

**ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА****ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ  
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

№ 6(36) Журнал теоретических и прикладных исследований      Декабрь, 2005

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА ..... 3****Загвязинская Э. В.** Размышления о новом этапе школьной реформы ... 3**ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ..... 11****Гурина Р. В.** Концепция углубленной профильной подготовки учащихся физико-математических классов..... 11**Орлова Т. С.** Рационализм и духовность современного экономического сознания ..... 22**ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ..... 30****Снигирева Т. А.** Технологии оценки качества структуры знаний обучаемых ..... 30**Ферапонтов Г. А.** Интеграция социокультурного и кросскультурного контекстов гражданского воспитания..... 37**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ..... 47****Косырев В. П., Кузнецов А. Е.** Компетентностный подход к отбору содержания ГОС ВПО: новый взгляд..... 47**Кузнецова А. Р., Сайтова Р. З., Кузнецов И. Ю.** Проблемы внедрения образовательных знаний в научно-практическую деятельность современных агропредприятий ..... 54**Чигиринская Н. В.** Социогуманитарный аспект подготовки инженеров..... 61**Шерпаев В. И.** Новая воспитательная модель в армии: личностно-гуманистический аспект ..... 65**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ..... 74****Егорова Т. Е.** Психологическая культура как условие успешной социально-психологической адаптации студентов колледжа..... 74**ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ..... 85****Верещагина И. П., Чапаев Н. К., Шелепов А. К.** О роли В. Н. Татищева в развитии горнозаводских школ Урала..... 85**Михащенко А. Л.** Образование в тюркоязычных диаспорах южно-зауральской провинции в досоветский период ..... 91**Селиверстова Е. Н.** Обучение и развитие: от логики причинно-следственного к логике функционального осмысления (на материале отечественной дидактики 50-х гг. XX в.) ..... 99

<b>КОНСУЛЬТАЦИИ</b> .....	<b>109</b>
<b>Малярчук Н. Н.</b> Психологические защиты педагогов общеобразовательной школы .....	109
<b>ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ</b> .....	<b>117</b>
<b>Родин О. Ф.</b> Возможности педагогики в борьбе против насилия подростков (из педагогического опыта ФРГ).....	117
<b>ДИСКУССИЯ</b> .....	<b>125</b>
<b>Шевченко В. Я.</b> Согласованное взаимодействие как условие конструктивного развития профессионального образования .....	125
<b>НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ</b> .....	<b>131</b>
<b>КОНФЕРЕНЦИИ</b> .....	<b>142</b>
<b>СОДЕРЖАНИЕ за 2005 г.</b> .....	<b>143</b>
<b>АВТОРЫ НОМЕРА</b> .....	<b>148</b>

**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

**Редакционный совет:**

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, В. Л. Бенин, Н. О. Вербицкая, И. Е. Видт,  
Н. С. Глуханюк, С. З. Гончаров, Л. И. Долинер, М. Н. Дудина, Т. Г. Калугина,  
Е. В. Коротаева, В. Б. Полуянов, В. П. Прокопьев, В. Л. Савиных, Л. А. Семенов,  
Г. П. Сикорская, Е. К. Хеннер, В. С. Черепанов, В. Я. Шевченко

**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 37.014.3  
ББК 4421

## РАЗМЫШЛЕНИЯ О НОВОМ ЭТАПЕ ШКОЛЬНОЙ РЕФОРМЫ

Э. В. Загвязинская

*Ключевые слова:* качество образования; реформа образования; отраслевая система оплаты труда; стимулирующий фонд оплаты труда.

*Резюме:* В статье рассмотрены и проанализированы основные достоинства, проблемные моменты и перспективы развития образования в Тюменском регионе на современном этапе его реформирования, заключающемся в переходе на отраслевую систему оплаты труда педагогов.

Тюмень является тем регионом, в котором администрация области уделяет беспрецедентное внимание сфере образования. За последние несколько лет в нее вложены огромные средства – интенсивно строятся новые современные школы со всем необходимым оборудованием, выделяются деньги на текущий и капитальный ремонт, школы оснащаются компьютерной техникой, достаточно успешно прошла реструктуризация сельских школ. В настоящее время Тюмень является первым регионом, перешедшим на отраслевую систему оплаты труда педагогов, позволяющую значительно повысить заработную плату учителям. Являясь своего рода «пилотной площадкой» большого эксперимента, связанного с осуществлением национального проекта реформирования образования, Тюменский регион несет определенную ответственность за возможное распространение этого опыта в российском масштабе. Действительно, заработная плата существенно повышена, однако механизмы и последствия новой системы оплаты труда требуют анализа и адекватной оценки. Есть плюсы, но есть и проблемы, осмысление которых, надеемся, поможет другим регионам, взяв позитивное, избежать непродуманных шагов, которые могут деструктивно повлиять на развитие системы образования. Именно осознание степени ответственности «первопроходцев» подвигло автора на публикацию данных материалов, в которых речь пойдет не столько о количественной стороне (цифры, проценты, рубли), сколько о качественном и перспективном анализе проблемы.

При исчислении заработной платы педагога по новой системе учитываются три коэффициента, от величины которых прямо пропорционально зависит ее величина.

Первый критерий – степень сложности предмета. Наибольший коэффициент имеют предметы, которые сдаются как обязательные в формате ЕГЭ (русский язык, математика). Затем все остальные, которые сдаются на ЕГЭ по выбору (история, литература, химия, физика и т. д.). И, наконец, самый низкий коэффициент имеют так называемые «второстепенные» предметы (музыка, физкультура, МХК, в эту же группу по оплате попадают социальные педагоги, психологи, медики, руководители секций, кружков, воспитатели и др.). То есть величина оплаты подчинена критерию ЕГЭ. Следовательно, если образовательное учреждение (ОУ) имеет профиль не чисто гуманитарный или естественно-научный, а, например, лингвистический, социально-экономический или культурологический, то профильные именно для него предметы будут оплачиваться учителям ниже, чем непрофильные.

Второй критерий – квалификация педагога. Тут три градации, что, на наш взгляд, верно и рационально, так как снимает проблему слишком низкой тарифной ставки молодых педагогов, имеющих 8–10 разряды, привлечение которых в школу жизненно необходимо в связи со «старением» педагогического корпуса.

Третий критерий – наполняемость классов; чем больше учеников, тем выше зарплата педагога. Казалось бы, справедливо – больше тетрадей, больше индивидуальностей. Но при четком задании, которое было поставлено областной администрацией перед директорами школ – непременно довести среднюю заработную плату педагогов до 7 тыс. р., это неизбежно вылилось в укрупнение классов, наполняемость которых в некоторых школах существенно превысила 30 чел. Естественно, что индивидуальность ученика и дидактических подходов к нему в этих условиях «растворяются». А как быть таким малокомплектным школам, как наша, где самые большие классы по 16 чел., а в некоторых учатся 8–9? Есть в этом (в укрупнении классов) и положительный момент. Исчез эффект вытеснения слабых и проблемных учащихся из старших классов (в преддверии ЕГЭ), который мы наблюдали ранее на протяжении последних четырех лет (с введением ЕГЭ). Школа стала кровно заинтересована в сохранении и увеличении количества учеников. Однако в крайне невыгодном положении оказались учителя иностранных языков и информатики, у которых ранее классы делились на подгруппы. Теперь они должны были бы получать в два раза меньше остальных педагогов-предметников, поэтому в некоторых школах исчезло деление на подгруппы. Это непременно отразится на качестве обучения по этим предметам, что «аукнется» через несколько лет. В тех же ОУ, где деление на подгруппы сохранилось, компенсировать заработную плату этим педагогам приходится из стимулирующего фонда, о котором речь пойдет ниже.

В целом при новой системе исчисления заработная плата педагогов при нагрузке в 1 ставку и наполняемости классов 25–30 чел. составила около 3 тыс. р. (2700–2900 р.). Это – первая составляющая зарплаты, представленная тарифным фондом и надтарифным, включающим надбавки за классное руководство, заведование кабинетами, вредность, проверку тетрадей и т. д.

Вторая составляющая заработной платы – так называемый стимулирующий фонд, составляющий 30% общего фонда оплаты труда. Очевидно, что эти 30% не позволяют иметь запланированную цифру (7 тыс. р.). В связи с этим перед отпусками прошла первая волна сокращений в школах, вторая – в период отпусков и даже в сентябре (отдельные случаи). Уволены были в первую очередь учителя, достигшие пенсионного возраста, а это часто наиболее квалифицированные и ответственные педагоги. Далее, естественно, произошло перераспределение часов и существенное увеличение нагрузки преподавателей, иногда до двух и более ставок. Хотя, по данным официальной статистики, средняя нагрузка педагогов составила 22–23 ч в неделю при средней зарплате 7 тыс. р.

Третья составляющая заработной платы педагогов – дополнительные платные образовательные услуги, за счет которых, в частности, заработная плата и была доведена до запланированной величины. Резервы оказались, как ни парадоксально, практически неисчерпаемы. Во многих школах бесплатным оказался только базисный учебный план, и то урезанный, без увеличения количества часов по профильным предметам, без предпрофильной и профильной подготовки в старших классах, без школьного и регионального компонентов. Теперь за все, не только за дополнительное образование, а даже за подготовку к ЕГЭ по русскому языку и математике в 11 классе, должны платить родители. За второй иностранный, за углубленное изучение первого иностранного языка (более двух часов в неделю), за спецкурсы, факультативы, консультации, секции, кружки, профильные предметы, группы продленного дня и многое другое, что уже давно востребовано учащимися и родительской общественностью и было в той или иной мере бесплатно, а теперь стало платным, а соответственно, многим родителям и детям недоступным. Те же школы, которые довели среднюю заработную плату учителей аж до 8 тыс. р., собирают с родителей по 3 тыс. в месяц, т. е. 27 тыс. р. за учебный год только за дополнительные образовательные услуги, не считая питания и других взносов. Я привожу только те цифры, о которых знаю лично и достоверно. Официальных данных об этом, конечно, нигде нет. Скорее всего, это единичные (а может быть, и нет) примеры, но они имеют место быть, следовательно, заслуживают анализа и внимания как возможные и недопустимые механизмы повышения заработной платы педагогов, особенно если их не учитывать в случае копирования нашего опыта другими регионами.

Проблемным, на наш взгляд, является и сам механизм распределения стимулирующего фонда:

$$\text{Стимулирующий фонд} = \text{премия} + H + \text{МСП},$$

где  $H$  – ежемесячные надбавки за ученые степени, почетные звания, нагрудные знаки, ордена;  $\text{МСП}$  – меры социальной поддержки (материальная помощь, юбилеи, смерть родственников, свадьбы и т. д.).

Следовательно, чем больше в коллективе остепененных и заслуженных работников, тем меньше остается на саму премию. Премия же выплачивается с учетом трех основных критериев: качество образования, здоровье учащихся и воспитание учащихся.

Школы разработали, как было рекомендовано, Положение о распределении премии, где каждый пункт оценен в баллах от 10 до 100, причем точное количество баллов не указано, а имеется коридор (например, от 20 до 50 баллов). Сама по себе идея наличия стимулирующего фонда невероятно хороша и продуктивна, так как позволяет реально стимулировать тех работников, которые работают качественно и вносят существенный вклад в реализацию различных концепций, программ развития ОУ, проявляют инициативу, делают что-либо помимо своих непосредственных должностных обязанностей. А таких видов работы в любой «недремлющей», ищущей свое лицо школе всегда много, и их никак не обозначишь штатными единицами, тем более при современной тенденции сокращения штатов.

Но воистину нет предела бумажному творчеству! Критериев, во-первых, оказалось невероятно много, во-вторых, часто явно неадекватных, которые невозможно учитывать.

Если с тем, как оценивать качество обучения, еще более-менее понятно, и инструментарий имеется – это качественная успеваемость и ЕГЭ, хотя при этом учитывается лишь предметная обученность, но не качество обучения в целом, то с критериями здоровья и воспитанности куда сложнее и неопределеннее. Поэтому чего только не встретишь в этих Положениях! И учет коэффициента здоровья учащихся, и стабильность физического и психического здоровья учеников, и отсутствие травматизма на уроках, и мероприятия по сохранению и восстановлению психического и физического здоровья – и все это для всех учителей-предметников, а не только для классных руководителей, преподавателей ОБЖ, физкультуры. Но даже если некоторые из перечисленных критериев можно с натяжкой считать объективными, то первые два (коэффициент здоровья и стабильность физического и психического здоровья учеников) только косвенно могут зависеть от работы учителя-предметника, если только он не моральный садист, который доводит своих детей до неврозов и психического истощения, и если это не специализированное заведение, где дети не только учатся, но и проходят лечение и реабилитацию, а соответственно, учителями используются четкие, индивидуализированные под патологию здоровьесберегающие технологии. К сожалению, здоровье учащихся не подвластно хорошему педагогу,

а зависит от очень многих факторов: наследственность, образ жизни, перенесенные ранее заболевания, психологический климат в семье и т. д. Что же касается воспитания, то во всех Положениях критериями являются мероприятия по внеклассной работе – их количество, а никак не сам результат воспитания (реальное развитие самосознания учащихся, качества характера, нравственные установки и особенности поведения), – тут как раз четкие критерии отсутствуют, тем более что не все зависит от мастерства педагога и результат воспитательных усилий, как правило, отсроченный.

Таким образом, критерии премирования сформулированы верно – качество образования (хотя вернее было бы назвать качеством обучения), здоровье и воспитание, но объективный инструментарий диагностики для неформального учета этих критериев пока, к сожалению, не освоен. Поэтому данные Положения и перегружены обилием формальных критериев, учет которых, да еще в конкретных баллах (например, до 50 или до 100), весьма затруднителен. Тем более сложно объективно присвоить 30 баллов из 50 или 70 из 100 возможных.

И вторая проблема этих Положений. Поскольку сейчас общепризнанно учитывать мнение ученического и родительского сообществ, и это, безусловно, верно, в Положениях очень много пунктов, связанных с мониторингом, анкетированием и т. д., а ведь для этого при ежемесячном распределении премий, на школу, где более 1000 учащихся, нужны дополнительные единицы психологов, которые занимались бы только этой работой, что абсолютно нереально.

Таким образом, «кухня» распределения премии получается следующая: ежемесячно оценить всех штатных сотрудников по всем критериям (для педагогов в одном Положении я насчитала их 42, и, вероятно, это не предел), присвоить определенное количество баллов по данному критерию, затем суммировать все баллы по всем сотрудникам ( $\Sigma$ ) и высчитать (путем деления суммы оставшегося на премии фонда на  $\Sigma$ ) цену одного балла в рублях; затем по каждому сотруднику просчитать величину премии, умножить стоимость балла на количество баллов, им набранных. Думается, что столь сложной системы премирования, как разработанная у нас, нет ни в одной организации или фирме. Поскольку делать это надо ежемесячно, то в большом коллективе массовой школы необходимы специальные освобожденные от всей другой работы сотрудники (завучи, психологи), посещающие занятия, мероприятия, проводящие опросы, анкеты и т. д., для более-менее объективной оценки в баллах, а это нонсенс! Кроме того, уже известно, и это следовало предполагать и предвидеть, что столь скрупулезный ежемесячный подсчет баллов лихорадит коллектив, создает ненужное психологическое напряжение и дискомфорт. Во многих коллективах идет «борьба» за каждые 10 баллов, начинаются интриги, необоснованная и нелюбезная критика друг друга и прочие негативно влияющие на психический и моральный климат коллектива явления. В погоне за баллами завышаются оценки, возрастает количество плохо подготовленных,

совершенно ненужных и не интересных детям воспитательных и внеклассных мероприятий, что производит обратный воспитательный эффект.

Еще раз подчеркиваем, сама идея и механизм премирования хороши, но система критериев должна быть проще, объективнее и прозрачнее. На наш взгляд, лучше без баллов, так как приоритеты и акценты в работе любого развивающегося учреждения могут меняться в зависимости от конкретных педагогических ситуаций и возникающих проблем. Критерии же должны учитывать как стратегические направления деятельности конкретного ОУ (могут быть постоянные, допустим, на один год или несколько лет), так и тактические, гибко учитывающие потребности настоящего момента. Мониторинг нужен, но реально выполнимый. Иначе как бы в погоне за баллами не потерять существенные ориентиры и ценности педагогической деятельности, не упустить основные стратегические цели и задачи, определяющие развитие и совершенствование образовательной модели школы.

Подведем некоторые итоги первого этапа очередного реформирования образования в части новой системы оплаты труда (оговорюсь, что все перечисленное ниже касается не всех школ, но в каждой имеется что-либо, хотя и не в полном ассортименте).

**Великолепно:**

1. Средняя зарплата педагогов (хотя и не во всех школах) составила 6–8 тыс. р., в некоторых даже более.
2. Появился реальный механизм материального стимулирования педагогов в виде соответствующего фонда оплаты труда.

**Хорошо:**

1. Некоторые школы вынужденно сократили лишние штатные единицы, особенно работников администрации и неэффективно работающих педагогов дополнительного образования. Хотя, думается, что часто не ставки лишние, а работники плохие. Так, у тех же завучей, если они посещают и разбирают уроки педагогов, организуют методическую и инновационную учебу кадров, индивидуально работают с педагогами, учащимися и их родителями, работы непочатый край, и мало ее никогда не бывает.
2. У школ появился стимул разнообразить свою образовательную среду, предлагая большой перечень дополнительных образовательных услуг. Если раньше такие школы были единичны, то теперь их большинство.
3. Школы, заинтересованные в увеличении контингента обучающихся, перестали отчислять неперспективных и проблемных учеников из старших классов.
4. Школа наконец-то начинает признавать ученика и родителей полноценными субъектами образовательной деятельности – учитывать их социальный заказ на объем и содержание образования и их мнение о качестве предоставляемых образовательных услуг.

5. Развивается здоровая конкуренция за ученика между различными школами, разными образовательными средами и моделями. Каждая из таких школ в перспективе будет стремиться иметь свое авторское лицо. Многие родители часто выбирают школу не по месту жительства, а по другим критериям.

