижима при условии осознанного использования педагогом в педагогической практике полифункциональной природы текста.

Возникновение идеи актуализации педагогического потенциала учебного текста объясняется самой природой культуры, которая является хранилищем человеческих ценностей и опыта, и потребностью в специальной методике по использованию образовательных, воспитывающих и развивающих возможностей текста на практике.

Методика выявления имплицитных педагогических возможностей учебного текста и перевода их из потенциального состояния в актуальное реализована в практике обучения иностранному языку через комплекс заданий, предусматривающих прогнозирование скрытых внутренних значений текста и присвоение «живого» знания через порождение новых текстов-дискурсов. Созданные обучаемыми «встречные» тексты позволяют рефлексировать над собственной и чужой учебно-познавательной деятельностью, демонстрировать интеллект, мировоззрение, реализовать творческие способности личности и обогащать ее общую и информационную культуру.

Целенаправленная актуализация когнитивного, развивающего и креативного потенциала учебных текстов, поэтапная организация учебного познания на основе взаимопроникновения текстовой и дискурсивной деятельности создают возможности для усиления обучающих, развивающих и воспитывающих функций обучения.

Литература

1. Агафонов А. Ю. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла. – Самара: БАХРАХ-М, 2000. – 336 с.
2. Ачкасова Г. Об одной из ценностей современного образования // *Alma Mater: Вестник высшей школы*. – М., 2002. – № 7. С. 6–10.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1988. – 423 с.
4. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М.: Прогресс, 1974. – 447 с.
5. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 487 с.

6. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
7. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
8. Дридзе Т. М. Язык и социальная психология: Учеб. пособие для факультетов журналистики и филолог. факультетов ун-тов / Под ред. проф. А. А. Леонтьева. – М.: Высш. школа, 1980. – 224 с.
9. Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: Монография. – Тюмень: Изд-во Тюменск. гос. ун-та, 2001. – 152 с.
10. Залевская А. А. Некоторые проблемы теории понимания текста // Вопр. языкознания. – 2002. – № 3. – С. 62–73.
11. Зинченко В. П. Миры сознания и структуры сознания // Вопр. психологии. – № 2. – 1991. – С. 15–36.
12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 304 с.
13. Лотман Ю. М. Культура и взрыв. – М., 1992. – 271 с.
14. Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.
15. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала. – М.: Педагогика, 1981. – 207 с.

УДК 370.1
ББК Ч 313

КОМПЬЮТЕРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

А. В. Сиволапов

Ключевые слова: компьютеризация образовательных программ; технические средства в образовательном процессе; техническое оснащение школ; педагогическое воздействие; коммуникационная среда.

Резюме: В статье проведен анализ результатов перехода традиционных форм взаимодействия преподавателя с обучаемыми в новую фазу развития системы образования, призванную облегчить труд преподавателя и максимально индивидуализировать учебный процесс. Анализируя происшедшие и происходящие перемены, автор обращает внимание как на достоинства, так и на недостатки одного из современных видов обучения (дистанционного). Большое внимание в статье уделяется центральным проблемам внедрения технических средств и информационных технологий в процесс обучения, а также вопросам, касающимся меры включения электронных аналогов в педагогическую сферу.

Информационные технологии играют сегодня весьма существенную роль в организации учебно-воспитательного процесса во всем мире. Предполагается, что дальнейшее повсеместное внедрение технических средств в образова-

тельную программу, совершенствование микроэлектроники и обогащение возможностей ее использования, кроме расширения границ индивидуализированного обучения, будет способствовать более эффективному развитию познавательной активности обучаемых.

В современных развитых странах техническое оснащение школ микроэлектронной техникой находится на довольно высоком уровне и продолжает расти быстрыми темпами.

Из европейских стран здесь лидируют Франция, Швеция и Великобритания. Так, во Франции в рамках государственной программы «Информатика для всех» осуществляются конкретные планы компьютеризации образования, информационная техника используется во все большем количестве школ. Весьма примечателен опыт этой страны в сфере дистанционного обучения, организацию которого осуществляет Национальный центр дистанционного обучения – CNED [5, с. 83]. Являясь первым оператором дистанционного обучения в Европе и во франкоязычных странах, указанная организация одновременно способствует популяризации французского языка в мире.

В Швеции проблемами компьютеризации обучения занимается специальная рабочая группа, созданная Министерством народного образования и культуры. Группа выработала программу соответствующих учебных курсов для разных типов школ и для учителей, организовала ряд совещаний по общепедагогическим и методическим вопросам компьютеризации [14, с. 137].

Наиболее значительные современные британские разработки в основе своей также имеют интерактивные материалы (проект «всеобщего цифрового образования») [2]. Цифровое образование, базирующееся на средствах Интернета, цифровом телевидении, видео- и аудиоматериалах, в Британии предполагается сделать доступным не только для преподавателей и учащихся, но и для родителей. В число задач нового проекта входит учет индивидуальной скорости усвоения учебного материала (когда слабые ученики не будут «тормозить» сильных).

В Японии школам, строящим процесс обучения на использовании персональных компьютеров и другой новейшей информационной техники, оказывается регулярная поддержка со стороны правительственных органов [14, с. 137].

В США школьники, начиная с 1-го года обучения, через день посещают компьютерные классы, а к 5–6 классу многие предметы включают в себя использование Интернета [6, с. 37].

В Китае в 1997 году правительством провозглашен лозунг: «Наука и образование приведут к расцвету государства». В этот период начинается создание системы непрерывного образования, в том числе за счет внедрения информационных технологий, которые, по мнению разработчиков, помогут китайской школе стать более открытой [4, с. 90]. В течение ближайших 10 лет Китай предполагает провести глубокие стратегические изменения в области образования, особенно в сфере информационных технологий, что связано с обострением конку-

ренции после вступления КНР в ВТО; планируется ликвидировать отставание в подготовке персонала для предприятий микроэлектроники [4, с. 90].

В России первый опыт использования микроэлектроники в школьном учебном процессе относится к концу 80-х годов прошлого века, а в 1990-е годы в образовательной политике российского государства взят курс на активную реализацию многоуровневого и особенно дистанционного образования, которые должны обеспечить «общедоступность, свободу и плюрализм обучения» [3, с. 121].

В последнее время вопросы информатизации и компьютеризации образования привлекают все большее число исследователей, высказывающих порой противоположные мнения на этот счет. Ряд ученых полагает, что информационная революция, коренным образом меняя все сферы жизни современного общества, выступает при этом эффективным средством развития мыслительных способностей учащихся. По их мнению, информационная революция открывает большие перспективы для самостоятельного обучения в связи с появлением взаимодействующих видеодисков (ВВД), объединивших в себе компьютер, видео- и аудиомеханизмы и традиционные учебные средства: рассказ, лекция, рабочая тетрадь. Учащиеся при этом получают возможность практически самостоятельно изучать тот или иной курс, слушая объяснения учителя, выполняя задания и тестовые проверки [20]. Большие надежды зарубежные эксперты связывают с внедрением в учебный процесс системы электронной почты и информации (СЭПИ), преимущества которой заключаются в возможности обмена информацией и обсуждения проблем на международном уровне, а также в значительном сокращении времени и затрат на организацию семинаров и конференций [21]. Среди бесспорных достижений СЭПИ можно выделить также целенаправленную совместную работу школьников в сети, дающую неплохой педагогический результат и в точности реализующую один из принципов инновационного обучения – принцип «совместной продуктивной деятельности» (СПД), при котором на «общем смысловом поле» происходит совместное решение «продуктивной творческой задачи» [12, с. 13].

Несомненную педагогическую эффективность компьютерные технологии доказали и в процессе изучения технических наук, суть которого состоит в «формировании у студентов наиболее общих способов познавательной деятельности и специфических качеств профессионального мышления» за счет внедрения «метода свернутых информационных структур, интегрирующих возможности дисциплин инженерных специальностей» [11, с. 126]. Однако интегрированные дисциплины, как известно, требуют большой методической, технологической, психологической и иной подготовки преподавателя, поэтому проведение данной формы занятий требует соответствующего уровня его квалификации как профессионала и большой организационной работы.

В целом в большинстве исследований среди бесспорных преимуществ работы с компьютером выделяется в первую очередь отсутствие у обучаемого чувства неуверенности в своих силах, которое мешает ему проявить свои спо-

способности на занятиях в группе. Однако у компьютерных технологий, задействованных в процессе обучения, со временем выявился и ряд довольно серьезных недостатков.

Как уже отмечалось, создание принципиально новых носителей информации, основанных на микроэлектронике, вызывает многочисленные дискуссии среди специалистов, а результаты новейших исследований указывают на большое число противоречий как организационного, так и педагогического характера, возникающих в процессе компьютеризации и информатизации обучения. Указанные противоречия коснулись как сферы среднего, так и высшего образования.

С одной стороны, использование информационных технологий в определенной степени способствует увеличению доступности образования, однако многие исследователи (М. А. Добрынин, С. Н. Сухой, З. В. Возгова и др.), давая оценку получившему сейчас широкое распространение дистанционному образованию, считают, что программы его чаще нацелены на организацию максимально широкого доступа к обучению с весьма нечеткими требованиями к качественному аспекту.

Сторонники дистанционного образования, в свою очередь, указывают на неоспоримые достоинства информационных коммуникационных технологий при обучении лиц, имеющих значительные нарушения физических функций, когда указанные средства обучения являются незаменимыми, а порой и единственными компонентами педагогического воздействия. По мнению исследователей данной проблемы, техническое сопровождение педагогического процесса оказывает существенное влияние на «решение задачи обеспечения обучаемого инвалида компенсативными способами передачи учебной информации» [13, с. 39].

Другие ученые полагают, что существенным недостатком дистанционного образования лиц, для которых иной способ обучения вообще недоступен, является «отсутствие условий, необходимых для получения подлинно качественного образования (работа в лаборатории, общение с преподавателем и сверстниками на занятиях, семинарах, в неофициальной обстановке)» [9, с. 99]. Споры по поводу качества этого вида обучения продолжаются.

К совершенно неожиданным результатам приводит сегодня исключение духа соревновательности, обычно присутствующего в традиционной классно-урочной среде. Исследования показывают, что, к примеру, в некоторых английских школах, несмотря на более красочный, захватывающий и привлекательный материал, учащиеся потеряли интерес и желание учиться, при этом слабые ученики, лишившись возможности тянуться за сильными, оказались в изоляции.

Практика внедрения компьютерных средств в процесс обучения со временем выявила многочисленные просчеты и в сфере создания учебной базы. Так, Е. Аленичева и Н. Монастырев, исследуя проблему качества современной

электронной учебной литературы, указывают на отсутствие гарантии высоких результатов обучения. В содержании учебной литературы авторы выделяют следующие недостатки:

- отсутствие психолого-педагогических требований;
- отсутствие адресности (учета индивидуальных особенностей обучающихся, состояния здоровья, профессиональной направленности в обучении);
- отсутствие унификации в использовании терминологии и обозначений;
- отсутствие преемственности [3, с. 122].

Последнее, на наш взгляд, является едва ли не самым важным условием создания учебной литературы высокого качества. Кроме того, при оценке правильности ответов по электронной системе аттестации сложность заключается главным образом в том, что в компьютерной версии нет и быть не может единственного эталонного ответа на вопрос, так как ответ может быть кратким (слово) и более полным (словосочетание или предложение). При ответе, таким образом, отрицается умение мыслить неординарно, полностью отбрасывается творческий подход как таковой. На наш взгляд, указанные недостатки относятся уже к довольно серьезным педагогическим промахам, последствия которых не замедлят сказаться на общем развитии деятельности и мышления учащихся, что является недопустимым также и в системе подготовки специалиста с высшим образованием. В данном контексте не вполне оправданным и своевременным можно считать убежденность российских реформаторов в необходимости «перехода вузовской процедуры семестровой и текущей аттестации студентов к преобладающей доле компьютерных форм оценки знаний» [19, с. 12].

Проблемы компьютеризации образования отражаются сегодня на обучении естественно-научным дисциплинам, в которых объектом изучения должен являться в первую очередь реальный, а не виртуальный мир, т. е. необходимо изучение не только моделей явлений, но прежде всего самих этих явлений. Создавая, с одной стороны, благоприятные условия в сфере обогащения научно-методических средств индивидуального усвоения и всестороннего изучения материала, компьютерная версия практикума, с другой стороны, не способна в полной мере заменить лабораторный практикум с реальными приборами, возможностью собственноручно изменять условия эксперимента, а затем получать конечный результат после проведенных измерений. Однако именно эксперимент является основой естественно-научного познания.

В настоящее время существуют различные точки зрения относительно использования современных технологий для повышения качества и доступности образования. В упрощенном, но весьма распространенном представлении кажется, что все решает широкое внедрение информационных и телекоммуникационных технологий; однако даже самые передовые технические средства, применяемые преподавателями и обучаемыми, без адекватной реорганизации учебно-воспитательного процесса оказывают деморализующее влияние и попросту расточительны. Современные реформы американской школы, к примеру, на-

правлены на решение аналогичной проблемы, а педагогическому сообществу указано на то, что «технические средства должны применяться для повышения успеваемости учащихся», но при этом «не являться самоцелью» [16, с. 31], т. е. можно с уверенностью утверждать, что процесс внедрения компьютерных технологий (который в России сегодня набирает обороты) в США в начале XXI века становится серьезной проблемой. При этом вполне оправданными мы считаем опасения ученых, полагающих, что «автономность пользователя может перейти в самодостаточность индивида, приносящую ущерб его коллективному общению и развитию» [1, с. 91]. В данном случае личностное общение должно стоять намного выше усвоенного алгоритма общения, а компьютер не должен превращаться в своего рода наркотик, мешающий ребенку общаться со сверстниками, который к тому же оказывает негативное влияние на его здоровье. Так, в европейских и американских школах сегодня увеличивается число детей с нарушениями речевой и слуховой способности. В Германии, к примеру, количество таких детей в начале 1990-х годов равнялось 25% от общего числа учащихся [7, с. 172].

В России, согласно федеральной целевой программе «Развитие единой образовательной информационной среды на 2001–2005 годы», учащимся предлагается освоение 5 ступеней информационной подготовки, последняя из которых предполагает даже «формирование индивидуального информационного менталитета» [10, с. 27]. В результате формирования мировоззренческих и поведенческих качеств личности, традиционно являющееся основополагающим элементом педагогической культуры и непосредственно входящее в компетенцию преподавателя, переносится сегодня в сферу информационных технологий. В целом же информатизация образования в России, согласно замыслу реформаторов, призвана, кроме оснащения образовательных учреждений современными средствами информатики, оказать влияние и на развитие новых моделей образовательной деятельности, включая изменение ее содержания, а также изменение самих форм и методов педагогического воздействия [10, с. 27]. В данном случае уместно будет вспомнить высказывание выдающегося классика нашей педагогики К. Д. Ушинского о том, что «техническая часть может процветать в общественном воспитании, однако нравственное влияние воспитания на общество при этом будет ничтожным» [18, с. 175].

Суть проблемы состоит в том, что обучаемые (учащиеся и студенты), получив дополнительные возможности в выборе способов обучения, оказались еще дальше от преподавателя, который должен непосредственно контролировать качество этих процессов. Следствием этого являются такие негативные тенденции, как пассивность в учении, низкий уровень коммуникативных навыков, отсутствие продуктивной творческой деятельности. Кроме того, хотя появление Интернета в значительной мере упростило процесс написания контрольных работ, появились и новые проблемы: как выбрать из обилия материала нужные сведения, как отделить главные мысли, определить достоверность

полученной информации? В результате положение о том, что никакая техника не может заменить преподавателя, становится ключевым в начале XXI века. Мы полагаем, что недостаток преподавательского мастерства и желания его совершенствовать нельзя восполнить никакими, даже самыми совершенными электронными средствами обучения. Улучшение качества и расширение доступа к образованию представляется возможным в комплексе, за счет интеграции ученых, преподавателей, обучаемых и ресурсов в рамках виртуального учебно-воспитательного пространства, однако решение этой задачи, по-видимому, потребует длительного времени.

В современном информатизированном мире актуальными становятся вопросы необходимости меры применения на занятиях технических средств. К примеру, профессор В. Айнштейн дает положительную оценку весьма ограниченному использованию возможностей компьютеризации российской высшей школой вследствие «глухого сопротивления преподавательского состава», выступающего на защиту традиций, которые служат щитом от не всегда продуманных новаций. В качестве веских аргументов автор приводит недостаточно оснащенные в техническом плане исследовательские работы отечественных ученых, среди которых «большое количество теоретических работ, высоко оцениваемых в мире, и поиск (и часто успешный) простых экспериментальных методов» [1, с. 89].

Нельзя упускать из виду и тот факт, что именно классно-урочная система, подвергающаяся сегодня многочисленным нападкам, явилась своего рода строительной площадкой для возникновения современного постиндустриального информатизированного общества. При этом мы не выступаем за одностороннее осуждение новейших достижений микроэлектроники, способной оказать огромное позитивное влияние на процесс обучения при условии грамотного подхода к решению указанной проблемы, и безоговорочное возвращение к традиционной классно-урочной системе, речь идет, как мы уже говорили, о мере включения технических средств в образовательный процесс. Технические средства призваны повысить выразительность речи преподавателя, помочь ему в создании практических занятий, иллюстрируя тот или иной процесс или являясь дополнительным источником информации; индивидуализировать, если это потребуется, процесс обучения. При этом современные компьютерные средства и информационные технологии никогда не смогут стать самостоятельным средством педагогического воздействия.

Кроме того, уровень технического оснащения образовательного учреждения ни в коей мере не должен являться самоцелью (именно перед этой проблемой стоят сегодня многие страны Западной Европы и США) и тем более брать на себя воспитательные функции, формирующие нравственные качества и мировоззрение подростка, входящие в компетенцию преподавателя.

Обострению проблемы пагубного влияния информационной среды на подростков в первую очередь способствуют современные интеграционные процессы, которые в последнее время все чаще замещаются глобализационными явле-

ниями. Если первый термин подразумевает «предоставление всем государствам равных прав на пользование образовательными услугами», то значение второго, по утверждению профессора НИИ высшего образования А. Савельева, носит глубоко противоречивый характер. Применительно к системе образования это означает, что в каждой конкретной системе образования, наряду с национальными комитетами и правительством, сегодня «активизировались и действуют наднациональные организации, проводящие политику и принимающие решения за пределами компетенции отдельных наций» [17, с. 112], т. е. независимо от нужд конкретной страны. Сегодня на примере России можно воочию увидеть, как на волне информатизации и распространения глобальных коммуникационных сетей в национальное государство вторгаются потоки культурных образов той нации, которая их идеологически обеспечивает. Большинство исследователей считают внедрение научно-технической культуры Запада одним из звеньев так называемой «культурной глобализации» [17, с. 114]. Мы разделяем данную точку зрения и не поддерживаем стремление некоторых современных российских реформаторов безоглядно включить школу в мировую систему коммуникаций, поскольку коммуникационная среда содержит весьма противоречивую информацию и нередко оказывает деморализующее влияние на формирование гражданина конкретной страны, деформируя его национальные и патриотические чувства. Необходимо отметить, что сегодня многие отечественные политологи, деятели культуры и образования дают резко отрицательную характеристику «американизированной» культуре, проникшей во все сферы жизни российского общества, в том числе и в сферу образования; при этом получившая большую популярность концепция «плюрализма цивилизаций» трактуется ими не иначе, как «сепаратистская» [15]. Хаотичное состояние информационной среды делает актуальной для разработчиков школьных и вузовских программ разработку неких Интернет-фильтров, ограждающих молодежь от непристойного содержания некоторых материалов в Интернете.

Мы исходим из твердого убеждения в том, что подход, основанный на нивелировании национальных различий (информатизация общества играет здесь не последнюю роль), будет способствовать обострению кризисных явлений в национальной системе образования, в связи с чем первоочередной задачей для педагогических научных кругов должно стать изучение и осмысление результатов не только дидактических, но и социально-психологических, а также политологических исследований, затрагивающих проблемы глобализации и отмечающих возрастающее влияние наднациональных организаций на функционирование той или иной системы образования. Объектами педагогических исследований в данном случае должны стать вопросы влияния международных организаций на процессы реорганизации учебно-воспитательных систем (которые до настоящего времени остаются слабо изученными), но в первую очередь нужно исследовать международный опыт развития национальных систем образования в условиях информатизации и глобализации.

Литература

1. Айнштейн В. Информатизация: приобретения и утраты // Высшее образование в России. – 1999. – № 5. С. 89–91.
2. Анна Висенс, Михаил Висенс. Всеобщее цифровое образование // Управление школой: Еженедельная методическая газета для школьной администрации. – 2002. – № 1.
3. Аленичева Е., Монастырев Н. Электронный учебник (проблемы создания и оценки качества) // Высшее образование в России. – 2001. – № 1. – С. 121–123.
4. Боровская Н. Е. Модернизация учебных планов и программ в школах КНР // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 85–92.
5. Добрынин М. А., Сухой С. Н. Дистанционное обучение во Франции // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 85–92.
6. Дорошина А. Американская школа глазами матери // Домашнее воспитание. – 2001. – № 5/6. – С. 37–39.
7. Ермаков А. В. Неживая среда обитания // Москва. – 2001. – № 8. – С. 172–179.
8. Жуковский И. В. Центры педагогической информации во Франции // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 95–99.
9. Захарова И. Г. Информационные технологии для качественного и доступного образования // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 27–34.
10. Зиновьев В. В. К вопросу об информатизации школьного образования // Дидакт. – 2003. – № 2. – С. 26–33.
11. Куприянов М., Околелов О. Дидактический инструментарий новых образовательных технологий // Высшее образование в России. – 2001. – № 1. – С. 126–128.
12. Ляудис В. Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе // Инновационное обучение: стратегия и практика: Материалы Первого науч.-практ. семинара психологов и организаторов школьного образования / Под ред. В. Я. Ляудис. – М.: МГУ, 1994. – С. 7–13.
13. Мартынова Е. А. Теоретические основы построения и функционирования системы высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями: Дисс. ... д-ра пед. наук / Челябинск. гос. ун-т. – Челябинск, 2003. – 324 с.
14. Образование в мире на пороге XXI века: Сб. науч. тр. / Под ред. З. А. Мальковой, Б. Л. Вульфсона. – М.: НИИТИИП, 1991. – 96 с.
15. Панарин А. С. Россия в циклах мировой истории. – М.: МГУ, 1999. – 288 с.
16. Проект программы реформ в области образования президента США Дж. Буша // Народное образование. – 2002. – № 8. – С. 15–40.
17. Савельев А. Новый вызов? // Высшее образование в России. – 2001. – № 1. – С. 112–114.

18. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании // Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. / Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 1. – С. 194–256.
19. Филиппов В. Высшая школа России перед вызовами // Высшее образование в России. – 2001. – № 7. – С. 7–15.
20. Potter R. Using Television in The Curriculum // Phi Delta Kappan. – 1989. – № 289.
21. Wishnitsky D. Using Electronic Mail in an Educational setting // Phi Delta Kappan. – 1991. – № 316.

УДК 681.3.06
ББК 32.973

АВТОМАТИЗИРОВАННАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ВАРИАНТОВ ОБУЧЕНИЯ

В. В. Плещев

Ключевые слова: варианты обучения; компетентность; индивидуально ориентированное обучение; учебная программа; учебный план; тестирование.

Резюме: В статье приводится описание учебных показателей количественной оценки учебных элементов и эмпирические формулы расчета их значений. Приведены основные возможности автоматизированной системы формирования и оценки вариантов обучения: формирования учебных программ, планов, пособий, контрольных и экзаменационных вопросов; аналитических таблиц; оценки учебных элементов; тестирования. Приведены основные формы входных и выходных документов.

Эффективным направлением реализации адаптивного обучения является использование адаптивных методических систем (АМС) [1] с информационным обеспечением в виде множества индивидуальных вариантов обучения, учитывающих особенности обучаемых, форм, уровней и ступеней обучения, типов учебных заведений [2]. Однако при таком подходе возникают технические проблемы в оптимизации обучения* и в качественной разработке соответствующего обеспечения (учебных программ, планов, экзаменационных билетов, пособий, контрольных тестов) для большого числа индивидуальных вариантов обучения в приемлемые сроки. Традиционное проектирование многочисленных индивидуальных вариантов (без автоматизации) не решает данные проблемы.

* Под оптимизацией обучения понимается научно обоснованный выбор и осуществление наилучшего для данных условий варианта обучения с точки зрения получения максимально возможного объема нужных знаний и умений за отведенное учебное время.

В статье предлагается и описывается автоматизированная система, позволяющая осуществлять проектирование индивидуальных вариантов обучения с соответствующим обеспечением. Основная идея заключается в следующем. Весь учебный процесс изучения учебной дисциплины можно разбить на отдельные учебные процессы, или модули. Для дисциплины проектируется (возможно, традиционными способами) первоначальный базовый вариант обучения с соответствующим обеспечением (наиболее фундаментальный, полный и углубленный), с которого начинается автоматизированное формирование индивидуальных вариантов. Система использует уже готовые учебные пособия в виде *HTML*- или *Doc*-документов. Учебные программы, экзаменационные и тестовые вопросы для базового варианта разрабатываются полностью экспертами с использованием соответствующих средств системы. Путем автоматизированных процедур отбора, копирования (из базового или любого другого уже существующего варианта), настройки и оценки учебных модулей оперативно создаются индивидуальные варианты обучения и обеспечение. Более подробно технология применения системы приведена в конце статьи.

Структурно система представляет собой совокупность базы учебных модулей и набора процедур (около ста). Процедуры реализованы средствами СУБД *Access*, *SQL*, *VBA* и *Delphi*. Все процедуры объединены, по общности выполняемых действий, в меню таблицы: правка, удаление, копирование, учебные программы и планы, тестирование, экзамены и сервис.

Рассмотрим основные процедуры.

Создание и использование базы учебных модулей. Для задания и хранения описаний вариантов обучения и учебных модулей создается база учебных модулей. База работает под управлением СУБД *Access XP* или *SQL-Server* и хранится на сервере баз данных. Для каждого учебного модуля указываются: номера вариантов обучения и уровня изучения; технологический номер учебного модуля в общей последовательности учебного процесса; количество часов, отводимых на изучение учебного материала по видам занятий; список учебных модулей для предварительного изучения (дидактические цепочки); признак доступности модуля и др. (рис. 1). Использование уровней изучения (например, 1 – начальный, 2 – основной и 3 – углубленный) позволяет уменьшить число индивидуальных вариантов обучения и дает возможность сформировать поэтапную модель учебного процесса. Атрибуты содержательных уровней задают номера пунктов соответствующих пособий.

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

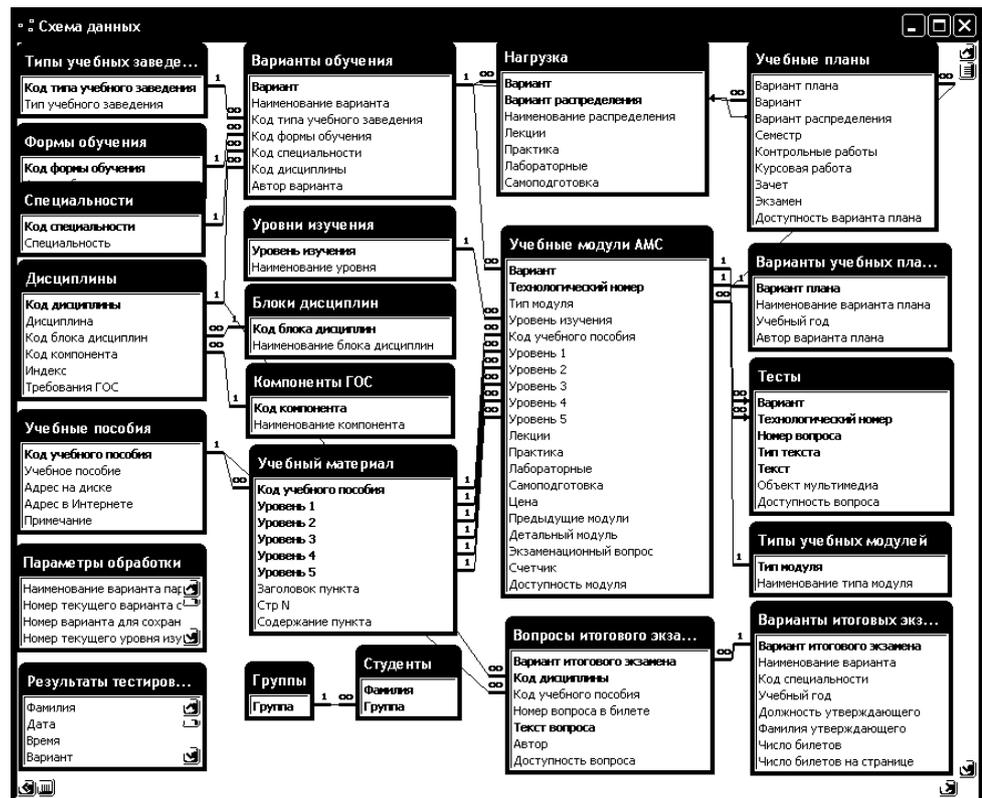


Рис. 1. Схема базы учебных модулей

Формирование и оценка качества учебных программ и планов

Рассмотрим несколько используемых в работе понятий:

- **Компетенция** – предметная область деятельности человека, в которой человек хорошо ориентируется, осведомлен, обладает познаниями и опытом.
- **Компетентность** – владение человеком соответствующей компетенцией, включающей совокупность взаимосвязанных качеств личности (способностей, знаний, умений, навыков).
- **Потенциальная компетентность** – компетентность, формируемая при обучении, существующая в скрытом виде и проявляемая при определенных условиях в практической деятельности.

Для управления качеством (обычно компетенцией) необходимо классифицировать критерии оценки. Набор показателей качества зависит от конкретных критериев формирования варианта обучения. В соответствии с этими критериями выбирают номенклатуру и значения показателей. Каждый показатель может использоваться, если определена его метрика, указан способ его

измерения и сопоставления с требуемым значением. Для оценки и анализа вариантов обучения будем использовать понятия компетентности, эрудиции и рентабельности. Но для них отсутствуют количественные способы измерения. Введем такие способы измерения. Эти способы базируются на теории экспертных оценок. Приведем описание учебных показателей и определим их числовые значения и формулы расчета:

- *условная цена учебного элемента* (дидактически обработанная и включенная в учебную дисциплину единица изучаемой предметной области) – количественная экспертная оценка (по десятибалльной системе) вероятности применения в практической работе, полученных знаний, навыков и умений;

- *учебная рентабельность* – частное от деления условной цены на нормативное учебное время, затрачиваемое на изучение учебного элемента. Это понятие характеризует эффективность использования учебного времени с точки зрения получения новых знаний и навыков;

- *потенциальная компетентность* – произведение уровня изучения учебного элемента на значение его условной цены. Знания, получаемые на более высоких уровнях изучения, имеют большую ценность при формировании компетентности (поэтому условная цена умножается на уровень изучения);

- *потенциальная эрудиция*, формируемая учебным элементом, – частное от деления значения условной цены на уровень изучения учебного элемента. Знания, получаемые на более низких уровнях изучения, имеют большую ценность при формировании эрудиции (поэтому условная цена делится на уровень изучения, что снижает условную цену знаний, получаемых на более высоких уровнях изучения), так как они являются базовыми, более популярными в практической работе и более простыми при изучении;

- *уровень потенциальной компетентности /эрудиции* – частное от деления значения потенциальной компетентности/эрудиции на нормативное учебное время, затрачиваемое на изучение учебного элемента. Это понятие характеризует эффективность использования учебного времени с точки зрения получения потенциальной компетентности или эрудиции соответственно;

- *процентный рейтинг учебного показателя* (например, условной цены), равный проценту значения учебного показателя для текущего учебного элемента (например, темы) к максимальному значению этого показателя среди всех учебных элементов данного уровня анализа (условной цены по темам). Этот рейтинг позволяет в процентном отношении сравнивать учебные элементы между собой по учебному показателю;

- *порядковый рейтинг* – место, занимаемое учебным элементом.