**Сомнительно и проблемно:**

1. Нагрузка педагогов возросла, хотя президент РФ обещал повысить зарплату без увеличения нагрузки. В одной известной автору школе у некоторых педагогов она *превышает 40 ч в неделю* (зарплата более 10 тыс. р.). Думается, что синдром профессионального выгорания при такой нагрузке наступит уже в течение этого учебного года. А о качестве преподавания и индивидуальных подходах вообще следует забыть.

2. В некоторых школах, где учителям не хватает нагрузки до нужной зарплаты, они вынуждены совмещать преподавание различных «второстепенных» предметов. Например, химик преподает физкультуру, биолог – музыку, к чему они профессионально абсолютно не готовы.

3. Ввиду сокращения штатных единиц и увеличения нагрузки каждого педагога в некоторых учебных заведениях у детей в расписании до 10–12 уроков в день (вместе с дополнительными образовательными услугами, с «окнами» или подряд), так как иначе «развести» педагогов и выстроить расписание не представляется возможным. Каково может быть усвоение ребенком английского языка на десятом уроке, не говоря уже о качестве преподавания?

4. Сокращение бесплатных образовательных услуг до минимума федерального компонента, перевод гимназического и регионального компонентов, как и всех остальных видов и форм учебной и внеучебной работы, в разряд платных услуг существенно снижает доступность полноценного образования для очень значительной группы населения, даже в таком небедном регионе, как Тюменский. По крайней мере, детям бюджетников (а это в основном интеллигенция) и большинству рабочих оно уже «не светит». Качественное и полноценное образование детей становится по карману в основном бизнесменам и высокопоставленным чиновникам.

Воспитанию, которое может полноценно осуществляться не в наборе формальных классных часов или внеклассных мероприятий, а лишь в совместной продуктивной творческой деятельности детей и взрослых, в такой школе совсем не остается места.

Итак, рынок образования стал предлагать огромный ассортимент образовательных услуг, и это хорошо. Вопрос, однако, какого качества могут стать эти услуги и какой части населения они будут доступны? И каковы ближайшие и отдаленные последствия такой образовательной политики и экономики?

Образование загнали в жесткие рамки чисто рыночных механизмов, преследуя благую цель – повысить зарплату педагогам. Но бесспорный вред чисто рыночного подхода к сфере образования широко освещается и анализируется в педагогической, философской, социологической печати. *«Настойчи-*

вое навязывание взгляда на образование лишь как на “сферу услуг” – типичнейшая попытка... превратить любую социальную норму в предмет “купли-продажи”. И вместе с тем это ярчайшее свидетельство... нравственной духовной извращенности, когда долг, обязанность по отношению к собственной стране и народу преподносится как “услуга” (Днепров Э. Общество вне реформ // Российское образование. – 2005. – № 15. – С. 14). Последовательное проведение такой образовательной политики в России поставит страну перед лицом социального кризиса в образовании в результате образовательной дискриминации значительной части населения.

К сожалению, ни с директорами, ни с педагогами, а уж тем более с родителями, никто не советовался. И очень хочется надеяться и верить, что это просто временный «сбой» обратной связи, а не сознательное нежелание инициаторов подобного реформирования устраниваться от информации, позволяющей осознать его «цену» и возможные последствия.

А ведь любая живая, развивающаяся, открытая система (какой и является образование) не жизнеспособна без механизмов обратной связи и регуляции. Это закон выживания и эволюции всех живых и неживых систем, к примеру, даже компьютер или современный автомобиль вовремя сообщают пользователю о сбоях и неполадках. Отсутствие же обратной связи при осуществлении социальных реформ, особенно когда речь идет о детях, просто недопустимо.

Безусловно, если бюджетное финансирование увеличили на 36%, а зарплату повысили в 1,5–2 и более раза, то за счет чего? Арифметика простая, за счет сокращения штатов, увеличения нагрузки, привлечения альтернативных источников финансирования (родительских средств). Только не привела бы такая «кастрация» учебных планов и бесплатных образовательных услуг на фоне повышения нагрузки учителей к педагогическому бесплодию всей образовательной системы, к бездетной педагогике. Если не можем или не хотим увеличить бюджетную часть заработной платы педагогам, то давайте не будем лукавить и выдавать пока сомнительные достижения за бесспорное благо, а честно и откровенно проанализируем как плюсы и минусы, так и реальные механизмы исполнения подобных решений, а также, обязательно, их последствия – и для детей, и для педагогов, и для общества и государства. В следующем, 2006 г., среднюю зарплату педагогов Тюмени новый губернатор обещает в своих публичных выступлениях довести до 10 тыс. р. Ожидаем это с радостью и ...тревогой.

# ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.6.370.1  
ББК 74.265. 1+74.04 (2) 7

## КОНЦЕПЦИЯ УГЛУБЛЕННОЙ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Р. В. Гурина

*Ключевые слова:* профильная подготовка; профильные предметы; углубленная профильная подготовка; физико-математические классы.

*Резюме:* В статье рассматривается концепция углубленной профильной подготовки учащихся в физико-математических классах, включающая в себя основные идеи и положения, подходы и принципы, теоретические модели, системно-комплексную диагностику эффективности профильной подготовки, совокупность новых практических и теоретических результатов.

Ускорение темпов развития общества, переход к постиндустриальному, информационному обществу обуславливает все ускоряющуюся смену техники, технологий, организаций производства. Эти процессы, в свою очередь, диктуют ускорение процесса обновления знаний во всех областях профессиональной деятельности. Болонская декларация, под которой подписалась и Россия, провозгласила **непрерывное образование** «главной политической программой гражданского общества, социального единства, занятости». Таким образом, Россия вступила в качественно новую «образовательную» стадию своего существования: образование становится процессом, сопровождающим человека всю жизнь (*life-long-learning*). Если в 1920-х гг. полученного базового образования специалистом хватало на весь период их трудовой деятельности, в 1940-х гг. он составлял 10–12 лет, в 1980-х достиг 4–5 лет, то в настоящее время мы говорим о непрерывной образовательной траектории человека, проходящей через всю его жизнь, обеспечивая его постоянное развитие [9]. Новые условия диктуют необходимость более раннего включения учащихся в профессиональную подготовку на уровне среднего образования. Это касается части школьников, рано определившихся в выборе профессии и выбравших соответствующий профиль обучения. Анкетный опрос 180 студентов физико-технического факультета Ульяновского государственного университета (УлГУ) – выпускников профильных физико-математических классов (ФМК) показал, что 70% из них определились с профилем обучения уже в среднем звене, 10% – в младшем звене средней школы, а профессиональный выбор большинство из них сделало к 10-му классу. Результаты подобных исследований среди студен-

тов Московского энергетического института, Московского государственного педагогического университета, Тольяттинского государственного университета аналогичны. Это свидетельствует о высокой готовности значительной части учащихся с физико-математическими способностями к углубленной профильной подготовке уже в 8–9-х классах, а к получению начальной профессиональной подготовки – к 10-му классу.

Академик РАО А. М. Новиков, заявляя о многоуровневости, дополнительности и маневренности как о принципах современного образования, выделяет следующие **ступени системы непрерывного образования**:

- *начальная профессиональная подготовка*, осуществляемая в старшем звене общеобразовательной школы, либо в учебно-курсовых комбинатах, в технических школах, на различного рода курсах, либо на предприятиях [6, с. 16–17];

- три ступени на уровне начального профессионального образования: подготовка рабочих 1–2; 3–4; 4–5-го квалификационных разрядов;

- две ступени на уровне среднего профессионального образования.

На уровне высшего профессионального образования выделяются четыре ступени: 2-летняя ступень *неполного высшего* образования; 4-летняя программа подготовки *бакалавров*; традиционная 5-летняя *система подготовки специалиста*, 6-летняя программа подготовки *магистров* [9].

Выпускник учреждений начального и среднего специального образования, имея, как правило, и среднее образование, и профессиональную квалификацию, защищен на рынке труда, а выпускник средней школы этого не имеет. А. М. Новиков отмечает, что «хотя начальная профессиональная подготовка – это не полноценное образование, но вовсе ее исключать нельзя. Более того, в новых социально-экономических условиях эту сферу следует развивать» [10, с. 177]. В трактовке заместителя министра образования РФ Ю. В. Шленова начальная профессиональная подготовка относится к сфере неформального образования. «Неформальное образование – образование, не завершающееся получением документа государственного образца. Его поддержка формального образования заключается в том, что неформальное образование частично компенсирует “пробелы” формального образования» [17, с. 15].

Особо важную роль играют профильные ФМК с углубленной профильной подготовкой (УПП) для подготовки будущих *профессионалов физиков и математиков*. Часть учащихся получают начальную профессиональную подготовку и специальность низкой квалификации еще в общеобразовательной школе через параллельное обучение в учебно-производственных комбинатах (УПК) (швея, секретарь, слесарь, водитель и т. д.) [15], в рамках открытой школы [2], другие после окончания основной школы идут в средние специальные образовательные учреждения (училища, техникумы, колледжи), но для физиков и математиков такого промежуточного звена нет, и подготовка в рамках УПК также не предусмотрена. Их подготовка ведется только в высшем звене – инсти-

туда и университетах. Таким образом, учащиеся, решившие связать свою жизнь и карьеру с физикой и математикой, должны осуществить скачок сразу из школы в вуз. Эквивалентом такого упущенного звена в системе непрерывного образования будущих физиков и математиков могут служить профильные физико-математические классы, создаваемые в общеобразовательных школах при активной поддержке вузов. Сотрудничество с вузом позволяет осуществлять «сквозное» обучение дисциплинам физико-математического цикла в рамках триады «школа – профильные ФМК – вуз». В настоящей статье говорится о довузовской УПП в ФМК, обеспечивающей *начальную профессиональную подготовку будущих физиков и математиков* в рамках старшего профильного звена школы.

Необходимость в такой подготовке обусловлена также тем, что вузам страны нужны хорошо подготовленные и адаптированные к условиям вуза абитуриенты, профессионально ориентированные для получения наукоемких специальностей физико-математического профиля, а также продолжения образования в аспирантуре. В идеале такая подготовка возможна в специализированных лицеях и элитных школах-интернатах при ведущих (столичных) вузах, однако провинциальные (региональные) университеты, прежде всего по экономическим причинам, не могут позволить себе создание таких подразделений. Самым доступным и реальным вариантом в регионах является организация эффективной УПП в профильных классах при вузе.

Так как профильные классы заметно различаются по «глубине профилизации», в действительности существуют два уровня преподавания профильных предметов. Первый уровень преподавания осуществляется школьными учителями в ФМК, формируемых на основе добровольного выбора (неконкурсного отбора) учащихся, с объемом программы, предусмотренной современной стратегией Федерального агентства по образованию: 5 ч физики, 6 – математики [14]. Однако простое увеличение числа часов не ведет к существенному улучшению качества образования. Второй, гораздо более высокий, уровень преподавания осуществляется вузовскими преподавателями в лицейских или **профильных классах при вузах** (классы с УПП), формируемых в условиях жесткого конкурсного отбора с объемом программы 8–10 ч в неделю на каждый профильный предмет (за счет регионального или школьного компонентов [14]). Фактически набор в такие классы означает досрочный прием 10-классников на соответствующие факультеты, так как результат обучения в таких классах – почти 100%-ное поступление в вуз на факультеты соответствующих профилей. Классы с УПП (в отличие от профильной подготовки первого уровня) часто называют **специализированными**, так как на этом уровне формируются многие специальные ЗУН, которые органично вплетаются в дальнейшем в профессиональные знания и умения. Учебные часы, предназначенные для посещения УПК, здесь отданы на более углубленное изучение профильных предметов и спецкурсов, являющихся введением в специальность

(в экономических классах читаются спецкурсы менеджмента, микроэкономики, макроэкономики, управления; в педагогических классах – психологии; в ФМК – электротехники, космологии, наноэлектроники, теории вероятности и т. д., проводятся специальные практические занятия). Формы обучения превагируют вузовские. Обучение в таких классах с УПП рассматривается как довузовский этап профессиональной подготовки будущих специалистов, как своего рода «нулевой» курс вузов, введение в специальность высокой квалификации [12]. Профильный уровень образовательных стандартов обуславливает преемственность общеобразовательных программ и программ профессионального образования.

Следует отметить, что для многих вузовских преподавателей физико-математических дисциплин общеобразовательные школы стали вторым местом работы. «Исход» вузовских преподавателей на уровень среднего общего образования вызван необходимостью обеспечить более высокий уровень качества учебно-воспитательного процесса ФМК – эффективную УПП. При этом интенсивно идет процесс интеграции вузовского и школьного образования. Дополнительным плюсом такого проникновения является то, что школьные учителя физики и математики, работая в постоянном контакте с вузовскими преподавателями, непрерывно повышают свое профессиональное мастерство и квалификацию.

В процессе освоения содержания УПП у учащихся ФМК формируется начальная профессиональная компетентность, включающая в себя: глубокое знание предметов естественно-научного цикла; умения и навыки профессиональных видов и творческой деятельности; адаптацию к вузовской системе обучения; самостоятельность, профессионально значимые качества личности (интеллектуально-логическая, коммуникативно-творческая, прогностическая, информационная и исследовательская культура, научное мировоззрение). УПП будущих физиков и математиков в профильных классах является требованием современного общества, где труд приобретает все более интеллектуальные формы, ибо, по словам ректора МГУ академика РАН В. А. Садовниченко, «страна, которая хотела бы адекватно отвечать серьезнейшим вызовам времени, должна опираться в первую очередь на хорошее математическое и естественно-научное образование, иначе нет у этой страны будущего» [11].

Построение концепции углубленной профильной физико-математической подготовки учащихся ФМК в рамках системы непрерывного образования «школа – вуз» является актуальной для отечественного образования задачей.

По Л. А. Бордонской, структура концепции состоит из трех блоков: 1) основание (обоснование концепции); 2) теоретический блок (теоретические основы и модели); 3) прикладной блок (механизмы реализации и практические приложения) [1].

К **основанию концепции построения эффективной УПП** учащихся ФМК мы относим следующие структурные элементы.

1. **Основополагающий фактор**, приводящий к необходимости организации УПП, – *социальная востребованность* такой подготовки учащихся в рамках ФМК, т. е. потребность в *хорошо подготовленных и адаптированных к условиям вуза абитуриентов, профессионально ориентированных для получения наукоемких специальностей физико-математического профиля.*

2. **Требования к УПП** – усвоение учащимися в сжатые сроки совокупности начальных профессиональных ЗУН, научного мировоззрения, элементов общей и профессиональной культуры; профессиональная социализация (адаптация к вузовской системе обучения).

3. **Миссия УПП** – подготовка будущей высокопрофессиональной интеллектуальной элиты на стадии старшей ступени общего образования.

4. **Основные концептуальные идеи, лежащие в основе УПП в профильных классах:** профилизация старшей ступени среднего образования (концепция модернизации российского образования); УПП учащихся, осуществляемая в профильных ФМК, рассматривается как звено начальной профессиональной подготовки будущих физиков и математиков в системе непрерывного образования «школа – вуз».

**Теоретический блок** концепции представляют собой ведущие идеи, подходы, принципы, основные положения и модели, реализация которых приводит к построению УПП учащихся в ФМК и состоит из следующих компонентов.

1. **Подходы** к образовательно-воспитательной деятельности процесса УПП будущих физиков и математиков, формирующие взаимодействие субъектов педагогической деятельности, основными из которых являются дифференцированный подход [17; 19], а также личностно-ориентированный, системно-деятельностный, субъект-субъектный, индивидуально-творческий, акмеологический, компетентностный, профессионально-ориентированный подходы; к организации знаний в процессе УПП – фреймовый подход.

2. **Принципы** построения эффективной УПП, включающие в себя блок базовых принципов реформирования образования (В. А. Поляков, С. Н. Чистякова [12]); блок принципов многоуровневой профессиональной подготовки «школа – вуз» (И. А. Ивлева [7], А. М. Новиков [9]); блок общих методологических принципов организации обучения в средней школе (Н. С. Пурышева [13], И. Э. Унт [16]); блок общих (Я. А. Каменский) и частных дидактических принципов.

3. **Образовательно-воспитательные формирующие стратегии** (направления): освоение содержания УПП в сжатые сроки, формирование современной физической картины мира и научного мировоззрения, формирование общей культуры и элементов профессиональной культуры, формирование космического сознания, ноосферного мышления, формирование социально-профессиональной адаптации к вузовской системе обучения.

4. **Основные концептуальные положения**, определяющие требования к УПП учащихся в ФМК, ее структуре, функциям, результату, следующие:

а) УПП учащихся в профильных ФМК рассматривается как составная часть многоступенчатой системы непрерывного образования; б) УПП должна отвечать современным запросам высшей школы и готовить абитуриентов, социально и профессионально адаптированных к условиям обучения в вузах по специальностям наукоемких технологий физико-технического и математического профилей; в) УПП должна обеспечить формирование начальной профессиональной компетентности: совокупности профессионально значимых знаний, умений, навыков, личностных качеств, научного мировоззрения и современной картины мира, элементов профессиональной культуры; г) УПП будущих специалистов-физиков и математиков должна встраиваться в основную образовательную программу профильной подготовки учащихся физико-математического направления; д) механизмы реализации эффективной УПП будущих специалистов-физиков и математиков основываются на технологиях и методах интенсивного обучения: проблемные, наглядно-образные, эвристические, концентрированное обучение, глубокое погружение, структурирование учебного материала, игровые, новые информационные технологии (НИТ), фреймовый способ представления знаний, метод опор, метод проектов; е) УПП должна рассматриваться в неразрывной связи с воспитанием, причем профессионально ориентированное воспитание усиливает эффективность УПП и является необходимым компонентом реализации УПП учащихся ФМК; ж) для определения эффективности УПП должна быть разработана специальная системно-комплексная диагностика, включающая в себя диагностический инструментарий, методы обработки результатов измерений и методы определения показателей и выделения уровней УПП.

**5. Модели теоретического блока:** а) *структурно-функциональная модель УПП*, включающая в себя целевой, содержательный, деятельностный, результативный компоненты, условия реализации, а также участников УПП – преподавателей и обучаемых; б) *модель профессионально-направленного воспитательного процесса* учащихся в ФМК, включающая в себя следующие компоненты: *совокупность качеств личности* (нравственных, профессиональных, гражданских); *систему знаний* (основ общей культуры, элементов профессиональной культуры, правил поведения), *умений* (выбирать адекватные решения), *навыков*, т. е. автоматизированных действий и поступков, соответствующих убеждениям и нравственным критериям личности; *систему отношений личности* (деятельностно-творческие, коммуникативно-творческие, эмоционально-волевые, мотивационно-ценностные); *систему убеждений*.

**Прикладной блок** формируется из механизмов реализации УПП и практических результатов – внедрений технологий, методов, средств, обеспечивающих процесс УПП.

**1. Программно-дидактическое сопровождение:** учебно-методические комплексы (УМК) учителей физики и математики, являющиеся средствами интенсивного обучения и многофункциональными объектами, обеспечивающими

конечный результат – высокий уровень УПП и включающие в себя: *теоретический блок* – учебные пособия, курсы лекций; *операционно-методический блок* – полный комплект методических разработок лабораторных и практических занятий; опорные схемы и таблицы; *диагностический блок* – тесты, расчетно-графические и вступительные задания, варианты контрольных работ и т. д.; *нормативный блок* – документы, программы, планы; *архив* – продукция учащихся.

2. **Системно-комплексная диагностика эффективности УПП**, включающая в себя критериальные характеристики УПП: социально-профессиональную адаптацию к условиям вуза выпускников ФМК; реализацию ожиданий выпускников ФМК в вузе; результативность УПП, определяемую количеством выпускников ФМК, поступивших в вузы на факультеты естественно-научного профиля, а также продолживших обучение в аспирантуре; показатели эффективности УПП и методы исследования УПП.

Основные структурные элементы концепции УПП будущих специалистов-физиков и математиков в профильных ФМК представлены на рис. 1.

Предлагаемая концепция УПП дополнена новыми научными данными, объединенными в **инновационный блок**, который включает в себя:

- концептуальную модель УПП учащихся в профильных ФМК;
- разработку фреймового подхода к обучению физике, внедрение в учебный процесс фреймовых опор как средств интенсивного обучения;
- распространение теории цензов на педагогические системы, доказательство справедливости закона рангового распределения для педагогических систем и разработка методики его использования для оптимизации УПП в ФМК;
- модель профессионально направленного воспитания в ФМК;
- выявление влияния изучения астрономии и космологии на мотивационно-ценностное отношение к миру, использование воспитательных возможностей этого феномена и разработку методики его исследования;
- системно-комплексную диагностику эффективности УПП;
- расширение понятийного аппарата педагогической теории за счет включения в нее совокупности понятий теории цензов [3–5].

Важную роль для реализации вышеизложенной концепции играет предпрофильная физико-математическая подготовка школьников 8–9-х классов среднего звена. Она может быть организована тремя способами: 1) в основное учебное время за счет часов регионального и школьного компонентов; 2) на факультативных занятиях и подготовительных курсах (в том числе платных) в рамках дополнительного образования школьников (ДОШ) непосредственно в школах; 3) в рамках вузовского ДОШ: олимпиады, научные общества школьников, научно-практические конференции; воскресные лектории, дни открытых дверей и т. д.

<p><b>Социальная востребованность углубленной профильной подготовки (УПП) учащихся в ФМК</b> – высокоподготовленные и адаптированные к условиям вуза абитуриенты, профессионально ориентированные для получения наукоемких специальностей физико-математического профиля</p>	<p><b>Требования к УПП</b> – освоение учащимися в сжатые сроки совокупности начальных профессиональных ЗУН, научного мировоззрения и картины мира, элементов общей и профессиональной культуры; профессиональная социализация (адаптации к вузовской системе обучения)</p>	<p><b>Миссия УПП</b> – подготовка будущей высокопрофессиональной интеллектуальной элиты России на стадии старшей ступени общего образования</p>	<p><b>Основные концептуальные идеи, лежащие в основе эффективной УПП</b></p>	<p>УПП в ФМК как начальная профессиональная подготовка будущих специалистов-физиков и математиков в системе непрерывного образования</p>	<p>Профилактика старшей ступени среднего образования (концепция модернизации российского образования)</p>
<p><b>Принципы УПП</b></p>					
<p><b>Реформирование образования</b> (В. А. Поляков): демократизация; плюрализм; многоукладность и вариативность; народность и национальный характер; регионализация; открытость, непрерывность</p>	<p><b>Многоуровневая профессиональная подготовка «школа – вуз» в системе «школа – вуз»</b> (И. А. Ивлева): концептуальности; объективности; междисциплинарности; гуманизации; непрерывности; технологичности; коллегийности; многокритериальности; динамичности; интеграции</p>	<p><b>Общие методологические принципы организации обучения в средней школе</b> (И. Э. Унит, Н. С. Пурышева): профильной и урочной дифференциации; индивидуализации</p>	<p><b>Общие методологические принципы организации обучения в средней школе</b> (И. Э. Унит, Н. С. Пурышева): профильной и урочной дифференциации; индивидуализации</p>	<p><b>А) Общие (Я. А. Каменский):</b> <b>Б) Частные:</b> <b>Принципы формирования познавательной активности:</b> профессиональной направленности; генерализации знаний; системности и преемственности; проблемности. <b>Принципы организации жизнедеятельности:</b> природосообразности; культуросообразности; педагогической целесообразности. <b>Принципы воспитания:</b> профессиональной направленности; воспитывающего обучения; адаптивности; непрерывности и преемственности систем воспитания</p>	<p><b>Дидактические:</b> <b>Дидактические:</b> <b>Дидактические:</b> <b>Дидактические:</b></p>
<p><b>Образовательно-воспитательные формирующие стратегии УПП (направления деятельности)</b></p>					
<p>Освоение содержания УПП в сжатые сроки (начальные профессиональные ЗУН; опыт творчества и отношений личности в процессе УПП)</p>	<p>Формирование современной физической картины мира и научного мировоззрения, космического сознания, ноосферного мышления</p>	<p>Формирование элементов культуры общей</p>	<p>Формирование элементов культуры профессиональной (исследовательская, информационная)</p>	<p>Формирование адаптации к вузовской системе обучения</p>	

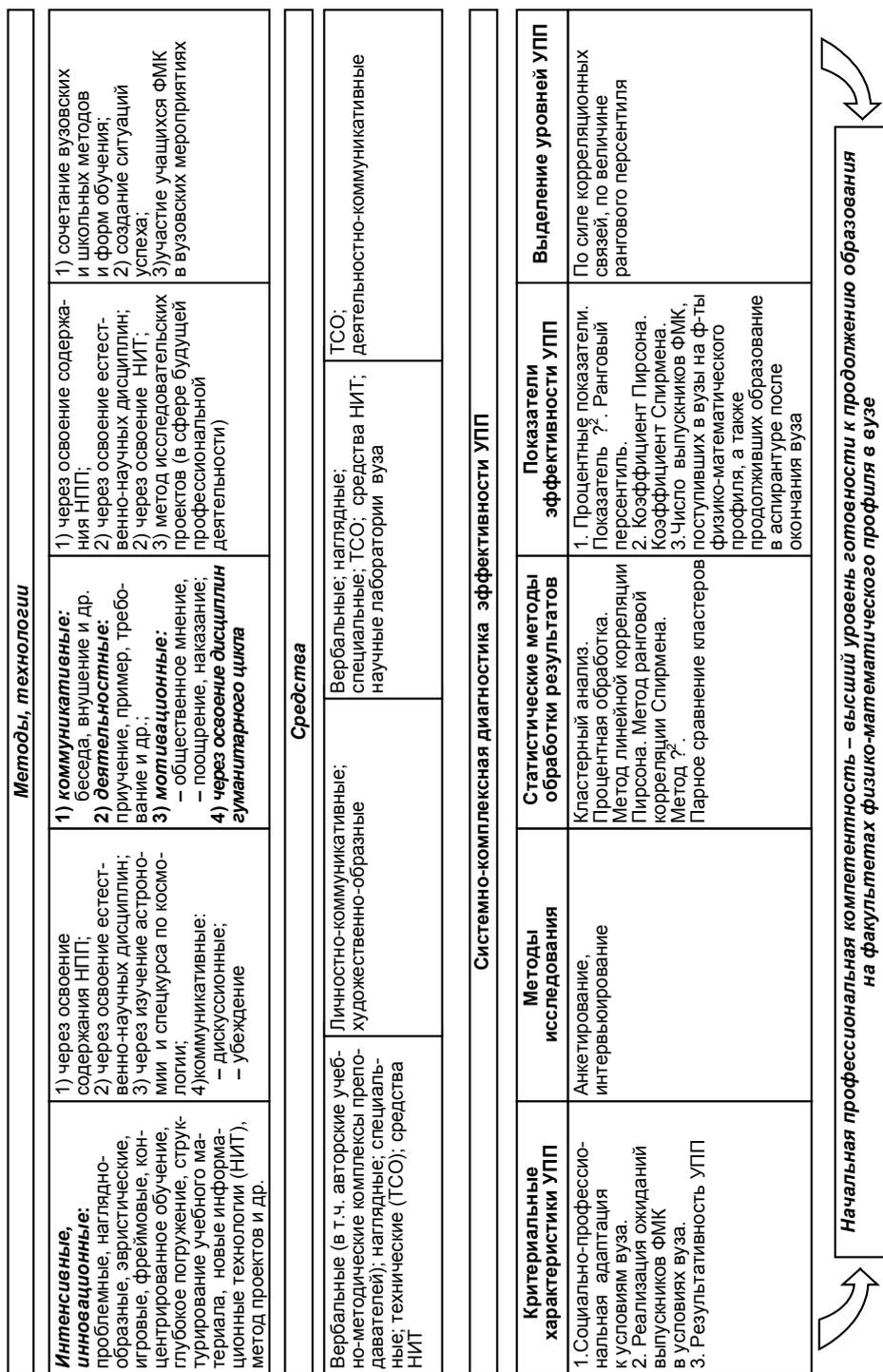


Рис. 1. Структура концепции углубленной профильной подготовки учащихся в физико-математических классах

В качестве примера на рис. 2 приведена организационно-педагогическая модель выявления способных в области точных наук школьников и формирования профильных ФМК с УПП в базовой школе № 40 Ульяновска (с 2005 г. – МОУ «Лицей физики, математики и информатики № 40 при УлГУ»).

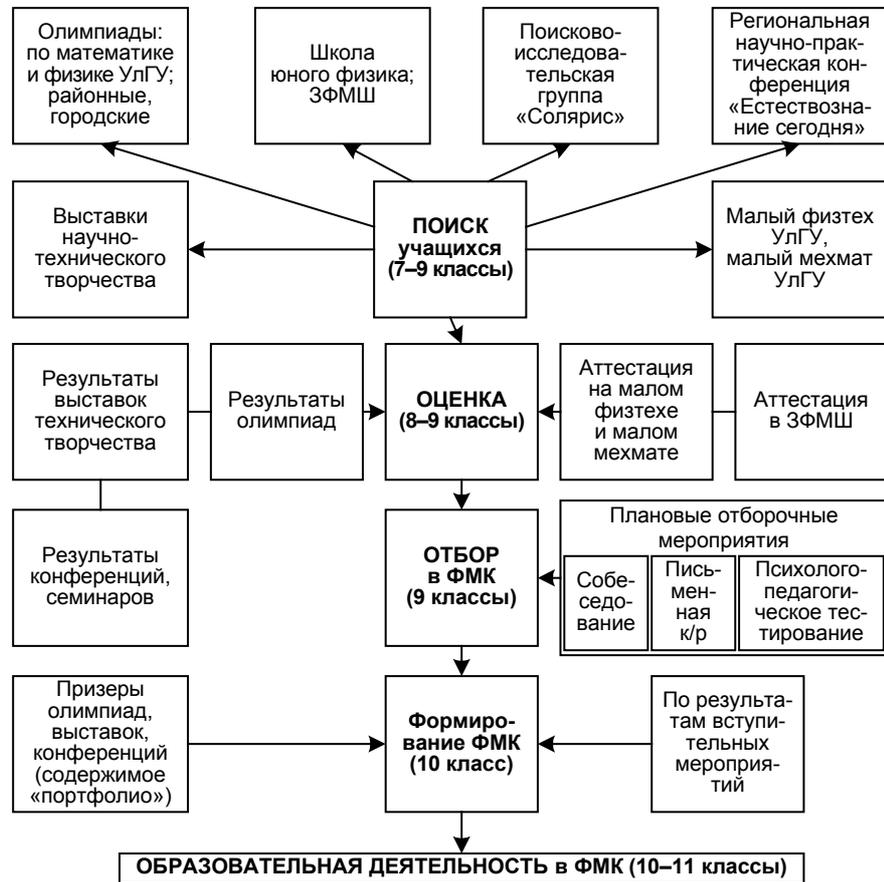


Рис. 2. Модель предпрофильной подготовки и формирования специализированных ФМК Ульяновского госуниверситета при школе № 40

Модель включает в себя этапы поиска, оценки, отбора и формирования ФМК. Основными структурными элементами модели на этапе **поиска** являются различные *профессионально значимые и профессионально ориентированные* виды и формы образовательной деятельности учащихся 7–9-х классов, организуемые факультетом (ныне Центром) довузовского образования УлГУ в сфере ДОШ. **Оценка** – второй этап – реализуется по результатам аттестаций учащихся на малом мехмате и малом физтехе, олимпиад, ЗФМШ, научно-практических

конференций и т. д. **Отбор** – третий этап – проходит на конкурсной основе и обеспечивается организацией трех – четырех туров отборочных мероприятий среди 9-классников города, включающих в себя психологические тесты, контрольную работу и собеседование по физике и математике, компьютерное тестирование по русскому языку. **Формирование ФМК** происходит по результатам вступительных отборочных мероприятий и результатам творческих конкурсов (конкурс «портфолио»). Организованная таким образом предпрофильная подготовка дополняет модель углубленной профильной подготовки будущих физиков и математиков в ФМК и существенно повышает ее эффективность.

Предложенная концепция углубленной профильной физико-математической подготовки учащихся ФМК содержит регулятивы деятельности по организации профильных ФМК, образовательного процесса в них (виды, методы, направления), по созданию условий реализации начальной профессиональной подготовки в них и по оценке ее эффективности.

Мониторинг результативности двух ФМК УлГУ при школе № 40  
с углубленным изучением физики за период 1994–2004 гг.

Общее число выпускников	300
Поступили в вузы	299
Поступили на факультеты естественно-научного профиля, %	93,13
Избрали физико-технический профиль вуза, %	76,25
Поступили в столичные вузы: МФТИ, МЭИ, МГУ, ЛГУ, %	13,3
Продолжили образование в аспирантуре, %	20,3

Приведенная выше таблица наглядно иллюстрирует результативность концепции на примере двух специализированных физических классов за последнее десятилетие.

### Литература

1. Бордонская Л. А. Теория и практика отражения взаимосвязи науки и культуры в школьном физическом образовании и подготовке учителя физики: Дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2002. – 500 с.
2. Великов И. В., Афанасенко В. Б., Головина О. К. Начальная профессиональная подготовка старшеклассников // Открытая школа. – 2005. – № 5. – С. 26–29.
3. Гурина Р. В. Начальная профессиональная подготовка учащихся в профильных физико-математических классах: Монография. – Ульяновск: УлГУ, 2004. – 290 с.
4. Гурина Р. В. Фреймовые схемы-опоры как средство интенсификации учебного процесса // Школьные технологии. – 2004. – № 1. – С. 184–195.
5. Гурина Р. В. Ранговый анализ в педагогических образовательных системах // Школьные технологии. – 2003. – № 5. – С. 102–108.
6. Закон Российской Федерации об образовании. – М.: Книга-сервис, 2005. – 48 с.

7. Ивлева И. А. Методолого-теоретические основы оценочно-критериальной системы профессиональной многоуровневой подготовки: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1998. – 450 с.
8. Инновации в трудовой и профессиональной подготовке молодежи России и Германии (опыт и тенденции развития). Ч. I / Под ред. проф. Н. Н. Нечаева М.: Исслед. центр проблем непрерывного профессионального образования РАО, 1997. – 100 с.
9. Новиков А. М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 11–17.
10. Новиков А. М. Развитие отечественного образования: Полемиические размышления. – М.: Эгвес, 2005. – 255 с.
11. Образование, которое мы можем потерять: Сб. ст./ Под общ. ред. В. А. Садовнического. – М.: Изд-во МГУ, 2002. – 288 с.
12. Поляков В. А., Чистякова С. Н. Профессиональное самоопределение молодежи // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 33–37.
13. Пурешева Н. С. Дифференцированное обучение физике в средней школе. – М.: Прометей, 1993. – 161 с.
14. Сборник нормативных документов. Физика / Сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. – М.: Дрофа, 2004. – 111 с.
15. Семенов Ю. П., Черняева Н. П. Межшкольный производственный комбинат в системе дополнительного образования. – СПб.: ИОВ РАО, 2002. – 54 с.
16. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
17. Шленов Ю. В. О концепции непрерывного образования // Бизнес-образование в системе непрерывного образования: Материалы науч.-практ. конф. / Под ред. В. А. Мау, Е. А. Карпухиной, Т. Л. Клячко. – СПб.: Питер, 2005. – С. 10–29.

УДК 330.11  
ББК ОУ 11

## **РАЦИОНАЛИЗМ И ДУХОВНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ**

**Т. С. Орлова**

*Ключевые слова:* экономическое образование; мотивация хозяйства; теория рациональных ожиданий; рационализм; прагматизм; хозяйственная эффективность; корпоративные ценности; бизнес-этика; нравственная экономика.

*Аннотация:* В статье рассматривается мотивационная структура современной хозяйственной деятельности путем сравнения теории рациональных ожиданий и концепции духовно-нравственных основ экономики.

Перед российским обществом стоит серьезная задача: выработка в содержании и структуре экономического сознания собственных ценностных координат, смыслов и установок, способствующих формированию социально ответственного хозяйствующего субъекта.