- *суммарный рейтинг (СР)*, вычисляемый по формуле:

$$СР = ВЦ \times ПРЦ + ВК \times ПРК + ВУР \times ПРУР + ВУК \times ПРУК,$$

где ВЦ, ВК, ВУР, ВУК – значения весовых коэффициентов (задаются экспертом в виде внешних параметров перед формированием аналитических таблиц)

процентных рейтингов условной цены (ПРЦ), компетенции (ПРК), уровней рентабельности (ПРУР) и компетенции (ПРУК) соответственно. Этот рейтинг дает суммарную оценку учебного элемента с учетом значений указанных процентных рейтингов и их весовых коэффициентов;

- *итоговый процентный рейтинг учебного элемента*, равный проценту значения суммарного рейтинга учебного элемента к максимальному значению суммарного рейтинга среди всех учебных элементов данного уровня анализа. Этот вид рейтинга дает итоговую усредненную оценку учебного элемента;

- *средние значения условной цены, компетенции, эрудиции, уровня изучения, учебного времени* для одного учебного элемента. Этот вид рейтинга оценивает степень детализации составных учебных элементов (состоящих из нескольких учебных элементов).

Варианты обучения формируются преподавателем-методистом для отдельного студента или группы обучающихся с учетом характеристик учебного процесса, форм обучения и индивидуальных психологических и профессиональных особенностей обучаемых и критериев оптимизации обучения.

Существуют три режима формирования варианта обучения:

1. *Формирование совершенно нового варианта обучения.*

2. *Визуальное конструирование нового варианта обучения из уже существующего исходного варианта.* Процесс конструирования обычно выглядит так:

- копируется весь или выборочно подходящий исходный вариант обучения, который далее корректируется;

- при необходимости корректируются значения условных цен и учебное время (по видам занятий), затрачиваемое на изучение учебных элементов в новом варианте, исходя из индивидуальных особенностей обучаемых, для которых создается вариант обучения (рис. 2);

Заголовок пункта	Вариант	Пред.	Доступ	Деталь	Экз	Ур. науч.	Комп.	Эруд.	Рент.	Ур. комп.	Ур. эруд.	Цена	Ауд.	Лек.	Прак.	Лаб.	Сам.
1. Основные термины, понятия и определения информации	1		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	0	0	0,0	0,0	0	0,00	0	0	0	0	0
1.1. Алгоритмы	1		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	10	10	2,5	2,5	10	3,00	1	2	0	1	
1.2. Языки программирования	1		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	8	8	6,2	6,2	8	0,80	0,5	0	0,3	0,5	
1.3. Визуально-объектно-ориентированное программирование	1		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	7	7	7,0	7,0	7	0,50	0,5	0	0	0,5	
1.4. Этапы проектирования программной системы	1		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2	12	3	10,0	20,0	5,0	6	0,30	0,3	0	0	0,3
1.5. Общий порядок подготовки программ к выполнению	1		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2	10	3	12,5	25,0	6,2	5	0,20	0,2	0	0	0,2
1.6. Типы программ	1		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2	10	3	12,5	25,0	6,2	5	0,20	0,2	0	0	0,2
1.7. Информаций, данных и их взаимодействия	1		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2	10	3	12,5	25,0	6,2	5	0,20	0,2	0	0	0,2

Рис. 2. Окно корректировки учебной программы варианта обучения

- исключаются (физическим удалением или путем установления признака недоступности) учебные модули, которые имеют наиболее низкие значения соответствующих учебных показателей оптимизации (например, низкорентабельные или малоценные). При этом автоматически удаляются и все связанные с ними элементы учебного процесса (например, тестовые и экзаменационные вопросы);

- анализируются текущие итоговые значения учебных нагрузок и, если они соответствуют плановым, то процесс корректировки заканчивается, ина-

че – исключение модулей продолжается. Текущие итоговые значения учебных показателей оперативно выводятся в заголовке формы. Это позволяет целенаправленно осуществлять конструирование в нужном направлении для достижения требуемой оптимальности по учебным показателям (например, максимизации учебной рентабельности или уровня компетенции) при существующих ограничениях в учебном времени.

3. *Автоматическое формирование варианта обучения* с учетом максимизации значений соответствующих показателей и временных ограничений. Значение нормативной нагрузки, как указывалось выше, задается для каждого детального учебного элемента. Плановая нагрузка определяется соответствующим вариантом учебного плана и является директивной. В таблице учебных нагрузок может храниться несколько вариантов распределения плановых нагрузок по видам занятий, и при формировании учебной программы выбирается соответствующий вариант. При несовпадении этих нагрузок можно выбрать один из следующих вариантов перераспределения нагрузок:

а) в учебной программе указываются плановые значения нагрузок для аудиторных занятий, а значение нагрузки на самоподготовку берется равной разнице всей нормативной нагрузки и плановой аудиторной. Это позволяет сохранить обоснованное итоговое значение нормативной нагрузки за счет увеличения или уменьшения значения планируемой нагрузки на самоподготовку. Значения нормативных учебных нагрузок для детальных учебных элементов пропорционально автоматически изменяются под плановые значения нагрузок по дисциплине;

б) решение следующей оптимизационной задачи целочисленного программирования. В качестве целевой функции возьмем максимизацию суммы значений соответствующего учебного показателя оптимизации. Необходимо найти вариант обучения с максимальным значением целевой функции при выбранном составителе учебной программы варианте ограничений. При этом дидактические цепочки условно рассматриваются в виде одного учебного элемента с суммарной ценой и временем на изучение. В качестве ограничений выступают плановые значения учебных нагрузок по соответствующим видам занятий. Для решения этой задачи можно использовать метод Гомори или другие эвристические алгоритмы, например отсортировать все учебные модули (элементы) в порядке убывания значений учебного показателя (по которому производится оптимизация) и формировать учебную программу из первых учебных модулей в списке отсортированных модулей с учетом временных ограничений.

При конструировании на основе существующего варианта автоматически формируются и все другие элементы учебного процесса (например, тесты, экзаменационные билеты, учебные пособия) с «привязкой» к формируемому варианту. «Привязка» осуществляется путем автоматического выборочного копирования (для пунктов, которые вошли в формируемый вариант) соответствующих учебных элементов из исходного варианта.

Аналогичным образом конструируется учебный план (рис. 3).

Рис. 3. Окно корректировки учебного плана

Для анализа учебных программ и планов формируются аналитические таблицы (рис. 4; 5) с вышеперечисленными и другими показателями (всего около 70 показателей). Анализ проводится по уровням учебной программы (например, по первому уровню и по дисциплинам учебного плана). Визуальными средствами СУБД Access работы с таблицами (например, сортировка по колонкам, выбор колонок) можно произвести итоговый анализ (в процессе или после формирования учебных программ и планов) учебных элементов различного уровня (от дисциплин и тем до детальных учебных элементов).

Рис. 4. Аналитическая таблица для учебной программы

Рис. 5. Аналитическая таблица для учебного плана

Предметом анализа могут быть элементы учебных программ с большими значениями среднеквадратичных или максимальных отклонений процентных или порядковых рейтингов и причины такого несоответствия. Обычно в этих случаях проявляются качественные различия учебных элементов (например, сложность в изучении для показателей уровней рентабельности и компетенции). Анализ производится по различным учебным показателям для оценки учебных элементов и дисциплин и их корректировки при необходимости с целью оптимизации обучения.

Учебные программы, планы выводятся в виде документов (рис. 6; 7).

Расширенная учебная программа : отчет

Информатика и программирование (ИП)

Вариант № 1 ИП Очное отделение (базовый вариант)

Уровни изучения №№ 1 - 3

Вариант распределения нагрузки № 2 Лек. 32, прак. 32, лаб. 32

Нормативная учебная нагрузка: 166,65 42,20 53,40 71,05 39,90

Планируемые учебные показатели и нагрузка: 80,5 15,22 3,9 96,00 32,00 32,00 32,00 110,55

Среднее значение по детальному пункту: 1,9 3,2 7,4 3,9 0,39 0,13 0,13 0,13 0,45

11.02.2005 Страница 1

Тема	Стр.	Ур.	Цена	Комп.	Рент	Аудит.	Лек.	Практ.	Лаб.	Сам.
1. ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ, ПОНЯТИЯ И ОПРЕДЕЛЕНИЯ ИНФОРМАТИКИ	12	3,0	75	133	3,7	8,45	6,52	1,80	0,14	23,27
	1,8	5,4	6,6	3,7	0,61	0,47	0,13	0,01	1,66	
1.1. Алгоритмы	12	1,0	10	10	2,5	1,96	0,76	1,20		2,77
1.2. Языки программирования	15	1,0	8	8	6,2	0,51	0,38		0,14	1,39
1.3. Визуальное объектно-ориентированное программирование	16	1,0	7	7	7,0	0,38	0,38			1,39
1.4. Этапы проектирования программной системы	18	2,0	6	12	10,0	0,23	0,23			0,83
1.5. Общий порядок подготовки программ к выполнению	19	2,0	5	10	12,5	0,15	0,15			0,55
1.6. Типы программ	20	2,0	5	10	12,5	0,15	0,15			0,55
1.7. Информация, данные и их характеристики	20	2,0	5	10	2,5	0,76	0,76			2,77

Рис. 6. Окно просмотра учебной программы для варианта обучения

Расширенный учебный план : отчет

Учебный план № 1 Прикладная информатика в экономике

10502 Прикладная информатика в экономике

11.02.2005 Страница 1

Индекс	Дисциплина	Семестр	Экзам.	Зачет	Курсовая	Контр. ольные	Всего	Аудиторные	Лекции	Практика	Лабораторные	Самостоятельные	Вариант обучения	Уровни изучения
Общепрофессиональные дисциплины														
ОПД.Ф.04	Высокоуровневые методы информатики и программирования (ВУМИП)	2	1	0	1	1	197,65	96,00	32,00	32,00	32,00	101,65	100	1-3
ОПД.Ф.03	Базы данных (БД)	3	1	0	1	1	223,55	96,00	32,00	32,00	32,00	127,55	200	1-3
ОПД.Ф.07	Разработка и стандартизация программных средств	4	0	1	0	1	75,80	64,00	32,00	0,00	32,00	11,80	300	1-3

Рис. 7. Окно просмотра варианта учебного плана

Тестирование и экзамены. Тесты содержат вопросы и варианты ответов (рис. 8). Варианты ответов могут задаваться в виде объектов мультимедиа.

Тестовое	Заголовок пункта	Доступ	Номер вопроса	Тип текста	Текст	Объект мультимедиа
50	1.3.1. Уровни представления и независимост	<input checked="" type="checkbox"/>	24	-	Представление данных на внешнем носителе.	
50	1.3.1. Уровни представления и независимост	<input checked="" type="checkbox"/>	24	?	Что такое концептуальная модель?	
50	1.3.1. Уровни представления и независимост	<input checked="" type="checkbox"/>	24	+	Совокупность объектов и их взаимосвязей независимо от типа СУБД.	
50	1.3.1. Уровни представления и независимост	<input checked="" type="checkbox"/>	24	-	Модель в терминах конкретной СУБД.	
50	1.3.1. Уровни представления и независимост	<input checked="" type="checkbox"/>	25	-	Логическая модель определяет тип модели представления данных в целом.	
50	1.3.1. Уровни представления и независимост	<input checked="" type="checkbox"/>	25	-	Представление данных на внешнем носителе.	
50	1.3.1. Уровни представления и независимост	<input checked="" type="checkbox"/>	25	?	Что такое логическая модель?	
50	1.3.1. Уровни представления и независимост	<input checked="" type="checkbox"/>	25	+	Концептуальная модель в терминах конкретной СУБД.	
50	1.3.1. Уровни представления и независимост	<input checked="" type="checkbox"/>	26	?	Что такое внутренняя модель?	
50	1.3.1. Уровни представления и независимост	<input checked="" type="checkbox"/>	26	+	Представление данных на внешнем носителе.	
50	1.3.1. Уровни представления и независимост	<input checked="" type="checkbox"/>	26	-	Концептуальная модель в терминах конкретной СУБД.	
50	1.3.1. Уровни представления и независимост	<input checked="" type="checkbox"/>	26	-	Внутренняя модель определяет тип модели представления данных в целом.	
50	1.3.1. Уровни представления и независимост	<input checked="" type="checkbox"/>	27	-	Концептуальная модель в терминах конкретной СУБД.	
50	1.3.1. Уровни представления и независимост	<input checked="" type="checkbox"/>	27	?	Что такое подмодель?	
50	1.3.1. Уровни представления и независимост	<input checked="" type="checkbox"/>	27	+	Представление о базе с точки зрения пользователя.	
50	1.3.1. Уровни представления и независимост	<input checked="" type="checkbox"/>	27	-	Внутренняя модель в терминах конкретной СУБД.	

Рис. 8. Окно корректировки тестов

Можно как выбирать один или несколько вариантов из списка ответов (рис. 9), так и вводить ответ.

Тест № 579. Тестируется Ананьин Е.М., Группа ПИЭ-02.

Вариант № 200. БД Очное отделение (базовый вариант)

Пункт 4.3.2. Создание и настройка таблицы базы данных

Вопрос Укажите область допустимых значений для полей типа Nvarchar в Transact-SQL.

Варианты ответов Осталось секунд 1164

- Строка символов ANSI с переменной длиной (пробелы в конце строки не хранятся в таблице) до 8000 символов.
- Строка символов ANSI с фиксированной длиной (пробелы в конце строки хранятся в таблице) до 8000 символов.
- Строка символов Unicode с переменной длиной (пробелы в конце строки не хранятся в таблице) до 4000 символов.

Рис. 9. Окно тестирования

Тестирование имеет различные параметры настройки, например: границы в процентном отношении числа вопросов, на которые получены правильные ответы, к числу всех вопросов для определения оценок за тестирование; число вопросов в тесте; время, отводимое для тестирования; сохранение и использование результатов тестирования и вопросов, на которые получены неверные ответы по каждому тестируемому в последующих сессиях тестирования. Все вопросы и варианты ответов выводятся на экран случайным образом. Имеются средства по анализу и контролю тестов. Можно получить различные итоговые запросы и отчеты по тестированию за заданный временной период. При формировании билетов для варианта обучения задаются число билетов и вопросов в билете, фамилии и должности утверждающего и автора экзаменационных билетов (рис. 10). Для подготовки сту-

дентов к тестированию и к экзаменам выводится список тестовых и экзаменационных вопросов с номерами пунктов пособий, в которых содержатся ответы.

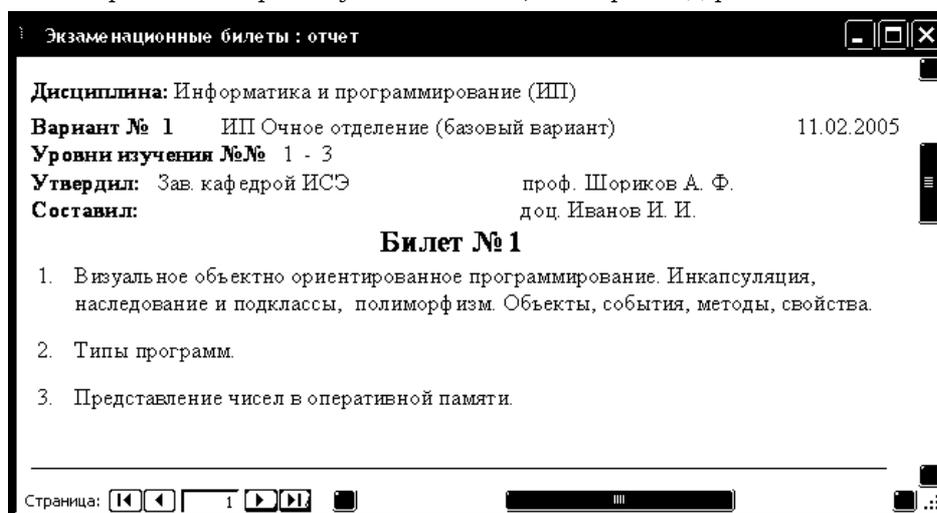


Рис. 10. Окно просмотра экзаменационных билетов

Формирование учебного пособия для выбранного варианта обучения производится специальной программой. Программа использует полное учебное пособие в виде *Dos*-документа. В результате формируется *Dos*- или *HTML*-документ, который содержит только те пункты учебного пособия, которые указаны в выбранном варианте обучения.

Сервисные процедуры. Для удобства работы пользователя предусмотрены процедуры копирования, перенумерации и удаления вариантов обучения, учебных планов, тестов, экзаменационных вопросов; загрузки оглавлений учебных пособий из *Dos*-документов; импорта/экспорта тестов; формирования различных форм учебных программ, планов, аналитических таблиц оценки учебных элементов различных уровней (от детальных до дисциплин и учебных планов).

Технология использования системы

1. Для учебной дисциплины создается базовый вариант. Если имеется специально разработанное учебное пособие (как у автора этой статьи), то его оглавление можно импортировать в таблицы учебных модулей и учебного материала, а названия его пунктов используются в качестве наименований учебных элементов.

2. Экспертом задаются в таблице учебных модулей нормативные затраты учебного времени и условная цена по каждому детальному учебному элементу. Предварительно создаются соответствующие справочники (вариантов и форм обучения, дисциплин, специальностей, пособий и др.).

3. Для отдельных учебных элементов разрабатываются тестовые и экзаменационные вопросы, которые «привязываются» к этим элементам при их занесении в таблицу тестов.

4. Создаются варианты распределения учебной нагрузки.

5. Производится анализ, оценка, оптимизация и корректировка полученного базового варианта с помощью аналитических таблиц по соответствующим учебным показателям с учетом выбранного варианта распределения учебной нагрузки.

6. Аналогичным образом создаются базовые варианты обучения по другим дисциплинам. Для удобства нумерации вариантов можно использовать серийно-порядковую систему кодирования номеров (по одной серии для вариантов одной дисциплины).

7. На основе базовых или других уже существующих вариантов (как отмечалось выше) формируются индивидуальные варианты обучения с соответствующим обеспечением.

8. Из сформированных вариантов обучения составляется учебный план.

Предлагаемая система была разработана и применена при создании адаптивной методической системы формирования компетентности (АМСФК) специалистов в области разработки компьютерных приложений для специальности «Прикладная информатика (по областям)». Эксплуатация системы показала, что время на формирование и оценку индивидуального варианта обучения и соответствующего обеспечения на основе существующего варианта измеряется минутами вместо нескольких дней при традиционном подходе. Это позволило практически реализовать технологию индивидуально ориентированного обучения и контроля знаний для отдельных студентов.

Литература

1. Долинер А. И. Структура и основные принципы построения адаптивных методических систем для профессионального образования // Профессиональное образование. Приложение II. 2003 – № 1 (Альманах «Новые педагогические исследования». М.: Академия профессионального образования, 2003). – С. 58–66.

2. Плещев В. В. Методология проектирования информационного обеспечения адаптивной методической системы // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2004. – № 1 (25). – С. 11–22.

УДК 37.037.1+796.01:316
ББК 74.20

ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНАЯ СРЕДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

И. В. Манжелей

Ключевые слова: физкультурно-спортивная среда образовательного учреждения; физкультурно-спортивные потребности; структура и модальность физкультурно-спортивной среды.

Резюме: В статье рассматривается проблема опосредованного формирования физкультурно-спортивных потребностей детей и молодежи и предоставления спектра возможностей для их удовлетворения через построение физкультурно-спортивной среды образовательного учреждения, которая может обладать различной модальностью в зависимости от внутренних и внешних условий протекания воспитательно-образовательного процесса.

Говоря о качестве современного физического воспитания, мы должны учитывать, что управляющее воздействие непосредственно на ученика (студента, физкультурника) оказывается не всегда продуктивным, а реакцией на довольно распространенные в физкультурно-педагогической деятельности директивные методы формирования физической культуры и управления личностью и группой может быть как ожидаемое «образцовое», так и нежелательное девиантное поведение молодых людей.

В связи с этим ряд исследователей (А. Г. Асмолов, В. М. Дрофа, Н. Б. Крылова, В. В. Рубцов, В. А. Ясвин и др.) ставят вопрос о создании таких условий и возможностей, которые бы способствовали становлению особых качеств в психофизиологической системе человека, позволяющих ему ориентироваться в новых задачах, результативнее решать старые и самообразовываться в течение всей жизни.

В зарубежной дидактике принято понятие «средо-ориентированного подхода» в обучении, позволяющего перенести акцент в деятельности преподавателя с активного педагогического воздействия на личность ученика в область формирования «обучающей среды» как совокупности системных формирующих влияний предметной, социальной, информационной сред, в которых происходит его самообучение и саморазвитие. При такой организации образования включаются механизмы внутренней активности обучаемого в его взаимодействиях со средой [2].

В методологическом плане при рассмотрении данной проблемы представляются чрезвычайно перспективными идеи экологической психологии, а точнее эко-бихевиоральные исследования Р. Баркера и Виллемса, доказавшие существование «поведенческих сеттингов» и привязанных к ним устойчивых паттернов человеческого поведения в зависимости от физического и социального окружения (спортивный зал – тренер, классная комната – педагог, столовая – кассир и др.) [6], а также теория возможностей Дж. Гибсона, в которой подчеркивается активное начало субъекта, осваивающего свою жизненную среду («экологический мир»), где возможность – мостик между субъектом и средой [1].

По мнению сторонников экологической психологии, изменив поведение человека и его индивидуальности, но оставив без изменения среду, которая вызвала проблему, мы добиваемся временных успехов, что не решает проблемы в корне, поэтому при воспитании следует рассматривать взаимодействие человека и окружающей его среды.

Подтверждение тому мы находим у П. Ф. Лесгафта: «Весь облик человека, изменение его наследственных черт, развитие его “индивидуальных и социальных” свойств, развитие физическое, умственное, нравственное, эстетическое... проявляется не наследственностью, а влиянием окружающей среды: условиями жизни, питания, местности, жилища, работы, обычаями, обрядами, привычками, “различиями в звуках языка, на котором мы привыкли передавать все наши мысли и ощущения”, педагогически целенаправленными упражнениями – воспитанием» [3].

Понятие среды тесно связано с проблемами так называемой социальной экологии. По мнению югославского ученого Д. Марковича, социальная экология есть составная часть «экологии человека», изучающей «влияние среды на человека и человека на среду...» [4].

Понятие образовательной среды разрабатывается на протяжении последних десятилетий рядом ученых как в нашей стране, так и за рубежом. Коллективом педагогов и психологов-практиков института педагогических инноваций РАО (В. И. Слободчиков, В. А. Петровский, Н. Б. Крылова, М. М. Князева и др.) рассматривались философские аспекты понятия «образовательная среда», приемы и технологии ее проектирования. В применении к практике обучения и воспитания вопросы конструирования образовательной среды отражены в работах О. С. Газмана, В. М. Дрофы, М. В. Кларина, И. Д. Фрумина, В. А. Ясвина и др.

Согласно Н. Б. Крыловой, под «образовательной средой» следует понимать «часть социокультурного пространства, зону взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов» [1]. Образовательная среда обладает большой мерой сложности, поскольку имеет несколько уровней: от федерального и регионального до основного своего первоэлемента – образовательной среды конкретного учебного заведения и класса.

В. А. Ясвин определяет образовательную среду как систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [5].

Под физкультурно-спортивной средой образовательного учреждения мы понимаем совокупность различных условий и возможностей физического и духовного формирования и саморазвития личности, содержащихся в пространственно-предметном и социальном окружении.

Характер влияния физкультурно-спортивной среды образовательного учреждения на личность зависит от активности субъекта и богатства физкультурно-спортивного пространства мирового человеческого сообщества, государства, региона, округа, города и т. д., от той конкретной атмосферы, которая способствует развитию локальных физкультурно-спортивных сред (государственная политика в сфере образования и физической культуры и спорта, социальный заказ и др.) или сдерживает их. Поскольку в каждом регионе склады-

ваются определенные условия жизни сообщества, формируется его отношение к потребностям сферы физической культуры и спорта и сами физкультурно-спортивные потребности населения, это сказывается на деятельности учреждений основного и дополнительного образования, культуры и искусства, работающих с детьми и молодежью.

В то же время управляющее воздействие на основные параметры физкультурно-спортивной среды образовательного учреждения позволит опосредованно формировать (через включение в поведенческие сеттинги) и удовлетворять (через предоставление возможностей) физкультурно-спортивные потребности обучающихся, совмещая их с требованиями государственного образовательного стандарта.

Определение основных параметров физкультурно-спортивной среды требует рассмотрения ее структуры, которая, судя по всему, имеет много общего с образовательной и социокультурной средами.

В настоящее время многими отечественными психологами подчеркивается перспективность эко-психологического подхода к исследованию образовательной среды (А. А. Бодалев, С. Д. Дерябо, В. И. Панов, И. В. Равич-Щербо, В. В. Рубцов, В. А. Ясвин и др.).

Наш дальнейший анализ взаимодействия личности и физкультурно-спортивной среды образовательного учреждения будет проводиться с позиций эко-психологического подхода [5], на основе четырехкомпонентной модели:

- 1) субъекты образовательного процесса;
- 2) социальный компонент физкультурно-спортивной среды;
- 3) пространственно-предметный компонент физкультурно-спортивной среды;
- 4) технологический компонент физкультурно-спортивной среды.

Поскольку физкультурно-спортивная среда образовательного учреждения создается субъектами физического воспитания и составляет диалектическое единство своих взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, где каждый *субъект* осуществляет свою деятельность, используя пространственно-предметные элементы в контексте сложившихся социальных отношений, то качество локальной физкультурно-спортивной среды образовательного учреждения определяется качеством *пространственно-предметного содержания данной среды* (архитектура и дизайн спортивных залов, столовой, здравпункта; наличие душевых, рекреаций и спортсооружений, оснащенность спортивным инвентарем и техническими средствами обучения; санитарно-гигиенические условия образовательного учреждения и др.); *качеством социальных отношений в ней* (взаимоотношения между педагогами и учащимися; внутригрупповые отношения в педагогическом и ученическом коллективах и др.) и, что особенно важно, *качеством связей между пространственно-предметными и социальными компонентами этой среды*, обеспечивающих тот или иной результат воспитательно-образовательного процесса как ее *технологического*

компонента (уровень методического обеспечения; эффективность использования образовательных ресурсов; ее направленность на раскрытие личностного потенциала каждого учащегося; способность среды удовлетворить весь комплекс физкультурно-спортивных потребностей обучающегося и сформировать у него систему физкультурных ценностей, обеспечивающих ему успешную адаптацию, социализацию, индивидуализацию и инкультурацию).

Следовательно, интегративным критерием качества физкультурно-спортивной среды образовательного учреждения будет соответствие созданных в ней педагогами условий и возможностей потребностям личностного саморазвития учащихся и требованиям государственного образовательного стандарта.

Согласно Дж. Гибсону, система возможностей физкультурно-спортивной среды состоит из ответов на вопросы: *что эта среда предоставляет субъекту, чем его обеспечивает и что ему предлагает* [1]. При этом принципиально важно, что, в отличие от «условий», «влияний» и «факторов», принадлежащих самой среде, но не субъекту, который в ней находится, и односторонне воздействующих на этого субъекта, возможность, по Гибсону, представляет особое единство свойств среды и самого субъекта, является в равной мере как фактором физкультурно-спортивной среды, так и поведенческим фактором субъекта. Предоставление средой той или иной возможности, соответствующей потребностям, «провоцирует» субъекта проявить ответную активность, присоединить к факту наличия этой возможности в среде факт своего поведения.

Однако если естественная потребность в движении и иные физкультурно-спортивные потребности в силу определенных причин (образа жизни семьи, болезни ребенка, условий школы и др.) не развиты, то сформировать позитивную мотивацию занятий физической культурой и спортом (или установку) можно двумя известными в психологии способами: «сверху» и «снизу» (А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов, Д. Н. Узнадзе и др.).

Способ, обозначенный как «сверху», предполагает когнитивные стратегии через разъяснение и убеждение, что довольно эффективно в процессе обмена смыслами или их перестройки (по А. Д. Леонтьеву). Способ «снизу» связан с изменением мотивации или установки на основе изменения поведения человека через включение его в специально организованную двигательную деятельность. Обе стратегии целесообразно использовать одновременно, учитывая возрастные и личностные особенности занимающихся, для чего необходимо создать систему условий.

Под системой условий физкультурно-спортивной среды мы понимаем ряд обстоятельств, от которых зависит функционирование поведенческих сеттингов, способствующих опосредованному *формированию* физкультурно-спортивных потребностей и регламентирующих поведение физическим окружением (спортзал и т. д.), правилами, этикой взаимоотношений.

Поведенческий сеттинг включает следующие характеристики: а) содержит устойчивые паттерны поведения, имеющие иерархию позиций и ролей (например, «сверху», «снизу», «рядом», «вместе» и тренер, судья, игрок, игрок-соратник, игрок-противник); б) позволяет замену одного участника другим; в) имеет место в специфической зоне и задан в определенном средовом контексте; г) состоит из поведения и среды, находящихся в синорморфных (тождественных) отношениях; д) имеет схемы управления, обеспечивающие достижение цели функционирования сеттинга [6].

В психологии существуют различные подходы к типологии потребностей. Однако в целостной системе традиционно выделяется четыре взаимосвязанных класса потребностей: органические, или витальные (потребности в движении, здоровье, работоспособности, безопасности, в повышении уровня физических кондиций и др.); материальные (потребности в вознаграждении за спортивные достижения; улучшении условий занятий, быта и др.); социальные (потребность в общении, в причастности к группе, в признании, в эмоциональной поддержке, в рациональном использовании свободного времени и др.) и духовные (потребность в познании мира физической культуры и себя, в творческом самосоздании и самосовершенствовании, потребность в развитии воли и нравственных качеств, эстетические потребности, связанные с восхищением телом и пластикой и др.).

Именно физкультурно-спортивная среда образовательного учреждения через создание в ней условий и предоставление спектра возможностей будет способствовать актуализации разнообразных физкультурно-спортивных потребностей учащихся, поскольку в силу объективных причин в рамках одной дисциплины «физическая культура» сделать это весьма трудно и практически невозможно.

Кроме того, именно среда, создаваемая педагогами, может и должна обеспечивать «органичный процесс онтогенетической трансформации первичных потребностей человека в социогенные потребности – жизненные ценности, которые начинают играть в его развитии все большую роль в качестве источников мотивации» [6].

Физкультурно-спортивная среда конкретного образовательного учреждения представляет собой локальную среду как совокупность материальных факторов воспитательно-образовательного процесса и межличностных отношений, которые устанавливаются субъектами образования в процессе своего взаимодействия.

Люди организуют физкультурно-спортивную среду, оказывают на нее постоянное воздействие в процессе функционирования, но и среда в целом и отдельными своими элементами влияет на каждого субъекта физического воспитания. Следовательно, при описании среды ключевым понятием будет *модальность*, отражающая характер ее воздействия на человека.

Модальность физкультурно-спортивной среды – качественно-содержательная характеристика, характеризующая ее с типологической точки зрения,

представлена нами с помощью методики векторного моделирования, где в качестве критериальных показателей рассматриваются соотношение естественно-природных и социокультурных компонентов в физкультурно-спортивной среде и наличие или отсутствие в той или иной среде условий и возможностей для развития активности (свобода), пассивности (принуждение) учащегося.



Модальность физкультурно-спортивной среды образовательного учреждения

Таким образом, физкультурно-спортивная среда образовательного учреждения по своей модальности может быть отнесена к одному из четырех типов (или уровней развития): тренирующая, формирующая, развивающая, творческая.

В «*тренирующей*» физкультурно-спортивной среде *создаются условия* для повышения адаптационных возможностей организма учащихся и развития их физических кондиций в процессе обучения и воспитания в стенах конкретного образовательного учреждения. Причем основной акцент в ней делается на формальное соответствие санитарно-гигиенических условий функционирования образовательного учреждения нормативным требованиям, соблюдение режима труда и отдыха и физическую подготовку учащихся через управляющие директивные воздействия администрации образовательного учреждения и учителей (субъектная активность учащихся в ней невелика).

В «*тренирующей*» среде используют преимущественно тренирующие эффекты через *биологическую адаптацию* к параметрам среды и формирование паттернов адекватного поведения в стандартных условиях поведенческого сеттинга после многократного повторения однородных форм деятельности.

В «*формирующей*» среде *создаются условия* для формирования у обучающихся физкультурных знаний, здоровьесберегающих, жизненно важных, спортивных и профессионально-прикладных двигательных умений и навыков и соответствующих нормативным требованиям физических кондиций. Данная среда способствует в основном формированию мотивационного (мотив «дол-

женствования) и операционального компонента физкультурно-спортивной деятельности через организованную систему управляющих директивных педагогических воздействий в процессе урочной и внеурочной спортивно-массовой работы, которая построена в соответствии с положениями и инструкциями органов управления образованием.