Экономика по самой своей сути и назначению антропологична. Но ее разворот лицом к человеку растянулся во времени на многие века, приобрел противоречивый и драматический характер. Так, история богатства и огромных состояний ничтожного числа людей писалась кровью и вероломством, путем попрания жизненных интересов большинства. И причины тому надо искать не столько в экономике, сколько в самом человеке. Именно по его «образу и подобию» выстраивалось хозяйство, производство и труд, распределение, обмен и потребление, «отливались» институциональные формы собственности, экономического права, инструменты финансовой, кредитной и денежной политики.

В хозяйственно-экономическом и социальном опыте прошлого безраздельно господствовала установка исключительно на полезность, выгодность, прибыль и богатство. «Хозяйство стимулируется стремлением к богатству и преодолению бедности», – констатирует С. Н. Булгаков [1, с. 215]. И сущность хозяйственного процесса почти непроницаемо занавешивается этим всеобщим соревнованием, конкуренцией, раздробляющей единый и целостный процесс на отдельные дробные единицы. Но именно на этот факт – богатство (и соответственно бедность) как личное достояние (состояние), социально обусловленное, и ориентируется политическая экономия. Центром экономической теории продолжает оставаться богатство, национальный доход в совокупности прежде всего материальных благ и услуг. Если обратиться к истории экономической мысли, то проблема богатства рельефно и буквально фигурировала в названии самих трудов классиков [6]. Идеей и смыслом богатства вдохновлялись в массе своей и субъекты хозяйствования в рыночной экономике.

По признанию Дж. Сороса, «рыночная экономика врожденно аморальна». Принцип стоимости, выгоды и прибыли, реализуемый в своих абсолютных значениях самодостаточности, приобретает зловещий смысл. И он должен быть критически осмыслен и преодолен, в том числе с позиций самой экономической науки.

В структурном и функциональном взаимодействии основных ресурсов (факторов) хозяйствования происходит не только их переоценка, но и перестановка, новое сочетание по их месту, роли и значимости в целостной системе общественного производства. Решающим фактором в постиндустриальном развитии становится сам человек. Особенно актуальным представляется философский анализ человека с позиций выявления сущности, целостности, смысла, а также соотношения целей хозяйствующих индивидов и целей экономической системы, в которой разворачивается эта деятельность. По справед-

ливому утверждению Ф. Хайека, прежде чем отвечать на вопрос, какие силы движут экономикой, следует разобраться в том, какие силы движут самим человеком. И главное, что есть сам человек? Внимание к мотивационной структуре хозяйственной деятельности людей выступает важнейшим социальным и психологическим фактором развития экономики.

Суть философского подхода к человеку заключается в стремлении охватить реальное человеческое существование во всей его полноте, целостности и взаимосвязи, ценностно-целевом и смысловом аспектах его места и отношения к окружающему природному и социальному миру. Целостный, системный и комплексный подход к человеку, интегрирующий многообразие его жизнедеятельности, позволяет нам приоткрыть сущностный лик человека как субъекта хозяйствования.

Безусловно, хозяйствующая личность не может не рационализировать свое мышление и свое поведение. Она видит в этом наиболее эффективный способ достижения поставленных целей. С другой стороны, человек отнюдь не всегда правильно формулирует эти цели, не всегда адекватно соотносит их с объективными условиями и не всегда объективно верно определяет задачи.

На экономическую политику и экономическое образование во многих развитых странах серьезно повлияла теория рациональных ожиданий.

Во-первых, она оказалась способной заполнить пробел, образовавшийся в результате того, что кейнсианство якобы не в силах было объяснить и поправить с помощью политики положение, при котором инфляция и безработица существовали одновременно.

Во-вторых, теория рациональных ожиданий твердо опиралась на теорию рынков и особое внимание уделяла хозяйственному поведению людей. Тем самым благодаря ей в экономический анализ стали включаться достижения психологии, а сама экономика превратилась в «поведенческую» науку.

В-третьих, эта теория учитывает возросший уровень экономической осведомленности всех участников рыночных отношений. Сторонники теории рациональных ожиданий отмечают, что ключевые институты, принимающие решения, – крупные корпорации, главные финансовые учреждения и профсоюзные организации, – нанимают в штат экономистов, которые помогают предсказывать результаты новой государственной политики.

В-четвертых, стагфляцию, устойчивое сочетание высокого уровня инфляции и безработицы, сторонники теории рациональных ожиданий также связывают с фактически имеющимися место недостатками в передаче и обработке информации: функционирование каналов передачи информации на практике далеко от совершенства, неодинаков доступ к имеющейся информации у отдельных экономических агентов [4].

Отсюда следовал вывод о том, что для экономики необходимы кадры специалистов, которые могли бы осуществлять эффективный поиск и обработку новой информации на основе прагматизма, расчета и рационализма.

Краеугольным принципом теории рациональных ожиданий является утверждение о том, что «потребитель сам знает, что ему нужно, и что экономическая система действует лучше всего тогда, когда удовлетворяет желаниям потребителя, которые проявляются в его поведении на рынке» [5, с. 370]. Тезис о том, что «потребитель всегда прав», давно знаком и россиянам. Проблема, однако, заключается в ином, а всегда ли потребитель знает, чего он хочет, и всегда ли его поведение в качестве хозяйствующего субъекта будет эффективным?

Государственное регулирование в сфере образования также преследует, казалось бы, сугубо рациональные цели и задачи. Государство рассматривает образование как «процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, ориентированный на сохранение и передачу знаний новым поколениям в целях обеспечения устойчивого социально-экономического развития, постоянного совершенствования нравственного, интеллектуального, эстетического и физического состояния личности и общества» [3, с. 173].

Одним из признаков неверной системы ценностных координат в сфере профессионального (и прежде всего экономического) образования является абсолютизация принципов рационализма, прагматизма, гедонизма, выхолащивание из образовательного процесса подлинно духовного, гуманистического начала, пустое декларирование в теории и несоблюдение на практике нравственного совершенствования.

В конце XX – начале XXI в. все мы стали свидетелями несостоятельности рационализированного экономического образования, да и самих макроэкономических теорий, основанных на принципе рациональных ожиданий. Возможно, это было вызвано тем, что люди небезосновательно отказывались верить обещаниям правительства. Но главной причиной стало то, что голый рационализм и гедонизм привел к ситуации, когда в сфере экономического образования стал формироваться не просто специалист-прагматик, а часто просто циничный эгоист, которому внушили в качестве главной установки задачу «минимизировать издержки и максимизировать прибыль». Окончательно репутацию многих апологетов общей концепции рационализма разрушили происшедший в 1987 г. крах фондовой биржи, российский дефолт 1998 г. и другие глубокие потрясения, которые произошли, как казалось, без каких-либо явных причин. Это послужило началом того, что в экономическую науку и сферу экономического образования стали потихоньку допускаться идеи, учитывающие реальную возможность нерационального поведения. Сегодня многие экономисты, занимающиеся осмыслением тенденций в развитии экономического образования, используют последние достижения экспериментальной психологии, подвергая при этом жесткой критике саму идею рациональных поведений как отдельного человека, так и целого сообщества.

Отказ от гипертрофирования и абсолютизации теории рациональных ожиданий, а шире – от голого рационализирования в сфере экономического образования, давно осуществлен в США, Японии, странах Евросоюза.

Это позволило существенно усовершенствовать экономическую культуру в обществе, сформировать эффективные корпоративные ценности, бизнес-этику, кодекс конкурентных отношений, развить добросовестную конкуренцию. Так, в Японии уже в сфере экономической подготовки будущих специалистов закладываются основы именно межличностных взаимоотношений (принцип «йэ»), формируется демократичная манера принятия управленческих решений (принцип «ринги сэдзо»). Важным принципом профессионального образования руководителя и исполнителя является принцип «сэйсин» – принцип постоянного самосовершенствования и самообразования. Смысл применения этих и ряда других принципов состоит в том, чтобы наряду с рационализмом использовать для достижения успеха и другие ресурсы, а сам успех трактуется не как максимальная прибыль, а как взаимная выгода, общественная полезность. Кстати, в Европе также давно отказались от установки на максимальную прибыль и минимизацию затрат. Так, в 1973 г. на III Европейском симпозиуме менеджеров в Давосе (Швейцария) был принят Манифест, в котором на место экономического принципа максимизации прибыли был поставлен принцип социальной ответственности корпораций перед обществом [8, с. 171–172]. К сожалению, наше экономическое образование в начале XXI в. лишь воспроизводит зарубежные модели образования середины 60-х гг. XX в. Если это называется «модернизацией» современного экономического образования в России, то с такой «модернизацией» вряд ли следует соглашаться. «Напрашивается вывод, что система профессионального образования в определенном смысле работает вхолостую, поскольку для экономики в ее нынешнем состоянии подготовленные специалисты не нужны» [2, с. 96]. Но «холостые обороты» современной российской системы образования в целом, а экономического в частности, нельзя связывать только с нынешним состоянием экономики. Необходимо понимать и то, что качество выпускников большинства российских экономических вузов и факультетов само по себе достаточно низкое. Об этом свидетельствует то обстоятельство, что дипломы абсолютного большинства российских вузов по экономическим специальностям на Западе не конвертируются. Подписывая Болонскую конвенцию в сфере образования, делая современное образование, в том числе и экономическое, более открытым и интегрированным, следует помнить, что глобализация образования может привести как к положительным, так и отрицательным последствиям. Об этом, в частности, свидетельствует формирование экономического сознания, в структуре которого наблюдаются существенные метаморфозы [7, с. 317–391].

Отказываясь от приоритетов рационализирования, прагматизма и гедонизма в пользу духовности, гуманитаризации и гуманизации современного профессионального (в том числе и экономического) образования, мы должны отдавать себе отчет в том, что это тоже модернизация, но не со знаком «минус», а со знаком «плюс». Такая модернизация нацелена не на слепое копиро-

вание, воспроизведение чужого (порой чуждого нам) образовательного опыта в российских условиях, а на формирование прежде всего нравственного специалиста и нравственной экономики.

«Высшей», крайней формой «голового» рационализирования экономического сознания, «конечным» продуктом этого процесса является полная утрата креативности (творческого потенциала).

Не хлебом единым жив человек. Экономика, производство должны направляться, регулироваться высшими, сверхэкономическими мотивами, ценностями, целями и идеалами. Но именно через хозяйствование, производство, труд, через конкретный, специальный вид профессиональной деятельности человека должны проходить силовые линии его духовного напряжения.

При таком понимании хозяйствования оно предстает как явление духовной жизни, как и все другие сферы приложения человеческой деятельности. Дух хозяйства – это не фантом и не вымысел, это – реальность. Духовная достоверность открывает глаза на сущность хозяйственной жизни, на основные способы и основополагающие акты хозяйственной жизни: производство и труд, богатство и достаток, собственность и распределение, организацию и управление, цели и средства хозяйствования.

Так, к примеру, рассматривая собственность, ее нельзя сводить только к области хозяйственных отношений. Собственность более принадлежит к сфере права, нравственности, психологии и социальных отношений. С не меньшим основанием такое суждение должно быть отнесено и к финансам. Финансы – это не просто деньги, а прежде всего – отношения по распределению и потреблению богатства.

Односторонняя модель «экономического человека», которая насильственно утверждается в хозяйственном бытии России, является тупиковой. Подобный вывод был сделан выдающимся русским философом и экономистом С. Н. Булгаковым незадолго до социалистической революции в России, в 1916 г., в его «Истории экономической мысли». Эпоху Возрождения с ее антропоцентристской направленностью Булгаков считал «духовной колыбелью *Ното екονοτικυς*». Гуманизм, беспредельный эгоизм, гедонизм, сенсуализм, индивидуализм, рационализм и экономический материализм взрастили современного экономического человека. И многие нынешние хозяйствующие субъекты – предприниматели – воплощают в себе тот же угарный дух корысти, наживы, выгоды и богатства.

Если человек выбирает и обосновывает эгоистическую цель обеспечения своего личного благополучия любой ценой, за счет неограниченного потребления невозобновляемых природных ресурсов и биологических структур, путем ущемления жизненных интересов других людей – такая цель лишена не только нравственных, но и рациональных экономических оснований. Такая цель является опасной и губительной и в социальном плане. Социально-экономичес-

кое развитие не только в своей данности, в процессе развития, но и в своих возможностях определяется духовно-нравственным миропорядком хозяйства.

Произошло чудовищное искажение мотивов экономической деятельности и ценностей самого труда. Они все более переключаются не на создание полезных благ, а на извлечении прибыли. Рентные, статусные, спекулятивные, теневые доходы уродуют экономику, разворачивают ее в сторону от реального и производительного сектора. Созидательный труд с достойной оплатой подменяется на участие, как правило преступное, в перераспределении и переделе собственности, доходов, власти. Недопустимо высокой степени достигла имущественная дифференциация, рассогласование экономических и социальных интересов общества, государства в целом и подавляющего большинства хозяйствующих субъектов.

Стремительно радикальную псевдолиберализацию и «рынконизацию» независимо от устремлений наших «младореформаторов» следует квалифицировать по названию работы крупного идеолога современного либерализма Ф. Хайека как «пагубную самонадеянность». По его известному признанию, «вести счет в рыночных ценностях – значит вести счет в человеческих жизнях».

Определяющим условием понимания богатства является постижение сущности самого человека, взятого в единстве и целостности всех его составляющих, от природно-биологических до социокультурных и духовно-нравственных компонентов личности. Именно масштаб личности, иерархией ее потребностей, интересов и запросов, широтой и глубиной внутреннего духовного мира, мерой творческих способностей и созидательной активности следует оценивать уровень и сущность подлинного богатства.

Хозяйствующая личность не может не рационализировать свое мышление и свое поведение. Она видит в этом наиболее эффективный способ достижения поставленных целей. Другое дело, что человек не всегда правильно формулирует эти цели, не всегда адекватно соотносит их с объективными условиями и не всегда объективно верно определяет задачи. Хорошо, когда рационализм или утилитарность сочетаются с духовностью и любовью, но скверно, когда они подменяют духовность и любовь. Когда за формой нет равным счетом никакого содержания, голый рационализм вырождается в обскурантизм, пустой модернизм. Такой феноменологический декаденс не способен раскрыть и актуализировать креативный потенциал сознания человека. Рационализм, поставленный в условия духотворения, предполагает, что сознание есть система, опосредованная законами логики. Логически полезные, выгодные, а следовательно, и социально-правильные, оптимизированные идеи, цели и задачи, а также средства их достижения определяются в структуре и содержании экономического сознания хозяйствующей личности в силу ее нацеленности, направленности, предрасположенности к их поиску. Рационализм есть одно из общих, генеральных условий актуализации креативности. Это условие

целиком и полностью социокультурно по своей природе, поскольку определяется именно социальными и культурными характеристиками каждого конкретного общества. Но необходимы и конкретные условия для подлинно эффективной актуализации креативности, без которой она не осуществляется. Такими условиями являются *любящее сердце* (И. А. Ильин), *добрая совесть* (П. Б. Струве), *стремление жить не по лжи* (Л. Н. Толстой). Эти духовно-нравственные основания целостной человеческой личности позволяют не гипертрофировать рационализм, а использовать его творчески, созидательно, конструктивно и объективно в интересах всех и каждого («жить со всеми и для всех» – Н. Федоров).

### Литература

1. Булгаков С. Н. *Философия хозяйства*. – М.: Наука, 1990.
2. *Модернизация российского образования: ресурсный потенциал и подготовка кадров* / Под ред. Т. А. Клячко. – М.: ГУВШЭ, 2002.
3. *Правовые проблемы модернизации образования* / Отв. ред. А. И. Родков. – М.: ГУВШЭ, 2002.
4. Сарджент Т. *Теория рациональных ожиданий* / Пер. с англ. – М.: Экономика, 2002.
5. Скитовски Т. *Суверенитет и рациональность потребителя // Вехи экономической мысли: В 3 т. Т. 1. Теория потребительского поведения и спроса* / Под ред. В. М. Гальперина. – СПб.: Экон. школа, 2000.
6. Смит А. *Исследование о природе и причинах богатства народов*. – М., 1962.
7. Стожко К. П. *Экономическое образование*. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2002.
8. *Экономика предприятия: Учебник для вузов* / Под ред. Ф. К. Беа, Э. Дихтла, М. Швайтцера; Пер. с нем. – М.: Инфра-М, 1999.

# ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.14.015.62  
ББК 74.58

## ТЕХНОЛОГИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА СТРУКТУРЫ ЗНАНИЙ ОБУЧАЕМЫХ

Т. А. Снигирева

*Ключевые слова:* структура знаний; качество знаний; диагностика структуры знаний; тестовые измерители; тезаурусный подход; квалиметрический подход.

*Резюме:* В статье рассматриваются некоторые аспекты технологии оценки качества структуры знаний обучаемых.

Современная государственная политика по обеспечению качества образования в России предусматривает решение целого комплекса проблем, стоящих перед учебными заведениями (школами, гимназиями, лицеями, институтами, академиями и т. д.). Среди них можно выделить общую проблему оценки качества учебного процесса, а именно оценку качества подготовки обучаемых (учащихся, студентов), качество усвоенных знаний, в том числе и диагностику сформированной у них структуры знаний.

Под *структурой знаний* в нашем исследовании понимается устойчивая и упорядоченная связь между знаниями определенного вида, соотнесенных по содержанию с изучаемым модулем учебной информации и классификатором знаний в рамках определенной модели обучения. При этом диагностика предполагает выявление не только достигнутого уровня структуры знаний, но и определение ее качества, а именно определение количества видов знаний на определенном уровне усвоения в соответствии с таксономической моделью на основании оценки «полноты структуры знаний».

При разработке таксономической модели для отбора диагностируемых знаний использовался классификатор знаний Блума–Гагна–Аванесова [1], уровень усвоения дескрипторов определялся на основании первых трех уровней таксономии Б. Блума (табл. 1).

Таблица 1

Таксономическая модель структуры знаний по медицинской и биологической физике

№ п/п	Виды знаний	Классы дескрипторов	Уровень усвоения дескрипторов*
1	Фактуальные	Понятия	I–III
2	Сравнительные	Свойства и явления	I–III
3	Классификационные	Классификации	I–III
4	Системные	Формулы	I–III
5	Системные	Законы	I–III
6	Алгоритмические	Графические объекты	I–III
7	Ассоциативные	Модели	I–II
8	Технологические	Физиопроцедуры	I–II
9	Технологические	Методы	I–II
10	Технологические	Приборы	I–III

\* Римскими цифрами обозначены уровни усвоения: I – «знание»; II – «понимание»; III – «применение».

Таблица 2

Структура теста «Кинематика колебаний»

№ п/п	Виды диагностируемых знаний	Классы дескрипторов	Количество дескрипторов в тесте/ всего в тезаурусе	Число ТЗ по уровням сложности		
				I	II	III
<b>Фактуальные</b>		<b>Понятия</b>	18/21	I	II	III
1	Колебания: гармонические колебания, периодические колебания, непериодические колебания			4		
2	Основные характеристики колебания (смещение, амплитуда, период, частота, циклическая частота, фаза, начальная фаза)			16		
3	Спектр (линейчатый, сплошной)			4		
4	Амплитудно-частотная характеристика (АЧХ)				2	
<b>Классификационные</b>		<b>Классификации</b>	2/2			
1	Классификация колебаний по природе			2		
2	Классификация колебаний по форме			2		
<b>Системные</b>		<b>Формулы</b>	6/6			
1	Формула гармонического колебания			4	12	
2	Формулы (периода, частоты, циклической частоты, фазы)			8	8	4
<b>Системные</b>		<b>Законы</b>	3/3			
1	Сложение гармонических колебаний с одинаковыми частотами				4	8
2	Сложение гармонических колебаний с частотами, кратными основной частоте				4	8
3	Теорема Фурье				2	
<b>Алгоритмические</b>		<b>Графические объекты</b>	4/10			
1	Графики: гармонического, периодического, непериодического колебаний					4
2	Определение по графику амплитуды, периода, частоты, начальной фазы				8	8
3	Векторная диаграмма				4	4
<b>Общее количество</b>			33/42	40	44	36

Традиционно в методических работах о *качестве знаний* судят по числу разнообразных способов усвоения обучаемыми содержания учебного предмета, а на практике под *качеством знаний* часто понимается высокая степень усвоения учебного материала, выраженная процентом хороших и отличных оценок. Обычно *качество знаний* рассматривается на нескольких уровнях. Так, на предметно-содержательном уровне *качество знаний* может характеризоваться полнотой, обобщенностью и системностью; на содержательно-деятельностном уровне – прочностью, мобильностью и действенностью. На содержательно-личностном уровне *качество знаний* должно отражать те свойства личности, которые она приобретает под влиянием воспитания [4].

Диагностировать одновременно все уровни качества знаний с помощью существующих методов педагогического контроля практически пока невозможно. В рамках проводимого исследования в качестве основного на предметно-содержательном уровне выделим критерий качества знаний – «*полноту структуры знаний*», которой соответствует определенный «*уровень структуры знаний*».

Необходимо отметить, что «*полнота структуры знаний*» определяется необходимым и достаточным количеством градаций уровней умений и числом видов знаний, необходимых для учебной или иной деятельности обучаемого. Для определения «*полноты структуры знаний*» предлагается использовать *тезаурусный* и *квалиметрический* подходы.

*Тезаурусный подход* предполагает составление учебного тезауруса на основе таксономической модели структуры знаний, с помощью которого определяется содержание педагогических тестовых материалов [3].

*Квалиметрический подход* обеспечивает научность и технологичность процедуры за счет применения математического аппарата педагогической квалиметрии, а также позволяет составлять педагогические тестовые материалы, учитывая не только требования государственных образовательных стандартов учебной дисциплины, но и опыт ведущих специалистов (учителей, преподавателей и т. д.) [5].

Совмещение тезаурусного и квалиметрического подходов можно использовать и при построении кодификатора знаний для ЕГЭ, составлении контрольных измерительных материалов для централизованного тестирования.

Для определения «*полноты структуры знаний*» обучаемых необходимо:

- 1) разработать структуру теста в соответствии с таксономической моделью структуры знаний и учебным тезаурусом дисциплины;
- 2) составить тестовые задания (ТЗ) трех уровней сложности, соответствующие структуре теста, сформировать тест;
- 3) провести анализ и экспертизу теста (экспертиза теста заключается в том, что эксперты (учителя, преподаватели) должны оценить предложенные ТЗ (I, II или III уровня сложности) для обеспечения содержательной валидности теста.

Описание технологии определения «полноты структуры знаний» приведем на примере диагностики структуры знаний выборки студентов первого курса ( $N = 140$ ), обучающихся на кафедре физики Ижевской государственной медицинской академии, по теме «Кинематика колебаний».

Структура теста, используемого в исследовании, представлена в табл. 2, в которой уровни сложности ТЗ соответствуют уровням усвоения дескрипторов таксономической модели.

Разработанные нами тесты для диагностики структуры знаний являются тестами с заданиями закрытой формы, расположенными в порядке возрастающей трудности. Тест состоит из 4 вариантов, в каждом из которых 30 заданий, распределенных по трем уровням сложности. ТЗ *первого уровня сложности* предполагают выявление знания студентами определений, понятий, классификаций, формул, законов, единиц измерений и др. ТЗ *второго уровня сложности* подразумевают решение типовых задач (1–2 действия), качественную и количественную оценку явлений и процессов. ТЗ *третьего уровня сложности* предусматривают применение знаний свойств, явлений, законов для решения практических задач; решение задач, требующих умения аналитически мыслить, самостоятельно разрабатывать алгоритм решения; решение задач по трансляции и трансформации знаний. При создании отдельных вариантов тестов выдерживается их параллельность по структуре, содержанию, уровню сложности.

На основании матрицы тестовых результатов проводится оценка «полноты структуры знаний» по приведенным ниже формулам.

«Полноту структуры знаний» по  $i$ -й теме изучаемой дисциплины у  $k$ -го обучаемого можно оценить по формуле:

$$\check{I}_{ik} = \beta_i \cdot \bar{B} \cdot z, \quad (1)$$

где  $\beta_i$  – коэффициент сложности диагностируемых знаний при изучении  $i$ -й темы, устанавливаемый методом групповых экспертных оценок или по формуле

$$\beta_i = \frac{1}{\check{A}_i} \sum_{\varphi=1}^{\phi} \frac{l_{i\varphi}}{l_{i,\varphi-1}}, \quad (2)$$

где  $l_{i\varphi}$  – число ТЗ, необходимых для проверки определенных видов знаний (по классификатору знаний) на  $\varphi$ -ом уровне усвоения;  $l_{i,\varphi-1}$  – то же, но для изучения на предыдущем уровне (например, на первом уровне);  $Y$  – число уровней усвоения в таксономической модели структуры знаний;  $D_i$  – общее количество дескрипторов, изучаемых в  $i$ -й теме дисциплины [2].

В формуле (1) – 
$$\bar{B} = B_i / B_s, \quad (3)$$

где  $B_i$  – число диагностируемых видов знаний по  $i$ -й теме;  $B_s$  – общее число видов знаний, входящих в таксономическую модель структуры знаний дисциплины.

Учитывая, что испытуемый может выполнить только  $z\%$  ТЗ, в формулу (1) вводится коэффициент  $z$ , который определяется по формуле:

$$z = R_{ik} / l_{i\varphi}, \quad (4)$$

где  $R_{ik}$  – число правильно выполненных ТЗ  $k$ -м испытуемым.

Средняя «полнота структуры знаний» выборки испытуемых, имеющих одинаковый уровень структуры знаний, определяется по формуле

$$\bar{I}_i = \sum_{k=1}^r \bar{I}_{ik} \cdot P_k, \quad (5)$$

где  $P_k$  – относительная частота «полноты структуры знаний» в выборке испытуемых, имеющих одинаковый уровень структуры знаний.

Проведем оценку «полноты структуры знаний» по формулам (1)–(4).

Определим коэффициент сложности диагностируемых знаний ( $\beta$ ) по формуле (2); вычисление  $l_{i\varphi}$  рассмотрим на конкретном примере.

Для проверки классификационных, фактуальных и алгоритмических знаний на первом уровне («знание») – согласно таксономической модели Б. Блума) – разработано 10 ТЗ, т. е.  $l_{i1}=10$ .

Для проверки алгоритмических, системных (формулы, законы) знаний на втором уровне («понимание») – разработано 11 ТЗ, т. е.  $l_{i2}=11$ .

Для проверки алгоритмических, системных (законы) знаний на третьем уровне («применение») – разработано 9 ТЗ, т. е.  $l_{i3}=9$ .

$l_{i\varphi}=30$ ; общее количество дескрипторов, изучаемых в теме «Кинематика колебаний»  $D_i = 42$ ; таким образом,  $\beta_i = 0,71$ .

В формуле (3) необходимо указать  $B_i$  и  $B_s$ . Число диагностируемых видов знаний ( $B_i$ ) равно 5 (см. табл. 2);  $B_s=10$  – общее число видов знаний, входящих в таксономическую модель структуры знаний дисциплины (см. табл. 1). Получаем  $\bar{B} = 0,5$ .

Если предположить, что испытуемый выполнит правильно все ТЗ, коэффициент  $z$  в формуле (1) становится равным 1.

Задаваемая «полнота структуры знаний» по теме «Кинематика колебаний», вычисленная по формулам (1)–(4), составляет  $\Pi_i = 0,71 \cdot 0,5 \cdot 1 = 0,36$ ; обозначим ее как  $\Pi_{i\max}$  – максимально возможная «полнота структуры знаний» по данной теме.

Для оценки средней «полноты структуры знаний» по формуле (5) необходимо определить уровень структуры знаний каждого испытуемого по формуле:

$$\gamma = X_i / X_{\max}, \quad (6)$$

где  $\gamma$  – критерий уровня структуры знаний;  $X_i$  – индивидуальный балл испытуемого по  $i$ -й теме;  $X_{\max}$  – максимально возможное количество баллов, которые может получить испытуемый при выполнении теста.

Оценка уровня структуры знаний обучаемых производится на основании критерия  $\gamma$  согласно табл. 3.

Таблица 3

Критерий уровня структуры знаний ( $\gamma$ )	Оценка уровня структуры знаний обучаемых
$\gamma \leq 0,5$	неудовлетворительный
$0,5 < \gamma < 0,75$	удовлетворительный
$0,75 \leq \gamma < 0,9$	достаточный
$0,9 \leq \gamma \leq 1$	полный

Результаты оценки средней «полноты структуры знаний» выборки студентов на соответствующем уровне структуры знаний приведены на рис. 1.

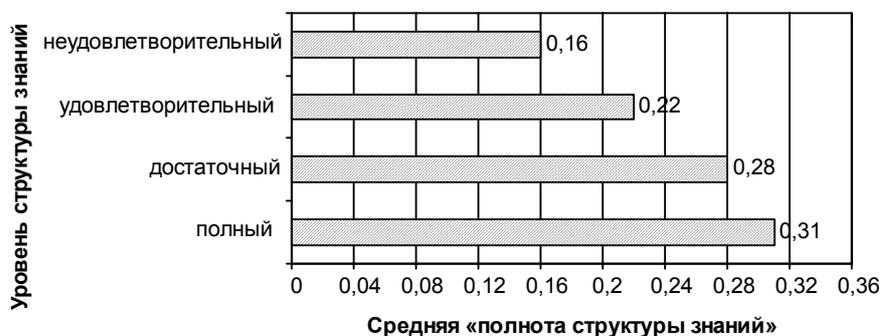


Рис. 1. Оценка средней «полноты структуры знаний» студентов

На рисунке видно, как соотносится средняя «полнота структуры знаний» обучаемых, соответствующая определенному уровню структуры знаний, с максимально возможной  $P_{i\max}=0,36$ .

Для более полного представления о качестве сформированной структуры знаний в исследуемой выборке студентов была построена диаграмма (рис. 2).

Анализ диаграммы показывает, что для данной выборки испытуемых самая высокая частота правильных ответов – на тестовые задания, проверяющие усвоение классификационных и фактуальных знаний; самая низкая частота правильных ответов – на усвоение системных знаний (законов).

Из этого следует, что задачи на сложение гармонических колебаний с одинаковыми частотами и с частотами, кратными основной частоте колебания, не полностью усвоены студентами. Преподавателям необходимо уделять больше внимания при рассмотрении этих законов на практическом занятии.

Как показывает диаграмма, отмечается также низкий уровень усвоения задач на проверку алгоритмических знаний III уровня сложности (построение векторных диаграмм, определение начальной фазы, составление уравнения колебания на основании предложенного графика и т. д.).

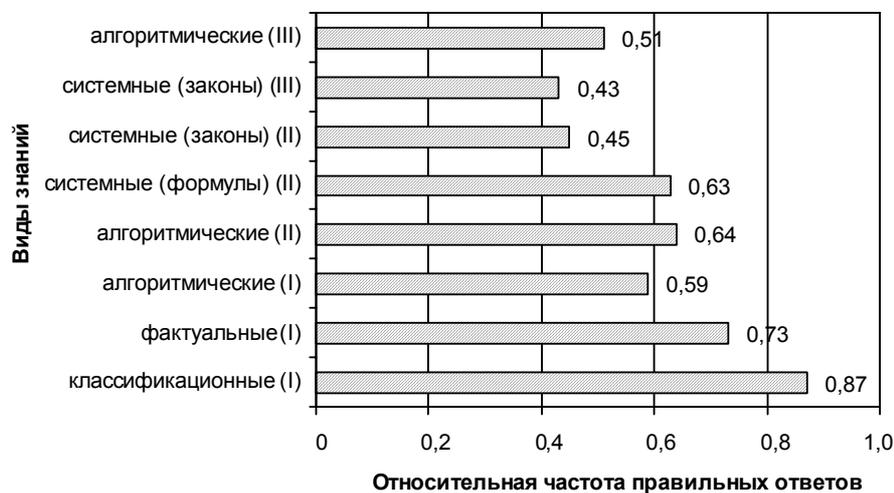


Рис. 2. Диаграмма сформированности структуры знаний студентов по теме «Кинематика колебаний»

Необходимо отметить, что вычисление всех вышеобозначенных критериев качества формируемой структуры знаний осуществляется на основании таксономической модели структуры диагностируемых знаний, матрицы тестовых результатов и использования автоматизированного программного обеспечения, разработанного на основе электронных таблиц *Microsoft Excel*.

Проведенное исследование качества структуры знаний обучаемых на основе предложенной технологии позволяет:

- определить качество формирования структуры знаний на основании оценки «полноты структуры знаний»;
- выявить пробелы в усвоении знаний и внести изменения в методику проведения практического занятия (семинара);
- наметить пути для дальнейшего совершенствования качества и результативности учебного процесса.

### Литература

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. – М.: Центр тестирования МО РФ, 2002. – 240 с.
2. Любимова О. В., Веретенникова Л. К. Разработка средств диагностики «пороговых знаний» обучаемых на основе квалиметрического подхода. – М.,

Ижевск: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, ИУУ, 2002. – 80 с.

3. Снигирева Т. А. Структура знаний обучаемых: концептуально-программный подход. – Ижевск: Экспертиза, 2004. – 84 с.

4. Требования к знаниям и умениям школьников: Дидактико-методический анализ / Под ред. А. А. Кузнецова. – М.: Педагогика, 1987. – 176 с.

5. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.

УДК 370 + 008  
ББК 74.00+ 60.52

## ИНТЕГРАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО И КРОССКУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТОВ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Г. А. Ферпонтов

*Ключевые слова:* гражданское воспитание; нравственное воспитание; социокультура; кросскультура; социально ориентированная личность; адаптация личности.

*Резюме:* Изменение социальной ситуации в стране на современном этапе обуславливает необходимость воспитания определенной совокупности нравственных и гражданских качеств личности школьника (студента) в образовательном пространстве «школа–вуз». Для решения этой проблемы в отечественной системе образования предлагается теоретическая и практическая модель интеграции социокультурного и кросскультурного контекстов гражданского воспитания на базе полипарадигмального подхода и педагогической текст-диалоговой и интернет-технологии.

Жизнь людей в современном гражданском обществе является не только личностной системой с особыми видами автономной деятельности и формами конвенционального взаимодействия, но и социальной и культурной системами. Изменение социокультурных условий в стране в настоящее время качественно меняет социокультурный контекст воспитания. В связи с модернизацией отечественного образования, и особенно его «культуроконтекстуальной модификации» (И. Е. Видт), педагогов в первую очередь интересует проблема гармонизации социокультурного и кросскультурного контекстов развивающегося гражданского общества.

Под социокультурным контекстом (H. Stern; В. В. Сафонова; П. В. Сысов; О. А. Михалина) понимается ряд общеизвестных факторов (социальных, этнических, этнографических, культурно-антропологических, аксиологических, социолингвистических, межличностных и др.), необходимых для реализации модели гражданского образования в рамках родного социума.

Кросскультурный контекст (P. Adler; G. Fisher; G. Robinson; C. Storti; С. Г. Тер-Минасова; М. Г. Лебедко; Г. А. Ферапонтов) затрагивает вопросы современной поликультурной адаптации личности в других «неродных» социумах и культурах посредством преодоления языкового и культурного барьеров при формировании общегражданского и шире – планетарного самосознания.

Социум, если он рассматривается как суперсистема, по мнению ряда ученых, «есть предельно широкая форма системной организации социальной жизни людей, охватывающая все возможные и действительные горизонты их деятельности и опыта» [5]. Однако для целей организации учебно-воспитательного процесса в системе образования гражданского общества понятие «социум» может быть ограничено специфической системой (этнокультурным социумом, представляющим собой монокультурный социум, и кросскультурным социумом, представляющим собой поликультурный социум, а также более мелкими подразделениями: ученическим социумом, студенческим социумом и т. д.). Такое понимание социума вовсе не противоречит довольно распространенному взгляду, согласно которому социум и есть социальность вообще, т. е. совокупность всех форм социального бытия людей.

В гражданском обществе социум является полиструктурным и многофункциональным образованием. С одной стороны, он представляет собой систему совокупной деятельности людей, с другой – дифференцируется на три взаимосвязанные подсистемы: личность, культуру и общество (Ю. М. Резник). Чтобы стать социокультурной системой, соединяющей в себе личностные, культурные и собственно социальные аспекты, социум, по мнению многих исследователей (Ю. Хабермас, Э. Гидденс и др.), должен приобрести некоторые интегративные структурные качества, отсутствующие у его отдельных частей и компонентов. Для соединения «системного» и «жизненного» миров современного социума, общественного и частного, индивидуального и коллективного гражданского общества, которое в нашей стране находится только в стадии становления, должно иметь собственные средства интеграции.