«Формирующая» среда ориентирована на получение обучающего эффекта в форме широких, не привязанных к конкретным видам профессиональной деятельности устойчивых адаптивных изменений в двигательной сфере обучаемого (например, формирование двигательных и координационных способностей, скоростно-силовых качеств, гибкости, выносливости и т. п.) и паттернов социально значимого поведения. Данная среда предполагает включение обучаемого в мир задач, элементы которого присущи в той и или иной степени многим близким по содержанию профессиональным средам, иногда с акцентом на их конкретное профессиональное содержание.

Главная проблема формирующей среды связана с невысокой субъектной активностью обучающихся, которая обеспечивается включением в поведенческий сеттинг и стимулируется педагогом через систему поощрений и наказаний.

В *«развивающей»* физкультурно-спортивной среде предоставляется комплекс возможностей для целостного физкультурного развития и саморазвития личности, что проявляется как в плане удовлетворения и развития субъектом своих физкультурно-спортивных потребностей (от витального до духовного компонента), так и в плане усвоения личностью социальных ценностей физической культуры и спорта и частичной трансформации их во внутренние ценности.

Педагогическая организация развивающей среды характеризуется оптимальной системой связей между всеми элементами образовательной среды, постоянным обогащением и рациональным использованием образовательных ресурсов, конструктивностью педагогического взаимодействия и творческой активностью учащихся. В данной среде эффективно используются обучающие и воспитывающие возможности урочной и внеурочной физкультурно-спортивной работы, широк спектр дополнительных физкультурно-образовательных услуг (секции, кружки и др.) и физкультурно-спортивных связей с другими образовательными учреждениями (соревнования по видам спорта, Дни здоровья, турслеты и др.).

Развивающая среда ориентирована на получение обучающего и воспитывающего эффекта в форме субъектной физкультурно-спортивной активности и готовности учащегося (мотивационной, операциональной, рефлексивной) к физкультурному самосовершенствованию. Данная среда предполагают предоставление обучаемому альтернативных возможностей самоопределения в мире задач, элементы которого присущи в той и или иной степени многим социокультурным средам.

Главные проблемы развивающих сред связаны с поддержанием осознанной, значимой и действенной мотивации занятий физической культурой,

что в условиях директивного педагогического взаимодействия в тренирующей и формирующей средах осуществляется за счет мотивации «долженствования» через организованную систему поощрений и наказаний за результат.

В «творческой» физкультурно-спортивной среде предоставляется *спектр разнообразных возможностей* для физкультурно-спортивного самосовершенствования личности, что проявляется в удовлетворении комплекса физкультурно-спортивных потребностей обучающихся через интеграцию содержания и форм аудиторных и внеаудиторных (клубных, студийных, секционных и др.) занятий физической культурой.

Педагогическая организация творческой среды характеризуется системностью связей между ее элементами, обогащением среды за счет ресурсов дополнительного образования, конструктивностью педагогического взаимодействия и личностно значимой активностью учащихся, поддерживающейся на основе спортивно-игровой деятельности, создания спортивно-регламентированных отношений между обучаемыми и ответной реакцией среды на их активность.

Кроме того, творческая физкультурно-спортивная среда образовательного учреждения – это тип среды, максимально приближенный по содержанию, методам и формам организации к добровольным занятиям физической культурой (вне образовательного учреждения), что позволяет осуществлять подготовку постепенного перехода процесса обязательного физического воспитания в добровольный процесс физкультурного самообразования, самосовершенствования в течение последующей жизни.

Данная среда обладает очень высоким мотивирующим, хотя и сложным влиянием, поскольку позволяет длительное время поддерживать интерес и сохранять активность обучаемого на основе игровой деятельности за счет взаимодействия и взаимопроникновения внешней (обучающая среда) и внутренней (организм) по отношению к субъекту сред (чувство легкости и свободы, мышечной радости и т. д. в комплексе с чувством азарта, наслаждения от преодоления себя, борьбы, победы, гордости за команду и др.).

Творческая среда ориентирована на получение обучающего, воспитывающего и восстанавливающего эффекта в форме устойчивой потребности в физкультурно-спортивной деятельности и физкультурном самосовершенствовании. Данная среда предполагает предоставление обучаемому возможностей самоопределения в мире задач, элементы которого присущи социокультурным средам.

Основные проблемы при создании подобной среды связаны с трудоемкостью ее конструирования, недостаточностью ресурсного обеспечения и неразработанностью нормативно-правовой базы для осуществления интеграции основного и дополнительного образования.

Однако идеальная физкультурно-спортивная среда образовательного учреждения, в силу довольно широкого диапазона индивидуальных различий учащихся и многообразия воспитательно-образовательных задач, должна быть

интегративно-динамической, т. е. сложной, многоуровневой средой, меняющей свои свойства и модальность в процессе обучения и воспитания в соответствии с логикой, присущей развитию среды и активности субъектов.

По акценту на естественно-природные и социокультурные составляющие и способу организации взаимодействия (активность – пассивность) в обучающей ситуации в интегративно-динамической среде в разной мере присутствуют тренирующие, формирующие, развивающие и творческие микросреды.

В контексте вышеизложенных положений интегративно-динамическая физкультурно-спортивная среда образовательного учреждения понимается нами как такая среда, которая способна обеспечить комплекс условий и возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса, исходя из их индивидуальных особенностей и требований государственного образовательного стандарта.

Основными при построении интегративно-динамической физкультурной среды образовательного учреждения являются следующие принципы:

- *открытости и когерентности* физкультурно-спортивной среды по отношению к потребностям субъектов воспитательно-образовательного процесса, требованиям госстандарта, а также к иным физкультурно-спортивным и социокультурным средам города, региона, страны и т. д.;

- *прогностичности и опережающего развития* физкультурно-спортивной среды в актуальной воспитательно-образовательной и социокультурной ситуации;

- *комплексности и гетерогенности* физкультурно-спортивной среды, обеспечивающей субъектам воспитательно-образовательного процесса разнообразные условия и возможности для развития в зависимости от их индивидуальных потребностей и способностей;

- *взаимообогащения* пространственно-предметного, социального и технологического компонентов и микросред физкультурно-спортивной среды.

Анализ деятельности 32 образовательных учреждений Тюменской области показал, что в системе общего среднего образования преобладают формирующие (58%) и тренирующие (21%) по модальности локальные физкультурно-спортивные среды; в системе среднего и высшего профессионального образования – формирующие (38%), развивающие (24%) и творческие (24%) физкультурно-спортивные среды; в системе дополнительного образования – творческие (35%), развивающие (27%) и тренирующие (27%).

В то же время физкультурно-спортивная среда образовательного учреждения в соответствии с закономерностям биосоциокультурного развития человека на этапе первоначального вхождения ребенка в мир физической культуры должна быть по ведущей модальности тренирующей, а по сопутствующей – формирующей; на этапе средней школы – формирующей и развивающей; на этапе старшей школы и в системе профессионального образования – развивающей и творческой.

Однако в зависимости от концепции функционирования образовательного учреждения его физкультурно-спортивная среда может быть и на первом

этапе (начальная школа) по ведущей модальности – развивающей, а по сопутствующей – тренирующей, главное, чтобы модальность физкультурно-спортивной среды соответствовала общей логике обучения и воспитания в конкретном образовательном учреждении, не противоречила закономерностям биосоциокультурного развития человека и предоставляла новые возможности для его индивидуального развития.

Кроме того, и это особенно важно, согласно теории индивидуальных различий человека (Б. М. Теплов), учитывая довольно широкие диапазоны нормы в развитии детей и гетерохронность детского развития, идеальная физкультурно-спортивная среда образовательного учреждения на каждом этапе обучения и воспитания должна быть интегративно-динамической и состоять из множества микросред различной модальности (тренирующей, формирующей, развивающей, творческой), чтобы предвосхищать «зону ближайшего развития» учащегося.

Построение интегративно-динамической физкультурной среды осуществлено нами в Тюменском государственном колледже связи информатики и управления – ТГКСИУ.

Структура интегративно-динамической физкультурно-спортивной среды ТГКСИУ

Группы студентов	Курсы /иерархический порядок микросред			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Продвинутая	ТР-ФР-РЗ-ТВ	ФР-РЗ-ТВ	РЗ-ТВ	ТВ
Базовая	ТР-ФР-РЗ	ФР-РЗ-ТР-ТВ	РЗ-ТВ-ФР	ТВ-РЗ-ФР
Коррекционная	ТР-ФР	ФР-ТР-РЗ	ФР-РЗ-ТР-ТВ	РЗ-ТВ-ФР-ТР

Примечание. ТР – тренирующая; ФР – формирующая; РЗ – развивающая и ТВ – творческая микросреды.

Как видно из таблицы, логика преемственности ведущей и сопутствующей модальности в интегративно-динамической физкультурно-спортивной среде, построенной педагогами ТГКСИУ, следующая: первый курс – тренирующая и формирующая микросреды, второй – формирующая и развивающая, третий – развивающая и творческая, четвертый – творческая.

В тренирующей микросреде педагогами создавались условия для решения следующих задач: обеспечение оптимального двигательного режима, повышение адаптационных возможностей организма, развитие физических кондиций студентов, выполнение студентами репродуктивных, воспроизводящих самостоятельных работ по образцу (укрепление здоровья, кондиционная тренировка).

Условия формирующей микросреды способствовали решению задач, связанных с освоением студентами базовых физкультурных знаний и методико-практических умений, развитием общих кондиционных и двигательных способностей, выполнением реконструктивно-вариативных самостоятельных

работ (формирование оздоровительных методико-практических и жизненно важных двигательных умений и навыков, развитие физических качеств, освоение техники видов спорта, участие в соревнованиях и конкурсах).

В развивающей микросреде студентам предоставлялись возможности для освоения вариативных физкультурных знаний и методико-практических умений, развития специальных кондиционных и двигательных способностей, выполнения частично поисковых или эвристически самостоятельных работ (разработка индивидуальных программ (проектов) оздоровления, коррекции телосложения, развития двигательных способностей, участие в соревнованиях и конкурсах).

В творческой микросреде студентам предоставлялись возможности для самостоятельного выбора содержания, средств и форм физического воспитания (элективные курсы, группы по видам спорта, участие в соревнованиях), выполнения проектных исследовательских работ по собственной инициативе.

Все это позволило реально повысить эффективность физического воспитания в плане добровольной физкультурно-спортивной активности, улучшения соматического здоровья и оптимизации психофизического состояния студентов.

Таким образом, сегодня наиболее эффективным путем повышения качества физического воспитания является опосредованное формирование физической культуры и физкультурно-спортивного стиля жизни подрастающего поколения через построение и постоянное обогащение физкультурно-спортивной среды образовательного учреждения, *обеспечивающей всем его субъектам условия и возможности для эффективного физкультурно-спортивного самосовершенствования.*

При построении физкультурно-спортивной среды образовательного учреждения необходимо учитывать, что в различных по модальности средах (тренирующей, формирующей и др.) в той или иной мере присутствуют элементы иных модальностей при определяющем значении ведущей, что расширяет диапазон ее воспитательно-образовательных возможностей.

Развитие физкультурно-спортивной среды образовательного учреждения осуществляется, во-первых, в соответствии с логикой преобразования среды жизнедеятельности человека (от природной к социокультурной и от взаимодействия отдельных компонентов среды к взаимодействию всех компонентов); во-вторых, в соответствии с логикой развития потребностно-мотивационной сферы человека (от витальных к духовным физкультурно-спортивным потребностям); в-третьих, в соответствии с развитием активности обучающегося, инициируемой сначала извне (управление – пассивность), затем изнутри (самоуправление – активность).

Разработка вариативной педагогической системы физического воспитания на основе конструирования воспитательно-образовательного процесса и физкультурно-спортивной среды образовательного учреждения может быть

представлена как система сменяющих друг друга локальных сред разных ступеней, выполняющих функции адаптации (начальная школа: ведущая модальность среды – тренирующая), социализации (средняя школа: ведущая модальность среды – формирующая), индивидуализации (старшая школа: ведущая модальность среды – развивающая) и инкультурации (профессиональная школа: ведущая модальность среды – творческая) с учетом возможностей их взаимодействия и взаимопроникновения.

Литература

1. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. – М., 1988. – С. 23–89.
2. Крылова Н. Б. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. – М., 1995. – Вып.1. – С. 91–95.
3. Лесгафт П. Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. Ч. 1 / П. Ф. Лесгафт. Собр. пед. соч. – М., 1951. – Т. 1.
4. Маркович Д. Ж. Социальная экология. – М., 1991. – 176 с.
5. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 2001. – 365 с.
6. Barker, Roger G. Stream of individual behavior. In Habitats, Environments, and Human Behavior: Studies in Ecological Psychology and Eco-Behavioral Science from the Midwest Psychological Field Station, 1947–1972, Roger C. Barker and Associates. San Francisco: Jossey – Bass. P. 34–48.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377.5
ББК 72.57

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ОТКРЫТОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КОЛЛЕДЖА В УСЛОВИЯХ РЫНКА ТРУДА

О. Н. Арефьев

Ключевые слова: субъект рыночных отношений; открытая образовательная система; ключевые компетенции; адаптивность; рынок труда; саморазвитие; социальное партнерство; комплексная система управления качеством подготовки специалистов; результативность обучения.

Резюме: Статья посвящена выявлению ключевых компетенций, генерирующих динамические возможности, необходимые для реализации базисных принципов, на которых основывается формирование открытой образовательной системы колледжа. Последовательно рассмотрено, в каких конкретных проявлениях может быть реализована каждая из ключевых компетенций.

Образовательную систему колледжа следует рассматривать как социальную систему, являющуюся **субъектом рыночных отношений**. Она не может быть изолирована от внешней среды, так как является ее органичной частью.

При формировании направлений развития содержания и организации образовательной системы колледжа первоочередное внимание должно быть уделено социальному заказу. Социальными заказчиками являются все те организации, учреждения и лица, которые принимают выпускников на работу, учебу или каким-то образом взаимодействуют с ними. Каждого заказчика интересует свой набор образовательных характеристик, отвечающих его профессиональным, ведомственным и индивидуальным представлениям и запросам. Кроме того, и это чрезвычайно важно, сам студент в процессе получения образования и после выпуска из колледжа является потребителем своей образованности при решении социальных и личных жизненных задач. Таким образом, студент тоже является одним из социальных заказчиков. Поэтому колледжу как субъекту рыночных отношений необходимо создавать и развивать рынок образовательных услуг, номенклатуру, спрос и предложение которых определяет конъюнктура современного рынка труда.

Данная концепция предусматривает переход к современной парадигме развития образования, включающей понимание образовательного учреждения

как открытой образовательной системы. Она предполагает переход к доступной для воздействия общества системе образования, развитие которой обусловлено постоянным взаимодействием с внешней средой, прежде всего сопряженностью рынков труда и образовательных услуг.

Однако в педагогической теории и практике пока недостаточно полно разработан практический инструментарий и необходимые условия для такого перехода.

В частности:

- 1) отсутствует систематизация и не выделены базисные принципы, на которых основывается формирование открытой образовательной системы колледжа;
- 2) не выявлены **ключевые компетенции** открытой образовательной системы колледжа, генерирующие динамические возможности, необходимые для реализации базисных принципов;
- 3) не определено, в каких конкретных формах и проявлениях могут быть реализованы эти возможности.

Необходимо учитывать, что ключевые компетенции – это сплав знаний и опыта сотрудников и преподавательского состава, организационных способностей руководства в увязке с современной учебно-материальной базой, это то, что образовательная система **способна и обязана делать наилучшим образом**. Именно с ключевыми (стержневыми) компетенциями связано создание образовательных услуг, которые находят признание рынка труда и социальных заказчиков.

Ключевые компетенции, как правило, заключаются в интеграции различных способностей формировать открытую образовательную систему колледжа таким образом, чтобы реализовать возможность производить в долгосрочной перспективе востребованные рынком труда образовательные услуги.

Результаты исследовательской работы по выявлению базисных принципов и ключевых компетенций, формирующих открытую образовательную систему колледжа*, приведены в таблице.

Базисные принципы и ключевые компетенции открытой образовательной системы колледжа в условиях рынка труда

№ п/п	Базисные принципы, на которых основывается формирование открытой образовательной системы колледжа	Ключевые компетенции, генерирующие динамические возможности, необходимые для реализации базисных принципов
1	2	3
1	Открытость как необходимое условие функционирования современной образовательной системы	Способность к постоянному взаимодействию с внешней средой, предвидение будущего и согласование с ним своих действий
2	Ориентация образовательной системы на результат	Способность достигать заданного педагогического результата

* Работа выполнена автором в лаборатории проблем модернизации профессионального образования Федерального агентства по атомной энергии.

Окончание таблицы

1	2	3
3	Стратегичность организационной архитектуры	Способность к стратегическому управлению
4	Устойчивое привлечение всех видов ресурсов, необходимых для функционирования и развития образовательной системы	Способность получать необходимые ресурсы из внешней среды
5	Гибкие образовательные схемы	Способность выстраивать учебные программы в соответствии с индивидуальными запросами личности и требованиями рынка труда
6	Тесная связь с работодателями	Способность выстраивать партнерские отношения с субъектами внешней среды
7	Постоянный контроль качества подготовки специалистов	Способность осуществления системного контроля качества подготовки специалистов

Рассмотрим последовательно, в каких конкретно формах и проявлениях может быть реализована каждая из ключевых компетенций:

1. *Способность к постоянному взаимодействию с внешней средой, предвидение будущего и согласование с ним своих действий.*

Открытость как необходимое условие функционирования современной образовательной системы колледжа предполагает ее тесное взаимодействие с внешней средой, органическую включенность в рыночные отношения с признанием приоритета социального заказа. Чтобы обеспечить нужный баланс объемов выпуска специалистов, уровня их квалификации и структуры занятости, требуется развитие долговременных заказов на подготовку кадров.

В силу своей открытости образовательная система колледжа будет способна прогнозировать и учитывать перемены в экономике, отражать изменения в технологии и управлении производством, предоставлять возможность образования людям разных возрастов, гарантировать достижение требуемых образовательных стандартов.

Традиционный подход к образованию основан на мышлении «от прошлого – через настоящее – к будущему». Такой подход малоперспективен. Открытая образовательная система колледжа базируется на мышлении – **«от образа будущего успеха – к настоящему»**. В формировании открытой образовательной системы важную роль играют интуиция и творчество.

Согласно новой образовательной парадигме, сотрудники колледжа должны учиться разнообразно и нетрадиционно думать в следующих направлениях:

- понимание настоящей и, главное, будущей конкурентоспособности открытой образовательной системы;
- понимание результативности деятельности в условиях рынка труда;
- глубинное понимание природы своей образовательной системы и сущности ее качественного перехода в открытую систему.

Большое значение приобретают способность и готовность к постоянному взаимодействию с социальными заказчиками в вопросах содержания образования, в том числе разработки стандартов, учебных планов, программ и систем контроля качества. Кратко такое взаимодействие имеет следующий алгоритм: «Работодатель определяет, чему учить, образовательное учреждение – как учить!» [1, с. 15].

2. *Способность достигать заданного педагогического результата.*

Здесь необходимо начинать с проектирования результата, которого надо достичь. Таким желаемым результатом образования является профессионально-личностная модель выпускника колледжа. Применительно к конкретным условиям учебных заведений атомной промышленности была разработана практико-ориентированная модель подготовки специалистов, которая содержит пять основных составляющих: *профессиональную, социальную, культурную, управленческо-экономическую и психологическую*. Каждая составляющая, в свою очередь, состоит из ряда блоков.

Реализация всех составляющих модели направлена на подготовку личности, способной к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию на протяжении всей жизни.

Алгоритм достижения конечного результата напрямую зависит от стратегии развития колледжа, которая рассматривается как система стратегий, обеспечивающих функционирование подсистем (стратегия развития и обеспечения непрерывных технологий образования и привлечения ресурсов; стратегия внедрения и развития информационных технологий и т. д.). На основе разработанных стратегий формируются программы развития соответствующих функциональных подсистем колледжа, организация выполнения которых способствует генерированию необходимых организационно-педагогических условий успешности профессиональной подготовки специалистов.

Например, в колледже были созданы условия для генерирования и применения в учебном процессе *когнитивно-информационной и субъектной педагогических практик* (посредством оборудования и развития Интернет-библиотек с залами электронного обучения; реализации и развития образовательных программ факультета дополнительного образования; организации и развития научно-исследовательской работы студентов и т. д.).

С учетом данных первичной диагностики студентов определяется их персональная образовательная траектория, пиком которой является достижение намеченных личных целей (результатов) образования в рамках разработанной модели. На этой основе проектируется персональная программа с указанием промежуточных этапов контроля и итоговой диагностики.

С учетом общечеловеческих и национальных ценностей следует выделить значимость достижения выпускниками колледжа следующих результатов:

- 1) здоровье и здоровый образ жизни;
- 2) воспитанность;

3) образованность, сообразующаяся с личностными способностями и соответствующая Госстандарту и евростандарту;

4) готовность к продолжению образования и труду в рыночных социально-экономических условиях;

5) готовность к жизни в обществе и семье в новых социальных условиях.

3. *Способность к стратегическому управлению.*

Способность к стратегическому управлению проявляется в виде реализации конкретных действий в соответствии с определенной моделью. Модель отражает восемь основных этапов стратегического управления. Эти этапы представляют собой следующую пошаговую процедуру действий замкнутого круга стратегического цикла:

1) проведение диагностики внешней и внутренней среды образовательной системы колледжа (системный анализ ресурсных возможностей);

2) стратегический анализ конкретной ситуации для конкретной образовательной системы колледжа;

3) определение образовательной миссии колледжа, установление его целей;

4) разработка, определение и выбор стратегий образовательной системы колледжа, включая стратегии структурных подразделений и отдельных функциональных подсистем;

5) установление стратегических приоритетов;

6) сведение стратегий отдельных подсистем в единую стратегию колледжа, доработка стратегии до уровня целостности и создание всесторонней программы формирования и развития открытой образовательной системы колледжа на заданную стратегическую перспективу;

7) реализация программы формирования и развития открытой образовательной системы колледжа посредством разработки и осуществления конкретного плана действий;

8) стратегический контролинг в целях комплексной координации всех процессов и всех элементов стратегического управления образовательной системой колледжа.

Переход к открытой образовательной системе колледжа в условиях рынка труда требует перепроектирования организационной архитектуры. Ряд проведенных исследований показывает, что этот процесс должен осуществляться в следующей последовательности:

1) после определения желаемого результата образования выявляются *организационно-педагогические условия*, при которых он может быть достигнут.

Применительно к конкретным условиям Уральского технологического колледжа такими условиями являются:

- управление деятельностью колледжа по результатам;
- лично-ориентированная парадигма воспитания и обучения;
- использование в учебном процессе когнитивно-информационной и субъектной педагогических практик;

- создание и функционирование в колледже системы методической работы, направленной на формирование и совершенствование профессионализма преподавателей;

- осуществление воспитательной деятельности, направленной на формирование социально-устойчивой личности студента.

2) в рамках перепроектирования организационной архитектуры и соответствующей разработки программ развития функциональных подсистем колледжа выявляются комплексы мероприятий, реализация которых генерирует (создает) необходимые организационно-педагогические условия.

Отдельными примерами таких мероприятий являются:

- развитие в колледже информационно-образовательной среды, ориентированной на самостоятельную деятельность по приобретению знаний;

- организация и развитие научно-исследовательской работы;

- формирование планов воспитательной работы на основе изучения интересов студентов, использование их инициативы;

- реализация и развитие образовательных программ факультета дополнительного образования и т. д.

3) конструируются организационные схемы функциональных подсистем, производится перепроектирование внутренней среды посредством проектирования управляющей структуры, обеспечивающей *коммуникацию колледжа с современным рынком труда*.

Например, одним из направлений, обеспечивающим такую коммуникацию, является создание в рамках организационной структуры службы обеспечения непрерывных технологий образования и привлечения ресурсов. Эта служба занимается определением и развитием направлений работы отдела маркетинга, реализацией и развитием образовательных программ факультета дополнительного образования, обеспечением работы и развитием кадрового агентства (подбор и развитие персонала, содействие в трудоустройстве выпускников колледжа), обеспечением реализации и развитием схемы непрерывного образования «колледж – вуз».

4. *Способность получать необходимые ресурсы из внешней среды.*

Открытая образовательная система колледжа взаимодействует с внешней средой и должна получать из нее ресурсы, без которых она может перестать функционировать и, соответственно, развиваться.

В рыночных социально-экономических условиях поступление всех видов ресурсов в значительной мере зависит от самого образовательного учреждения. Поэтому должна быть разработана целевая программ привлечения необходимых видов ресурсов: кадровых, финансовых, материально-технических и других.

Так, программа привлечения *кадровых ресурсов* определяет, какие специалисты необходимы колледжу в настоящее время и на перспективу. Сегодня, например, при личностно ориентированной парадигме воспитания и обучения востребован преподаватель, который выступает в качестве организатора (тью-

тора) самостоятельной познавательной деятельности студента, консультанта и помощника, что соответствует мировым стандартам, когда преподавателя рассматривают как менеджера, управляющего активной развивающей деятельностью обучающегося.

Большую роль играют *финансовые ресурсы*, которые состоят из привлекаемых бюджетных и внебюджетных средств. Особую значимость в современных условиях приобретает формирование внебюджетных средств. Основным источником их поступления является предоставление хозрасчетных образовательных услуг. В практике Уральского технологического колледжа существует конкретная методика, благодаря которой работа в этом направлении носит управляемый, плановый характер. Данная методика основана на построении и реализации матрицы «образовательные услуги – рынок», которая позволяет: классифицировать образовательные услуги по объемам реализации и уровням доходности; определять, какие виды образовательных услуг следует развивать, а какие сокращать; оценивать эффективность освоения новых рынков сбыта для старых и новых образовательных услуг.

Целевая программа *материально-технических ресурсов* необходима для опережающего развития учебно-материальной базы. При ее составлении следует учитывать повсеместное развитие и использование в учебном процессе информационных и компьютерных технологий. Отсюда возникает особая необходимость в создании автоматизированных мест преподавателей и соответствующим образом оборудованных мультимедийных аудиторий.

Способность образовательной системы колледжа получать необходимые ресурсы из внешней среды является одной из наиболее важных. Неспособность к такой деятельности сопряжена с низкой эффективностью.

5. *Способность выстраивать учебные программы в соответствии с индивидуальными запросами личности и требованиями рынка труда.*

В современных условиях существенно меняется содержание понятия «профессия»: на первый план выдвигается не готовый набор профессионально-технических навыков, а деятельностно-организационная способность человека «расти» в профессии, умение анализировать свой профессиональный уровень, быстро создавать, конструировать конкретные профессиональные навыки, обнаруживать и осваивать новые знания и профессиональные зоны в соответствии с меняющимися требованиями рыночной ситуации.

Проведенные исследования показывают: для того чтобы выстроить учебные программы в соответствии с индивидуальными запросами личности, учебный процесс должен включать:

- коммуникативный режим обучения;
- большой объем самостоятельной работы студента;
- возможность выбора учебных курсов и самостоятельного выстраивания учебных программ;
- компетентностно ориентированные учебные программы.

Оказываясь в таком образовательном пространстве, студент попадает в зону активного самостоятельного развития, так как практически сам определяет конфигурацию своей индивидуальной образовательной траектории.

Чтобы совершенствовать процессы индивидуального обучения, колледж должен постоянно улучшать свою организационную культуру, которая формируется на базе ценностей, влияющих на действия и поведение отдельных людей, составляющих педагогический коллектив. Высокая организационная культура способствует формированию такого климата, в котором индивидуальное обучение и гибкие образовательные схемы ценятся очень высоко.

Способность выстраивать партнерские отношения с субъектами внешней среды.

Новые экономические условия меняют всю систему подготовки кадров. Все более актуальным становится вопрос формирования новой системы отношений между образовательными учреждениями и социальными заказчиками их «продукции».

Одной из главных задач образовательной системы колледжа в современных условиях является переориентация всей системы подготовки кадров на потребности рынка труда. Быстро реагировать на изменения конъюнктуры рынка труда возможно только при создании системы социального партнерства, куда должны войти все субъекты внешней среды, у которых может появиться интерес к взаимодействию с образовательной системой колледжа на основе партнерских отношений.

Интерес к взаимодействию может возникнуть в случае, если колледж будет готовить таких специалистов, у которых наряду с профессиональными характеристиками (в соответствии с требованиями работодателей) будут присутствовать такие личностные качества, как лидерская компетентность, умение работать в группе, коммуникативная компетентность, самоорганизация, умение правильно подать себя и результаты своей работы.

Социальное партнерство, восстановление и укрепление связей с предприятиями открывает для образовательных систем колледжей дополнительные **возможности саморазвития:**

- упрощается доступ к информации о рынке труда (квалификации и количестве востребованных специалистов);
- обеспечивается учет требований работодателей к содержанию подготовки специалистов;
- упрощается процедура корректировки старых и разработки новых учебных материалов и программ, отвечающих требованиям работодателей;
- открываются более широкие возможности для организации практики студентов;
- появляются возможности для организации краткосрочной стажировки педагогических работников с целью ознакомления с новыми типами оборудования и технологическими процессами;
- расширяются возможности трудоустройства выпускников.

6. *Способность осуществления системного контроля качества подготовки специалистов.*

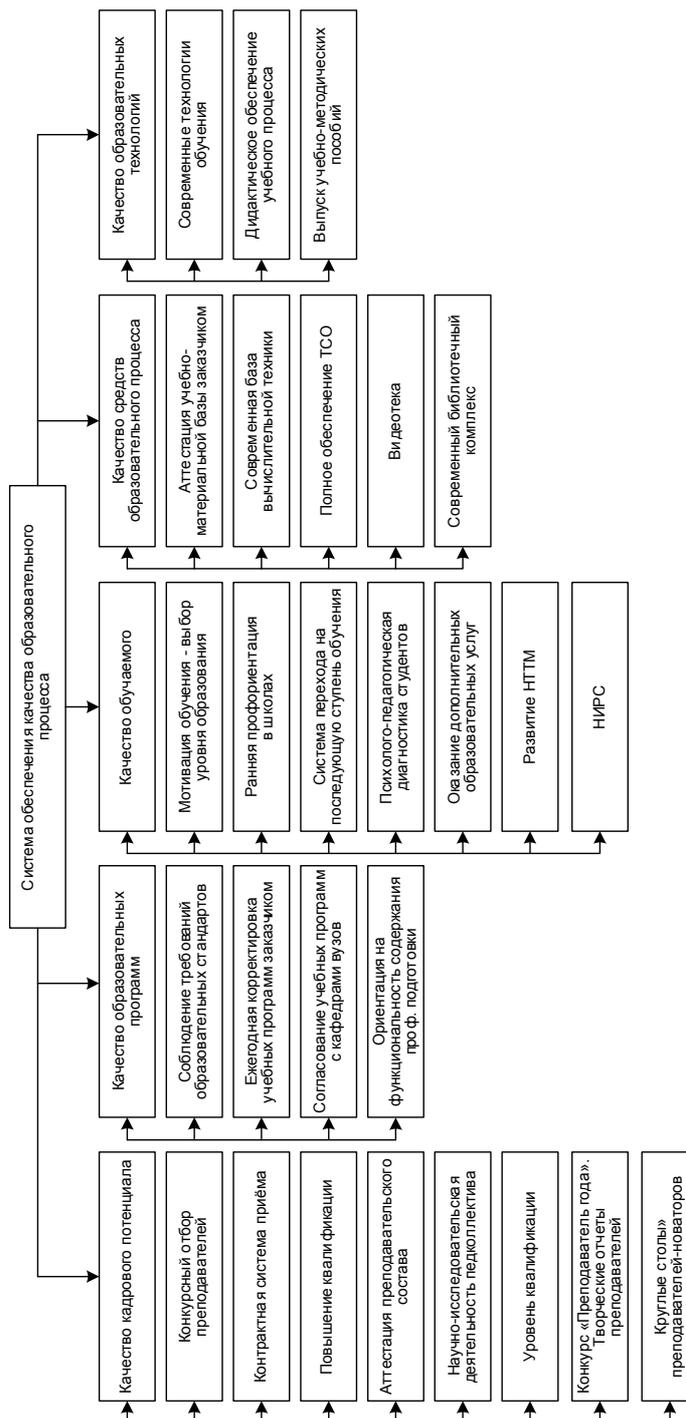
Построение комплексной системы управления качеством подготовки специалистов требует решения трех взаимосвязанных задач: формирование эталона качества, включающего конечные цели подготовки; сравнение достигнутого уровня подготовки с эталоном и на основе этого оценки качества; выработку управляющих воздействий на условия и факторы, определяющие достигнутое качество, с целью минимизации обнаруженных отклонений [2].