В качестве средств гражданской интеграции многие исследователи называют общественные идеалы и ценности (А. Г. Асмолов, Б. С. Грещунский, Е. В. Бондаревская, Н. В. Наливайко и др.), определяющие конкретное содержание и направленность совместной деятельности людей, а также конвенциональные правила и нормы, опосредующие и регулирующие взаимоотношения автономных субъектов. Заметим: зарубежные представители культурной психологии (Э. Смолка, Б. Рачнофф, Дж. Верч) данную интеграцию рассматривают через уровни межсубъективности «внутрииндивидуального и межиндивидуального функционирования» [9].

Тем не менее, если взять функциональную модель самопрограммированного социума с ее функциональной спецификой («системно-жизненной» интеграцией, заимствованной у Ю. Хабермаса, и гражданской идентификацией и солидаризацией), то легко понять, что данная модель ограничивается только

достижением согласия между субъектами на основе конвенционального взаимодействия с учетом соблюдения критериев «сверхнормативности», регуляторности и интенсивности контактов.

Как следствие, во «внешних» и «внутренних» параметрах гражданственности автономных субъектов гражданского социума не просматривается взаимосогласованная социокультурная и кросскультурная деятельность. При таком подходе в социальную систему не вводится кросскультурное взаимодействие, которое, по нашему мнению, и позволяет ясно обозначить поле внешнего общественного и личностного развития. В силу этого морфологическая модель социокультурной системы самопрограммируемого социума, на наш взгляд, лишается самого важного условия – кросскультурного контекста, ответственного за формирование не только ряда базовых субъективных качеств граждан, но и их толерантного и общепланетарного сознания.

Возникает необходимость учета данного контекста в современных социально-психолого-педагогических исследованиях в совокупности с рядом социокультурных факторов, таких как: «1) общечеловеческие гуманистические идеалы, отраженные в социальном заказе; 2) достижения всего комплекса наук о человеке; 3) педагогический потенциал окружающей социальной среды (семьи, школы, учреждений культуры и др.); 4) творческий потенциал работников социальной сферы» [3]. К вышеописанным факторам необходимо добавить еще два: «поликультурный характер и этнорегиональную направленность образования» [1].

Более того, приоритетным становится «социально-личностный подход» [4], поскольку без этого простая ориентация на культуросообразность образования не позволяет поднять качество образования в стране до мирового стандарта, по которому необходимо не просто воспитать «человека образованного», усвоившего достижения социума и использующего их, но и помочь становлению «человека культуры», сопрягающего в своем сознании не сводимые друг к другу культуры [6].

Анализ отечественной и зарубежной литературы показывает, что культурная доминанта воспитания все больше завоевывает мировые воспитательные системы. Основными направлениями воспитания XXI в. можно считать воспитание:

- *человека культуры* – развитие ценностного основания личностно ориентированного воспитания (Е. В. Бондаревская); воспитание потребностей человека (В. П. Созонов);
- *человека мультикультуры* – мозаика разных культур для удовлетворения познавательных интересов субъекта культурного развития (С. Payne; E. Mulmes; Л. А. Городецкая; Г. Д. Дмитриев);
- *человека культурного плюрализма* – обеспечение межкультурного понимания через усиление социолингвистического контекста (F. Rizvi; J. Bennet; M. Byram, F. Nichols, D. Stevens);

• *человека языковой поликультурной направленности* – культурное разнообразие для культурного самоопределения (В. В. Сафонова, П. В. Сысоев);

• *человека интегрированной поликультуры* – поликультурность выступает здесь как ведущий принцип действенной интеграции внутренних и внешних связей современного гражданского общества (Г. А. Ферапонтов). Это предполагает, по нашему мнению, развитие у школьников (студентов) способности к саморазвитию и культурному росту, а также формирование у них социо-кросс-культурной компетенции при тщательном соблюдении воспитательного баланса их социокультурных и кросскультурных знаний (*социо-кросс-культурного феномена* (термин автора. – Г. Ф.) [7] на всех возрастных этапах образовательной вертикали.

Результатом системного воздействия социо-кросс-культурного феномена на личность в демократическом социуме становится воспитание человека не просто мультикультуры, представляющей собой мозаику разных культур, для удовлетворения познавательных интересов субъекта культурного развития, и не просто культуры или образа жизни, достойной человека, а человека интегрированной поликультуры, где поликультурность выступает как ведущий принцип действенной интеграции внутренних и внешних связей современного гражданского общества. Для иллюстрации данного тезиса приведем схему социально-педагогических взаимоотношений личности, культуры и социума в условиях социо-кросс-культурной интеграции (рис. 1).



Рис. 1. Схема социально-педагогических взаимоотношений личности, культуры и социума в условиях социо-кросс-культурной интеграции

Как видно из схемы, социокультурная реальность, в которой развивается личность, интегрирует с кросскультурной реальностью через социальные организации «авто-экстра-коммуникаций» и механизмы этнической адаптации в аккультурационных процессах, порождающих изменения в человеке его ценностных ориентаций, ролевого поведения, социальных установок и этнических стереотипов. Опираясь на данную схему, мы имеем возможность сопоставить системообразующие компоненты самовоспроизводящейся социокультурной системы и адаптивной кросскультурной системы и определить внутренние и внешние связи данной культурной интеграции. В табл. 1 представлены функциональные составляющие гражданского образования как интегративного социо-кросс-культурного явления в гражданском социуме.

Таблица 1

Социокультурные и кросскультурные функциональные составляющие  
гражданского поликультурного образования

Функциональные составляющие гражданского образования как социокультурного явления (по О. А. Михалиной)	Функциональные составляющие гражданского образования как кросскультурного явления	Функциональные составляющие гражданского образования как социо-кросс-культурного интеграционного явления
этническая	аккультурационная	поликультурная
регулятивная	нормативизирующая	конвенциональная
познавательная	когнитивно-адаптивная	системообразующая
ценностно-образующая	ценностно-корректирующая	ценностно-развивающая
мировоззренческая	партиципативная	универсализационная
информативная	интернет-коммуникативная	интернет-культуротворческая
менталеобразующая	менталекорректирующая	менталеразвивающая

Данная таблица систематизирует функциональные составляющие гражданского образования в социокультурном и кросскультурном контекстах и одновременно указывает на их дифференциацию и интеграцию.

Если представить подобную социо-кросс-культурную интеграцию на более конкретном уровне – в образовательной вертикали (школа – вуз), то данная интеграция выглядит следующим образом (табл. 2).

Таблица 2

## Социо-кросс-культурная интеграция в образовательной вертикали «школа – вуз»

Социум педагогического влияния	Педагогические цели и задачи	Механизмы социо-кросс-культурной интеграции	Педагогические технологии	Результат социо-кросс-культурного влияния
Этнокультурный и кросскультурный социумы начальной школы (семья, дошкольные учреждения, центры дополнительного образования, компьютерные классы, начальные классы, прогимназия и др.)	1. Становление интегрированного социо-кросс-культурного образовательного пространства. 2. Формирование духовно-нравственных потребностей	1. Метаязык социо-кросс-культурного пространства урока 2. Комплексное использование вербальных и невербальных языков при акцентуации содержания воспитательных программ 3. Освоение культурологических образов аутентичных этнокультурных и кросс-культурных фольклорных текстов	Культурологическая драматизация в этнокультурном социуме. <i>Уровень 1</i> (нормативный уровень освоения культурологического образа культурного текста в интерактивной драматизации)	Формирование базовых духовно-нравственных качеств (индивидуализация и начальная социализация)
Этнокультурный и кросскультурный социумы средней школы (семья, ученический коллектив, центры досуга, библиотека, Интернет-клуб, общественно-ориентированные школы, клуб интеллектуального и культурного развития и др.)	1. Социально-личностная интеграция в учебном социуме. 2. Становление гражданского самосознания. 3. Формирование мировоззренческих качеств	1. Метаязык социо-кросс-культурного пространства общественного мероприятия. 2. Комплексное использование языков социо-кросс-культурного образовательного пространства (язык исторической памяти, язык культурологического сравнения). 3. Освоение культурологических образов аутентичных этнокультурных и кросс-культурных текстов гражданского образования	Культурологическая драматизация в этнокультурном и кросскультурном социумах. <i>Уровень 2</i> (герменевтический уровень освоения культурологического образа культурного текста в социо-кросс-культурном пространстве средней школы). Технология интернет-коммуникации (1 ступень)	Формирование менталитета, рефлексивного и толерантного сознания. Умение адаптироваться в учебном социуме (социализация и личностно-культурная идентификация)
Поликультурный социум высшей школы (студенческо-преподавательские общественно-ориентированные и научно-исследовательские интернет-сообщества и др.)	1. Становление глобального интернет-социо-кросс-культурного образовательного пространства. 2. Социально-личностная ориентация в студенческом сообществе	1. Метаязык интернет-социо-кросс-культурного пространства мультимедийной лаборатории университета. 2. Комплексное использование языков исследования культурного текста. 3. Создание культурологических образов для авторских текстов-сценариев гражданского образования	Культурологическая драматизация в поликультурном социуме. <i>Уровень 3</i> (майевтический уровень освоения культурологического образа культурного текста в социо-кросс-культурном пространстве университета). Интернет-коммуникация (2 ступень)	Развитие планетарного сознания в глобальной коммуникации. Формирование социо-кросс-культурной компетенции (адаптация личности в «неродном» социуме)

Из таблицы видно, что воспитание поликультурной личности XXI в., истинного гражданина, происходит на базе учета вышеописанного баланса социокультурного и кросскультурного контекстов культурного развития, позволяющего субъекту расстаться со своими предрассудками и проявить терпимость, избавиться от традиций этноцентричного мышления. Гражданин выступает, с одной стороны, как субъект, воспринимающий интересы, потребности и цели родного социума, сохраняющий свою индивидуальность, постоянно развивающий присущие ему способности, приобретающий новые ценности (политические, правовые и др.), и, с другой стороны, в кросскультурном социуме приобретающий новые ценности и знания не в виде «внешнего», чуждого для его индивидуальности мира, а в виде «своего иного», необходимого условия саморазвития и самоопределения в поликультурном мире.

Таким образом, воспитание в гражданском обществе – это процесс целенаправленного влияния на обучаемого, целью которого выступает накопление им (обучаемым) необходимого для жизни в поликультурном мире и формирование у него адаптивной системы ценностей. В социо-кросс-культурной реальности построение гражданского общества обусловлено, в силу вышеприведенного анализа, прежде всего социально-личностным образованием через два механизма педагогического влияния: этнокультурного и кросскультурного. Что же представляют собою эти условные механизмы?

Первый (*этнокультурный контекст педагогического влияния*) представляет собой влияние культурно организованной среды родного этноса (с устойчивой совокупностью людей, идей, предметов культуры, знаков, символов, традиций), где в качестве учителя может выступать реальный «культурный носитель», говорящий на родном языке, идея, артефакт и т. д., имеющие общий социальный признак освоения внутренней культуры среды обитания родного этноса и выполняющие общественно необходимую функцию культурного общения в общей структуре культурного взаимодействия.

Второй (*кросскультурный контекст педагогического влияния*) может быть представлен культурно-образовательной средой «неродного» этноса (общность людей разных культур, идей, предметов культуры, знаков, символов, традиций и т. д.), где в качестве учителя выступает реальный «культурный носитель», говорящий на «неродном языке», идея, артефакт, интернет, образовательная компьютерная программа, а в качестве ученика любой субъект культурного развития, желающий вступить в кросскультурную коммуникацию. Данная условная общность имеет общий социальный признак (культурное развитие и культуротворчество на базе кросскультурной компетенции) и выполняет социально необходимую функцию формирования планетарного сознания в культурном развитии и саморазвитии субъекта.

Таким образом, разные «дистанции» действия культурных сфер, «пластов» среды, воздействующие на образовательное пространство этнокультурного контекста, с одной стороны, а также культуротворческие искания по за-

конам культурной коммуникации кросскультурного контекста, с другой, – позволяют учителю и ученику (студенту и преподавателю) строить диалог культурного развития, в котором язык учителя и его культурные тексты играют роль метаязыка [2], представляющего собой один из основных интеграционных механизмов социо-кросс-культурного пространства урока и общественно-мероприятия.

Опираясь на многолетнюю экспериментальную работу в Сибирском регионе в этом направлении, авторы пришли к выводу, что интегрированное воздействие двух вышеописанных контекстов (социокультурного и кросскультурного) в социально-личностном воспитании можно моделировать на базе педагогической текст-диалоговой технологии, включающей в себя три аспекта: аутентичный текст (устный или письменный); культурологический образ аутентичного текста как метафору, инструмент осмысления; культуроразвивающий и культуротворческий диалог с опорой на образное мышление, интуицию, рефлексию и оценку.

Мы представляем две таких технологии: «Культурологическая драматизация» [8] и «Интернет-коммуникация». Первая разработана в 1994 г. на базе гимназии № 8 Новосибирска, где автор работал учителем английского языка. В течение 10 лет данная технология прошла успешную апробацию в школах разного уровня в Сибирском регионе и за рубежом (США). Вторая разработана нами на базе ряда зарубежных технологий («*Cross-posting*» и «*Global forum*») в 2003 г. в Новосибирском государственном педагогическом университете для студентов кафедры регионоведения и иностранных языков (табл. 3, 4, рис. 2).

Таблица 3

Средства культурологической драматизации

Этнокультурный и кросскультурный социумы (ЭС и КС)	Система интерактивных педагогических ситуаций
1) урок драмы; 2) урок песни; 3) урок проекта; 4) урок сценария; 5) семинар по интерпретации аутентичного текста; 6) семинар анализа и сравнения культурологического образа; 7) семинар по культурологии; 8) урок драматургии по «встречному тексту»; 9) семинар по педагогической герменевтике	на базе аутентичных текстов, фольклорных песен и игр Западной Сибири и соседних стран Востока и Запада

Таблица 4

Средства интернет-коммуникации

Кросскультурный социум (КС)	Система педагогических ситуаций
1) урок информатики; 2) урок интернет-коммуникации; 3) урок в мультимедийной лаборатории «Cross-posting», charts; 4) виртуальная конференция 5) глобальные, кросскультурные, интернет-исследования (cross-cultural studies)	на базе аутентичных текстов в интернете: гражданские праздники стран мира, демократические традиции, проблемы глобализации



Рис. 2. Схема формирования социо-кросс-культурного образовательного пространства школьника (студента) в системе «школа – вуз»

Из вышеприведенных схемы и таблицы можно сделать вывод о том, что система гражданского воспитания, оснащенная педагогической технологией культурологической драматизации календарных народных и гражданских праздников, драматизационно-культурологических уроков на базе ряда систематизированных образовательных ситуаций, развивающих заданий и приемов (фольклорная драматизация, интерпретация аутентичного текста и драматургическая поисковая деятельность с элементами креативного воображения, критического мышления и культурологического исследования) в сочетании с новейшей технологией интернет-коммуникации стимулируют обращение школьника (студента) к аутентичным текстам на бумажном и электронном носителях, в которых он выступает субъектом познавательной, художественной и коммуникативно-культурологической деятельности, что в итоге приводит к развитию рефлексивного сознания и формированию у школьника (студента) социо-кросс-культурной компетенции, позволяющей ему стать человеком «по-культуры» и осознавать себя гражданином своей страны и мира.

### Литература

1. Беловолов В. А., Беловолова С. П. О методической подготовке исследователя // *Философия образования*. – 2003. – № 6.
2. Данилюк А. Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств: Автореф. ... дис. д-ра пед. наук. – Ростов н/Д, 2001.
3. Загвязинский В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования. – М., 1995.
4. Загвязинский В. И. Образовательная стратегия в начале XXI века и проектирование региональных образовательных систем // *Материалы Всерос. науч.-практ. конф.* – Тюмень: Изд-во ТГУ, 2003.
5. Резник Ю. М. Введение в социальную теорию: Социальная системология. – М.: Наука, 2003.
6. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М., 2000.
7. Ферпонтов Г. А. Социокультурный и кросскультурный феномен в системе образования: Монография. – Новосибирск: Ин-т философии образования, 2003.
8. Ферпонтов Г. А. Становление образовательного пространства школьника средствами культурологической драматизации: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2000.
9. Smoke A., De Goes M., Pino A. *Sociocultural Studies of Mind*. – Cambridge University Press, 1995.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377.12  
ББК 74.5

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОТБОРУ СОДЕРЖАНИЯ ГОС ВПО: НОВЫЙ ВЗГЛЯД

**В. П. Косырев,  
А. Е. Кузнецов**

*Ключевые слова:* компетентностный подход; компетенции специалиста; содержание образования.

*Резюме:* В статье в рамках анализа проблемы внедрения компетентностного подхода представлена новая интерпретация понятий «компетенция», «компетентность», «квалификация». Рассматривается концепция пятизвенной схемы проектирования содержания подготовки на основе компетентностного подхода.

Проводимые в последнее десятилетие реформы социально-экономической жизни страны сопряжены с решением острейших и неотложных проблем подготовки кадров и их социально-профессиональной адаптации. Эти проблемы затрагивают вопросы профессионально-квалификационной структуры кадров, стандартизации образования, структуры содержания образования, технологии подготовки квалифицированных специалистов. Их решение зависит от установления требований общества к подготовке специалистов, определения их профессионального предназначения, установления квалификационных требований, целей подготовки.

Все это – круг проблем, нуждающихся в первоочередном рассмотрении, без решения которых невозможно подготовить профессионала, отвечающего современным требованиям. В нормативных документах и научной педагогической литературе последнего десятилетия представлен целый ряд подходов к рассмотрению терминологических и понятийных аспектов проблемы компетентностного подхода, в том числе профессиональных компетенций и компетентностей, их смысловой и содержательной характеристикам.

Вместе с тем практика разработки государственных образовательных стандартов, образовательных программ и другой нормативной документации требует составления научно обоснованных рекомендаций по проектированию профессиональных компетенций.

Практическая важность отбора содержания профессиональной подготовки на основе компетентного подхода не вызывает сомнений. Однако теория этого подхода несколько противоречива и характеризуется неполнотой элементов, что делает ее недостаточно системной, в частности для приложения к проектированию учебно-программной документации.

Ориентация образования на формирование ключевых компетентностей оказывает существенное влияние на всю систему оценки качества и контроля результатов подготовки. Компетентности представляют собой многоплановые и многоструктурные характеристики качества подготовки обучаемых, критерии оценки которых до сих пор не были в полной мере стандартизированы. Они едва ли поддаются операционализации и валидным инструментальным измерениям. Основная трудность здесь заключается в том, что компетентность нельзя трактовать как сумму предметных знаний и умений. Она, скорее, – приобретаемое в результате обучения новое качество, увязывающее знания и умения со спектром интегративных характеристик качества подготовки, в том числе с мотивированностью к учебной и предстоящей профессиональной деятельности и способностью применять полученные знания и умения на практике [6].

В этой связи возникает задача создания междисциплинарных (комплексных) измерителей, требующих при оценке результатов обучения использования методов многомерного шкалирования и специальных методов интеграции оценок отдельных характеристик учащихся.

Поэтому важным для проведения исследования представляется вопрос о точности и правомерности применения единиц педагогического тезауруса. Проведенный анализ трудов по теории компетентного подхода [1] и теоретическим основам и практике подготовки педагогов [2; 3] позволил сделать вывод о том, что понятия «ключевые квалификации» (в обобщенном значении этого понятия) и «ключевая компетентность» не идентичны, феноменологически не взаимозаменяемы, а следовательно, должны быть однозначно определены и разведены по регистрам использования в теоретических работах [4].

Так, например, в проекте Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО) нового поколения представлена иерархия компетенций специалистов, основанная на разделении компетенций на специальные и инвариантные к области деятельности (рис. 1).

Анализ основных положений представленного проекта позволяет сделать вывод о том, что данная модель не может считаться стройной и структурно выверенной. Но главным ее недостатком является то, что она, будучи размытой, философски-обтекаемой, фактически неинструментальной и во многом нерелятивной к профессиональной области, мало применима к отбору содержания профессиональной подготовки, так как не отражает специфики конкретной области деятельности и уровень предполагаемой квалификации выпускников.

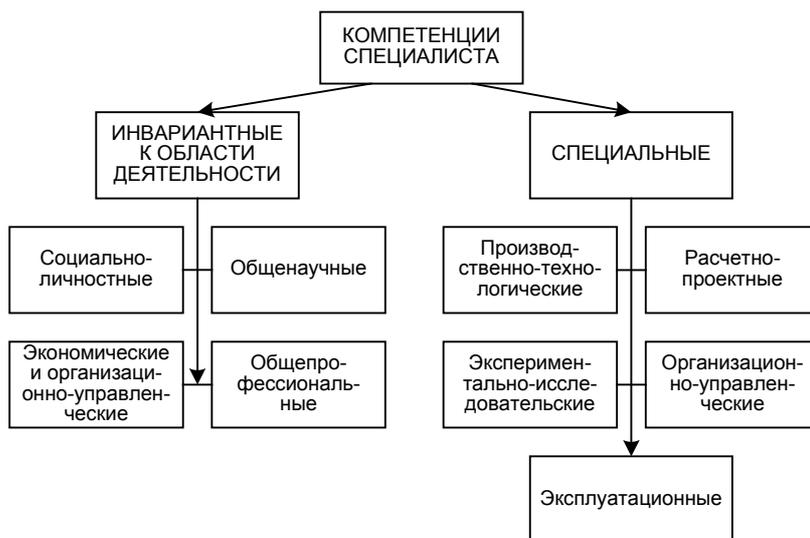


Рис. 1. Иерархия компетенций специалистов

В этой связи, а также из-за существующей противоречивости основных понятий и терминов, присущей современной теории компетентностного подхода, в рамках предпринятого нами научного поиска мы, кроме прочего, проводили анализ валидности и взаимозаменяемости терминов «компетенция» и «компетентность».

Было установлено, что между этими тезаурусными элементами существует принципиальное структуроформирующее противоречие, раскрытие которого позволяет значительно облегчить решение проблемы формулирования ключевых квалификаций, на основе которых производится отбор содержания и технологии подготовки в конкретной профессиональной сфере.

«Компетенцию» мы определяем как круг полномочий, знаний и опыта в той или иной области, сфере деятельности, для успешной реализации которой человек прошел специальную подготовку и получил квалификацию; фактически это – круг решаемых задач или аспект профессиональной деятельности. Таким образом, компетенция может условно рассматриваться в качестве области реализации определенной квалификации; она рассматривается в рамках профессиональной педагогики и имеет узкопрофессиональный, но глубокий характер. Компетенция обычно формируется в специальных (профильных) учебных заведениях.

«Компетентность» специалиста, которую, как теперь общепринято, целесообразно зафиксировать в нормативной документации, следует рассматривать в качестве потенциальной способности, профессионально значимого качества личности. Она представляет собой составляющую структуры интегративной характеристики личности специалиста, отражающую комплекс по

возможности глубоких и активно аппликативных знаний и умений в определенной сфере деятельности.

Таким образом, компетентность следует рассматривать как совокупность операционного («умения») и когнитивного («знания») компонентов, которую в педагогической литературе (в т. ч. в учебной нормативной документации) ранее принято было описывать амбивалентным термином «владение».

О компетентности можно говорить как об аспектной готовности к самореализации личности в определенной деятельности, качества, рассматривающегося через призму когнитивно-психологического и мотивационного факторов личности. Причем одна и та же компетентность может быть востребована в рамках реализации разных компетенций. Данный факт позволяет сделать вывод о том, что понятие «компетентность» не соподчинено понятию «компетенция», а лишь входит в него при определенных ограничивающих условиях.

Таким образом, можно говорить об *апикальном* и *имплицитном* характере компетентности. С одной стороны, каждая из компетентностей представляет собой целостное явление, которое в ряде случаев выделяется и рассматривается отдельно, в т. ч. при отборе содержания и технологии организации конкретного фрагмента учебного процесса. С другой стороны, компетентность способна выступать в качестве интегративного элемента некоей «надсистемы», необходимой для реализации компетенции; эта особенность рассматриваемого понятия важна при отборе содержания аспектной подготовки: на этапе перехода от анализа профессиональной деятельности вообще к отбору реализации апикальных свойств компетентности.

Кроме того, некоторые компетентности могут характеризоваться как *базовые*, а другие – как *сквозные*. «Надпрофессиональные» компетентности выявляются при компетентностном анализе практически всех компетенций: в большинстве случаев это знания и умения, общие для любой профессиональной деятельности и *сквозные* по отношению к содержанию подготовки специалиста любого уровня. Другие компетентности (чаще всего это профессионально значимые качества личности) необходимы в качестве *базы* подготовки к профессиональной деятельности, но, зачастую, не присутствующие явно в самой этой деятельности.

Учитывая, что компетентность является качеством личности, необходимым для осуществления определенной профессиональной деятельности, данное понятие нецелесообразно рассматривать вне теории профессионального образования. Следовательно, термины «компетентность» и «профессиональная компетентность» в данном контексте можно считать синонимичными.

Под «*профессиональной компетентностью*» мы понимаем профессионально значимые качества личности, необходимые для осуществления профессиональной деятельности в рамках определенной *компетенции* на уровне данной *квалификации*, способность решать определенную профессионально значимую задачу.

В качестве примера можно рассмотреть компетенцию «ремонт техники». Во-первых, квалификация может быть на уровне среднего специального образования, и тогда в качестве компетентностей выступают знания и умения в области проведения дефектоскопии, сварки, обтачивания и пр. Если квалификация инженерная, то в ряду соответствующих квалификаций будут организация и контроль выполнения технологических операций, проведение необходимых расчетов и другая проектировочная деятельность. И, наконец, компетентностями на уровне научной квалификации являются обобщение данных, разработка новых алгоритмов выполнения действий и т. п.

Под «ключевыми профессиональными компетентностями» понимаются типичные знания и умения, а также профессионально значимые качества личности. Ключевые профессиональные компетентности следует выделять для кластера компетенций.

Существует принципиальное для рассмотрения данной темы различие между феноменом «ключевая компетентность» и феноменом «инварианта», предложенным В. С. Ледневым [5]. Основу терминологической дифференциации составляет следующее: ключевые компетентности отбираются в соответствии с требованиями, предъявляемыми к содержанию подготовки, в то время как инварианты характеризуют само содержание, выступая в качестве критериев его отбора и одновременно являясь составной частью содержания обучения.

Следует обратить внимание на то, что инварианты нельзя считать исчерпывающим критерием отбора содержания подготовки; их рекомендуется рассматривать в основном при планировании базовых элементов последнего. Связано это с тем, что модель, в которой зафиксировано только современное состояние профессиональной деятельности, не может удовлетворять требованию опережающей подготовки специалиста, поскольку подобная подготовка должна учитывать перманентные изменения и развитие будущей деятельности специалиста, обогащение ее новыми данными. Это обстоятельство выдвигает дополнительное требование к модели содержания подготовки – требование прогностичности, т. е. динамического прогнозного профессиографирования деятельности специалиста [2]. Инварианты формируются на основе анализа ключевых компетентностей, которые, в свою очередь, определяются посредством исследования требований данного социума к личности специалиста.

«Квалификация» представляет собой комплексное понятие, включающее, с одной стороны, уровень подготовленности к профессиональной деятельности, а с другой – уровень абстракции при решении профессиональных задач, представляющих собой пересечение компетенции (т. е. области применения данного специалиста) и квалификации. Иначе говоря, последняя – это сумма всех имплицитных (инвариантных) и апикальных (узкопрофессиональных) компетентностей.

Особое внимание обращается на то, что одну и ту же *компетенцию* можно реализовать на разных *квалификационных уровнях*; и в этом заключается феноменологическая связь между *компетентностью* и *квалификацией*.

В то же время *компетенция* зависит не только от *квалификации*, но и от планируемого *вида профессиональной деятельности* выпускника. Данный феномен необходимо учитывать при формировании состава компетентностей с целью отбора содержания подготовки, более адекватной современным требованиям к профессионально ориентированному педагогическому процессу.

Главным при рассмотрении данной проблемы является то, что система образования описывает пятизвенную структуру, включающую содержание учебной дисциплины, вид профессиональной деятельности и триединство квалификации, компетенции и компетентности (рис. 2). Фактически это – четыре дескриптора системы профессионального образования; то есть профессиональная жизнедеятельность в определенной профессиональной области (компетенции) осуществляется на определенном профессиональном уровне (квалификации) и при наличии (посредством) определенных профессионально значимых характеристик личности специалиста (компетентности).

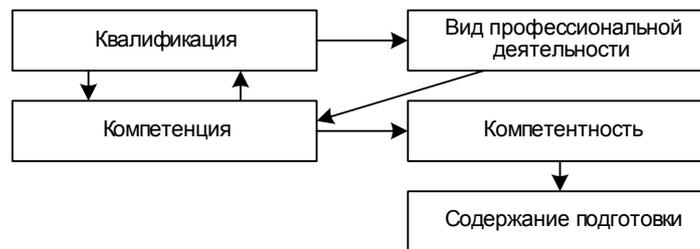


Рис. 2. Пятизвенная схема проектирования содержания подготовки на основе компетентностного подхода

Из разницы в представленных нами определениях понятий «компетенция», «компетентность» и «квалификация» вытекает предположение о том, что неправомерно прямо переносить все подходы и теоретические положения, выведенные из практики исследования структуры компетенции, на процесс формирования компетентности; необходимо разрабатывать критериально разные подходы к анализу этих двух профессионально-педагогических феноменов. Установлено, что характерологические особенности формирования каждого вида компетентности должны рассматриваться на трех уровнях: 1) в теоретических подходах (т. е. в обосновании и проектировании процесса подготовки); 2) в отборе технологий, адекватных специальным требованиям к глубине определенного вида подготовки; 3) в оценке значимости аспектов подготовки.

В таблице представлено несколько примеров реализации предлагаемой нами пятизвенной схема отбора содержания подготовки на основе компетентностного подхода.

Пример взаимосвязи содержания учебных дисциплин и квалификации, вида профессиональной деятельности, соответствующих компетенций и компетентностей

Квалификация	Вид профессиональной деятельности	Компетенции (профессиональные задачи в структуре профессиональной деятельности)	Компетентности (комплекс знаний, умений и профессионально значимых качеств личности) в области
Инженер	Технологическая (производственно-технологическая)	Организация высокоэффективного использования сельскохозяйственной техники и оборудования	<ul style="list-style-type: none"> <li>• эффективности применения технических систем;</li> <li>• конструкционных и технологических особенностей сельскохозяйственной техники и оборудования, позволяющих повысить эффективность их использования;</li> <li>• способов оценки эффективности использования сельскохозяйственной техники и оборудования;</li> <li>• правил и способов организации высокоэффективного использования сельскохозяйственной техники и оборудования;</li> <li>• мотивированности к осуществлению высокоэффективного использования сельскохозяйственной техники и оборудования;</li> <li>• обладания личностно-значимыми профессиональными качествами, необходимыми для организации высокоэффективного использования сельскохозяйственной техники и оборудования</li> </ul>
Педагог профессионального обучения	Методическая работа	Разработка методического обеспечения практического обучения	<ul style="list-style-type: none"> <li>• принципов построения учебно-методического комплекса по дисциплинам цикла практического обучения и адаптации дидактических средств обучения к конкретным условиям учебного процесса;</li> <li>• оформления разных видов учебно-программной и методической документации;</li> <li>• основ теории отбора содержания профессионального образования;</li> <li>• отбора и реализации технологий профессионального обучения;</li> <li>• индивидуальных психологических особенностей и методов активизации потенциальных возможностей личности учащегося при практическом обучении</li> </ul>

Таким образом, нами было показано, что философские и прикладные аспекты педагогического тезауруса действительно обуславливают специальные характеристики содержания и технологий осуществления процесса обучения, что прямо влияет на феноменологические особенности отбора ключевых компетентностей специалистов.

В заключение можно констатировать, что работа над созданием методик и инструментария для оценки ключевых компетентностей является приоритетной, так как их система должна быть сформирована, нормативно зафиксирована и реализована в практике профессионального образования в возможно короткие сроки. Однако существует широкий спектр проблем, которые необходимо будет решить в связи с этим, что потребует дальнейшей теоретической проработки и экспериментальной проверки.

### Литература

1. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2002.
2. Зеер Э. Ф., Глуханюк Н. С. Структура и особенности инженерно-педагогической деятельности / Социально-психологические особенности личности инженера-педагога: Сб. науч. тр. – Свердловск: СИПИ, 1988.
3. Косырев В. П. Методическая подготовка инженеров-педагогов. – М.: МГАУ, 1998.
4. Кива А. А., Косырев В. П., Кузнецов А. Н. Дидактическое проектирование на основе компетентностного подхода: Монография. – М.: ИСОМ, 2005.
5. Леднев В. С. Содержание образования: Учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1989.
6. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования / Под ред. А. А. Пинского. – М.: Мир книги, 2001.

УДК 378: 001.891  
ББК 74.58:72

## ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗНАНИЙ В НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ АГРОПРЕДПРИЯТИЙ

**А. Р. Кузнецова,  
Р. З. Саитова,  
И. Ю. Кузнецов**

*Ключевые слова:* Башкирский государственный аграрный университет; закрепляемость молодых специалистов; социальные проблемы села; уровень образования.

*Резюме:* Статья посвящена поиску путей решения сложившегося противоречия, при котором мощный образовательный и научный потенциал, предоставляемый специалистам в вузах, не находит своего применения в реальной практической действительности. В работе дается анализ этапов реализации федеральных и республиканских программ, направленных на обеспечение для экономики страны качественно подготовленных и рыночно востребованных специалистов для села.

Образование представляет собой главный стратегический фактор общественного развития. В последние годы проводится непрерывная работа по совершенствованию всей системы образования. В конце 2001 г. Правительством Российской Федерации была разработана и принята Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. Главными ожидаемыми итогами преобразований, определенными в данной Концепции, являются «...обеспечение для экономики страны качественно подготовленных и рыночно востребованных специалистов», способных к творчеству, самоопределению, обладающих стремлением к созиданию [10]. В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг., принятой в 2005 г., подчеркивается, что «главное преимущество высокоразвитой страны связано с ее человеческим потенциалом, во многом определяющимся образованием. Именно в этой сфере на современном этапе находится ключ к обеспечению устойчивого экономического роста страны в средне- и долгосрочной перспективе» [12]. В рамках запланированных концепциями и Федеральной целевой программой мероприятий на всех уровнях управления системы образования России и ее регионов проведена и продолжает вестись серьезная работа. Растет число самостоятельных учебных заведений, увеличивается численность обучающихся в них студентов, повышаются требования к качеству подготовки специалистов, повышению научного потенциала научно-педагогических кадров и образовательных учреждений и т. д. Динамика изменения численности студентов государственных высших учебных заведений в Республике Башкортостан представлена в табл. 1.

Таблица 1

Динамика изменения численности студентов государственных высших учебных заведений Республики Башкортостан (по данным Госкомстата РБ [4])

Показатель	1990/91	1995/96	2000/01	2002/03	2003/04	2004/05
Численность студентов, чел.	53247	51574	88928	124133	128010	131340
Обучается во всех отделениях в расчете на 10000 населения	134	126	216	304	313	322

По данным Госкомстата РБ, за период 1979–1989 гг. число специалистов с высшим образованием увеличилось на 82 тыс. чел., а за период 1989–2002 гг. – на 161 тыс. чел. Общее увеличение доли лиц с высшим образованием по республике составило 2,87 раза. Более 60% населения (2012 тыс. чел.) в возрасте 15 лет и старше имеют тот или иной уровень профессионального образования. Превышение числа образованных городских жителей над числом образованных селян в 2002 г. составило 4,08 раз.