Исходя из этого, первым шагом в создании системы является формирование научно обоснованного эталона качества подготовки специалистов. Таким эталоном является разработанная для конкретных условий колледжа профессионально-личностная модель выпускника повышенной квалификации, способного овладеть современными производственными, информационными и компьютерными технологиями. При этом квалификационные требования к выпускнику отражают такие качества специалиста, как профессиональная компетентность, мобильность, самоорганизация, высокая образованность и культура.

Сегодня студенты колледжа дополнительно стремятся к владению иностранным языком, хорошей компьютерной подготовке, знанию бухгалтерского учета, машинописи и делопроизводства и т. п. Дополнительные образовательные программы, первоначально имеющие цели удовлетворения образовательных-культурных потребностей студентов колледжа и учащихся школ, превратились в необходимое условие качественной подготовки специалистов. В условиях дефицита бюджетного финансирования доходы от хозрасчетной дополнительной образовательной деятельности позволили успешно решать проблемы социальной защиты педагогического коллектива, реализации научно-методических программ, оснащения учебно-материальной базы и создания условий для успешного интеллектуального труда и учебы. Таким образом, новые социально-экономические условия продиктовали создание многофункционального, многоуровневого регионально-отраслевого учебного заведения среднего и дополнительного профессионального образования, в котором существует своя система обеспечения качества образовательного процесса (см. рис.).

Наиболее сложной задачей во всей системе управления образовательным процессом является оценка качества подготовки специалистов. Особую трудность представляет оценка творческого потенциала специалиста. Существующая система сессионной оценки знаний не может быть основой управления обучением, в связи с чем многие ССУЗы начали поиск других принципов контроля учебного процесса, дополняющих сессионные экзамены.

Наиболее объективной оценкой качества подготовки специалиста явилась оценка его потребителями – предприятиями и организациями. Однако, при всей его объективности, этот метод имеет ограничения для использования в системе управления качеством подготовки специалистов, так как отличается некоторым запаздыванием.



Система обеспечения качества образовательного процесса в Уральском технологическом колледже

Для нормального функционирования образовательной системы требуются такие методы оценки качества подготовки, которые позволяют оперативно вмешиваться в учебный процесс с целью корректировки обучения и минимизации отклонения уровня подготовки от эталона. Реальный и наиболее успешный путь контроля учебного процесса видится в применении метода оценки качества не по отдельным дисциплинам (текущий контроль в виде зачетов остается), а по учебным модулям? вплоть до сдачи госэкзаменов и выполнения комплексных творческих работ, защищаемых перед комиссиями. Только комплексная оценка по нескольким параметрам позволит правильно скорректировать управляющее воздействие на процесс обучения.

В Уральском технологическом колледже переход на подготовку специалистов повышенного уровня квалификации потребовал формирования принципиально новой системы контроля качества обучения, новизна которого была обусловлена прежде всего ориентацией выпускника на соответствие требованиям социальных заказчиков.

Анализируя сложившуюся систему контроля учебно-воспитательного процесса, мы пришли к выводу о необходимости определения базового элемента этой системы, позволяющего оценить эффективность как педагогической деятельности отдельных преподавателей, так и управления качеством подготовки специалиста в целом. Таким элементом, безусловно, является результативность обучения. Введение в систему контроля обучения данного элемента в качестве главного, по нашему мнению, позволяет успешно решать и другие проблемы: поиск наиболее эффективных форм и методов обучения, совершенствование учебно-методического обеспечения предметов, повышение уровня профессионального мастерства преподавателей и др. Образно говоря, оценка результативности профессиональной подготовки специалиста – это то звено системы контроля, которое позволяет вытянуть всю цепочку составляющих ее компонентов. Ориентация на конечный результат дисциплинирует преподавателя, постоянно требует от него такого содержания образования и таких методических приемов, которые наиболее эффективно решают педагогическую задачу в конкретных условиях обучения.

Литература

1. Смирнов И. П., Поляков В. А., Ткаченко Е. В. Новые принципы организации начального профессионального образования. – М.: Аспект, 2004. – 32 с.
2. Федоров В. А. Качество профессионально-педагогического образования // Образование и наука. – 1999. – № 2 – С. 189–198.

УДК 378. 016: 51
ББК 4481ю624–22

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

А. В. Дорофеев

Ключевые слова: математическое знание; математическое образование; математическая учебная деятельность; математическая подготовка педагога; деятельностный подход; качество знания.

Резюме: В статье на основе анализа ценностно-процессуальной стороны математического образования выявлены условия реализации профессиональной направленности математической подготовки будущего педагога. Математическая учебная деятельность при этом функционально направляет образование от знаний к профессиональной компетентности и моделирует (через знаково-символьное представление информации) профессионально-педагогическую деятельность студентов. Выделены три основных пути использования математического моделирования (внешнее педагогическое, связанное с деятельностью педагога; внутреннее математическое, зависящее от содержания математических дисциплин; операционное, влияющее на деятельность студентов).

Понятие «образование» – многогранное по своей структуре. В начале XX века Д. Д. Галанин выделил общее содержание, присущее различным толкованиям понятия «образование», – это придание воспитаннику определенного образа, т. е. образа мыслей, чувств, действий, поступков. Но глубже ценностно-процессуальная сторона этого понятия описана В. П. Зинченко: образование есть и ценность, и цель, и средство, и деятельность, и путь, и результат. В педагогическом вузе математическое образование проецируется на развитие логического мышления, познавательной самостоятельности и творческих способностей будущего специалиста. Становление его профессионализма начинается с того, что студент учится добывать, а также применять научные (включая математические) знания, методы исследования для изучения целей, объекта и содержания своей деятельности.

В исследовании феномена «математическое знание» следует разделять его собственно научную и образовательную стороны. Сложилась две наиболее значимые теории относительно значения и функции знания. Авторство одной из них восходит к Сократу (ок. 469–399 до н. э.), полагавшему, что основная функция знания – самопознание, и поэтому математические результаты нужно излагать не так, как они представлены в системе, а так, как к ним мог бы прийти ученик под руководством учителя. Основным оппонент Сократа, блестящий и высокообразованный философ Протагор (ок. 480–410 до н. э.), утверждал иначе: цель знания в том, чтобы сделать деятельность человека ус-

пешной и эффективной. Патриарх современного менеджмента, профессор Клермонтского университета Питер Дракер (1909), соглашаясь с Протагором, дополнял, что знание есть информация, имеющая практическую ценность и служащая для получения конкретных результатов [4, с. 27].

По нашему мнению, через математические знания могут удачно реализовываться процессуальная, символично-знаковая стороны учебной деятельности, которая включает в себя инженерию знаний, кодирование информации. Практически такая задача всесторонности требует применения комплексного подхода в преподавании математических дисциплин с учетом будущей педагогической специальности студента. Именно математика формирует определенный стиль деятельности, который российский математик и педагог А. Я. Хинчин охарактеризовал следующими особенностями: 1) доведенное до предела доминирование логической схемы рассуждения; 2) лаконизм и сознательное стремление всегда находить кратчайший (из ведущих к данной цели) логический путь; 3) четкая разбивка хода рассуждения на случаи и подслучаи; 4) скрупулезная точность символики. Среди требований, обеспечивающих полноту аргументации, – выдержанность классификации, устранение незаконных обобщений и необоснованных аналогий [7, с. 36].

Общетеоретическую, общеобразовательную, общенаучную и общепрофессиональную подготовку студентов усиливает профилирование математической учебной деятельности, способствуя формированию компетентного специалиста и выработке стиля его профессиональной деятельности. При этом обучение методам познания должно происходить с обязательным разъяснением того, к чему их можно применить, а математическую учебную деятельность нельзя сводить к усвоению конкретных теорем и понятий безотносительно к возможности их практического использования (хотя с общекультурной точки зрения теоремы математики ценны сами по себе).

Профессиональная направленность математической подготовки будущего педагога, вместе с введением в содержание обучения профессионально значимого материала, предполагает введение профессионально значимых видов деятельности, направленных на освоение профессионально значимых умений, т. е. умений выполнять широкий комплекс мыслительных операций, аналоги которых в той или иной степени студенты должны будут выполнять в будущей педагогической деятельности. А. Г. Мордковичем разработана концепция профессионально-педагогической направленности обучения будущих учителей, которая включает четыре основных принципа.

Принцип ведущей идеи в организации математического образования будущего педагога предполагает включение в математические курсы, наряду с материалами педагогического содержания, таких видов деятельности, которые способствуют формированию образованного педагога-исследователя, владеющего принятыми в математике методами верификации.

Принцип рациональной фундаментальности подчеркивает идею интеллектуального развития личности педагога в процессе математической подготовки через умения анализа, классификации, расчленения целого на части, установления и определения последовательности, определения взаимосвязей, синтеза.

Принцип непрерывности означает непрерывное постижение студентами педагогической деятельности на занятиях по математике.

Принципом бинарности постулируется необходимость объединения общенаучной и методических линий в построении учебной дисциплины педагогического вуза: через практические умения обучение направляется на овладение способами и средствами деятельности. Возможности математической компоненты в повышении научно-методической компетентности будущего специалиста актуализируются, потому что математический аппарат интенсивно формирует навыки точного мышления.

Существуют различные подходы к организации математической учебной деятельности: развивающие трактовки А. Н. Леонтьева («внешняя опора для внутренних действий обучаемых»), В. Г. Болтянского («изоморфизм плюс простота»), Л. М. Фридмана («свойство перцептивного образа»), В. В. Давыдова («моделирование»), Н. Г. Салминой («выделение существенного в плане восприятия»), Е. И. Смирнова («концепция наглядно-модельного обучения будущих учителей математики»). В нашей технологии функционально-модельного обучения математике для формирования обобщенных профессионально-педагогических умений будущего педагога мы основываемся на такой ведущей идее, как инвариантная триада мыслительных операций «знак–образ–действие».

Нередко математика воспринимается студентами как набор формул, вследствие чего происходит потеря познавательного интереса к ней. Но качественная математическая подготовка невозможна без осознания основных понятий и методов науки. Формирование научных понятий происходит диалектически: от известного – к неизвестному; от простого – к сложному; от общего рассуждения – к детальному анализу. С психологической точки зрения процесс этот можно рассматривать на трех уровнях: словесно-речевом (через *знак*), визуально-пространственном (через *образ*), чувственно-сенсорном (через *действие*). Процесс следует понимать не только как переход от абстрактного (от знака, образа) к конкретному (к действию), но и как накопление научных методов, усиливающих творческо-поисковое начало учебной деятельности студентов. Целенаправленный ход мысли (от ощущений – к представлениям, от представлений – к понятиям, от понятий – к суждениям, от суждений – к умозаключениям) помогает переводить реальную задачу на математический язык. Триада «знак–образ–действие» реализуется в мыслительных операциях (анализ, классификация, расчленение целого на части, установление и определение последовательности, выявление взаимосвязей, синтез) и позволяет привлекать когнитивный опыт студентов для формирования новых понятий. А математичес-

кая учебная деятельность при этом *функционально направляет* образование от знаний к профессиональной компетентности и *моделирует* (через знаково-символьное представление информации) профессионально-педагогическую деятельность студентов.

Вероятностно гарантированные результаты математической учебной деятельности по «глубине» понимания материала и количественным показателям зависят от технологичности обучения. Необходимыми условиями реализации профессионально-педагогической направленности математической подготовки студентов являются:

- 1) обеспечение мотивации к изучению математики для профессиональной подготовки будущего педагога;
- 2) использование знаково-символических, технологических средств, параметров, характеристик в организации управления познавательной деятельностью обучаемых;
- 3) моделирование профессионально-педагогической деятельности с учетом объема, внутренней и внешней структуры учебного процесса.

Функционально-модельное обучение математике, направляясь вышеназванными условиями, выступает действенным средством в постижении сущности новых знаний и содержит ориентировочную основу будущей профессиональной деятельности.

С. И. Заир-Бек указывает на специфические компетенции, формируемые в высшей школе:

- *концептуальную* (научную) *компетентность* (понимание теоретических основ профессии);
- *инструментальную компетентность* (владение базовыми профессиональными навыками);
- *интегративную компетентность* (способность сочетать теорию и практику);
- *контекстуальную компетентность* (понимание социальной, экономической и культурной среды, в которой существует практика);
- *адаптивную компетентность* (умение предвидеть изменения, важные для профессии, и быть готовым к ним);
- *компетентность в межличностной коммуникации* (умение эффективно пользоваться письменными и устными средствами коммуникации) [5, с. 28].

Ориентируясь на названные компетенции, для организации профессионально-педагогической направленности математической подготовки в педагогическом вузе будем придерживаться деятельностного подхода. Деятельностный подход, выступая в качестве концептуальной основы совершенствования высшего профессионально-педагогического образования, представляет «алгоритм» (технология) выбора того или иного метода для организации конкретного этапа учебной работы.

Вопросы профессионального развития отечественная педагогика рассматривает во взаимосвязи с деятельностью, подчеркивая, что она детерминирует развитие. Профессиональное становление складывается из двух компонентов: внешних условий, создающихся определенными позициями, и внутренних способностей – предполагающих наличие потребностей в понимании действий, целей, средств; в обновлении, развитии, самопознании (С. Л. Рубинштейн, В. А. Сластенин). Важно в обучении четко выделять как процесс передачи понятийного аппарата, так и потребности студентов – субъектов учебного процесса. Обуславливается это тем, что, во-первых, знания не существуют сами по себе, они производятся и используются в учебной деятельности; во-вторых, современность предъявляет высокие требования к математической подготовке педагога для эффективного функционирования в мире информационных технологий.

При организации процесса усвоения знаний необходимо моделировать деятельность, основанную на этих знаниях. Деятельность несет в себе возможности развертывания содержания образования в динамике. Этим задается единая логика построения, развертывания в обучении не только каждой отдельной дисциплины, но и содержания педагогического образования в целом.

Выделим три основных пути использования математического моделирования:

- **внешнее педагогическое**, связанное с деятельностью педагога, – подразумевает использование *структурных моделей* на разных этапах процесса обучения математике (т. е. введение нового понятия, классификацию и связь известных понятий с новыми, обобщение понятий, образное представление теоретического материала) и *конструирование динамических моделей*, которые описывают педагогические явления;

- **внутреннее предметное**, зависящее от содержания математических дисциплин, – ориентирует на вычленение тем курса математики для формирования у студентов умений моделировать явления, процессы, объекты и системы реального мира;

- **операционное**, влияющее на деятельность студентов, – направляет на обучение алгоритмам собственной учебной деятельности, необходимым при отработке действий, которые входят в метод моделирования.

Кратко остановимся на характеристике отмеченных направлений.

Первое направление основывается на том, что структурные модели имеют колоссальный педагогический потенциал. Модельный способ введения понятий имеет ряд преимуществ перед формальным, так как: а) рассматриваемая задача служит мотивацией для введения понятий; б) объект, приведенный после соответствующего абстрагирования к новому понятию, может быть моделью – интерпретатором введенного понятия; в) представление, формируемое о данном понятии как модели целого класса реальных явлений, помогает в осознании общности математических понятий и выявлении их некоторых

конкретизаций; г) в процессе организации диалога «преподаватель – студент» происходит формализация отдельных сторон рассматриваемых явлений.

В рамках второго направления разрабатываются алгоритмы решения класса задач, формирующих умения моделировать как действия, так и объекты. Например, при изучении темы «Аналитическая геометрия на плоскости» преподавателем строится структурная модель материала, в которой указываются связи разных понятий и образы, соответствующие им. Студентам предлагается составить алгоритм решения типовых задач: «постройте стороны, медианы, высоты треугольника, заданного координатами вершин»; «запишите высоту, медиану треугольника, заданного уравнениями сторон» и т. п. Работа над темой: «Применение производных при исследовании функций», наряду с алгоритмическими предписаниями, предполагает выполнение задания:

«Степень продуктивности внимания учащихся на уроке зависит от многих факторов (к примеру, характера абстрактности, стиля изложения материала, уровня самостоятельности в его изучении).

Выясните значение времени t_0 , соответствующее наибольшей продуктивности внимания учащихся, и изобразите график этой зависимости, если продуктивность времени t (в минутах) внимания зависит от урока и описывается формулой $P(t) = t^2 \cdot e^{-t/10}$, где $t \in [0; 45]$ ».

В третьем направлении выделяются действия и типы учебных заданий, которые предназначены для усвоения метода моделирования в целом. Наряду с заданиями по исследованию текста и его формализации, познавательным является решение математических задач различными методами и трактовка полученных результатов на естественном языке. Например, такое задание:

«Преподаватель подготовил для приема зачета 30 задач: 20 задач по первой и 10 – по второй теме. Студенту наугад предлагается две задачи из разных тем. Сдача зачета возможна по двум процедурам: 1) необходимо решить обе задачи; 2) хотя бы одна из двух предложенных задач должна быть решена правильно.

Вопрос: Какова вероятность для студента сдать зачет по первой и второй процедурам, если он умеет решать x ($x \in [0, 20]$) задач по первой теме и y ($y \in [0, 10]$) – по второй? Сделайте методический вывод в ситуации принятия зачета по обеим процедурам в случае, если студент может решить половину из предложенных задач каждой тем».

Таким образом, принцип моделирования является основным в математическом образовании и предполагает: 1) изучение, с модельной точки зрения, содержания курса математики; 2) формирование умений и навыков математического моделирования различных явлений и ситуаций; 3) использование моделей в качестве «внешних опор для внутренней мыслительной деятельности».

Использование таких профессионально-педагогических задач в курсе математики помогает становлению студентов как будущих педагогов, так как овладение знаниями организуется с внесением новых познавательных элементов.

Структура развивающего обучения, рассматриваемая в работе В. И. Загвязинского, представляет содержание изучаемого материала перед учащимися как цепочку задач, т. е. имеет «задачный» характер [6, с. 26]. «Задачное» структурирование педагогической и учебной деятельности основывается на утвердившихся в отечественной психологии положениях о единстве сознания и деятельности, о проблемном (задачном) характере мышления.

Разумно ли содержание всего курса математики моделировать исходя из профессионально-педагогической направленности? Скорее всего, не стоит этого делать. Будем исходить из понимания задачи не в узкометодическом (например, как расчетной задачи, задачи на построение), а в широком психологическом смысле – как цели, заданной в конкретной профессионально-педагогической ситуации (Г. А. Балл, А. А. Гурова). Целесообразно выстраивать профессионально-педагогическое содержание конкретной темы (раздела) через логическую последовательность познавательных задач. Учебный процесс следует рассматривать как цепь учебных ситуаций, познавательным ядром которых являются учебно-познавательные задачи, а содержанием – совместная работа педагога и обучаемых с привлечением разнообразных средств познания. «Задачный» характер процесса обучения, определяя рефлексию познавательной деятельности студентов, направляет процесс дидактического моделирования, так как будущие педагоги самостоятельно строят новые или исследуют готовые модели. Система заданий устраняет изолированность социально-гуманитарного от естественно-научного знания и реализует операционально-деятельностный компонент содержания педагогического образования.

Структурные модели учебного материала способны сочетать в себе наглядное представление его содержания и строгое фиксирование сути. Их применение ориентируется на следующие цели:

- 1) представление структуры изучаемого объекта (понятия, задачи, теоремы, текста);
- 2) отражение взаимосвязей между классами объектов (классификация, систематизация);
- 3) пояснение сути метода рассуждений (при поиске решения задачи, доказательстве теоремы) или правила выполнения действий (алгоритма).

К примеру, при изучении математики будущим педагогам предлагается задание: *разбить материал конкретной темы на структурные блоки и установить зависимости между ними*. Подобная учебная деятельность несет в себе элемент творческого отношения к процессу познания, а приобретаемые при этом навыки структурирования помогут в будущей профессии.

Последовательная трансформация одного способа деятельности в другой все более приближается к формам организации профессиональной деятельности, но не утрачивает своих педагогических свойств и возможностей [2, с. 63]. Достигнуть этого можно при понимании обучения как систематизированного учебного процесса, включающего профессиональную мотивацию и направленное на достижение студентами определенного уровня «качества знания».

Достаточно полную систему показателей критерия «качество знания», по нашему мнению, приводит О. Е. Акулич, выделяя ведущие ценностно-смысловые ориентиры профессиональной подготовки: 1) *ценность*; 2) *смысл*; 3) *мотив*; 4) *правильность*; 5) *полнота*; 6) *глубина*; 7) *точность*; 8) *системность*; 9) *осознанность*; 10) *сознательность*; 11) *действенность*; 12) *связь с жизнью*; 13) *умение комплексного применения знаний* [1, с. 110].

Критерий «качество знания», обладая вариативностью, несет в себе потенциальные возможности для планомерного развертывания содержания образования и является ориентиром для развития личности специалиста. Для подготовки педагога математическая учебная деятельность должна ориентироваться на развитие аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных умений. Технологию использования задач профессиональной направленности мы обосновываем, согласуя этапы решения математических задач с этапами профессионально-педагогической деятельности [3].

Системность, содержательность и значимость математических знаний, соблюдение внутрипредметных и межпредметных связей, а также осуществление профессионально-педагогической направленности курса задают логику и помогают выстраивать математическую подготовку с учетом потребностей профессионального обучения. Поэтому проектирование математической подготовки будущих педагогов основывается на методологическом, гуманитарном, теоретическом, прикладном, методическом модулях.

Задача **методологического** модуля заключается в подготовке такого педагога, который освоил методологию математического моделирования, дедуктивный (и индуктивный) характер построения выводов и владеет методами верификации, принятыми в математике.

Гуманитарный модуль ориентируется на развитие математической культуры, включающей не только осознание необходимости математической составляющей в общей подготовке специалиста, но и выработку у него представления о роли и месте математики в системе наук.

Ядром **теоретического** модуля является формирование у будущего педагога системы основных понятий математики. Характеристики, определяющие уровни теоретической обученности, должны быть достаточными для применения математических методов при организации исследовательской работы.

Проектирование **прикладного** модуля определяется следующими задачами:

- 1) обеспечивать мотивацию в работе с заданиями профессионально-педагогического содержания;
- 2) схематизировать теоретические знания модельно-образными иллюстрациями;
- 3) конкретизировать методическую функцию теоретического знания;
- 4) обобщать исследовательскую функцию нового теоретического знания;
- 5) направлять теоретические знания на практические умения;

б) «развертывать» практические умения по спирали: учебное умение ↔ обобщенные умения профессионально-педагогической деятельности ↔ навык.

Основное содержание **методического** модуля состоит в теоретико-методическом обеспечении преподавания математики на основе: а) критериев отбора содержания математического образования, б) эффективной организации учебной деятельности студентов.

Проектирование математической учебной деятельности в профессиональном образовании, подтверждая высокое значение науки «математика», способствует повышению компетентности будущего педагога. Основными показателями компетентности определяем: высокий творческий потенциал; профессиональную мобильность, гибкое владение методами исследования; системность и критичность мышления; умение использовать динамические, вероятностные, непрерывные и дискретные модели для решения конкретных профессиональных задач. Педагогическая направленность учитывает системность, содержательность, значимость математических знаний и помогает выстраивать математическую подготовку с учетом потребностей профессионального образования.

Литература

1. Акулич О. Е. Критерии и показатели качества сформированности физических знаний и обобщенных умений у студентов // Актуальные проблемы качества педагогического образования: Материалы регион. науч.-практ. конф. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского гос. пед. ун-та, 2004. – С. 108–112.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
3. Дорофеев А. В. Реализация профессиональной направленности в математической подготовке будущего педагога // Образование и наука: Известия Уральского отделения РАО. – 2004. – № 1 (25). – С. 57–66.
4. Еровенко В., Михайлова Н. Феномен математического знания в пост-модернистской философии образования // Вестник высшей школы. – 2001. – № 2. – С. 26–33.
5. Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление: технология развития. – СПб: Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.
6. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
7. Хинчин А. Я. Математика как профессия. – М.: Наука, 1980. – 184 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9
ББК 88.4

О ДИАЛОГЕ РЕАЛЬНОМ И ИДЕАЛЬНОМ В ИНДИВИДУАЛЬНОМ СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ

Л. Г. Дмитриева

Ключевые слова: диалогическая реальность; стиль педагогического общения; барьеры общения; диалог реальный и идеальный; временная компетентность.

Резюме: В статье проанализированы традиционные теоретические подходы к феномену диалога в общении. Акцентируется внимание на его философско-психологических аспектах, где можно обнаружить общепринятое описание диалога: равноправность психологических позиций, сотрудничество, принятие себя и других, самораскрытие и так далее. Автор придерживается позиции, что нет диалога «вообще», а есть различные диалоги, в которых реализуется общий диалогический принцип. Это положение подтверждается экспериментально. Результаты эксперимента, основанного на методе семантического дифференциала, позволяют утверждать, что в субъективном восприятии диалога его личностный смысл дифференцируется, имеет разные факторы, и, следовательно, в индивидуальном сознании студентов существуют различия в интерпретации реального диалога и диалога идеального.

В научной литературе последних десятилетий активно дискутируется вопрос о смене парадигмы образования. В анализе когнитивной, деятельностно ориентированной и личностно ориентированной парадигм безусловное предпочтение отдается последней. Более того, именно она имеет максимальное число сторонников. Это вполне понятно и оправданно, так как психолого-педагогические технологии ориентированы на один из самых привлекательных и эффективных стилей педагогического общения – диалог. В психолого-педагогической исследовании имеется немало описаний диалога: в историческом аспекте (Сократ, Гегель, Л. Фейербах, М. Бубер, М. М. Бахтин и т. д.), с точки зрения стилей педагогического общения (В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев, А. К. Маркова, Л. А. Поварницына, С. А. Шеин, С. Л. Братченко, О. Н. Шахматова). Большинство психологов пришли к мнению, что эффективным учителем является педагог-фасилитатор, личность которого на сегодняшний день также активно изучается. Известны его характеристики: истинность, открытость в общении, принятие себя и учащихся такими, какие они есть, эмпатическое понимание, способность к самораскрытию, ориентированность на общение-диалог и т. д.

Сегодня имеется достаточно большое количество классификаций личности педагога (А. К. Маркова, М. Тален, И. М. Юсупов, Р. Бернс, К. Роджерс и другие), но немногие знают, что еще в 30-е годы прошлого столетия известный педагог и ученый С. Т. Шацкий предложил свою классификацию. В ней он выделил особые типы педагогов, назвав один – соучаствующим, а другой – оставил без названия. Суть профессиональной позиции последнего – в содействии учащимся, стремлении к сотрудничеству, что невозможно без ориентированности на общение-диалог. Кстати, С. Т. Шацкий не без горечи заметил, что такой тип встречается довольно редко. Здесь мы подошли, пожалуй, к самому главному. Продолжив мысль Шацкого, можно сделать вывод, что и общение-диалог в реальной практике также встречается достаточно редко [7].

Обсуждение проблемы диалога включает в себя не только прикладной, но и теоретический аспект. Исследуются различные концепции и уровни диалога, его методология и гуманистическая направленность. Многие авторы, занимающиеся проблемой диалога, сходятся в том, что мир диалога – многомерный, плюралистический, не сводимый к однозначным толкованиям. Нет диалога «вообще», а есть различные диалоги, представляющие собой варианты реализации общего диалогического принципа, ориентированные на равенство психологических позиций (С. А. Братченко, А. М. Попов, Г. М. Кучинский, Н. В. Гришина).

В исследовании Е. С. Шильштейн при анализе различных Я-концепций, анализируется диалогическая составляющая диалога, которая выделяется в работах М. Бубера, М. М. Бахтина, К. Роджерса и других ученых. Однако автор отмечает неоднозначность этого компонента. К примеру, у М. Бубера в структуре «Я» диалог наличествует только в системе «Я – Ты». В системе «Я – Оно» диалога нет [2]. М. М. Бахтин определял диалог как взаимодействие различных внутренних позиций (*различных – а не равных.* – Л. Д.). Значит, и здесь диалог неравновесен. Подобную мысль автор находит и у Х. Херманса, который тоже имеет в виду различные позиции внутри образа «Я».

Первые публикации отечественных психологов об общении-диалоге (конец 70-х – начало 80-х годов XX века) скорее походили на идеальную картину, в которой большинству психологов диалог представлялся общением на равных. Обязательными условиями были взаимная заинтересованность общающихся друг в друге, ориентированность на сотрудничество, субъект-субъектное взаимодействие, паритетные отношения (заметим, здесь не акцентируется внимание на идеальном диалоге). Однако мы склонны принять точку зрения тех, кто, анализируя межличностное взаимодействие, считает, что в процессе общения происходит воздействие партнеров друг на друга. Еще Б. Ф. Поршнев сказал символическую, по сути, фразу: «Всякий говорящий внушает» [6]. Похожую мысль мы обнаружили у Л. А. Петровской. Она считает одним из важных качеств диалога взаимную активность общающихся [5]. В. А. Петровский также говорит о том, что во взаимодействии присутствует «пристрастность позиции оценки».

Подобные мнения высказываются и другим известным психологом В. А. Лабунской. Она считает общение трудной деятельностью и небезосновательно ставит под сомнение феномен существования диалогического общения. Прежде всего потому, что из-за тенденции схожести психологических позиций общение становится моносубъектным. А это значит, что нарушается главная заповедь диалогического общения – наличие субъект-субъектных отношений. Этот же автор полагает, что следует анализировать не идеальный диалог, а диалог реальный, который на самом деле имеет достаточно сложную структуру [4].

Как видим, сегодня у психологов появляются нотки тревоги, в которых угадывается, что в действительности диалог не ограничивается только лишь идеальными характеристиками.

Анализируя классификации стилей педагогического общения последних лет (В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев, С. А. Шеин, С. Л. Братченко), мы увидели их непривычный спектр. Общепринятое в психологии триединство классических стилей (авторитарный, демократический и либеральный) сегодня расширяется до 10 и более различных стилей педагогического общения. Среди них монологический (авторитарный), диалогический (схожий, но не во всем, с демократическим), доверительный, конформный, манипулятивный, конфликтный, отстраненный, попустительский, индифферентный, доверительно-скрытно-диалогический и др. В. А. Кан-Калик писал о том, что все стили педагогического общения можно разделить на продуктивные и непродуктивные. Присоединяясь к его позиции, мы считаем, что и непродуктивные стили могут преобразовываться в стили, способствующие диалогу. Скажем, по аналогии с конструктивными конфликтами, имеющими позитивное развитие. Способствовать рождению диалога вполне могут и барьеры в общении (если они осознаются и рефлексированы).

Не менее важен во взаимодействии временной аспект. Понятно, что только в режиме диалога общение происходить не может. Каковы оптимальные временные характеристики организации диалога, каким образом следует решать проблему самораскрытия педагога в процессе общения – эти вопросы, несмотря на уже имеющиеся разработки, также требуют своего обсуждения (К. Роджерс, Б. И. Цуканов, А. К. Болотова, Е. С. Шильштейн).

Тем не менее мы не можем отрицать так называемой диалогической реальности, которая существует и имеет четкие составляющие, главные из которых, как мы выяснили, – субъект-субъектное взаимодействие, личностные характеристики общающихся и развернутость диалога во времени.

Известно высказывание М. М. Бахтина: «Все – средство, и только диалог – цель» [1]. Это значит, что поскольку диалог – некая вершина, к которой надо стремиться (на практике мы можем говорить о направленности и ориентированности на диалог), то более правильно и корректно, на наш взгляд, использовать понятие диалогической реальности.

С целью получения эмпирических данных об особенностях реального и идеального диалога мы провели исследование отношения к диалогу у студентов уфимских вузов. Всего в эксперименте приняли участие 175 испытуемых – студентов 2-го курса юридического и экономического факультетов дневного и заочного отделений в возрасте от 18 до 28 лет.

Исследование проводилось с помощью метода семантического дифференциала. Техника семантического дифференциала предназначена для измерения у испытуемых различий в интерпретации понятий. Важным является то уникальное значение, которое имеет исследуемый феномен в результате жизненного опыта респондента.

Процедура исследования проходила следующим образом.

Мы определили первоначальный список прилагательных-признаков реального и идеального диалога. Для построения шкал был проведен ассоциативный эксперимент, в котором принимали участие 67 испытуемых. Ими были написаны сочинения, в которых давались характеристики реальному и идеальному диалогу. Нами были отобраны парные ассоциации, которые и вошли в блоки тестовых вопросов. Была составлена матрица близости выделенных прилагательных. Кроме того, учитывались и вербальные описания, которые мы также обозначали конкретными прилагательными. При отнесении слов в определенный класс мы исходили из синонимичности прилагательных и учитывали их количественную представленность в студенческих сочинениях. В результате сортировки получили классы, включающие в себя от 6 до 17 объектов. Из написанного студентами были отобраны 10 пар прилагательных, дифференцирующих реальный диалог, и 10 пар прилагательных, описывающих диалог идеальный.

Итак, изучаемый объект – отношение студентов к реальному и идеальному диалогу – оценивался по 10 биполярным шкалам (по каждому из диалогов отдельно). Полюсы шкал были заданы антонимами, характеризующими противоположные качества объекта. Следует отметить, что при подборе прилагательных мы не во всех случаях опирались на словари антонимов, так как старались избегать явно отрицательных характеристик, которые заведомо могут исключаться опрашиваемыми. Кроме того, на наш взгляд, прямое следование словарным значениям антонимов обедняет гамму восприятия диалога и вносит нежелательную для нас однозначность. К тому же мы обнаружили в описаниях студентов многие необходимые антонимы. Например, словарная антонимическая пара *легкий/трудный* была заменена на *комфортный/трудный*, так как прилагательное *комфортный* в сочетании с существительным «диалог» ассоциативно и семантически корректней и более сообразно целям нашего исследования. То же самое с прилагательным *заинтересованный*. Вместо словарного антонима *незаинтересованный* мы предпочли другое прилагательное – *безразличный*, которое использовалось в студенческих сочинениях. В качестве антонима к *открытый* (диалог) у нас использовано прилагательное *конформный*

(также из сочинений студентов). Соответствующим образом были скорректированы антонимические пары *скованный/непринужденный*, *формальный/доверительный* и т. д.

Заметим, что прилагательные в обеих методиках подбирались нами из тех, что были предложены самими испытуемыми, и лишь в редких случаях использовались словарные пары – если мы не находили соответствующей дихотомии. Поэтому некоторые пары прилагательных, на наш взгляд, в какой-то степени уникальны. По крайней мере, мы никак не ожидали встретить, к примеру, такие, как *кратковременный/долговременный*, *манипулятивный/альтруистический*, *корректный/некорректный*, *примитивный/сложный*, *неправдоподобный/жизненный*, *обдуманый/спонтанный*. Нам казалось, что в обыденном сознании молодых людей вряд ли можно было бы отыскать подобные понятия. Заметим также, что в парах прилагательных отражены все три классические фактора семантического дифференциала Ч. Осгуда (сила, активность и оценка) в таких дихотомиях, как *равный/неравный*, *альтруистический/манипулятивный* (сила), *непринужденный/скованный*, *равномерный/неравномерный*, *развивающий/неразвивающий* (активность), *доверительный/формальный*, *лживый/искренний*, *открытый/конформный*, *заинтересованный/безразличный* (оценка).

В данной статье мы не ставили перед собой задачу подробно проанализировать полученные результаты по этим факторам. Считаем, что более детальное изучение этих эмпирических данных – дело будущего. Забегая вперед, скажем, что нами получен самый главный итог – факторный анализ дал исковую картину различий в восприятии реального и идеального диалога в индивидуальном сознании испытуемых.

Далее с помощью метода семантического дифференциала мы опросили 108 испытуемых. Полученные результаты обрабатывались с помощью факторного анализа (компьютерной программы *Statistica 6.0*).

При интерпретации факторных матриц после варимакс-вращения необходимо было обратить внимание на переменные, которые имеют вес 0,50 и выше по каждому из факторов. И в реальном, и в идеальном диалоге на этом основании выделяются следующие показатели. В реальном диалоге по 1-му фактору высокие нагрузки имеют 6-я и 10-я шкалы (*корректный/некорректный* и *жизненный/неправдоподобный*). По 2-му фактору – 1-я и 4-я шкалы (*равный/неравный* и *дружеский/формальный*). В идеальном диалоге по 1-му фактору выделяются 2-я и 5-я шкалы (*непринужденный/скованный* и *искренний/лживый*), по 2-му фактору – 7-й и 9-й показатели (*равномерный/неравномерный* и *обдуманый/спонтанный*).

Далее мы проинтерпретировали полученные данные. В реальном диалоге первый фактор включает в себя переменные *корректный/некорректный* и *жизненный/неправдоподобный*. Мы посчитали необходимым найти понятие, которое объединяло бы все прилагательные, входящие в этот фактор. Полага-

ем, что *корректность* в данном случае – соотнесенность с ситуацией и уважение прав другого, способность общаться, не нанося вред другому. Это добровольное и осознанное отношение к поведению и поступкам другого, терпимость, толерантность, гибкость поведения. Нам представляется, что здесь имеется в виду и некая реактивность (эмоциональное отношение к ситуации, способность гибко реагировать на ее изменения).

Кроме того, испытуемых волнует вопрос понимания этого диалога как реального. Они считают важным наличие этого диалога в *жизненных* ситуациях. По всей видимости, данный фактор можно назвать *искажение* (имеется в виду, кроме реактивности, недооценивание того, что в реальной практике часто искажается понимание сути диалога).

Второй фактор включает такие характеристики, как *равный/неравный* и *дружеский/формальный*. Качественная интерпретация позволяет предположить в данном факторе диалог на равных (взаимопонимание, дружеское расположение, доверие друг к другу, ориентированность на сотрудничество и совместное взаимодействие). Формальный диалог не может происходить в условиях равенства психологических позиций, что вполне понятно. Такой диалог вряд ли присутствует в практике общения. Мы считаем, что этот фактор можно назвать как *равноправие*.

Итак, в реальном диалоге нами выявлены такие значимые характеристики, как *искажение* и *равноправие*.

В идеальном диалоге в первом факторе нами обнаружены следующие дихотомии: *скованный/непринужденный* и *лживый/искренний*. Здесь, на наш взгляд, логика достаточно ясная. Неискренний диалог не может располагать к раскованности, открытости и доверию. Напротив, непринужденный диалог вряд ли будет способствовать неискренности в общении. Нам представляется целесообразным обозначить этот фактор как *доверие*.

Второй фактор в идеальном диалоге состоит из следующих пар прилагательных: *неравномерный/равномерный* и *обдуманый/спонтанный*. Мы считаем, что в этом факторе отражен временной аспект диалога. В частности, тот факт, что идеальный диалог не может длиться постоянно и протекать равномерно. В индивидуальном сознании студентов четко дифференцируется, что идеальный диалог в практике общения – это скорее ориентированность на него, нежели его реальное воплощение. Если обратиться к метафорическому описанию этого диалога, то его можно сравнить с неким «моментом истины», который достигается в процессе общения достаточно редко.

Относительно другой пары прилагательных – *обдуманность/спонтанность* – обратим внимание на его отрицательный знак. По всей видимости, отрицательную корреляцию с первой парой прилагательных можно проинтерпретировать следующим образом. Спонтанность в общении скорее отражает неравномерность течения диалога, так как предполагает его непредсказуемость. Напротив, обдуманность будет способствовать тенденции к более равномерной

му течению диалогического процесса. Мы полагаем, что этот фактор можно охарактеризовать как *временная компетентность*.

Таким образом, по идеальному диалогу нами получены следующие его характеристики: *доверие* и *временная компетентность*.

Как видим, выделенные нами факторы – *искажение*, *равноправие* в реальном диалоге и *доверие*, *временная компетентность* в диалоге идеальном позволяют говорить о том, что студенты дифференцируют эти две формы диалога, выделяя в них самостоятельные и независимые признаки. Мы считаем, что эти факторы раскрывают суть этих диалогов.

Целью данного исследования было проанализировать смысловую дифференциацию идеального и реального диалогов. В теоретической части работы у разных авторов мы нашли подтверждение тому, что диалог является многомерным и не сводится к однозначным толкованиям. В эмпирической части получены результаты, которые позволяют утверждать, что в индивидуальном сознании испытуемых понятие диалога действительно дифференцируется и его ипостаси (реальный и идеальный диалоги) имеют самостоятельные, независимые друг от друга характеристики. Полученные результаты имеют прикладное значение, так как могут быть востребованы в процессе организации диалогической среды, необходимой для реализации на практике личностно ориентированного подхода (в психолого-педагогических технологиях). Начатое исследование будет иметь продолжение, так как мы ставим задачу дальнейшей конкретизации структуры диалогической реальности.

Литература

1. Бахтин М. М. От «К философии поступка» к «Риторике поступка». – М.: Лабиринт, 1996. – 175 с.
2. Бубер М. Я и Ты. – М.: Высш. шк., 1993. – 175 с.
3. Кан-Калик В. А. Грамматика общения. – М.: Роспедагентство, 1995. – 108 с.
4. Лабунская В. А., Менджеринская Ю. А., Бреус Е. Д. Психология затрудненного общения. – М.: Академия, 2001. – 285 с.
5. Петровская Л. А., Спиваковская А. С. Воспитание как общение-диалог // Вопр. психологии. – 1983. – № 2. – С. 85–89.
6. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. – М.: Наука, 1979. – 232 с.
7. Шацкий С. Т. Избранные педагогические соч.: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316.624-057. 87:303.62
ББК С 543. 172-425

МОНИТОРИНГ НАРКОСИТУАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Л. А. Журавлева,
Т. В. Пермякова

Ключевые слова: молодежная наркомания, наркоситуация в образовательных учреждениях, северный регион.

Резюме: Статья посвящена анализу молодежного наркотизма в образовательных учреждениях Ханты-Мансийского автономного округа. В ходе конкретно-социологического исследования изучены состояние наркоситуации, причины и мотивы потребления наркотиков, факторы молодежного наркотизма, отношение молодежи к различным формам и способам борьбы с распространением наркотиков.

Проблема наркомании – одно из наиболее серьезных девиантных явлений, с которым человечество вступило в XXI век. По оценкам ООН, в 2001 году в мире насчитывалось 200 млн человек, злоупотребляющих наркотиками. Увеличение численности злоупотребляющих наркотиками происходит преимущественно в слаборазвитых и развивающихся странах, к которым относится сегодня и Россия. Самая опасная тенденция заключается в том, что наиболее интенсивно растет число наркоманов среди молодежи [1, с. 13].

Злоупотребление наркотическими веществами влечет за собой множество опасных последствий: люди еще в молодом возрасте превращаются в хронических больных, инвалидов, нетрудоспособных, а нередко и социально опасных членов общества, вследствие чего разрушаются семьи, учащаются случаи самоубийств и преступлений на почве алкогольных и наркотических психозов, стремления удовлетворить любым путем наркотическое пристрастие [1, с. 17].

Эта общая ситуация имеет свою специфику в каждом конкретном регионе. Наложение общих проблем на локальные существенно усугубляет положение. Население северных территорий России, в том числе и Ханты-Мансийского автономного округа, имеет более высокий уровень доходов, что в сочетании с неразвитостью культурно-досуговой инфраструктуры создает благоприятную почву для возникновения самых разнообразных девиаций – алкоголизма, наркомании, токсикомании и др. Настоятельная потребность знать

масштабы проблемы и найти способы ее решения обусловили необходимость ее исследования¹.

Одним из условий эффективной реализации социально-профилактических мероприятий в образовательных учреждениях является обязательное проведение социологических исследований мониторингового типа, которые предполагают отслеживание динамики распространения наркомании и эффективности предпринимаемых усилий по ее превенции. Целью такого мониторинга является осуществление социального аудита эффективности мер профилактики наркотической зависимости, проводимых среди учащейся молодежи.

Данное исследование проводилось с применением теоретических и эмпирических методов, включая изучение статистических материалов, программных документов, опросов экспертов, анкетирования, их качественный и количественный анализ. Характер и совокупность использованных методов, значительный объем выборки респондентов позволяют рассчитывать на получение в исследовании достоверных результатов. Основным методом сбора информации был письменный анонимный опрос (анкетирование) молодых людей, проживающих в Советском районе. Именно с помощью данного метода можно исследовать установки молодежи и оценить масштабы вовлеченности молодых людей в процесс наркотизации.

Для исследования проблемы наркомании немаловажным является материальный уровень семей респондентов. Доходы своей семьи как средние определили чуть более половины респондентов (51,1%), 26,1% – как выше среднего. Около 7% считают доход своей семьи высоким, почти в 2,5 раза меньше тех, кто считает его низким (2,8%). По своему социальному положению опрошенная молодежь принадлежит преимущественно к выходцам из семей рабочих: у 67,3% респондентов отец и у 54,4% мать – рабочие. Чуть более чем у каждого десятого родители – руководители. Родителей-бизнесменов и родителей – представителей интеллигенции имеет очень незначительная часть опрошенной молодежи.

Состояние наркоситуации. Под наркоситуацией будем понимать совокупность объективных и субъективных индикаторов, характеризующих:

- знание молодежью видов наркотиков, последствий их употребления, мест приобретения;
- наличие собственного опыта (единичного или множественного) употребления наркотиков;
- наличие в референтной группе лиц, потребляющих наркотики, частоту и мотивацию их употребления.

Знакомство с наркотиками начинается чаще всего с предложения их попробовать. Такие предложения (по результатам исследования) получали почти

¹ В социологическом исследовании по проблеме распространения наркомании среди молодежи Советского района ХМАО Тюменской области, проведенного методом анкетного опроса, приняли участие 548 человек.

половина (40,0%) опрошенных. Это говорит о достаточно широком распространении наркотиков в молодежной среде, причем степень распространения **увеличивается с возрастом**. Так, если среди школьников получал предложение попробовать наркотики каждый третий (33,5%), среди учащихся колледжа – около 40%, то среди студентов – существенно больше (68,5%).

Предложение попробовать наркотики само по себе таит в себе опасность, но более важной является реакция молодых людей на это предложение. Результаты исследования показали, что треть респондентов приняли это предложение, и студентов здесь оказалось больше, чем школьников и учащихся колледжа, хотя и не очень существенно – 30,1; 37,5 и 37,9% соответственно.

Степень распространенности наркотиков напрямую связана с ближайшим окружением, компанией, кругом друзей, оказывающих существенное влияние на поведение и сознание молодого человека. Каждый пятый из опрошенных указал на наличие среди своих ближайших друзей тех, кто употребляет наркотики. Различие между школьниками и студентами здесь достаточно существенно: круг лиц, потребляющих наркотики, среди студентов в два раза шире, чем среди школьников. На наличие друзей, потребляющих наркотики, указали 16,9% школьников, 25,9% учащихся колледжа и 36% студентов.

Еще более тревожные цифры характеризуют частоту потребления наркотиков (табл. 1).

Таблица 1

Респонденты о частоте употребления наркотиков своими друзьями
(% к опрошенным)

Частота потребления	Школьники	Уч-ся колледжа	Студенты	В целом по массиву
Систематически, каждый день	16,1	18,2	16,1	17,7
Раз в неделю	32,1	18,2	32,3	34,2
Раз в месяц	19,6	9,1	25,8	20,3
Раз в полгода, по особым случаям	32,2	54,5	25,8	27,8

Данные таблицы показывают, что наиболее распространенным является еженедельное потребление наркотиков.

Для определения масштабов распространения наркотизации наиболее важным показателем является наличие или отсутствие собственного опыта «общения» с наркотиками. Результаты проведенного опроса показали, что каждый восьмой школьник (12,2%), почти каждый седьмой учащийся колледжа (15,0%) и почти каждый четвертый опрошенный студент (24,7%) хотя бы раз пробовали наркотики. Как видим, ситуация меняется к худшему с повышением уровня образования. Следует зафиксировать важнейшее противоречие в ответах молодежи: полученных ответов на прямой вопрос о личном опыте по-

требления наркотиков значительно меньше, чем на ранее задававшийся вопрос о принятии предложения попробовать наркотики (см. выше). Сказанное позволяет сделать вывод, что группа «риска», куда обычно относят лиц, имеющих собственный опыт употребления наркотиков, составляет от трети до половины учащейся молодежи.

Если говорить о мотивации, то, по мнению участников опроса, ведущим мотивом является желание испытать «кайф», получить удовольствие. На него указали 66,5% опрошенных. Второе место с небольшим отрывом занимает любопытство – 62,1% респондентов. Другие мотивы (внутренний дискомфорт, стресс, желание поддержать компанию, отсутствие взаимопонимания с окружающими, неуверенность в завтрашнем дне и др.) существенно уступают названному. Общая картина мотивов представлена в табл. 2.

Таблица 2

Респонденты о мотивах, подталкивающих к первой пробе наркотиков (% к опрошенным)*

Мотивы	Школьники	Уч-ся колледжа	Студенты	В целом по массиву
Желание испытать «кайф», получить удовольствие	68,0	63,8	62,0	66,5
Любопытство	59,8	69,0	64,4	62,1
Внутренний дискомфорт, стресс	39,1	34,5	44,6	39,6
Желание поддержать компанию	39,1	43,1	30,4	38,1
Отсутствие взаимопонимания с окружающими	28,6	31,0	30,4	29,2
Неуверенность в завтрашнем дне	13,3	12,1	9,8	12,6
Желание повысить свою работоспособность	2,6	0,0	5,4	2,8

Как показали результаты опроса, молодежь считает, что она хорошо осведомлена о последствиях потребления наркотиков: на это указали 81,6% школьников, 76,3% учащихся колледжа и 92,3% опрошенных студентов. К чему сводится это знание? По мнению респондентов, потребление наркотиков может привести к смерти (на такой результат указали около 70% опрошенных), болезни (29,9%), наркотической зависимости (около 20%), деградации личности (8%).

Молодежь неплохо осведомлена и о местах приобретения наркотиков: знают, где можно их приобрести, каждый пятый из опрошенных – 18,7% школьников, 25% учащихся колледжа и 23,9% студентов. Результаты исследо-

* Здесь и далее сумма ответов превышает 100%, т. к. респонденты могли выбрать несколько вариантов ответов.

вания показали также неплохую осведомленность молодежи о самих наркотиках. Наиболее популярны среди молодежи традиционные наркотики: анаша (знают о его употреблении 58,2% опрошенных), гашиш (40,9%), героин (24,5%), кокаин (14,7%). Кроме того, в молодежной среде достаточно распространен наркотик, получивший название «экстази» (20,3%). Наряду с перечисленными наркотиками студенты и школьники называют лекарственные препараты (в том числе, психотропные), оказывающее аналогичное действие (19,7%).

Информацию о наркотиках молодежь получает из разных источников (можно предположить, что эта информация существенно различается по содержанию, способу подачи и характеру комментария). Почти одинаковые позиции с точки зрения первенства занимают СМИ и литературные произведения и друзья и знакомые (табл. 3).

Таблица 3

Респонденты об источниках получения информации о наркотиках
(% к опрошенным)*

Источники	Школьники	Уч-ся колледжа	Студенты	В целом по массе-ву
СМИ, литература	57,0	32,8	58,1	54,6
Друзья, знакомые	49,1	48,3	63,4	51,5
Педагоги	36,1	24,1	25,8	33,0
Родители, родственники	23,3	31,0	20,4	23,6
Личный опыт	5,6	12,1	2,2	5,7
Не интересуются	13,8	24,1	5,4	13,5

Таким образом, анализ полученных данных позволяет говорить о достаточно широком распространении наркомании среди молодежи: более трети школьников, примерно 40% учащихся колледжа и более половины студентов в той или иной форме, в той или иной степени вовлечены в наркоситуацию. Это требует серьезных и срочных мер, в том числе и профилактических.

Причины наркотизации. Анализ ответов респондентов показал, что причины наркотизации молодежь связывает прежде всего не с внутренними, а с внешними обстоятельствами. Такие причины, как неумение организовать свой досуг, общекультурная неразвитость и т. п. занимают нижние строчки в иерархии причин. Это достаточно распространенная и характерная черта незрелой личности – снять с себя вину, переложив ее на кого-то другого. Это подтверждается и тем, что субъективные причины потребления наркотиков в большей степени признаются студентами, чем школьниками, что связано с их возрастом и, хотелось бы надеяться, с более высоким уровнем зрелости. Вместе с тем обвинять только молодежь в сложившейся ситуации не вполне справедливо: какое общество – такие и «дети». Результаты, касающиеся причин потребления наркотиков, представлены в табл. 4.

Таблица 4

Молодежь о причинах потребления наркотиков (% к опрошенным)*

Причины	Школьники	Уч-ся колледжа	Студенты	По массиву в целом
Влияние «улицы», компании	78,2	77,6	76,7	77,9
Неблагополучие в семье	64,2	53,4	51,1	61,2
Мода на употребление наркотиков в молодежной среде	31,0	31,0	31,1	31,0
Подражание молодежным кумирам	30,8	27,6	24,4	29,4
Непонимание со стороны взрослых	22,6	10,3	15,6	20,1
Неумение организовать свой досуг	13,6	20,7	27,8	16,7
Проблемы с учебой	11,3	12,1	8,9	11,0
Общекультурная неразвитость	10,0	13,8	13,3	11,0
Отсутствие возможности заниматься в молодежных клубах, секциях, кружках	5,9	6,9	7,8	6,3

Следует обратить внимание на единодушие участников опроса в отношении первой причины. Друзья и компания действительно занимают важное место в жизни подростков и молодежи. Однако их влияние может быть не только позитивным, но и негативным. В данном случае мы видим последнее. Этот ответ достаточно четко коррелирует с предыдущими: и знакомство, и потребление наркотиков происходит в компании, при ее участии и содействии.

Факторы наркотизации. Важнейшим фактором первого потребления наркотиков становится, конечно же, компания. На это указали более половины (62,3%) опрошенных. Каждый пятый отмечает, что знакомство с наркотиками проходит в компании с теми, кто уже их пробовал. Немаловажными обстоятельствами, толкающими к употреблению наркотиков, становятся стрессовая ситуация и состояние алкогольного опьянения, на это указали 21,4 и 10,7% респондентов. Отметим, что алкогольное опьянение чаще упоминается школьниками, чем другими группами респондентов. Из других обстоятельств, толкающих к знакомству с наркотиками, респонденты назвали любопытство, внешнее давление, стремление оказаться взрослым, отсутствие занятий и интересов. Знакомство с наркотиками происходит в разных местах, но чаще на дискотеках и в ночных клубах, а также на улице.

Существенная роль внешних объективных факторов роста наркотизации подтверждается и ответами респондентов на контрольный вопрос о том, что способствует развитию молодежной наркомании. Большинство опрошенных указали на доступность наркотиков и на влияние окружающих (табл. 5).

Таблица 5

Респонденты о факторах молодежной наркомании (% к опрошенным)

Факторы	Школьники	Уч-ся колледжа	Студенты	По массиву в целом
Доступность наркотиков	70,4	62,7	82,6	71,6
Влияние окружения (знакомых, друзей, приятелей)	60,7	49,2	68,5	60,8
Безнадзорность	43,6	47,5	40,2	43,5
Влияние молодежных кумиров	21,9	27,1	14,1	21,2
Смена ценностей в обществе	12,5	20,3	22,8	15,1
Влияние СМИ	7,6	3,4	14,1	8,3
Другие факторы (неблагополучие в семье, проблемы в школе)	2,3	1,7	0,0	1,8

В очередной раз обращает на себя внимание то, что студенты в большей степени осознают роль социально-экономических, политических и социокультурных изменений в обществе, т. е. связывают распространение наркомании не столько с ситуацией в молодежной среде, сколько с состоянием общества в целом.

Итак, как показали результаты исследования, важнейшим фактором наркотизации молодежи является ближайшее окружение – **компания друзей и приятелей**.

Нет необходимости говорить о колоссальной роли дружеской и приятельской компании в процессе социализации молодежи. Подросток, молодой человек или девушка чувствуют себя неполноценными, ущербными, если не имеют друзей-приятелей или плохо контактируют со своими сверстниками. Принадлежность к референтной группе выступает важным аспектом самоидентификации молодежи. По результатам опроса не имеют своей компании лишь около 4% респондентов, причем принципиальной разницы между группами молодежи по этому показателю не обнаружилось. Обращает на себя внимание тот факт, что степень сплоченности своей компании респонденты оценивают значительно выше, чем сплоченность учебного коллектива. Это говорит о том, что дружеская компания – более важный и менее формальный агент социализации: не находя поддержки и психологического комфорта в учебном коллективе, молодежь стремится компенсировать их недостаток в компании друзей.

Степень сплоченности компании – показатель крайне важный, но разновекторный. Поэтому не менее важным индикатором отношений в компании является ее содержательное наполнение. Как показал опрос, в компании принято (% к опрошенным):

- пить пиво – 38,4;
- слушать громкую современную музыку – 36,6;

- обсуждать важные проблемы – 36,2;
- бесцельно гулять по улице – 32,;
- курить – 21,3;
- заниматься спортом – 20,4;
- использовать нецензурную лексику – 16,7;
- посещать концерты, зрелища – 14,3;
- распивать спиртные напитки – 12,7;
- играть в азартные игры – 9,7;
- употреблять наркотики – 1,5.

Анализ принятых в компаниях занятий позволяет говорить о неблагоприятной ситуации. Позитивными из всего перечня можно назвать лишь обсуждение важных проблем (в данном случае не важно, каких именно), занятия спортом и отчасти посещение концертов и других зрелищ, причем два последних могут приобретать и негативную направленность (например, заниматься спортом можно для того, чтобы быть «профессионально» готовым к участию в драках и разборках). Остальные занятия носят очевидный бесполезный, а зачастую и вредный характер. Можно предположить, что в реальном времяпрепровождении занятия находятся в определенном сочетании: распивая пиво под громкую музыку, можно обсуждать важные проблемы, однако вряд ли такое общение будет способствовать развитию личности. Употребление наркотиков, как видно из приведенных данных, занимает последнюю строчку: цифры сами по себе незначительные, но совершенно очевидно, что масштабы проблемы имеют скрытый характер.

Не менее важным фактором, тесно связанным с дружеской компанией, выступает **свободное время**. Свободное время выполняет две основные функции: рекреационную (отдых и развлечение), связанную с восстановлением физических и психических сил человека, и развивающую. Многочисленные исследования досуговой деятельности молодежи свидетельствуют о том, что сегодня развлекательная функция явно преобладает над развивающей.

Результаты проведенного исследования, вопреки распространенному мнению о сверхнагрузках и сверхзанятости учащейся молодежи, показали, что респонденты имеют не так уж мало свободного времени: лишь около 10% опрошенных указали на наличие менее часа свободного времени в обычный учебный день. При этом более трети респондентов имеют более 4-х часов свободного времени.

Как ни странно, но больше всего свободного времени у студентов. Само по себе наличие свободного времени мало о чем говорит. Гораздо более существенным является его содержательное наполнение. Где, с кем и как проводит свой досуг молодежь? Результаты опроса показали, что досуговая деятельность молодежи не отличается разнообразием ни по содержанию, ни по местам времяпрепровождения: основная часть проводит свободное время либо у себя дома, либо дома у друзей и знакомых, а также во дворе или на улице. Для занятий в кружках, секциях, библиотеке используют свое свободное время менее

трети респондентов. Почти столько же проводят свой досуг в ночных клубах и дискотеках, которые, как уже отмечалось, часто являются местами распространения и потребления наркотиков.

Содержание свободного времени тесно связано с местом и способом его проведения. Поскольку основным местом времяпрепровождения является дом (свой или друзей), постольку основным занятием в свободное время выступает **общение**. Этот вид деятельности является доминирующим для молодежи как социальной группы, что находит подтверждение в различных социологических исследованиях по проблемам молодежи. Полученный результат не является исключением, он лишь подтверждает хорошо известный факт. Далее с заметным отрывом следуют такие занятия, как просмотр телепередач и компьютерные игры. Занимается физкультурой и спортом в свободное время каждый пятый из опрошенных, а любимым делом – лишь 13,7% респондентов.

Приведенные данные свидетельствуют о полном единодушии всех групп респондентов в отношении основного досугового занятия – общения. В отношении других занятий есть некоторые различия: студенты меньше, чем школьники и учащиеся колледжа, смотрят телевизор, играют в компьютерные игры, занимаются спортом или используют время на хобби, читают. Из этого можно сделать вывод, что их досуг менее разнообразен, чем у других групп молодежи, и это при том, что студенты имеют больше, о чем говорилось выше, свободного времени. Не будем настаивать на скоропалительных выводах, но логическая цепочка в отношении студентов напрашивается сама собой: много свободного времени – однообразие досуга – достаточно высокая степень включенности в наркоситуацию...

Основным видом деятельности учащейся молодежи является учеба. **Учебная деятельность** также может рассматриваться как фактор наркотизации, правда более отдаленный и опосредованный.

Важными индикаторами включенности индивида в учебную деятельность выступают его отношение к учебе, уровень заинтересованности в получении знаний. Как показал опрос, большинству респондентов (73,4%) учиться нравится. Однако более чем каждый четвертый (26,6%) ответил отрицательно. Число отрицательных ответов уменьшается с ростом уровня образования: среди школьников те, кому не нравится учиться, составляют почти треть (32,4% опрошенных), среди учащихся колледжа – 13,7%, среди студентов – 10,1%.

Чем привлекательна учеба? Первые две позиции с минимальной разницей заняли два достаточно разных ответа – «общение с однокашниками» и «получаемые знания могут пригодиться в жизни». Если второй ответ имеет прямое и непосредственное отношение к учебной деятельности, то первый – косвенное. Однако не следует забывать, что в юношеском возрасте коммуникативная деятельность играет особую роль в процессе социализации и практически всегда (о чем свидетельствуют результаты социологических исследований) доминирует над учебной деятельностью.

Психологический комфорт или дискомфорт в учебном коллективе (школьном классе, студенческой группе) самым прямым и непосредственным образом связаны со степенью сплоченности коллектива. По результатам проведенного опроса основная масса респондентов оценивает степень сплоченности своего учебного коллектива как среднюю и выше средней (как уже отмечалось, эти оценки значительно ниже, чем оценки сплоченности дружеской компании).

Таким образом, важнейшими объективными факторами наркотизации молодежи можно считать влияние друзей и компании, отсутствие содержательного досуга, проблемы во взаимоотношениях с взрослыми, в том числе в учебном заведении и в семье, слом и резкие трансформации общественного сознания и системы ценностей социума.

Объективные факторы – суть условия, которые далеко не всегда становятся причинами наркотизации. Определяющими практически всегда выступают *субъективные* факторы. В данном случае таковыми являются система ценностей личности, а также отношение и установки человека ко всему, что связано с наркоситуацией и наркотиками. Только от этого зависит, станут ли факторы причинами в каждом конкретном случае: сможет или нет человек сопротивляться негативному воздействию компании, «сдаться» учебным или семейным проблемам, пойти на поводу у моды и т. д.

Рассматривая проблему субъективных факторов, выделим один, действие которого, как правило, не бывает прямым, но в конечном итоге достаточно существенным. Речь идет о **ценностной системе личности**.

Поведение человека детерминируется системой ценностей, направляющей развитие человека, его действия и поступки в том или ином направлении. Исследование показало, что ценностная система молодежи достаточно неустойчива и противоречива, что можно объяснить, с одной стороны, возрастом респондентов, с другой – происходящими в обществе изменениями, социально-экономической и политической нестабильностью и неустойчивостью. Отвечая на прямой вопрос о приоритетных жизненных ценностях, старшеклассники и студенты дали совершенно «традиционные» ответы, «запрограммированные» общественным мнением, образованием, семьей. Доминирующими являются индивидуально-личностные ценности преимущественно интеракционистского (дружба, любовь, семья) и витального (здоровье) характера. За ними следуют карьера и деньги. Картина жизненных ценностей различных групп учащейся молодежи различается незначительно: набор ценностного ядра почти один и тот же, но различна иерархия. Учеба, будучи ведущей деятельностью респондентов в настоящий момент, оценивается достаточно низко (6–8-е место). Ценности, традиционно относящиеся к высшим (личностное развитие и реализация своих способностей), во всех группах занимают последнюю строчку.

Выявленная картина ценностей является достаточно типичной. Обратим внимание на то, что деньги занимают здесь срединную позицию (5–7-е место).

Вместе с тем результаты опроса требуют более пристального внимания к проблеме ценностей как регулятора поведения. Отвечая на контактный и одновременно контрольный вопрос о трех *самых заветных желаниях*, респонденты в той или иной форме указали на **деньги, богатство, материальное благополучие**, причем с весьма заметным отрывом от всех прочих желаний. Данный результат можно интерпретировать следующим образом: в действительности деньги как ценность имеют гораздо более высокую значимость, чем говорят, а может быть, и осознают сами респонденты. Деньги, богатство, материальное благополучие можно рассматривать в этом случае как неявную, латентную ценность, оказывающую значительное влияние на поведение человека.

Важнейшим субъективным фактором наркотизации молодежи является ее **отношение к наркомании и наркоманам**.

Результаты исследования показали, что большинство опрошенных (84%) отрицательно относятся к употреблению наркотиков. (Заметим, что анализ результатов исследования в целом дает основания сомневаться в этой цифре. Поскольку в обществе существует норма отрицательного отношения к наркотикам, постольку респонденты – осознанно или неосознанно – выражают общепринятое мнение.) Вместе с тем определенная, хотя и небольшая часть опрошенной молодежи либо равнодушна к этой проблеме (6,1%), либо не видит в употреблении наркотиков ничего негативного (5,4%).

Анализ ответов на последнее суждение свидетельствует о достаточно терпимом, а по сути равнодушном, отношении молодежи к потреблению наркотиков: большинство во всех молодежных группах считают потребление наркотиков личным делом отдельного человека, не видя в этом социальной опасности, а зачастую и опасности для здоровья, особенно при употреблении «легких» наркотиков.

Меры и способы борьбы с наркотизацией. Результаты исследования показали, что, по мнению молодежи, наркоманов за последний год-два становится больше: так считают большинство опрошенных (65,8%).

В целом молодежь осознает, что необходимо принимать какие-то меры в отношении наркоситуации. Лишь 1% опрошенных указали, что не видят здесь проблемы и необходимости бороться с данным явлением.

Анализ ответов показывает, что молодежь является сторонницей достаточно жестких репрессивных мер в борьбе с наркоманией, причем чаще не по отношению к причинам, а по отношению к следствию. Так, сторонником жестких мер (сметная казнь за распространение, принудительное лечение, пожизненное заключение и т. п.) оказался почти каждый четвертый из опрошенных (24%). «Мягкие» меры реабилитационного характера (мероприятия против распространения наркотиков, строительство реабилитационных центров, помощь психологов и др.) считают эффективными 23% респондентов. На усиление внимания общества к проблемам молодежи как на профилактическое средство указали 13,2% респондентов. Чуть более 8% опрошенных считают,

что у этой проблемы нет противоядия, и здесь не помогут никакие меры. Наконец, треть опрошенных не знают, что может изменить сложившуюся наркоситуацию.

Учитывая непростую наркоситуацию в Советском районе, одной из задач исследования было выяснение степени участия молодежи в различных мероприятиях, направленных на профилактику и борьбу с наркотизацией. На участие в таких мероприятиях (манифестация, посвященная Всемирному дню борьбы с наркоманией и наркобизнесом, месячник «Мир без наркотиков», телефон доверия для молодежи, конкурс тематических плакатов «Мы выбираем здоровье», круглый стол «Наркомания – мифы и реальность») указало незначительное число респондентов (3,6 – 20,2%). От 16,6 до 69% респондентов о таких мероприятиях слышали от своих друзей или из СМИ, остальные узнали о них из нашего опроса.

Из приведенных мероприятий только, пожалуй, конкурс тематических плакатов «Мы выбираем здоровье» привлек к себе внимание молодежи, в нем участвовала пятая часть опрошенных. На остальные мероприятия реакция была более чем скромная.

Тем не менее проводимые мероприятия не являются бесполезными. Примерно треть из посетивших мероприятия начали по-иному оценивать проблему, у них появилось желание противостоять наркомании. Еще такому же количеству респондентов мероприятие показалось интересным, что также является далеко не худшим результатом.

Результаты проведенного опроса учащейся молодежи Советского района ХМАО Тюменской области позволяют сделать ряд выводов.

Уровень вовлеченности учащейся молодежи в наркоситуацию достаточно высокий: более трети школьников, примерно 40% учащихся колледжа и более половины студентов в той или иной форме или степени вовлечены в наркоситуацию.

И причины, и мотивы наркотизации обусловлены, с одной стороны, общей неблагоприятной ситуацией в стране, с другой – особенностями молодежного возраста. Именно специфику молодежного возраста необходимо учитывать в первую очередь в профилактической работе с молодежью. И хотя воздействие на сознание является наиболее сложным и длительным процессом, только оно способно обеспечить необходимый и прочный результат.

Субъективными факторами наркотизации выступают:

- детерминация поведения и деятельности прагматическими, преимущественно инструментальными ценностями, имеющими зачастую латентный и не осознаваемый в полной мере молодыми людьми характер;
- безразличное, а во многих случаях терпимое отношение к наркомании как социальному явлению и сочувственное отношение к наркоманам.

Таким образом, причины и распространение молодежной наркомании многообразны. А значит, следует грамотно и последовательно создавать ком-

плекс условий для личностного и профессионального самоопределения и самореализации молодежи, ее гражданского воспитания, осознанного принятия ценностей здорового образа жизни.

Эта система мер только тогда станет работать эффективно (качественно и результативно), когда она будет:

- опираться на научные исследования причин распространения молодежной наркомании;
- носить предупреждающий (превентивный) характер;
- использовать разнообразные формы взаимодействия в этой работе всех слоев общественности, всех ведомств и органов управления, всего населения района в целом;
- активно сотрудничать с молодежью, их формальными и неформальными объединениями, помогать в реализации их позитивных интересов и устремлений.

Другого пути, ведущего к созиданию и развитию, нет.

Литература

1. Шереги Ф. Э., Арефьев А. Л. Наркотизация в молодежной среде: структура, тенденции, профилактика (социологический анализ). – М.: ЦСП, 2003. – 600 с.

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

УДК 373.2
ББК 74.14 (5 кит)

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КИТАЕ: ОПЫТ ПЕРЕМЕН

Р. Р. Денисова

Ключевые слова: дошкольное образование в Китае; дошкольные учреждения в Китае; обучение, воспитание, развитие дошкольника; политика «плановой рождаемости» КНР.

Резюме: В статье анализируются проблемы обучения и воспитания дошкольников в КНР, возникшие в связи с повышением темпов экономического развития, а также государственная политика в области дошкольного образования.

Рост темпов экономического развития Китая повлек за собой ряд глубоких социальных преобразований, в том числе в области образования. В стране с почти полутора миллиардным населением ежегодно рождается около 20 млн детей, поэтому проблемы обучения и воспитания маленьких детей стоят особенно остро. Следует отметить, что китайское правительство на основе «Закона КНР об обязательном образовании» повсеместно внедряет обязательное начальное образование с 6-летним сроком обучения. Вопросы дошкольного воспитания не решаются столь полномасштабно. Однако для жизни Китая последних лет характерен возросший спрос на дошкольные учреждения. Это обусловлено, с одной стороны, государственной политикой поддержки науки и образования, с другой – заинтересованностью населения в образовательных услугах.

Образование, ориентированное на общественные потребности, уже «пустило корни» в Китае. Подтверждением тому являются частные детские сады, существующие наряду с государственными, однако отличающиеся от них комфортностью, количеством проводимых занятий и квалификацией воспитателей. Примером может служить детский сад «Золотая колыбель», расположенный в тихом переулке района Хэпинли в Пекине, который посещают более 180 детей в возрасте от 2 месяцев до 5 лет.

«Золотая колыбель», начавшая свою работу осенью 1996 года, специализируется на раннем интеллектуальном развитии. Детский сад создает разнообразные условия для воспитания: все малыши разделены на возрастные группы по умственным способностям. Каждый месяц для них проводится маленький экзамен, чтобы потом разработать индивидуальные уроки и задания. С трех лет детей начинают приучать к труду, для этого их вывозят на один месяц в специально построенный на севере Пекина полевой лагерь.

Китайская пословица гласит: «Три года – признак зрелости человека». Считается, что период до трех лет – самое важное время для развития человека, детство – ключевой этап жизни, раннее воспитание способствует развитию умственных способностей человека.

Основная задача дошкольного воспитания в Китае – воспитать в детях такие качества, как самостоятельность, самоуверенность, дружелюбие, бойкость, взаимопомощь, отзывчивость, т. е. те полезные качества, которые востребованы современным китайским обществом. Считается, что дети должны сами решать возникающие проблемы, искать пути преодоления возникающих противоречий. Но в то же время дети должны видеть готовность воспитателя помочь в случае, если не удастся справиться самому.

Социальная ситуация в Китае изменилась после культурной революции. Традиционные черты китайцев (стремление к безопасности, застенчивость, стыд, ориентация на оценку других и т. д.) пересматриваются и расцениваются как пережиток прошлого. Жизнь человека стала подчиняться группе, которая является источником поощрения, одобрения активности личности и выступает мощным средством социального контроля за ее поведением. Подобные взаимоотношения прослеживаются и в детском саду.

Китайцы считают, что необщительного, капризного и слезливого ребенка даже годичное воспитание в садике сделает самостоятельным, веселым и дружелюбным, что гораздо важнее обычного усвоения знаний и навыков. В детском саду индивидуальный потенциал ребенка не подавляется группой, наоборот, малыши поощряют разделить с группой свой успех и достижения. Например, одаренный ребенок получил возможность посещать «Детский дворец» (наподобие нашего Дворца пионеров, Центра эстетического воспитания), ему вменяют в обязанность научить всему усвоенному других детей. Таким образом, знания, талант и достижения должны служить группе, а не личным интересам ребенка.

В детских садах Китая воспитанников учат танцевать, играть на музыкальных инструментах, плавать, кататься на роликах, играть на компьютере, читать наизусть стихи, понимать пословицы. Дети 3–5 лет изучают азы математики, иероглифики. Однако такое обучение и воспитание осуществляется лишь в некоторых, престижных детских садах. В условиях обычного детского сада организация совместного пребывания детей выглядит значительно скромнее. Основная цель сводится к присмотру за здоровьем воспитанников и удовлетворению узко прагматических потребностей родителей (научить ребенка писать, читать, считать). В связи с тем, что образование в Китае платное, родительские расходы за детский сад зависят от престижности заведения, формы его собственности. Например, размер оплаты в государственных детских садах – от 200 юаней, в частных – от 2–3 тыс. юаней ежемесячно (примерно 8–12 тыс. рублей). Рост китайской экономики позволил большинству граждан улучшить собственное материальное благосостояние, поэтому многие семьи охотно тратят сбережения не на дорогие потребительские товары, а на оплату обучения своих детей.

Стремительный рост дошкольных учреждений породил ряд проблем. Одна из них – острая потребность в квалифицированных педагогических кадрах. В последнее время открываются новые учебные заведения, осуществляющие подготовку дошкольных работников, среди них Институт детской психологии при Пекинском университете (главном учебном заведении страны). Слушатели изучают основы педиатрии, психологии, методику раннего воспитания детей. Некоторые по плану государственных обменов выезжают на стажировку в США, Германию, Россию.

К многочисленным проблемам китайского образования можно отнести политику «плановой рождаемости» (одна семья – один ребенок). Сейчас единственного ребенка в городской семье все чаще называют «маленьким императором». Подобно драгоценности, его оберегают, ограждают от забот. Достигнув, десятилетнего возраста, ребенок фактически беспомощен, так как родители лишают его права решать какие-либо вопросы, в том числе касающиеся самого себя. Ребенка обычно представляют так: отец собирает ему сумку, мать проверяет домашнее задание, бабушка его кормит, а дедушка надевает ботинки. Подобная ситуация типична для многих семей, где есть единственный ребенок. Один из острых вопросов связан с тем, как научить родителей прививать детям такие качества, как самостоятельность, независимость, умение адаптироваться, поэтому часто в китайских журналах дают советы по воспитанию детей.

В настоящее время закон «Одна семья – один ребенок» соблюдается не столь серьезно, однако вывески, плакаты, материалы в средствах массовой коммуникации настойчиво напоминают: «Лучше меньше, да лучше». В контексте политики, связанной с ограничением рождаемости, этот лозунг призывает родителей задуматься о воспитании, образовании своих детей, пока они еще не выросли.

Рассматривая образование как решающее условие экономического процветания нации, динамично развивающееся китайское общество сталкивается с серьезными проблемами в области воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста. Многие из них связаны с созданием гибкой, недорогой, общедоступной системы дошкольного образования. Государственные власти Китая имеют достаточный опыт быстрого и квалифицированного решения социальных вопросов. Хотелось бы надеется, что детские проблемы в образовании будут решены так же хорошо. Не случайно китайский иероглиф «хорошо» включает в себя два символа: женщина и ребенок.

ДИСКУССИИ

СИНЕРГЕТИКА В ОБРАЗОВАНИИ*

УДК 165
ББК Ю 22

О СИНЕРГЕТИКЕ, РЕДУКЦИИ И ЭВРИСТИКЕ

С. З. Гончаров

Ключевые слова: научное познание; синергетика; редукция; эвристика; аналогии-модели.

Резюме: В статье анализируются общенаучные возможности переноса представлений синергетики в гуманитарную область.

Ученый призван погрузиться в *предмет* своего исследования, вжиться в него и говорить о *нем и из него*. Не следует говорить об одном предмете языком другого предмета; тем более переносить качественные особенности из нижних уровней организации на высшие уровни. Такие переносы, как правило, ведут к *редукционизму* – к упрощению, огрублению, стиранию «индивидуальности» исследуемой предметной области. На это обратил внимание Н. А. Алексеев в своем отклике на статью, открывающую дискуссию «Синергетика в образовании» [4]. Он аргументированно указал на трудности применения синергетики в педагогике, отметив в первую очередь принципиальное различие уровней детерминации: причинно-следственные – у термодинамических систем и генетически-телеологические – у информационных систем, предполагающих субъектов [1, с. 102]. Объектный язык науки сформировался на познании *вещей*, не обладающих *свободой воли*. Научное понимание человеческой реальности правомерно в той мере, в какой эта реальность выступает в своей объективированной форме. Переносить целиком объектный язык естествознания на *субъектные* процессы – значит уподоблять субъекта со свободой воли *вещам* ценой огрубления и упрощения. Такой язык неадекватен в той мере, в какой наша активность *намеренная*, осознанная, и поэтому субъективно удвоенная и усиленная пониманием и знающим себя переживанием. На этом уровне психики место причинности занимают *ценностно-смысловые* соотношения, самодетерминация, произвольная самодеятельность, целеполагание. Свобода – *атрибут* субъекта. Она есть результат переноса в психику индивида

* Начало дискуссии в № 6 – 2004 г., № 1 – 2005 г.

законодательной функции тех или иных социальных институтов. Где свобода, там и ответственность, вина, наказание. Суд прямо *вменяет* психически здоровому гражданину свободу и полагает: сам решил – сам неси бремя ответственности за содеянное. Ценностные формы освоения реальности (нравственность, искусство, религия) дополняют науку так же, как сердце дополняет разум. В данной статье мы остановимся на анализе опыта применения синергетики к гуманитарной области.

Восторг без рефлексии

Ныне «синергетика» – такой же «брэнд», как «материалистическая диалектика» в недалеком прошлом. «Брэнд», гипнотизирующий читателя одним названием и звучанием. От «синергетики» по силе суггестии не отстают «инновация», «демократия», «гражданское общество». От авторов публикаций и диссертантов требуют акцентирования «синергетики». Создается впечатление, что синергетику кто-то проталкивает на «рынок» научных услуг путем создания подбавляющего ей «имиджа». Вспоминаются слова Федора Достоевского о Белинском: «В новые нравственные основания социализма он верил до безумия и без всякой рефлексии, тут был один восторг». У Н. С. Хрущева тоже был «один восторг» от кукурузы, без какой-либо рефлексии относительно климатических условий Сибири. Можно предсказать, что «восторг» от синергетики сойдет на нет уже потому, что использование «синергетики» без меры и предметного должного *наполнения* набьет оскомину, и частотность использования этого термина будет обратно пропорциональна предметным результатам исследования. Но, глядишь, появится новый термин-кумир, новый «аттрактор».

Напрашивается вопрос, в порядке рефлексии, в какой мере обоснован перенос закономерностей, присущих открытым системам термодинамики, на психику, образование, общение, культуру и др.? Что он дает для понимания *своеобразия* психики человека, образования, общения? Не откроется новая смысловая грань, если «представить профессиональное становление личности как *открытую, нелинейную и неравновесную систему*», а если «флуктуацию» мы объявим «ключевым понятием» для выражения «неустойчивости, неравновесности психического развития личности», то наверняка потерпим фиаско. Ибо возникнет не приращение знания, а переодевание терминов – сложных в простые.

Так, синергетический подход предполагает, утверждает М. А. Реньш, рассмотрение «образования», «воспитания» «как самоорганизующихся систем» [15, с. 42]. А что – до синергетики мы этого не знали? Субъектность теперь, в свете нового великого учения (синергетики), надо понимать как «диссипативную структуру». Не углубят наше знание и «аттракторы» на жизненном пути человека. Как не углубляют наше знание декларации о том, что экономика – это система, психика – система. Грабли ведь тоже система, хотя и механическая. Можно дать типологию систем, моделировать их взаимное влияние и совершать иные «методологические процедуры». Но одними граблями «овощей» на ниве

науки не вырастишь. Нужны *предметные* исследования. Гегель, наследуя идеи Канта, ввел в философию понятие системы и мастерски мог раскрывать предмет конкретно, как единство многообразного. Он исходил из *созерцающего мышления*. Понятие системы он разработал на материале духовной культуры – религии, философии, искусства, нравственности. За термин «система» так ухватились в дальнейшем, что это важное понятие, не подкрепленное предметным созерцанием, было профанировано и стало после Гегеля синонимом пустой схоластики и формалистики. В связи с такой профанацией К. Маркс язвительно заметил, что и голова монарха, и вошь в его голове в равной мере «системы».

Другие авторы – Т. С. Назарова и В. С. Шаповаленко – предлагают реализацию синергетики в педагогике через «способы организации обучения, которые базируются на использовании сильно неравновесных состояний и свойств хаотизированных систем, обладающих способностью активизировать приспособительные процессы и повышать эффективность овладения новым знанием» [10, с. 47]. Н. В. Лежнева использует «синергетический подход прежде всего в качестве *мировоззренческой позиции*». Мы исходим, пишет она, из того, что «будущее неопределенно и непредсказуемо в принципе», следовательно, ситуация «неуверенности в завтрашнем дне» и т. д. есть «норма, а не исключение из правил» [9, с. 49]. Мысль автора можно продолжить применительно к «неравновесному» состоянию России: ныне в стране мало порядка, а больше беспорядка («хаоса»). С точки зрения нового великого учения такое положение вселяет оптимизм, ибо Порядок – из Хаоса, как пишут в одноименной книге И. Пригожин и И. Стенгерс [14]. Н. В. Лежнева все выводит из нового великого учения – открытость образования, его самосовершенствование, демократический стиль самоуправления студентов. Исходя из этого учения, автор предложила 10 принципов для реализации в одном из филиалов вуза. Вот лишь один из них: «возникновение единой (интегрированной) сложной структуры возможно при определении “степени перекрытия” входящих в нее более простых структур. Должна быть соблюдена определенная “архитектура” перекрытия. Объединяясь в сложную структуру, структуры не просто складываются, входят в неизменном, недеформированном виде. Они определенным образом трансформируются, наслаиваются друг на друга, пересекаются, при этом какие-то их части выпадают. Это означает, что объединение приводит к экономии, к меньшему расходу материальных и человеческих затрат и усилий» [9, с. 53–54]. Словом, «один восторг», без рефлексии. Кто же будет платить за образование, основанное на такой «безлюдной синергетике»?

В свое время неумный восторг от диалектики побуждал многих излагать закономерности атомных и субатомных процессов, химических и биологических взаимодействий обязательно диалектически, чтобы было «как у Маркса». А ныне так пишут, чтобы было «как у Пригожина». Между тем диалектика есть *метод теоретического мышления*. Чтобы излагать предмет диалектически, необходимо довести свое осознание предмета до уровня *понятий*. Когда же

хватали эмпирические факты и сразу излагали их «диалектически», то получался конфуз. Многотомные «труды» по диалектике давно забыты. Диалектический же метод мышления юн, нов и креативен. Приведу те выдержки из статей, которые написаны «как у Пригожина».

«С позиций синергетического подхода развитие субъекта профессионализации как сложной динамической системы, – пишет А. М. Павлова, – характеризуется нелинейностью и неравновесностью. Непрерывное функционирование профессионально-психологических компонентов субъекта сопровождается колебаниями (флуктуациями), обеспечивающими его поступательное развитие в определенном направлении (аттрактор) ... Сильные флуктуации способствуют образованию моментов неустойчивости системы (точки бифуркации)» [12, с. 88]. В воображении витает не субъект, а «объект» термодинамики. Вспоминаются лекции по физике, которые довелось слушать в Томском политехническом институте в 60-е годы прошлого века. *«Концепция синергетики, – отмечает Э. Э. Сыманюк, – позволяет рассмотреть структуру субъекта деятельности ... как неравновесную, неустойчивую самоорганизующуюся систему, обладающую определенным запасом негэнтропийной устойчивости»* [19, с. 99]. А математика «позволяет», например, считать субъектов деятельности так же, как камешки на берегу, ибо и субъекты, и камешки есть в равной мере *дискретные части пространства*. Механика «позволяет» определять вес субъектов и камешков, ибо те и другие – *масса*.

«Использование синергетического подхода при исследовании личности студентов мы видим в том, – пишет Н. В. Лежнева, – чтобы рассматривать каждого из них как сложную, открытую, самоорганизующуюся систему» [9, с. 50]. Давайте рассмотрим! Что же мы будем мысленно созерцать в этом весьма неопределенном поле значений – «сложная, открытая, самоорганизующаяся система»? В этом ментальном поле можно созерцать и открытую неравновесную термодинамическую систему, и муравья, и бабочку, и кота. Все отличительные особенности «личности студента» исчезли, испарились. Что же можно выколупать из такой «системы» для понимания личности студента? Научное знание содержит в себе не только «что», «как», «почему», но и «зачем».

Итак, экскурсии в гуманитарную область с «позиций синергетики» пока напоминают очередную «кукурузу». Из порядка понятий родилась «неопределенность» в той части, где авторы механически привносят «синергетику». Когда же авторы исходят из предмета, получается содержательное изложение. Меньше всего мне хотелось бросить тень на синергетику, как такое бывало относительно кибернетики и генетики. Речь идет о примерах необоснованных экстраполяций ее представлений на гуманитарную область.

Вопросы методологии

Человек понимает реальность (природную, человеческую, божественную) по своему образу и подобию, согласно *формам своей активности*. Понять – значит мысленно построить. А воспроизводим мы всегда из аналогий нашего

человеческого, социального опыта. Собственные действия мы переносим на природу и понимаем ее в формах наших действий. Вот суждения авторитетных философов. «Идеальный образ вещи “*всегда есть образ нашей собственной деятельности*” [3, с. 43]. «Внешняя вещь вообще дана человеку – лишь поскольку она вовлечена в процесс его деятельности, выступает в формах этой деятельности, поскольку в итоговом продукте – представлении – образ вещи всегда сливается с образом той деятельности, внутри которой функционирует внешняя вещь» [7, с. 226]. Подводя под формы нашей собственной деятельности воспринимаемый материал, мы его понимаем потому, что владеем такими формами, а значит, овладеваем и материалом, который осмыслен в таких формах. И не иначе! Так, *сила* – имманентная способность человека совершать действия, которыми мы *причиняем* изменения в предмете. Поэтому в науке – куча сил: силы гравитации, ядерные, атомные, электромагнитные, политические, духовные – и даже «производительные силы» и «силовые структуры»! А причинность – основа научного понимания. Разве это не перенос? Как в мифе? С тем отличием, что ученый осознает продукты своего мышления, которыми он организует чувственный материал. Понятие объективно по содержанию, но субъективно по способу его осознания в аналогиях нашего опыта. Что такое природа? «Природа» от слова «рождать». Природа, как ни верти, – это универсальная и всеобъемлющая роженица, космическая «мама». Все от нее – и электроны, и человек. Так мы думаем «про себя». Так нам понятно. И «научная картина мира» тут ничего не отменит, как не отменила она религию. Бога тоже люди понимают по своему образу и подобию. Такой столп католицизма, как Фома Аквинский, полагал метод богопознания по *аналогии* с человеком единственно верным. Л. Фейербах написал об этом целую книгу. Наука рационализирует миф, но печать материнского лона она несет в себе. Формы нашей активности мы опредмечиваем в орудиях, социальных структурах, экспериментальных установках. Такие предметные органы нашей целенаправленной воли становятся *аналогами*, под которые мы подводим эмпирические данные [5]. Например, Маркс отношение между экономикой и государством сравнивает с отношением «базис – надстройка». Базис в переводе на русский язык означает фундамент. Способ структурирования материала при постройке дома явился схемой синтеза опытных данных, а в содержательной логике он принял всеобщий способ мышления – «основа – обоснованное». Максвелл создал электродинамику исходя из аналогий гидродинамики: «в аналоговые модели на место трубок с идеальной жидкостью, источников и стоков жидкости, вихрей в механической сплошной среде и т. д. подставлялись заряды, электрические и магнитные силовые линии, дифференциально малые токи, заимствованные из теоретических схем Ампера, Кулона и др.» [18, с. 236]. Ч. Дарвин взял схему отбора на животноводческих фермах и перенес ее на природу («естественный отбор»). Ныне неомальтузианцы-рыночники от чикагской школы аргументируют свою позицию, определяемую как «выживает в обществе сильнейший»,

ссылкой на естественный отбор как способ действия самой природы. Хотя в природе не меньше взаимной кооперации. С возрастанием в обществе доли личных свобод и самостоятельности изменяется методология науки – предмет мыслится по подобию человеческой самостоятельности. 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 самодействия, самостоятельности» [2, с. 191].

В синергетике опытный материал был осмыслен, в частности, с позиций «самоорганизации». Эта схема взята, конечно, из человеческой жизни. Причем в том узком аспекте, который имеет нечто общее со способом активности природных образований. В приведенных выдержках авторы *возвращают «самоорганизацию» из природы в гуманитарную область, но уже в редуцированной форме*. И под такую крайне бедную форму подгоняют гуманитарную эмпирию: и система образования, и личность студента, и субъект профессиональной деятельности – суть открытая, неравновесная, самоорганизующаяся система! Это – классика редуционизма. Л. Г. Шестакова предлагает ввести синергетику в школу для воспитания «нелинейного мышления». С точки зрения логики «нелинейное» мышление есть *отрицательное* определение, а значит, и неопределенное (человек – не слон, не звезда и т. п.). «Под нелинейным будем понимать стиль мышления, – пишет автор, – ...ориентированный на выявление всеобщих связей и отношений, на необходимость и конструктивную природу хаоса, неустойчивости и случайности» [20, с. 114]. Интересно, как автор понимает «необходимость и конструктивную природу хаоса»? Как он намерен объяснять школьникам его «необходимость и конструктивность»? Ведь школьники могут сделать далеко не конструктивные выводы. Неразбериха в образовании, в процедуре «монетизации льгот» и т. п. «необходимы» и «конструктивны»? Трудно понять «нежное» отношение к хаосу применительно к обществу. В политике существует стратегия: посеять в обществе *хаос* путем «вялотекущей катастрофы», а затем направить хаотические процессы к нужному *порядку*, предусмотренному стратегией. Такую стратегию граждане России ощущают на себе. В восторгах от синергетики можно и страну потерять, уверовав в «конструктивность хаоса». Как видим, перенос состояний из термодинамики в область культуры заводит в тупик. Для гуманитарного знания «нелинейное мышление» не содержит нового. Оно есть абстракция от отдельных аспектов диалектического мышления. Естествоиспытатели заново открыли диалектику в природе и назвали свое понимание диалектики нелинейным мышлением.

Естествоиспытатели о синергетике

Синергетика как научная дисциплина находится в стадии становления – уточнения исходных понятий, их математического строгого оформления. Нуждаются в понятийной ясности определения хаоса, причин «самоорганизации»;

весьма спорно толкование «необратимости времени». Ведь в физике время – величина *скалярная*, а не *векторная*! Время – количественная мера движения. Величина «5 минут» не векторная. Что это за направление, если оно – одно! *Процессы* бывают необратимыми: спичка горела и сгорела, остался пепел. В чем тут проблема? Наибольшие сомнения вызывает тезис «порядок из хаоса». «С удивительным постоянством, – пишет М. А. Дрюк, – в литературе проводятся мысли о том, что “неравновесная система может спонтанно эволюционировать к состоянию более высокой сложности”, “система сама по себе выбирает путь развития”, “хаос порождает порядок” и т. п.» [6, с. 104]. «Не хаос... порождает нечто новое, более сложное, а заложенные в системе внутренние потенциалы, входящие в резонанс с соответствующими внешними условиями, ведут (в условиях хаоса и вопреки хаосу!) к образованию упорядоченных структур...» [6, с. 105]. Автор на конкретном материале химических процессов опровергает идею «конструктивной роли хаоса и самоорганизации неравновесных открытых систем» [6, с. 110]. Основательную критику тезиса «порядок из хаоса» дал С. И. Яковенко. Согласно философским воззрениям, пишет он, ориентированным на работы Пригожина, «хаос сам в себе содержит некоторое созидательное (конструктивное) начало, что и порождает порядок. В качестве примеров из физики обычно приводят либо процесс термодиффузионного разделения легкого и тяжелого газа, либо процессы формирования диссипативных структур (их иногда не вполне адекватно называют самоорганизующимися структурами)... Во всех известных примерах... порядок рождается не за счет диссипативных процессов, а за счет того, что из упорядочивающейся системы в результате внешнего воздействия отводится энтропия» [11, с. 34]. В другой публикации С. И. Яковенко отмечает: «попытка приписать роль источника порядка диссипативным процессам... несостоятельна. Она в какой-то мере аналогична попыткам некоторых религиозных течений поставить дьявола на место Бога» [22, с. 50]. «Здание синергетики, – отмечает М. И. Штеренберг, анализируя вопрос о хаосе и порядке, – построено на шатком основании» [21, с. 96]).

Так как категориальная основа самой синергетики как науки еще не определена с достаточной ясностью, то обоснованны возражения авторов относительно *методологической* функции синергетики. Понимание синергетики как новой межкультурной методологии «неоднозначно и противоречиво», что заставляет «вновь и вновь подвергать критическому переосмыслению ее когнитивные возможности и результаты применения» [6, с. 102]. Эта методология, открывшая «эпоху бифуркаций» (Э. Ласло), создает «реальную опасность увлечения синергетической фразеологией и... феноменом философского импрессионизма... Синергетику растягивают в каком угодно направлении и представляют в качестве некоего “магического кристалла”, сквозь призму которого могут рассматриваться любые познавательные ситуации, часто без соответствующей профессиональной подготовки в сфере обсуждаемого вопроса» [6, с. 104]. В результате «исчезают существенные признаки объективного знания»; «к одному знаменателю сводятся физические и химические, биоло-

гические и социальные процессы» [6, с. 104]. «Отсутствуют какие-либо основания проводить под знаком глобального эволюционизма идею чистейшего физического редукционизма, суть которого в том, что законы развития живого и неживого во многом сходны и ведут через самоорганизацию к самоусложнению систем» [6, с. 106–107]. Сомнительность экстраполяции представлений синергетики возрастает на биологическом и социальном уровнях. Многочисленные попытки создают «иллюзию» универсального применения теории, «независимо от природы, уровня организации и глубины постижения системы» [6, с. 112]. М. А. Дрюк делает вывод: «спекулятивная интерпретация явления с позиции самых общих представлений о синергетике не продвигает исследователя в решении проблем ни на шаг без реального наполнения позитивным содержанием» [6, с. 112–113]. «Область применения синергетики, – отмечает М. И. Штеренберг, – в принципе ограничена некоторыми чисто физическими процессами» [21, с. 95]. Ее приложения «к проблемам биологии дают лишь поверхностные аналогии» [21, с. 108].

Важно отметить псевдонаучное использование синергетической терминологии в лексиконе постмодернистов для прикрытия *тотальной дестабилизации в области геополитики*. С. И. Яковенко отмечает «деградационную тенденцию» в объяснении созидательных процессов. «Речь идет о так называемой конструктивной роли хаоса». «Беспокойство вызывает то, что идея конструктивного хаоса ... становится сейчас ... силой разрушительной. Начинают говорить, что надо хаотизировать (разрушить) государственные структуры, и этот хаос сам создаст нечто упорядоченное» и т. д. [11, с. 34]. Анализ причин созидательной деятельности лежит «вне доступного физике поля исследований» [11, с. 34]. Авторитетный политолог А. С. Панарин так оценил использование синергетической фразеологии в геополитике: «Глобалисты разрушают все формы сложившейся национальной самоорганизации для того, чтобы на “пустом месте” заново построить свой глобальный порядок. Они покупают свою свободу ценой тотального разложения и потрясения основ, развязывают мировой хаос ради одного им ведомого порядка. “Порядок из хаоса”, “управление хаосом” – самые модные слова элитарной постмодернистской лексики» [13, с. 29].

Эвристический потенциал синергетики

Синергетика служит (как и иные науки, как поэзия, художественные образы и символы) поставщиком модельных аналогий, которые разумно наполнять реальным содержанием *самого исследуемого предмета*, хотя искусство, особенно поэзия, гуманитарные науки более богаты развитыми смыслами, которые можно использовать в качестве метафор, сравнений и модельных аналогий в научном поиске. Аналогия служит «точкой роста» нового понятия. Раз понятие оформлено в логическое содержание, аналогии («строительные леса») можно и нужно убрать. Это – обычная практика в науке, философии, вообще в творческой духовной деятельности. «Теоретико-познавательная и эвристическая ценность аналоговых моделей заключается в том, что каждая из них, родившись в одной области познания, становится концептуальным средством,

методологическим ключом для интерпретации явлений в других естественно-научных и гуманитарных сферах, в том числе в философии, психологии, социологии, экономике, экологии и др.» [6, с. 102]. Как осмотрительно отмечают Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов, синергетика выступает для иных наук в роли «эвристики», как «способ увидеть мир по-другому», «рассмотреть старые проблемы в новом свете», «переконструировать проблемное поле науки», но не как «инструмент, дающий предзаданные результаты» [8, с. 70].

Эвристическая роль синергетики раскрыта в совместной статье М. Г. Гапонцевой, В. А. Федорова, В. Л. Гапонцева [4]. Авторы оговаривают условия применения понятий этой науки к педагогике, у которой еще нет *формализованных моделей*, а значит, и нет условий для применения *математических описаний*. Поэтому «прямое использование аппарата синергетики в области педагогики пока невозможно». Авторы делают важное пояснение: перенос представлений синергетики в педагогику возможен «прежде всего с целью *облегчить в дальнейшем формирование собственных формальных моделей, учитывающих специфику объектов, исследуемых педагогией*» [4, с. 92]; (Курсив наш. – С. Г.). Учет специфики предметной области сообщил содержательность переносу модельных аналогий синергетики в педагогику.

Рассмотрим опыт такого переноса. Авторы исходят из общей посылки: когда внешнее воздействие на систему превосходит критические значения, тогда в системе возникает скачкообразная перестройка: возникают структурные элементы, выполняющие новые функции, благодаря чему эффективность «работы» системы возрастает [4, с. 90]. Эта закономерность служит авторам исходной *идеей* для осмысления проблем естественно-научного образования в историческом и актуальном аспектах. В конце эмпирического этапа развития математики (Вавилон, Египет) был накоплен огромный массив математического знания в *неупорядоченной* форме. Такое «внешнее давление» на систему (умы математиков) породило *перестройку – дедуктивный этап, аксиоматический метод* (Евклид – Аристотель). Бурное развитие математики в связи с машинным базисом индустриального производства привело к дифференциации разделов математики. В конце XIX века эта наука представляла собой «*хаотически выстроенное здание*» без отчетливой архитектуры. Математики перестают понимать друг друга, развитие науки тормозится на экстенсивном пути. Создается «внешнее давление» на «систему» – сообщество математиков. Возникает перестройка математики на основе Эрлангенской программы Ф. Клейна, появляется *новый структурный элемент – теория групп* Ф. Клейна и С. Ли. В современных условиях тоже возник кризис «переполнения информацией» из области естествознания. Возникает «внешнее давление» на «систему» (преподавание естествознания). Выход из него – введение *структурного элемента*, позволяющего системе непрерывного естественно-научного образования эффективно «работать» в условиях непрерывного роста объема информации. Таким элементом является, согласно авторам, интегральная дисциплина «Естествознание». Авторы проделывают следующие операции: 1) фиксируется отношение «критическое внешнее давление на систему –

перестройка системы (самоорганизация); 2) выполняется операция «гештальт – переключение» (подстановка в модель-аналог на место прежних элементов новых элементов): вместо «внешнее давление» – переполнение информации, вместо «перестройка системы» – конкретные структурные элементы; 3) возникает новое понимание предмета и его трактовка. Аналогия перестает быть аналогией потому, что наполняется новым предметным содержанием и превращается в понятие.

Представления синергетики, как и иных наук, служат модельной аналогией, предполагающей исследование той или иной предметной области. Если экстраполировать аналогию авторов, то можно заключить в целом: компьютеризация привела к лавине информации, к ее избытку, знание науки обновляется теперь каждые 10–14 лет. Массивы знания все более не связываются друг с другом. Налицо «внешнее давление» на «систему» – сознание людей. Необходима фундаментализация образования и в естествознании, и в гуманитарной, и социально-экономической областях [17]. То, что вчера было теорией, сегодня становится эмпирическим этапом. Грядет «дедуктивная» стадия в развитии науки. К сожалению, перманентное реформирование высшего образования упорно, из года в год создает предпосылки для ликвидации фундаментального уровня российской науки.

В заключение отметим: универсум есть вещь в себе, он является нам как «звездный мир», как бесконечный океан, который пенится все новыми состояниями, а мы – дети, перебирающие на его берегу камешки и изумленно созерцающие вечно новые состояния в их становлении. Так что всякий метод не застрахован от подвоха и критики со стороны самого предметного мира. Метод – не догма, а ориентир. Следует углубиться в пространство нашего духа, тогда мы увидим и новые грани в природе, но не наоборот. Ибо более развитое – ключ к менее развитому. Аналогии духа – ключ к пониманию природных явлений. Что касается практики «умного делания», то православное учение о *синергии, слиянии энергий Бога и человека, кооперации духовных усилий*, является, на наш взгляд, наиболее глубоким именно в духовно-ценностном отношении [16].

Литература

1. Алексеев Н. А. Размышления о синергетике в педагогике // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2004. – № 6(30).
2. Библер В. С. Мышление как творчество. – М., 1975.
3. Бородай Ю. М. Эротика – смерть – табу: трагедия человеческого сознания. – М., 1996.
4. Гапонцева М. Г., Федоров В. А., Гапонцев В. А. Применение идеологии синергетики к формированию содержания непрерывного естественно-научного образования // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2004. № 6 (30).
5. Гончаров С. З. Социально-технологический базис рациональных структур мысли // Чувственное и рациональное: Межвуз. сб. науч. тр. / Отв. ред. Д. В. Пивоваров. – Екатеринбург: Урал. гос. ун-т, 1982.

6. Дрюк М. А. Синергетика: позитивное знание и философский импрессионизм // Вопр. философии. – 2004. – № 10.
7. Ильенков Э. В. Идеальное // Философская энциклопедия: В 5 т. – М., 1962. – Т. 2.
8. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Антропный принцип в синергетике // Вопр. философии. – 1997. – № 3.
9. Лежнева Н. В. Построение университетской образовательной системы на основе синергетических принципов // Синергетика в психологии профессионального развития: Сб. науч. тр. / Под ред. Э. Ф. Зеера. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004.
10. Назарова Т. С., Шаповаленко В. С. «Синергетический синдром» в педагогике // Педагогика. – 2001. – № 9.
11. Наука и культура (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1998. – № 10.
12. Павлова А. М. Возможности синергетического подхода при анализе процессов профессионализации // Синергетика в психологии профессионального развития: Сб. науч. тр. / Под ред. Э. Ф. Зеера. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2004.
13. Панарин А. С. Искушение глобализмом. – М., 2003.
14. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. – М., 1986.
15. Реньш М. А. Образование как самоорганизующаяся система: синергетический подход // Синергетика в психологии профессионального развития: Сб. науч. тр. / Под ред. Э. Ф. Зеера. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2004.
16. Синергия: Науч. сб. // Под ред. С. С. Хоружего. – М., 1995.
17. Гончаров С. З. Проблема фундаментализации гуманитарного образования // Профессиональная педагогика: Категории, понятия, дефиниции: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Г. Д. Бухарова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. – Вып. 3.
18. Степин В. С. Становление научной теории. – Минск, 1976.
19. Сыманюк Э. Э. Синергетический поход к изучению профессионально обустроенных деструкций // Синергетика в психологии профессионального развития: Сб. науч. тр. / Под ред. Э. Ф. Зеера. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004.
20. Шестакова Л. Г. Нелинейное мышление и его формирование у школьников в процессе обучения // Синергетика в психологии профессионального развития: Сб. науч. тр. / Под ред. Э. Ф. Зеера. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2004.
21. Штеренберг М. И. Синергетика и биология // Вопр. философии. – 1999. – № 2.
22. Яковенко С. И. Философия незамкнутости // Вопр. философии. – 1996. – № 2.

СТРАТЕГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

УДК
ББК

КОГО И КАК ГОТОВИТЬ, ИЛИ МОДЕРНИЗАЦИЯ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Е. В. Ткаченко

Кто сегодня необходим работодателю, кого и как готовить – на 90% диктует работодатель. Государство как собственник определяет теперь только 10% подготовки. Социологические исследования показали (недавно вышла работа ИРПО с Союзом работодателей России «Социальное партнерство. Что ждет работодатель?» [1]), что работодателю на 95% необходимы рабочие кадры 4–6-го разрядов, имеющие обязательное среднее образование, способность к овладению смежными профессиями, обладающие гибкостью и динамичностью, владеющие компьютером, иногда иностранными языками и т. д. Таким образом, требования работодателя вышли далеко за пределы возможностей одного уровня образования (в данном случае – начального профессионального).

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

Действительно, масштабные социологические исследования последних лет показали, что сегодня работодатель, хозяин предприятий, в 70 случаях из 100 на рабочие должности берет не выпускников учреждений профтехобразования, а выпускников колледжей и техникумов. На вопрос – почему? – работодатель отвечает, что эти выпускники более образованны, более обучаемы, более дисциплинированы, им можно доверить дорогое оборудование и т. д.

* Начало дискуссии в № 1 – 2005 г.

А как же рабочая подготовка? Ведь в училищах всегда гордились тем, что разница в производственной подготовке в УНПО и техникумах составляла 1200 ч! Но сегодня работодатель решил, что обучаемые и дисциплинированные кадры важнее, а рабочей профессии он «научит сам» или пригласит рабочих из-за рубежа. Это уже сложившаяся ситуация, в которой оказалась система НПО: работодателю на 95% надо 4–6-й разряд, а в УНПО России на 70% «штампуют» 3-й разряд, то есть низкое качество подготовки. И теперь вопрос вопросов – как выйти из этого тупика?

Как показали исследования, в том числе и проведенные общественной организацией «Деловая Россия» (с десятками работодателей более чем в тридцати городах России), работодатели отмечают низкий уровень квалификации ИПР в системе НПО России.

Действительно, только 88% преподавателей-предметников УНПО России имеют высшее образование (в СССР – 98%). А среди мастеров производственного обучения – этой ключевой фигуры при подготовке рабочих в системе НПО – лишь около 20% имеют высшее образование (общее высшее, а не специальное), почти 35% мастеров производственного обучения имеют тот же (или даже ниже) рабочий разряд, что и выпускники УНПО. В результате, как уже отмечалось, 70% выпускников системы НПО России имеют только третий, т. е. низкий рабочий разряд.

В складывающихся условиях все более актуальным становится вопрос формирования новой системы отношений между образовательными учреждениями и предприятиями, союзами работодателей, объединениями трудящихся, службами занятости, т. е. со всеми, кто становится не просто заказчиками «продукта» образовательного учреждения, но и источником его финансового благополучия.

Работодателя – если он только заказчик – абсолютно не интересует, как учили, как готовили и как воспитывали принимаемого на работу. Ему нужен готовый специалист, а надо добиться того, чтобы работодатель пришел в учреждение профессионального образования и работал в его структуре, чтобы оценки выпускника на выходе из образовательного учреждения и на входе в банк, фирму, предприятие были совмещенными, шли одновременно. Результат будет стратегически другим.

Примеры подобного взаимодействия в рамках социального партнерства уже есть. Так, в Нижнем Тагиле разработана модель трехуровневого социального партнерства, где рынок образовательных услуг реализован на базе Нижнетагильского государственного профессионального колледжа им. Н. А. Демидова [3]:

уровень 1 – образовательный заказ;

уровень 2 – трудоустройство выпускников;

уровень 3 – профессиональный и карьерный рост выпускника.

Первый уровень заключается в том, что работодатель принимает участие в разработке программ обучения, а иногда даже готовит абитуриента. Завершается этот уровень сдачей государственного экзамена, на котором оценива-

ются – с участием работодателя – знания, умения и навыки в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта.

На втором уровне оценки знаний в рамках ГОСа уже недостаточно. Выпускник, не владеющий профессиональными компетенциями, необходимыми заказчику (часто выходящими за рамки ГОСа ПО), не будет востребован работодателем. В данном случае речь идет об инвариантно-вариативной модели подготовки специалистов. Инвариант в рамках «ЗУНной» парадигмы является целью обучения и определяется ГОСом ПО, а в вариативе ЗУНы являются средством достижения новой цели, поставленной уже заказчиком (работодателем). В этом случае речь идет о формировании заданных работодателем компетенций и компетентностей выпускника. И здесь возможен компромисс: государство может финансировать инвариантную часть подготовки в рамках ГОСа ПО, а дополнительную подготовку будет оплачивать работодатель. Очень важно при этом, что конкурентоспособность выпускника определяется уже не только базовой подготовкой, но и его личными качествами. На личные качества работодатель обращает внимание все чаще.

Третий уровень – уровень профессионального и карьерного роста выпускника. Ушедший выпускник за 2–3 года работы оценивает недостатки и достоинства условий работы (как и его руководители), и далее идет рефлексивная связь с образовательными учреждениями. Отмечается, что необходимо делать (или изменить) на первом уровне социального партнерства – уровне образовательного заказа. Таким образом, сама модель социального партнерства становится не только технологической, но и содержательной, при этом реализуется связь всех трех уровней партнерства. Эти связи, как и типы конкурентоспособности, описаны в новой книге «Социальное партнерство учреждений профессионального образования» [3]. Представляется, что у этого подхода есть хорошая перспектива, хотя, возможно, эта модель может быть и не везде успешной. Однако она успешно реализована в 19 образовательных учреждениях и на 37 предприятиях Свердловской области. Таким образом, в новых подходах оценки качества подготовки, в новой организации содержания социального партнерства, в новом понимании привычных для нас понятий – наше будущее. Не успеем этого сделать – будут продолжать наступление иностранные рабочие.

Чем примечательна трехуровневая модель? На третьем уровне закладываются рефлексивные отношения. Отсюда возможно влияние на изменения форм организации и коррекции содержания подготовки на первом уровне, а недостатки, проявляющиеся на третьем уровне, могут быть учтены и исправлены при подготовке на первом. Этот вариант обратной связи может стать надежной основой для профессионального и карьерного роста выпускника.

При организации такой трехуровневой подготовки работодателю не надо отстраивать отдельные структуры отбора специалистов и структуру оценки качества. Заказчик сам принимает участие в подготовке специалиста, в его отборе для себя, его пестовании. В этом случае работают две парадигмы: пер-

вая – работодатель определяет, чему учить, а учреждения профессионального образования – как учить. И вторая – качество – это когда возвращается заказчик, а не продукция.

Что их объединяет и в чем разница? Объединяет то, что есть обязательный для всех ГОС ПО, инвариант, который принимается всеми. А разница определяется спецификой работодателя-партнера образовательного учреждения.

Отсюда важные направления работы: первое – ввести работодателя в образовательные учреждения. Не отдел кадров ищет заказчика, а наоборот. Нужна организация конкурентоспособной службы распределения выпускника образовательного учреждения, чтобы конкурировать с параллельными системами контроля и тестирования, проводимыми работодателем во все более широких масштабах вне образовательных учреждений.

Как же перевести сотрудничество образовательного учреждения с работодателем в устойчивые и эффективные формы? Нужны менеджеры нового типа, способные на разных этапах работать с субъектами социального партнерства и профессионально осуществлять такую работу. Насколько я знаю, в России пока такие кадры не готовят.

Второе – приходит время создавать образовательные учреждения нового типа – социально-образовательные комплексы (как правило, в сельских регионах) или учреждения непрерывного образования (в городах), где реализуется начальное, среднее (возможно, и высшее) профессиональное образование, но с сохранением всей вертикали многоуровневой подготовки. В такой вертикали качество подготовки рабочих повысится неизбежно.

Таким образом, все более востребованной становится интеграция начального и среднего профессионального образования: как по линии учебных планов и программ, так и по линии образовательных учреждений.

Третье важное направление – эксперимент по введению итогового финансирования. Его путь – оплачивать подготовку специалистов не по количеству выпускников и дипломов, а по другому результату: по количеству приступивших к работе по специальности [1; 2]. Это направление пока совершенно не проработано, но оно апробируется в экспериментальном порядке в рамках исследовательских проектов Института развития профессионального образования.

Литература

1. Смирнов И. П., Ткаченко Е. В. Социальное партнерство: что ждет работодатель? Итоги пилотного Всероссийского социологического исследования. – М., 2004. – 32 с.
2. Смирнов И. П., Поляков В. А., Ткаченко Е. В. Новые принципы организации начального профессионального образования. Переход к открытой системе в условиях рынка труда. – М., 2004. – 32 с.
3. Ткаченко Е. В., Сафонова Е. Г., Панина Л. П., Фишукова О. Ф. Социальное партнерство учреждений профессионального образования. Теория, практика, механизмы реализации. – Екатеринбург: Изд-во РАН, 2003. – 330 с.

АНКЕТА ЖУРНАЛА

АНКЕТА ЖУРНАЛА «ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА»

На церемонии вручения премий УрО РАО, которая проходила в Екатеринбурге в январе этого года, возникла идея обратиться к авторитетным ученым-педагогам нашего региона с предложением ответить на вопросы, которые наиболее часто возникают в ситуации публичного обсуждения проблем образования.

Прежде всего мы предложили нашу анкету лауреатам премии УрО РАО 2003 и 2004 годов. И вот первые отклики.

Вопросы анкеты

1. *Что Вы вкладываете в понятие «развитие образования»: в региональном масштабе, российском, мировом? Какие факторы сдерживают его развитие?*

2. *Какие традиции российского образования актуальны для XXI века? От чего следует отказаться? Что нужно заимствовать из опыта других стран?*

3. *Какие научные достижения последних десятилетий наиболее серьезно повлияли на систему образования в целом и теорию педагогики в частности? К чему быть готовым в будущем?*

4. *Современные образовательные реформы, или Куда мы идем?*

А. И. Долинер, профессор РГППУ (Екатеринбург)

1. Если отвечать кратко, то под *развитием образования* я понимаю, во-первых, *создание условий непротиворечивости всех аспектов образования* (сегодня, например, управление образованием отчасти отстаёт и отчасти мешает реализации современных требований к качеству подготовки специалистов, экономика образования значимо диссонирует с современной экономикой). *Непротиворечивость* явится основой второго аспекта развития образования – это *формирование гибкости системы образования и адаптивности ее к условиям рынка*. И, в-третьих, под развитием образования я понимаю *реальное внедрение достижений современной педагогической науки в образовательную практику*. Без этого, пожалуй, первые два аспекта окажутся малоэффективными. И прежде всего, с моей точки зрения, должны быть внедрены научно обоснованные инструменты измерения качества обучения, что позволит хотя бы видеть результаты учебного процесса, а не наши представления о них, оценивать влияние изменений системы образования на это качество. Пока таких инструментов в образовании нет.

Что касается масштабов. Здесь, с моей точки зрения, целесообразно говорить о формировании системы образования, учитывающей интересы региона, разработке содержания образования, отвечающего требованиям и задачам нашего государства, и, наконец, достижении качества подготовки, соответствующего мировым стандартам.

О сдерживающих факторах. Видимо, в первую очередь речь следует вести об отсутствии стратегии и тактики развития образования. Проводимые реформы, с моей точки зрения, достаточно однобоки и пытаются модернизировать отдельные аспекты образования, не просчитывая влияние этих изменений на другие его аспекты. К сожалению, пока «улучшение» одних показателей влечет за собой ухудшение других – образование достаточно чувствительная и пока сбалансированная система. Одно из самых слабых мест современного образования – это замкнутость этой системы на себя, отсутствие связей с окружающим миром вообще и рынком труда в частности. Переход на платное обучение – это лишь одна из сторон вхождения в рынок, обеспечивающая осуществление «мечт» выпускников школ.

2. *Про традиции:* здесь лишь поддержу мнение ректора МГУ В. А. Садовниченко: актуальными и для XXI века остаются государственность, всесловность и фундаментальность. Возможно, в этот список можно добавить и разносторонность образования, предполагающую не только возможность использовать свои знания в различных сферах профессиональной деятельности (это скорее к фундаментальности), но и широту образования, сочетающего гуманитарные и естественно-научные знания.

От чего следует отказаться – видимо, в какой-то мере от авторитарности в образовании, от интровертного подхода к воспитанию личности, замкнутой в мире идеальных ценностей, от «благотворительности» в обучении (когда студент оканчивает вуз лишь потому, что он «хороший» (спортсмен, общественник и т. п.).

Что нужно заимствовать из опыта других стран:

- систему контроля и диагностики с использованием научнообоснованных тестовых технологий; подобные технологии позволят объективно оценивать результаты обучения, что снимет огромное количество проблем в понимании «лучшее – худшее образование, обучение», позволит на более высокий уровень перевести научные исследования в области педагогики, дидактики и методики;

- успешное бизнес-образование.

4. *«Не дай нам бог жить в эпоху перемен» (китайская пословица).*

Частично я уже ответил на этот вопрос, говоря о сдерживающих факторах развития образования. С моей точки зрения, пока о реформах можно сказать лишь известнейшей цитатой «хотели как лучше...». Только два примера.

Идея ЕГЭ отлична, соответствует мировой практике некоторых развитых стран, однако ее реализация... Абсолютно согласен с профессором В. А. Аване-

совым, одним из авторитетнейших у нас в стране специалистов о области разработки тестов, который утверждает, что ЕГЭ – «это и не тест, и не экзамен...». Комплекты измерительных материалов (КИМы), с помощью которых реализуется ЕГЭ, «...не защищены тестовой технологией, теорией педагогических измерений, что и объясняет их естественную непригодность для массового контроля подготовленности. Никто не знает, что и с какой точностью они измеряют. То, что опубликовано, в лучшем случае вызывает улыбку» (Университет и школа. № 1–2. 2002. С. 26–27).

Прекрасна идея платного обучения: это и доступность образования (для тех, кто сможет платить или воспользоваться образовательными кредитами), и вхождение в рыночные отношения. Однако униженная зарплата вузовских преподавателей¹, установление связи между надбавками к этой зарплате и количеством студентов, обучающихся на платной основе, повлекло за собой резкое снижение качества обучения. У преподавателя вроде бы есть очевидное право: если студент не учится (или не может учиться), его следует отчислить. Среди «платных» студентов таких достаточно много. Однако массовые отчисления не позволяют менеджеры: снижаются доходы вуза. Вроде бы приводится разумная аргументация: студенты заплатили деньги, их надо научить (контекст: отчислите, будете меньше получать). Но если студенты не хотят, считая (иногда весьма обоснованно), что им напрягаться не надо, «за все уплачено»? Для того чтобы заставить заниматься, у преподавателя нет механизмов, кроме отчисления. Конфликтовать с администрацией не каждый согласится, да и надбавки... Поэтому оптимальный выход из ситуации – поставить «удовлетворительно», и всем хорошо... А то, что в стране появляется огромное количество носителей «сувениров с гербовой печатью», это вроде как скрытая месть образования государству, которое, если судить по действиям и публикациям, формально озабочено положением образования, однако на кошельках учителей школ и преподавателей системы профессионального образования это никак не сказывается². Повышение на 20% 2000-рублевой зарплаты вряд ли можно считать серьезным изменением положения педагогических работников... Не стоит удивляться, что лучшие выпускники на работу в вуз не идут, предпочитают делать карьеру в других местах, где зарплата значимо выше. Состав педагогических кадров вузов стареет. Что будет завтра? Поедем учиться во Францию, Англию и Германию?

Примечания.

¹ Чтобы получать 5000 р. в месяц, следует окончить вуз, защитить кандидатскую диссертацию и получить аттестат доцента, а затем работать на 1,5 ставки. Такое ощущение, что умышленно уничтожается система подготовки высококвалифицированных научных и педагогических кадров. Большинство талантливых молодых (да и немолодых) ученых либо уже работают за границе, либо ищут возможность туда уехать.

² Например, ставка ассистента в вузе и начинающего учителя ниже прожиточного минимума; чтобы заработать на еду, они должны брать 2–3 ставки; можно догадаться, сколько времени у них остается для подготовки к занятиям и научной деятельности.

М. Н. Дудина,
профессор УрГУ им. А. М. Горького (Екатеринбург)

1, 2. Понятие «развитие образования», на мой взгляд, претерпевает значительные изменения. Традиционно, к сожалению, с ним связывали обогащение содержания образования, стремление «дать как можно больше знаний», дать «здесь и теперь», потому что «знание – сила». С расширением объема знаний в образовании росли надежды на возможность изменить мир на путях технологий. Но выяснилось, что прогресс в знаниях, науках не только не ведет к желаемой цели, но отдаляет от нее. Образованные люди, овладевшие знаниями, умениями и современными технологиями, но бездуховные и безнравственные, злоупотребляют ими. Неграмотный или малограмотный может украсть вагон, а образованный – сеть железных дорог. Только образованные могли провести приватизацию собственности так, чтобы люди, выросшие в представлениях о заботливом государстве, остались нищими. Наша современность, да и вся история, изобилуют подобными примерами.

В поисках же ответа на вопрос «Что делать в образовании?» теряются профессионалы, специалисты, ученые и практики. Поэтому, думается, надежный путь развития образования состоит в нравственном овладении знаниями, умениями, опытом творческой деятельности и способами самообразования. Если этот путь пронизан пониманием и принятием того, что истинное призвание человека состоит в свободно исполненной совестливости, и если это будет в каждом человеке, то осуществится и в региональном, российском и мировом масштабах. Для меня в этом и состоят лучшие традиции российского образования. Образование не самоцель, знания не самоценность. Образование не только ум в порядок приводит, но развивает сердце. Русская философия была философией «сердца», «любви», ненасилия. А педагогика? Она во многом оставалась педагогией «раннего надрыва детского сердца» (если воспользоваться словами великого защитника ребенка Ф. М. Достоевского). В художественных образах полнокровно живет российское воспитание, запечатленное через конфликты детской души, переживания, страдания и надежды детей и подростков, а также самозарождение личности, начало ее духовного странствия – через преодоление последствий калечащего, уродующего «укрощения воспитанием» («за одного битого двух небитых дают»; «любя сына, учащай ему раны, имея дочь – держи на нее грозу». Розги были атрибутом школы, били даже дворянских детей). Но была и другая педагогика: антропологический принцип К. Д. Ушинского, педагогика ненасилия и свободы учения Л. Н. Толстого, идея освобожденного ребенка К. Н. Вентцеля и его «Декларация прав ребенка», опередившая на полстолетия ООНовскую конвенцию «О правах ребенка», педагогика отдающего детям свое израненное в Великой войне сердце В. А. Сухомлинского.

Эти идеи актуальны для XXI века. Широкие горизонты русской философской школы продолжают открывать отечественной педагогике просторы для реализации этики любви, сердца, овладения понятиями и образами личности и общества, соборности, свободы, всеединства, добра и зла, панэтизма, ценности личности и личной

судьбы, биосферы и ноосферы, духосферы, сыновнего чувства к Космосу и др. Воспитанные на этих идеях поколения не потеряют иной национальный менталитет.

Стыдно нам, если эти идеи, как и многое другое, придут в «импортной упаковке». Они «живут» за рубежом (во всем мире существуют «школы Л. Н. Толстого», в каждой японской школе дети читают его «Азбуку»). И если мы будем что-то заимствовать из опыта других стран, то «наше», отечественное, принятое другими народами и воплощенное в идее прав, свободы и достоинства ребенка (и человека), нужно сохранять и возрождать.

3. Из научных достижений последних десятилетий самое серьезное влияние, на мой взгляд, оказали исследования психологов и творчески их осмысливших педагогов. Нам стал доступен Л. С. Выготский, сформулировавший закон о прогенеративной роли образования в развитии личности, его понимание возрастного развития как череды стабильности и кризисов (поэтому нет «трудных детей», трудна ситуация их развития, когда рядом некомпетентные взрослые, не помогающие, а обвиняющие).

4. Куда идем? На этот вопрос ни у кого, к сожалению, нет ответа. И когда его нет, остается надежда на разум человеческий (добытый в образовании и воспитании), который не допустит катастрофы. Но времени для этого остается все меньше и меньше. Поэтому каждый должен делать на своем месте то, что сбережет достойную жизнь поколениям, помня, что нравственная жизнь составляет истинное призвание человека на земле и в Космосе.

**В. Э. Штейнберг,
профессор БГПУ (Уфа)**

1. Как можно сегодня видеть, ученые и руководители вкладывают в понятие «развитие образования» достаточно разные смыслы.

Точка зрения большинства ученых, работающих в сфере образования, отличается социальной ответственностью, системностью, преемственностью и, естественно, некоторым консерватизмом. И, в соответствии с этим, в развитие образования вкладывается синтез следующих тенденций:

- общих объективных тенденций развития образования (гуманизация, технологизация, прагматизация и т. п.);
- общегосударственных тенденций – приспособления общих характеристик системы образования к социально-экономической направленности развития государства;
- региональных тенденций – приспособления частных характеристик региональных образовательных учреждений к специфике региона, субъекта федерации и т. д.

Сегодня точка зрения руководителей и образования и государства существенно иная: социальная ответственность «съезживается», системность в планах предстоящих реформ нужно выискивать с лупой, преемственность прогрессивных традиций российского образования официальными лицами не об-

суждается, присущий системе образования консерватизм отброшен и революционно-сокрушающий менталитет обрядился в рыночные одежды.

Вопрос «Какие факторы сдерживают его развитие?» в современной обстановке следует переформулировать иначе: «Какие факторы обрекают его на деградацию?», так как даже очень среднему специалисту понятно, что происходящие изменения иначе определить нельзя. Такие факторы проявляются на втором и третьем уровнях упомянутых тенденций.

2. Из традиций российского образования актуальны и ныне:

- прагматизм, породивший массу прекрасных специалистов в области техники, медицины, агропроизводства и т. д., что уже разрушается эпидемией «бакалавриатизма»;

- социальная направленность во всех звеньях образования, включая начальное профессиональное, что постепенно ликвидируется;

- участие общественности в обсуждении проблем развития образования и его трансформациях, что уже успешно ликвидировано;

- фундаментальность образования, учитывая технологическое отставание в гражданских отраслях производства и нарастающую информационно-знаниевую революцию.

От чего следует отказаться? На фоне нарастающей ликвидации прогрессивных традиций данный вопрос утрачивает актуальность.

Что нужно заимствовать из опыта других стран? Из опыта других стран, учитывая различие исторических и социально-экономических траекторий развития, нужно заимствовать лишь то, что адекватно соответствует социально-экономическому контексту данных стран. А заодно очень не помешает изучить и действия противоположной стороны: что другие страны заимствуют из опыта России, и почему?

3. На мой (несколько субъективный) взгляд, на систему образования наиболее существенно повлияли тенденция гуманизации в культурологическом плане и тенденция технологизации. Ключевой тенденцией научно-технического прогресса является информационно-знаниевая революция, порождающая новые средства и методы представления знаний, в которых преобладают формализованные и структурированные сценарии действий, модельные средства представления знаний. Вследствие этого в последние десятилетия нарастает разрыв между уровнями интеллектуальной деятельности в научно-производственной сфере и образовании. По данной причине знания с невысоким уровнем понимания остаются невостребованными, не включаются в научную картину мира учащегося, так как от понимания зависит принятие знаний. Данный разрыв, как свидетельствуют последние десятилетия, не может быть преодолен в рамках поиска передового педагогического опыта, но требует серьезных научных исследований в области методологии и теории педагогики. Результаты же данных исследований позволят создать новые разделы дидактики, отвечающие вызову времени.

К чему быть готовым в будущем? Будущее «не за горами», немного потерпим и увидим, каково оно. Но ощущение тревоги и печали за будущее отечественной системы образования в последние годы увеличивается.

РЕЦЕНЗИИ

Ткаченко Е. В., Кожуховская С. М. Дизайн-образование. Теория, практика, траектории развития. – Екатеринбург: Аква-Пресс, 2004. – 240 с.

Поводом для написания этой рецензии послужил выход в свет новой книги с оригинальным и динамическим названием «Дизайн-образование. Теория, практика, траектории развития» – это учебное пособие для учреждений высшего и среднего профессионального образования по специальности 030500.04 Профессиональное обучение «Дизайн».

Важно отметить, что имена авторов учебного пособия не только хорошо известны педагогической общественности и специалистам дизайна, но и само название «дизайн-образование» прочно связано с именем одного из авторов – Евгения Викторовича Ткаченко. Этому способствовали несколько факторов, ставших уже историей отечественного образования.

Еще в 90-е годы уже предыдущего столетия Е. В. Ткаченко, будучи в статусе федерального министра образования, на одном из выездных пленумов УМО по профессионально-педагогическому образованию в контексте анализа проблем и перспектив отечественного образования достаточно отчетливо сформулировал тезис о том, что будущее системы образования и средства его позитивного реформирования будут осуществляться на базе дизайна (т. е. будут связаны с дизайн-образованием).

Однако в тот момент, той аудитории эта фраза показалась непонятной или понималась исключительно в контексте все усиливающейся технологизации системы образования. В ряду таких определений, как педагогические или образовательные технологии, педагогическое или организационное проектирование, дизайн-образование воспринималось нормально, но чаще как одна из сфер профессионального обучения. На самом деле упомянутое выступление можно считать рождением нового теоретико-методологического направления в образовании. Дизайн-образование представлялось здесь как интерпретация и понимание той содержательной части теории и философии дизайна, которое, преодолев одномерность глобального дизайна, распространяющегося по всему миру под влиянием технического прогресса и коммерческого рынка, относится к дизайну как к «матрице жизни», и где доказывается необходимость его целостного рассмотрения и понимания его задач и связей с реальной жизнью большинства людей (В. Папанек: «**Все люди – дизайнеры**»). Таким образом, **сегодня дизайн воспринимается как уровень развития и степень социальной активности человека, поступки и программная деятельность которого базируются на «представлении об идеальном» в стремлении ко все более высокому уровню личностной и социальной культуры.** Сравнения с идеалом позволяют творческому сознанию каждый раз определять и преодолевать негативные явления (устаревания, несовершенства и т. д.) окружающей действительности с ценностных позиций архитектурных искусств – законов целостности, гармонии

и красоты, но не только в предметно-средовом понимании, а в более широком – с позиций мировоззренческих установок на формирование социально-культурного бытия и средового пространства всей жизнедеятельности человека.

Такое понимание дизайна с необходимостью обращает его в том числе и к системе образования, так как взгляд на дизайн как универсальный вид человеческой деятельности ставит задачу подготовки универсального специалиста, способного ориентироваться в разных областях знаний, требует и иной довузовской системы образования, основанной на принципах и методах особого проектного мышления и формирования проектной культуры как цели образования (В. Ф. Сидоренко «Модель опережающего образования», «Дизайн как общеобразовательная дисциплина»).

Кроме того, сама история системы отечественного образования представляет собой цепь то эволюционных, то реформаторских процессов, плановых или стихийных, но всегда вызванных фактами ее несовершенства, и именно поэтому сама система представляется очевидным полем проектирования (Х. Г. Тхагапсоев «Дизайн как феномен культуры и образования»).

Кстати, именно счастливая встреча Е. В. Ткаченко с известным теоретиком дизайна В. Ф. Сидоренко и ученым-педагогом Х. Г. Тхагапсоевым, работающим в области философии образования и философии дизайна, позволила окончательно сформулировать емкую формулу дизайн-образования: **«Системная форма создания культуротворческой среды в образовании, в обществе и государстве»**.

Очевидна значимость дизайн-образования для постсоветского пространства, где вся общественная наука, политика, плановая экономика и производство должны перейти на уровень высококвалифицированного прогнозирования и проектирования. Поэтому, как утверждают авторы, «в ближайшие десятилетия дизайн и дизайн-образование будут определять темпы развития как рыночных производств и экономики, так и трансформации культуры человека и общества».

Другим важным событием, ускорившим развитие и процесс конкретной реализации некоторых форм дизайн-образования, явилась встреча Евгения Викторовича с другим автором пособия, С. М. Кожуховской – директором Нальчикского колледжа дизайна (НКД). Своим оперативным решением Е. В. Ткаченко – в те годы министр образования – разрешил внедрение проекта построения модели дизайнера-педагога по сопряженным планам среднего профессионального дизайнерского и высшего профессионально-педагогического образования. Именно на базе НКД под научно-методическим патронажем РГППУ впервые в стране с 1998 по 2000 год было осуществлено три выпуска (288 человек) дизайнеров-педагогов. Сегодня С. М. Кожуховская является кандидатом педагогических наук, одним из разработчиков Государственного образовательного стандарта по дизайн-образованию и ряда примерных учебных программ и планов в области профессиональной подготовки дизайнеров и дизайнеров-педагогов.

Кроме того, мне самому выпала удача быть соавтором Евгения Викторовича при написании статьи «Дизайн-образование: концептуальные версии» (Образование и наука № 1(3). 2000. С. 94–100), где, на наш взгляд, наиболее полно и концептуально представлены основные векторы и траектории развития дизайн-образования.

Сегодня различные проблемы и аспекты дизайн-образования рассматриваются в русле программы его организации и развития. Данная научно-исследовательская тема (руководитель Е. В. Ткаченко) входит в Координационный план НИР «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций УрО РАО и планы важнейших исследований на 2000–2005 гг.».

К дизайн-образованию может быть отнесена имеющая солидную историю практика подготовки дизайнера-специалиста через систему многопрофильных специальных учебных заведений. Педагогические проблемы здесь менее специфичны и не имеют доминирующего значения. Педагогическое содержание образования сводится к составлению номенклатуры учебных дисциплин с учетом прошлого опыта профессиональной подготовки и учебных планов родственных вузов с коррекцией на изменившиеся социально-экономические условия или новые тенденции в профессии. Здесь профессиональный компонент определяет дидактику и методику обучения.

Вторая версия дизайн-образования включает теорию и практику подготовки дизайнера-педагога – специалиста, призванного осуществлять образовательную деятельность в учебных заведениях начального, среднего и высшего профессионального образования в области дизайна и других архитектурно-художественных искусств. В этом случае при подготовке дизайнера-педагога интегративная педагогическая компонента является доминирующей профессиональной составляющей модели специалиста.

В теоретических исследованиях и в эмпирических определениях профессии дизайнера главным является выявление специфики подготовки дизайнера-специалиста путем нахождения оптимального соотношения художественных, эстетических, инженерных, социальных и других составляющих профессии. Причем до сих пор проблема достаточно убедительно решалась соотношением каждой из них с типологией и масштабами проектируемого объекта (вещь, комплекс, ансамбль, среда), определяющими, в свою очередь, профессиональную область или вид дизайна (промышленный дизайн, дизайн одежды, графический дизайн и т. д.). Каждое направление дизайн-деятельности по-своему определяло необходимые пропорции составляющих начал профессии и их качественные критерии. Так, «инженерная» составляющая в зависимости от объекта проектирования могла носить в большей мере расчетный или изобретательский, конструкторский или технологический характер, быть общим или конкретным специальным инженерным знанием (например, архитектурно-строительного профиля в средовом дизайне) или содержать только его начала – основы технических знаний (например, в фолк-дизайне, где доминирующими

являются проектно-творческое и художественно-стилевое мышление, а также исполнительско-технологические навыки).

Такая постановка цели диктуется расширением сферы дизайн-проектирования, усилением разнообразия объектов дизайна. Динамизм профессии и социально-экономический динамизм требуют опережающего практику образования. Поэтому акцент делается не на умение проектировать все или что-то, а на усвоение общих универсальных основ проектной деятельности. Отказ от узкой специализации выпускника и ориентация на подготовку специалиста широкого профиля вступает в противоречие с практикой дизайна, демонстрирующей потребность в профильной специализации.

Основной проблемой обучения студента-дизайнера является трудность соединения профильной подготовки (на начальном этапе) с универсальными положениями общей стратегии и тактики дизайна на завершающей стадии обучения.

Модель подготовки дизайнера-педагога может не совпадать с процессом подготовки дизайнера-специалиста, она отличается по ряду целевых и содержательных позиций. Специфической задачей подготовки дизайнера-педагога является нахождение гармонического единства профессиональной и педагогической составляющей. Профессиональная компонента новой специализации менее однозначна в сравнении с другими видами профессионально-педагогической деятельности.

Профессиональная деятельность выпускников НПО и СПО в области дизайна будет носить преимущественно исполнительский или проектно-внедренческий индивидуальный (ремесленнический) характер, так как здесь профильная специализация всегда конкретна, поэтому дизайнер-педагог, осуществляющий это обучение, должен быть сам профильно подготовлен, быть высококвалифицированным специалистом в какой-то конкретной области дизайна. А значит, и сам процесс его подготовки, построенный на принципе «от простого к сложному», должен изначально содержать и демонстративно подчеркивать методические и дидактические установки. Обучение принципам профессии необходимо начинать как можно раньше, чтобы знания и навыки, являющиеся средством дизайн-деятельности, сразу же получали ориентацию на будущую профессиональную деятельность и носили педагогический характер.

Разработка этой версии дизайн-образования предполагает более органичную интеграцию и раннюю стадию одновременного освоения специальных и педагогических знаний. Пропедевтические дисциплины (рисунок, живопись, композиция, история и теория искусств), так же как и профессиональные курсы (формообразование, художественное моделирование, проектирование), должны содержать и дидактические цели.

Кроме двух названных версий дизайн-образования (дизайнер-специалист и дизайнер-педагог), выделена и третья версия, которая связана с развитием теоретических концепций и методологии проектирования в дизайне

и предполагает распространение средств его профессионального потенциала на систему образования в целом. Для образовательной системы продуктивными оказываются не только опыт моделирования сложных объектов в рамках разнообразных подходов (организационном, функциональном, системном, деятельностном, системно-средовом или культуротворческом), но и опыт выполнения дизайнером роли посредника, координатора деятельности различных организаций и специалистов, объединения их усилий на создание системного объекта. Соединение утилитарных и эстетических, образных и функциональных начал в дизайне призвано обеспечивать объектам проектирования в системе образования качеств целостности, законченности, гармоничности и культуросообразности.

Сегодня центробежные процессы различного масштаба и уровня в образовании могут преодолеваются не только проектированием новых организационно-управленческих или содержательно-функциональных систем, но и организацией комплексных аналитических (предпроектных) или экспертных исследований по вычленению позитивного содержания традиционных педагогических и новейших инноваций в педагогической теории и практике. Например, такие понятия, как педагогические технологии, педагогическое проектирование, моделирование и другие, формально имеющие проектные признаки, могут иметь разное содержательное наполнение, далекое от парадигм дизайн-образования, произвольно толковаться представителями различных педагогических школ.

Конечно, третья версия дизайн-образования пока только манифестируется, не сформулирована так четко, как первые две, и предполагает дальнейшую концептуальную разработку и уточнение. Угадывается только основная его идея – экстраполяция в систему образования проектных методов дизайна с целью создания образовательных программ – от локальных и оперативных до всеобщих и долговременных. В этом случае дизайн-образование может стать частью любого педагогического и профессионального образования.

Четвертая версия дизайн-образования связана с предложениями ряда теоретиков и практиков отечественного дизайна (В. Ф. Сидоренко и др.). Они настойчиво пропагандируют внедрение программы дизайн-образования как решающей самые широкие социально-культурные задачи. Новая концептуальная модель дизайн-образования знаменует распространение его содержания едва ли не на все уровни воспитания и образования – от дошкольного до вузовского и послевузовского. Суть методологических принципов альтернативной программы перестройки образования состоит **«в проекции на него образа культуры нашего времени – образа проектной культуры»**. Дизайн предстает здесь и как феномен культуротворчества, и как фундаментальная общеобразовательная система, обладающая стратегическими потенциями и методологией, позволяющими формировать всесторонне развитую личность, участвовать в процессе ранней профессиональной ориентации или **«готовить специалистов, обладающих проектно-творческим, интегрирующим, междисциплинарным мышлением»**.

Такое расширение границ дизайн-образования тем не менее не приводит к содержательной неопределенности профессиональных полей деятельности различных его субъектов, напротив, конкретизирует их, определяя монопольные области, направленность и специфику каждой из версий.

Распространение принципов проектирования на все уровни и виды образования ставит перед «дизайнером в сфере образования» широкомасштабные задачи разработки программ внедрения нового культуротворческого содержания в системы дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования, в том числе и в практику подготовки дизайнеров-специалистов.

Каждое из направлений дизайн-образования имеет общие и особые цели, обладает разными средствами и возможностями создания условий функционирования культуротворческой среды, степенью решения задач обучения или воспитания.

Таким образом, в представленном учебном пособии при упоминании всех указанных версий дизайн-образования основное внимание уделяется вопросам теории, практики и развития в рамках профессионально-педагогического образования, реализация которых уже осуществлена во многих вузах. Сегодня стала явной тенденция широкого внедрения специальности 030500.36 Профессиональное обучение (квалификация дизайнер-педагог) и специальности 030500.04 Профессиональное обучение (дизайн, квалификация педагог профессионального обучения в области дизайна) как в специализированных вузах, так и в вузах профессионально-педагогического и педагогического профилей.

Поэтому значение данного учебного пособия трудно переоценить. В нем представлены очерки основных идей дизайн-образования, его современного состояния и перспектив развития (гл. 1: Дизайн-образование. Состояние и пути развития).

Глава вторая «Дизайн в системе педагогического образования» конкретизирует основные теоретические концепции дизайн-образования в особый понятийный аппарат, применительно к системе педагогического образования и, в частности, профессионально-педагогического. Важной особенностью этих материалов является то, что они базируются на реальном опыте внедрения программы подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна.

Третья глава «Принципы воспитания проектно-образного мышления в системе дизайн-образования», по существу, конкретизирует основные положения первых двух глав. Дизайн как метод проектирования, международный опыт включения дизайна в систему общего образования рассматривается в контексте развития отечественной педагогической теории и практики.

Глава четвертая «Подготовка дизайнера-педагога в рамках специальности 030500.04 Профессиональное обучение (дизайн)» представляет собой программное организационно-педагогическое обеспечение внедрения данной специальности в структуру любого профессионального образовательного учреждения – от требования к абитуриенту до итоговой аттестации выпускника. Наи-

более ценным в данной главе, на наш взгляд, является разработка пяти направлений дипломного проектирования в области профессионально-педагогического образования, где даются различные варианты соотнесения проектной и методической частей выпускной работы.

В пятой главе «Подготовка дизайнера-педагога в вузах искусств, в педагогических вузах и учреждениях среднего профессионального образования» сделана попытка рассмотреть возможности внедрения программы подготовки дизайнера-педагога для общеобразовательной школы в рамках специальности 030800 Изобразительное искусство в вузах педагогического профиля и вузах искусств или в рамках педагогических специальностей СПО.

В отличие от учителя ИЗО – выпускника художественно-графических факультетов педвузов, искусствоведа, художника, дизайнера, пришедших в образование из профессиональных ОУ, дизайнер-педагог способен выявить причинно-следственные связи, закономерности проявления красоты и принципов воссоздания ее в искусственном (культурном) окружении. Объяснить, обрисовать, научить замечать и анализировать красоту предметной среды окружения в процессе обучения и проектного творчества может только специалист, содержание подготовки которого включает именно эти задачи. Таковым и является дизайнер-педагог, способный реализовать себя и в качестве педагога профессионального образования в области дизайна, обладающий интегрированными качествами профессии и творческим, системным проектно-образным мышлением.

Необходимо отметить, что особую ценность в данном пособии представляют приложения, дающие необходимый и достаточный материал для самостоятельной работы как преподавателю и организатору различных структур дизайн-образования, так и студенту, осваивающему профессию дизайнера или дизайнера-педагога.

К недостаткам можно отнести излишнюю конспективность и пунктирность исследовательской части работы, где теория и практика в персонифицированном варианте авторского содружества, на наш взгляд, не совсем органично представлены в этом издании, а также некоторые досадные ошибки и несовпадения в библиографической части работы.

В целом учебное пособие Е. В. Ткаченко и С. М. Кожуховской можно считать первым и необходимым этапом раскрытия сущности дизайн-образования в стадии его реальной разработки и фиксации результатов теоретического и практического внедрения в рамках профессионально-педагогического образования. Дальнейшая разработка данной проблематики видится в двух направлениях:

- конкретизации содержания пропедевтических и специальных дисциплин в их интегративной связи;
- дальнейшей теоретической разработке и углублении возможностей экстраполяции методологии и философии дизайна в систему образования.

В. П. Климов

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

ТРЕТЬЯ РЕГИОНАЛЬНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ОБРАЗОВАНИЕ В УРАЛЬСКОМ РЕГИОНЕ: НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ И ИННОВАЦИЙ»

11–15 апреля этого года состоялась Третья региональная конференция «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций». Нынешняя конференция, по решению Бюро УрО РАО, проводилась в формате интернет-конференции, материалы которой изданы в виде сборника тезисов. Такая форма проведения конференции обусловлена, с одной стороны, поиском новых форм организации научных мероприятий, отвечающих современным тенденциям развития науки и общества, с другой стороны, научное сообщество УрО РАО получило конструктивный опыт использования интернет-технологий в своей профессиональной деятельности.

Конференция состояла из двух основных частей: первая – пленарное заседание в режиме он-лайн; вторая – работа тематических секций в режиме офф-лайн.

Участниками пленарного заседания стали ведущие ученые Уральского региона. На основе анализа приоритетных проблем развития образования и педагогической науки была выбрана следующая тематика пленарных докладов:

1. **«Основные направления развития педагогической науки и образования в деятельности Уральского отделения РАО»** – Г. М. Романцев, чл.-кор. РАО, председатель Уральского отделения РАО (Екатеринбург);

2. **«Начальное, среднее и высшее профессиональное образование России: возможности сохранения и развития»** – Е. В. Ткаченко, действительный член РАО (Москва);

3. **«Глобальные проблемы современного российского образования»** – В. И. Загвязинский, действительный член РАО (Тюмень);

4. **«Актуальные вопросы профилизации образования и внедрения единого государственного экзамена в средней школе»** – Т. Г. Калугина, д-р пед. наук, зам. министра образования и науки Челябинской области (Челябинск);

5. **«Компетентностный подход в образовании»** – Э. Ф. Зеер, чл.-кор. РАО (Екатеринбург);

6. **«Ценностный смысл педагогических инноваций»** – А. С. Белкин, д-р пед. наук, профессор (Екатеринбург).

Результаты пленарного заседания показали высокую эффективность данной формы организации конференции. Два часа (с 12.00 до 14.00 11-го апреля 2005 г.) в режиме реального времени докладчики отвечали на вопросы

(было задано около ста вопросов, которые поступили из более чем 10 регионов России). В обсуждении докладов приняли участие представители двенадцати городов: Екатеринбург, Москвы, Тюмени, Уфы, Перми, Оренбурга, Челябинска, Магнитогорска, Ижевска, Нижнего Тагила, Ханты-Мансийска (ХМАО), Муравленко (ЯНАО). Более 120 человек стали активными участниками обсуждения докладов. За время пленарного заседания было зафиксировано более 1000 посещений сайта конференции со 120 компьютеров.

Участников пленарного заседания волновал широкий круг вопросов: профилизация образования и введение единого государственного экзамена; судьба педагогического и, шире, профессионального образования в России в связи с изменениями в законодательстве и политике и вступлением в Болонский процесс; поиск новых механизмов управления образовательными учреждениями в рыночных условиях; разработки образовательных стандартов на основе компетентностного подхода; ценности и смысл инновационной деятельности в образовании.

Вторая часть конференции – это работа тематических секций. Наименование секций соответствовало принятой в 2004 г. отраслевой научной структуре УрО РАО. Такой подход позволил привлечь к участию в конференции наряду с исполнителями комплексной программы научно-исследовательских работ большое количество исследователей и практиков, работающих по самым актуальным проблемам развития педагогической науки и образования. Внутри секций материал сгруппирован по научным проблемам, которые не предлагались авторам изначально, а были выявлены на основе анализа и обобщения представленных материалов. Несмотря на большое разнообразие тем и научных подходов, предложенных авторами, научные проблемы, которым посвящены исследования, являются общими и отражают тенденции развития педагогической науки и образования в Уральском регионе.

Важно, что наряду с известными учеными в конференции принимали участие большое количество начинающих исследователей, аспирантов, педагогов-практиков. Общее количество участников тематических секций составило 155 человек, которые представляли 10 регионов, географически входящих в сферу деятельности УрО РАО (Башкортостан и Удмуртия, Ханты-Мансийский, Ямало-Ненецкий и Коми-Пермяцкий автономные округа, Свердловская, Пермская, Тюменская, Челябинская, Курганская и Оренбургская области), а также представители Москвы, Казахстана и других регионов, сотрудничающих с УрО РАО.

В своей резолюции участники конференции одобрили новую форму проведения традиционной региональной конференции УрО РАО «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» и приняли за основу формирования новой программы научно-исследовательских работ УрО РАО перечень приоритетных проблем, которым посвящены исследования ученых и практиков образования Уральского региона.

КОНФЕРЕНЦИИ

С 24 по 26 мая 2005 г. в Екатеринбурге состоится **12-я Всероссийская научно-практическая конференция «Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании»**.

Организаторы конференции: Федеральное агентство по образованию; Российский государственный профессионально-педагогический университет; Уральское отделение Российской академии образования; Академия профессионального образования.

Конференция посвящена проблемам развития профессионального и профессионально-педагогического образования в нормативном, организационном, содержательном, технологическом аспектах, а также вопросам психологического сопровождения образования, тенденциям и перспективам развития человека в образовательном пространстве.

Планируется работа четырех секций.

Секция 1. Разработка и эффективная реализация стандартов профессионального и профессионально-педагогического образования как фактор повышения академического уровня учебных заведений.

На секции планируется обсуждение вопросов, касающихся совершенствования образовательных стандартов, новых принципов и методов проектирования учебных планов, разработки и реализации образовательных профессиональных программ в целом, а также программ по конкретным дисциплинам.

Секция 2. Новые образовательные технологии и методы обучения, основанные на применении современных информационных средств и технологий.

Работа секции будет посвящена совершенствованию подготовки студентов по применению информационных технологий в будущей профессиональной деятельности, повышению эффективности обучения отдельным дисциплинам на основе применения компьютеров, использованию локальных и глобальных информационных ресурсов в новых и традиционных образовательных технологиях, дистанционному обучению.

Секция 3. Разработка и внедрение личностно ориентированных образовательных технологий.

На секции будут обсуждаться проблемы становления специалиста, проектирования и реализации личностно ориентированных технологий вузовского и послевузовского образования, формирования условий эффективного развития личности в процессе обучения.

Секция 4. Современные методы организации образовательных процессов и управления ими.

На секции будут обсуждаться вопросы управления качеством непрерывного профессионального образования, организации учебных заведений нового типа, межвузовской образовательной кооперации, преемственности обучения в средних и высших профессиональных учебных заведениях, развития образовательных систем в современных социально-экономических условиях, социального партнерства в профессиональном образовании.

Организационный взнос – 500 р., заочное участие – 250 р.

По вопросам участия обращайтесь в НИЧ РГППУ. Тел. (343) 331-93-39, e-mail: nich@rsvpu.ru.

КОНКУРСЫ

ЕЖЕГОДНЫЙ ТВОРЧЕСКИЙ КОНКУРС «УЧИТЕЛЬ – УЧИТЕЛЮ»

Ежегодный творческий конкурс «Учитель – Учителю», учрежденный ФГУП «Издательство «Просвещение», ЗАО «Издательство НЦ ЭНАС», ООО «Кирилл и Мефодий», АНО «Федерация Интернет образования» и Педагогическим обществом России, проводится по трем номинациям.

НОМИНАЦИЯ «Урок Просвещения»

(конкурс на создание методических разработок уроков к учебникам, выпущенным издательством «Просвещение»)

Участники конкурса по данной номинации распределяются по 5 группам:

- воспитатели дошкольных образовательных учреждений;
- учителя начальной школы;
- учителя литературы, истории, обществознания;
- учителя физики, химии, биологии, естествознания;
- учителя специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

Победитель номинации «Урок Просвещения», занявший I место:

• награждается специальным Дипломом издательства «Просвещение» и памятным подарком,

• получает денежный приз в размере 15 000 р.,

• автор (представитель авторского коллектива) получает именное приглашение на празднование 75-летия издательства «Просвещение» с оплатой проезда из любой точки страны и проживания в гостинице г. Москвы на период торжественных мероприятий, посвященных юбилею издательства,

• автор (авторы) получает право на заключение с издательством «Просвещение» авторского договора и заключает договор с издательством на воспроизведение и распространение произведения.

Общеобразовательные, дошкольные образовательные учреждения и специальные коррекционные образовательные учреждения, в которых работают победители номинации «Урок Просвещения», получают комплект учебно-методической литературы издательства «Просвещение», а также годовую подписку на журнал «Вестник образования».

Победитель номинации «Урок Просвещения», занявший II место:

• награждается специальным Дипломом издательства «Просвещение» и памятным подарком,

• получает денежный приз в размере 10 000 р.,

• автор (авторы) получает право на заключение с издательством «Просвещение» авторского договора и заключает договор с издательством на воспроизведение и распространение произведения.

Общеобразовательные, дошкольные образовательные учреждения и специальные коррекционные образовательные учреждения, в которых работают

победители номинации «Урок Просвещения», получают комплект учебно-методической литературы издательства «Просвещение», а также годовую подписку на журнал «Вестник образования».

**НОМИНАЦИЯ «Портфель учителя»
(конкурс на создание практических пособий по проведению уроков
и внеклассной работе)**

Работы по данной номинации распределяются по трем группам:

- практические пособия для начальной школы;
- практические пособия для средней школы;
- практические пособия для внеклассной работы.

Победитель номинации «Портфель учителя», занявший I место, получает:

- специальный диплом Издательства НЦ «ЭНАС»,
- денежный приз в размере 10 000 р.,
- право на заключение с Издательством НЦ «ЭНАС» авторского договора

на издание его книги в серии «Портфель учителя».

Победитель номинации «Портфель учителя», занявший II место, получает:

- специальный диплом Издательства НЦ «ЭНАС»,
- денежный приз в размере 7 000 р.

Образовательные учреждения, в которых работают победители номинации «Портфель учителя», получают комплект учебно-методической литературы серии «Портфель учителя» и комплекты наглядных учебных пособий Издательства НЦ «ЭНАС».

**НОМИНАЦИЯ «Лучший проект использования электронной
образовательной среды «КМ-Школа» на уроках»
(конкурс на создание методических проектов использования электронной
образовательной среды «КМ-Школа» в учебном процессе)**

Победитель номинации, занявший I место, получает:

- диплом первой степени компании «Кирилл и Мефодий»,
- ноутбук.

Образовательное учреждение, в котором работает победитель, получает бесплатную подписку на «КМ-школу» на 6 месяцев;

Победитель номинации, занявший II место, получает:

- диплом второй степени компании «Кирилл и Мефодий»,
- денежный приз в размере 10 000 р.

Образовательное учреждение, в котором работает победитель, получит бесплатную подписку на «КМ-школу» на 3 месяца;

Победитель номинации, занявший III место, получает:

- диплом третьей степени компании «Кирилл и Мефодий»;
- денежный приз в размере 7 000 р.

Образовательное учреждение, в котором работает победитель, получает бесплатную подписку на «КМ-школу» на 3 месяца.

Десять лучших проектов будут размещены на сайте <http://www.km-school.ru>

Заявки на участие в конкурсе «Учитель – Учителю» 2005 года и конкурсные материалы принимаются **до 30 сентября 2005 года**.

«Шорт-лист» из десяти лучших авторских работ объявляется во время Виртуального @вгустовского Интернет-педсовета.

Объявление окончательных результатов конкурса и награждение победителей в 2005 году будет проводиться на торжественном собрании, посвященном 75-летию со дня образования издательства «Просвещение».

Для переписки и уточнения вопросов по участию в конкурсе можно воспользоваться телефоном (095) 221-19-51 и электронной почтой konkurs@enas.ru.

Форма заявки и анкета для участия в конкурсе опубликованы на сайте [Учитель.ru \(http://teacher.fio.ru/news.php?n=32471&c=1476\)](http://teacher.fio.ru/news.php?n=32471&c=1476).

АВТОРЫ НОМЕРА

Арефьев Олег Николаевич – кандидат педагогических наук, член-корреспондент Академии профессионального образования, заслуженный учитель РФ, директор Уральского технологического колледжа, Заречный (Свердл. обл.).

Белова Людмила Павловна – доцент кафедры управления, экономики и права Тюменского областного государственного института развития регионального образования, Тюмень.

Войтик Наталья Викторовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков естественно-научных факультетов Тюменского государственного университета, Тюмень.

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

Денисова Рута Робертовна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой специальной и дошкольной педагогики и психологии Благовещенского государственного университета, Благовещенск.

Дмитриева Людмила Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Восточного института экономики, гуманитарных наук, управления и права, Уфа.

Долинер Леонид Исаевич – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой сетевых информационных систем и компьютерных технологий обучения Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Дорофеев Андрей Викторович – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математического анализа Стерлитамакской государственной педагогической академии, Стерлитамак.

Дудина Маргарита Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Уральского государственного университета им. А. М. Горького, Екатеринбург.

Журавлева Людмила Анатольевна – кандидат философских наук, профессор кафедры социологии, проректор по учебно-воспитательной работе Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Загвязинский Владимир Ильич – действительный член РАО, доктор педагогических наук, заведующий академической кафедрой методологии

и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень.

Климов Виктор Петрович – кандидат педагогических наук, член Союза дизайнеров России, доцент кафедры философии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Манжелей Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, докторант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень.

Метаева Валентина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры акмеологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Пермякова Татьяна Владимировна – кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Плещев Владимир Васильевич – кандидат технических наук, доцент кафедры «Информационные системы в экономике» Уральского государственного экономического университета, Екатеринбург.

Сиволапов Андрей Вячеславович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры этнополитологии Челябинского государственного университета, Челябинск.

Ткаченко Евгений Викторович – действительный член РАО, доктор химических наук, член экспертного совета ВАК России, Москва.

Фоменко Светлана Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики управления в образовании Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Штейнберг Валерий Эмануилович – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор, заведующий научно-экспериментальной лабораторией Башкирского государственного педагогического университета, заслуженный изобретатель РБ, Уфа.

КАК ПОДПИСАТЬСЯ НА ЖУРНАЛ «ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА»?

Подписка на журнал «Образование и наука» принимается во всех отделениях почтовой связи России по «Объединенному каталогу «ПРЕССА РОССИИ» на 2-е полугодие 2005 г.». Подписной индекс журнала – 72604.

Жители Екатеринбурга, Нижнего Тагила, Перми и Челябинска могут оформить подписку в Агентстве «Урал-пресс» (как правило, это несколько дешевле).

Телефоны агентства:

Екатеринбург – 375-79-20, 375-80-71

Нижний Тагил – 41-14-48

Челябинск – 62-90-03, 62-90-05

Пермь – 60-22-95

По вопросам приобретения номеров за прошлые годы обращайтесь в редакцию. Содержание номеров (с 1999 г. по нынешний) смотрите на сайте журнала: oin.uorao.ru в разделе *Архив*.

Тел. для справок: (343) 376-23-50, e-mail: editor@urorao.ru.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

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. Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, внутритекстовые ссылки на работы из списка литературы заключаются в квадратные скобки.

8. На первой странице перед заголовком указываются индексы УДК и ББК, дается резюме статьи (объемом не более 0,5 страницы) и список ключевых слов.

9. На отдельной странице указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, 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 исходным файлом, содержащим данные.

Адрес электронной почты: editor@urora.ru

Адрес редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а.

Телефон редакции: (343) 376-23-50.

<http://oin.urora.ru>

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 18.04.2005 г. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № 124.
Отпечатано на ризографе РГППУ. 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Цена свободная