Происходящий в настоящее время заметный рост уровня образования является важным положительным фактором для социального развития села. Но, несмотря на непрерывно происходящие процессы совершенствования системы образования, наряду с ростом числа образованных людей в настоящее время сложилось серьезное, требующее немедленного разрешения противоречие, при котором мощный образовательный и научный потенциал, предоставляемый специалистам в высших учебных заведениях, не находит своего применения в реальной практической деятельности.

Выпускники прекрасно реализуют полученные ими знания фактически во всех сферах, но зачастую не в тех, куда готовит их вуз. В качестве примера можно привести Башкирский государственный авиационный технический университет (УГАТУ), который выпускает прекрасных программистов. Наиболее квалифицированные из них, осознав, что их знания не находят достойного эквивалентного вознаграждения на родине, стремятся уехать за рубеж. Аналогичных примеров можно привести множество. Таким образом, более конкурентоспособные выпускники вузов, являющиеся выходцами из городов, стремятся мигрировать в развитые страны, а выходцы из сел всеми силами стремятся остаться после учебы в городах.

Разрешить сложившееся противоречие между постоянным повышением числа образованных граждан и наличием значительного числа вакантных рабочих мест на сельскохозяйственных и агропромышленных предприятиях Башкортостана (как и многих других российских регионов) можно только путем объединения усилий федеральных, республиканских и местных органов власти.

В ноябре 2005 г. Башкирский государственный аграрный университет (БГАУ) отметил свой 75-летний юбилей. За эти годы университетом подготовлено более 44 тыс. высококвалифицированных специалистов [3]. БГАУ традиционно славится высоким качеством подготовки и востребованностью выпускаемых специалистов. В том, что Башкортостан занимает по сельскохозяйственному производству одно из передовых мест в Российской Федерации, есть немалая заслуга и выпускников БГАУ. Фактически восполнить нехватку в квалифицированных кадрах всех сельскохозяйственных и агропромышленных предприятий республики можно за счет выпускаемых университетом специалистов в течение одного–двух лет (табл. 2).

Таблица 2

Соотношение выпускников сельскохозяйственного профиля и требуемых специалистов в Республике Башкортостан в 2004 г.

Показатель	Агрономы	Вет-врачи	Зоотехники	Механики	Электрики	Бухгалтеры	Экономисты
Выпущено специалистов	122	195	115	107	73	113	186
Требовалось специалистов	158	115	162	147	39	69	78

В то же время в отдельных районах республики процент главных специалистов и руководителей хозяйств с высшим и среднеспециальным образованием до сих пор остается на низком уровне. По данным исследователей, «только 20–22% руководителей сельскохозяйственных предприятий более или менее соответствуют своим должностям» [5]. При отсутствии компетентных, знающих свою работу руководителей уменьшается вероятность принятия грамотных управленческих решений, соответственно снижается эффективность управления на селе.

В 2004 г. БГАУ выпустил более 1000 специалистов [4]. По данным кадровых служб управлений сельского хозяйства, из 848 выпускников в минувшем году только 215 специалистов (25%) вернулись в районы, осталось в городе 234 чел. (27%), поменяли место жительства 80 чел. (9,5%), в армии служат 74 чел., в органах МВД – 18, поступили в аспирантуру 30 чел. Не обращались по вопросам трудоустройства по месту жительства 197 выпускников [6]. По данным отдела кадровой политики и образования Министерства сельского хозяйства Башкортостана, ежегодно в среднем по республике на один район прибывает четыре молодых специалиста. Изучение проблем мотивации молодых специалистов к жизни и труду на селе путем проведения специальных исследований мы проводим с 1997 г. Как правило, закрепляемость молодых специалистов после окончания вузов и техникумов на селе остается низкой из-за недостаточной материальной обеспеченности, недостаточно развитой социальной сферы села и ее социальной инфраструктуры. Кроме того, в настоящее время немногие руководители готовы заменить специалистов, обладающих серьезным опытом и практическими знаниями, на молодых выпускников. Решение жилищных и других социальных проблем адаптации на новом рабочем месте требуют выдержки, терпения, большого желания и мудрости, которые оказываются под силу не каждому руководителю. Отсутствие должного внимания к молодым специалистам приводит к тому, что они уходят в коммерческие или другие структуры, мигрируют из сел в города.

Потребность в специалистах с высшим образованием по всем 54 районам Башкортостана на 1 мая 2004 г. (по данным отдела кадровой политики и образования Минсельхоза РБ) составила: 158 агрономов, 162 зооин-

женера, 115 ветеринарных врачей, 147 инженеров-механиков, 39 энергетиков, 78 экономистов, 69 бухгалтеров [11].

По данным Минсельхоза РБ, в должностях руководителей и специалистов в сельскохозяйственных предприятиях сейчас работает 18,5 тыс. чел., из них с высшим образованием 25% (уровень 2001 г. – 23%), со средним профессиональным образованием – 53% (2001 г. – 52%), и практиков – 22% (2001 г. – 25%) [6]. В 2004 г. из общего числа работающих руководителей сельскохозяйственных предприятий (1026 чел.) высшее образование имели 710 (69%), среднее профессиональное – 264 чел. (26%), практиками были – 52 чел. (5%). В сравнении с 2001 г. качественный состав руководителей остался в целом без изменений. В то же время анализ современного состояния трудовых ресурсов и прогноз будущего процесса формирования резерва кадров позволяют сделать неутешительный вывод о том, что происходит ежегодное сокращение численности трудоспособного сельского населения не только из-за естественной убыли и различных внутренних и внешних миграционных процессов. Проблема заключается в катастрофически глобальном неверии людей в будущее села.

Первопричинами сложившегося положения и распространенных проблем в современной сельской российской экономике является занижение стоимости труда работников, занятых в сельскохозяйственном производстве, по сравнению с трудом работников других отраслей. Отсутствие пропорции между затраченными усилиями и вознаграждением приводит к тому, что большинство выпускников из сельских районов не спешат возвращаться в село. Они уверены, что качественные знания, которые им дает государственный вуз, будут востребованы во всех отраслях экономики. Таким образом, рост потенциальных мигрантов из села в города растет с ростом образования.

Для решения вопроса закрепления молодых специалистов к жизни и труду на селе был принят соответствующий Указ Президента Республики Башкортостан М. Г. Рахимова «О дополнительных мерах по обеспечению сельских районов РБ специалистами с высшим и средним профессиональным образованием» от 27 мая 2000 г., согласно которому прием в среднеспециальные и высшие учебные заведения осуществляется по целевому направлению районов РБ [7]. Условия целевого направления заключаются в том, что поступивший абитуриент по окончании учебного заведения обязан вернуться и трудоустроиться в районе, отработав положенные три–пять лет. Практика показала, что не все выпускники добросовестно отрабатывают целевые направления, они находят самые разнообразные способы ухода от ответственности перед предприятиями. Правительство РБ и руководство БГАУ сделали соответствующие выводы, и теперь, начиная с 2004/05 уч. г., квалификационные дипломы выпускникам вручают руководители районных администраций, ранее дававшие им целевые направления для поступления в вуз или ССУЗ. Такое радикальное решение было вызвано острой необходимостью повышения уров-

ня образованности руководителей и специалистов на селе, без чего невозможно преодолеть функциональную неграмотность и технологический консерватизм.

Совершенствование процессов прямой и обратной связи между наукой и практикой осуществляется не только путем подготовки специалистов. В Башкортостане большое внимание уделяется вопросам переподготовки и повышения квалификации кадров для агропромышленного комплекса. В 2004 г. в БГАУ был создан Центр повышения квалификации. Появление данного Центра было вызвано расширением учебных программ повышения квалификации руководителей и специалистов для системы агропромышленного комплекса Башкортостана, а также для преподавательского состава университета, сельских средних специальных учебных заведений и профессиональных училищ. В течение 2004 уч. г. в вышеуказанном Центре повысили квалификацию 575 специалистов АПК, 25 чел. прошли обучение по единой программе подготовки арбитражных управляющих.

Правительство Башкортостана, стараясь всегда своевременно разрешать назревающие проблемы, уделяет серьезное внимание повышению уровня жизни населения при одновременной структурной перестройке экономики. В связи с этим разрабатываются и последовательно реализуются специальные программы, направленные на решение социальных проблем села, развитие и сохранение культурных и духовных традиций, поддержку молодых специалистов АПК, закрепление молодежи в производстве и улучшение демографической ситуации на селе. Главной целью федеральной программы «Социально-экономическое развитие Республики Башкортостан до 2006 г.» является обеспечение развития экономики и социальной сферы республики и на этой основе поэтапное вхождение Башкортостана в единое бюджетное правовое пространство Российской Федерации [13]. В ежегодном послании Президента Республики Башкортостан М. Г. Рахимова народу и республиканскому парламенту от 19 мая 2005 г. отмечается, что «...на развитие социальной сферы, строительство жилья, учебных заведений, лечебных учреждений выделяются значительные средства; благоустраиваются города и села; продолжается сооружение мостов и дорог, газификация и телефонизация; более современными становятся транспорт, телекоммуникации, вся инфраструктура республики» [8].

Современное село обладает всеми ресурсами для реализации имеющегося потенциала. Следует лишь грамотно направить эту энергию. Важным шагом в целях поддержания села является принятое Правительством Российской Федерации постановление от 3 декабря 2002 г. № 858 «О федеральной целевой программе «Социальное развитие села до 2010 г.»». Одной из главных целей реализации Программы является увеличение производительности сельскохозяйственного труда на 20–25% на основе улучшения здоровья сельских жителей, повышения их общеобразовательной и профессиональной подготовки, создания в сельской местности благоприятных жилищных условий; сокраще-

ния потерь рабочего времени, связанных с заболеваемостью; сокращения потерь сельскохозяйственной продукции при ее транспортировке и т. д. [12].

Многие социальные проблемы села присущи не только современному Башкортостану, они характерны для многих российских регионов. Активная федеральная и республиканская политика, ориентированная на повышение уровня жизни населения и снижение социального неравенства, обеспечение всеобщей доступности основных социальных благ – высококачественного образования, медицинского и социального обслуживания, развития социальной инфраструктуры села в среднесрочной и долгосрочной перспективе, непременно приведет к ожидаемым результатам. Однако стимулирование к закреплению молодых специалистов к жизни и труду на селе должно быть также компетенцией органов местного самоуправления. Но только объединение усилий федеральной, республиканской и местной власти с учетом развития научно-технического прогресса, инновационного и интеграционного механизмов системы управления позволит обеспечить правовую и финансовую поддержку селу, сохранить и повысить кадровый резерв АПК, решить социальные проблемы жителей села, повысить качество и уровень их жизни.

### Литература

1. Демографические процессы в Республике Башкортостан: Стат. сб. – Уфа: Госкомстат РБ, 2005. – 101 с.
2. Мониторинг регистрируемого рынка труда РБ в январе–июне 2005 года: Стат. сб. – Уфа: Госкомстат РБ, 2005. – 40 с.
3. Недорезков В. Д. Родному университету 75 лет // Колос. – 2005. – 14 нояб. – С. 1–3.
4. Образование, наука и культура в Республике Башкортостан: Стат. сб. – Уфа: Госкомстат РБ, 2005. – 135 с.
5. Садретдинов А. М. О подготовке кадров для АПК // Экономика и управление. – 1998. – № 6.
6. Сиражетдинов Р., Кираев Р., Ягафаров М., Нурмухаметова Н. Нужны специалисты с современным мышлением // Сельские узоры. – 2005. – № 4. – С. 12–13.
7. Указ «О дополнительных мерах по обеспечению сельских районов РБ специалистами с высшим и средним профессиональным образованием» // Известия Башкортостана. Советская Башкирия. – 2000. – 27 мая. – С. 3.
8. Ежегодное послание Президента Республики Башкортостан М. Г. Рахимова народу и республиканскому парламенту от 19 мая 2005 г. [Электрон. ресурс] // ИА «REGNUM» (<http://www.regnum.ru>). – Режим доступа: <http://www.regnum.ru/news/456977.html>.
9. Информация о потребности в специалистах по районам Республики Башкортостан [Электронный ресурс] // Башкирский государственный аграрный университет ([www.bsau.ru](http://www.bsau.ru)). Режим доступа: <http://www.bsau.ru/content/vakns.htm>.

10. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Электрон. ресурс] // Федеральное агентство по образованию (<http://www.ed.gov.ru>). – Режим доступа: <http://www.ed.gov.ru/min/pravo/276/>.

11. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы [Электрон. ресурс] // Правительство Российской Федерации (<http://www.government.gov.ru>). – Режим доступа: [http://www.government.gov.ru/data/news\\_text.html?he\\_id=103&news\\_id=18574](http://www.government.gov.ru/data/news_text.html?he_id=103&news_id=18574).

12. Постановление от 3 декабря 2002 г. № 858 «О федеральной целевой программе “Социальное развитие села до 2010 года”» [Электрон. ресурс] // Министерство сельского хозяйства Российской Федерации (<http://www.mcx.ru/index.html>). – Режим доступа: [http://www.mcx.ru/index.html?he\\_id=681&doc\\_id=411](http://www.mcx.ru/index.html?he_id=681&doc_id=411).

13. Федеральная целевая программа «Социально-экономическое развитие Республики Башкортостан до 2006 года» [Электрон. ресурс] // Агентство «Башинформ» (<http://www.bashinform.ru>). – Режим доступа: <http://www.bashinform.ru/index.php?id=9274>.

УДК 377.031.4  
ББК 444.87

## СОЦИОГУМАНИТАРНЫЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ

Н. В. Чигиринская

*Ключевые слова:* инженерное образование; техносфера; социогуманитарный подход.

*Резюме:* В статье выявляются противоречия в подготовке инженеров и обосновывается необходимость повышения удельного веса социогуманитарного компонента в подготовке современного инженера.

Техносфера обладает своими внутренними противоречиями, которые в результате внедрения новых информационных технологий имеют тенденцию обостряться. Автоматизация производственных процессов, проникновение техногенного мира во все новые сферы общества, глобализация негативных последствий техники и технологий ставят вопрос о необходимости перехода от техногенной цивилизации к ноосферной.

Объективные обстоятельства социально-экономической и духовной жизни российского общества требуют смены устаревшей парадигмы образования, обращения к отдельной личности: ее интересам, нуждам, экзистенциальным потребностям. Эта образовательная ситуация породила объективную необходимость смены существующей модели подготовки инженера как одной из ключевых фигур в обеспечении жизнедеятельности современного и будущего общества.

В сфере образования и обществе возникли противоречия между:

- сложностью и целостностью современных социоинженерных проблем и уровнем подготовки технических специалистов с высшим образованием;
- интегральным характером требований, предъявляемых к ним современной жизнью, и дифференциальным способом обучения инженеров;
- сценарием будущего человечества, который требует своего предвидения, и ограниченными возможностями прогностической деятельности инженера;
- порождением новых видов человеческих потребностей в результате инженерной деятельности и человеческими возможностями осмысления последствий удовлетворения этих потребностей;
- сохранением технократического типа современного инженерного мышления и гуманистическим характером современных социоинженерных задач;
- гуманистическим назначением инженерного образования и нереализованностью этого назначения технократически ориентированной высшей технической школой.

Уже сегодня востребован инженер, ориентированный на гуманистические ценности, адекватную им деятельность, инженер, который:

- обладает таким миропониманием, которое способствует внедрению гуманитарных ценностей в структуру смыслов и целей инженерной деятельности;
- не только состоятелен в своей профессиональной деятельности, но и способен выходить за рамки своего предмета и осуществлять прорыв в смежные области деятельности;
- вписывается в контекст современной эпохи: видит свое место в глобальной системе общественных и экономических коммуникаций, понимает и предвидит тенденции развития техносферы и сопутствующих ей институтов.

Характер современных инженерных задач, которые по своей природе являются объектами сложной социотехнической природы, и качества объектов проектирования, оказывающие противодействие инженерным проектным воздействиям, предъявляют к специалисту как личности определенные требования, которыми он должен обладать:

- субъектностью: понимать и ориентироваться в своей внутренней сфере, осознавать мотивы своих поступков, быть способным к рефлексии и эмпатии, испытывать социогенную потребность быть личностью и способность быть ею;
- способностью к профессиональному и социальному целеполаганию и прогнозированию: выдвигать, формулировать цели, разрабатывать пути их достижения, выбирать решения, нести за них человеческую и юридическую ответственность;

- культуросообразностью: обладать широкой образованностью, системой аксиологических устремлений, социопривлекательностью, иметь непроеизводственные резервы личности;

- духовностью, нравственностью и сознательностью в решениях и поступках, ориентированных на созидательную жизнедеятельность, способность выстраивать жизненную стратегию;

- способностью преодолевать сциентистские стандарты в решениях, поступках;

- способностью сохранять и реализовывать в различных коллизиях свои личностные позиции (обладать личностной устойчивостью).

Главной особенностью инженерной деятельности является то, что в ней преломляются и стягиваются фундаментальные проблемы взаимоотношений между материальным и духовным производством, техническим, технологическим и научным прогрессом, наукой и образованием, техносферой, биосферой и социосферой.

Деятельность инженера, более чем чья-либо, во многом ориентирована не только на ближайшее, но и на отдаленное будущее. В связи с этим она имеет более сложные и достаточно непредсказуемые последствия. Поэтому масштабы влияния деятельности инженера и специалистов другого профиля различны. От инженерных решений зависит будущее всего человечества в планетарном масштабе. Для инженерной деятельности характерно имманентное влияние на человека и структуру его потребностей, поскольку ближайшие профессиональные действия инженера направлены прежде всего на технику, и только в неявной форме – на людей. Это создает иллюзию отстраненности технического специалиста от объекта своего творения.

Исходным материалом для инженерных, а вернее сказать, социоинженерных задач являются ситуации проектирования технологического процесса в различных отраслях промышленности, при решении которых проектировщик может проявить в максимальной степени свой человеческий ресурс: мировоззренческие позиции, морально-нравственные убеждения, гражданскую позицию. При решении таких задач субъект образования обретает новый для себя личностный опыт – опыт человекоориентированной инженерно-проектировочной деятельности.

Объект проектирования представляется уже в виде сложной системы *социально-технической* природы. Традиционный технический подход к решению задачи в основном уделяет внимание формированию системы, выявлению механизмов ее функционирования, закономерностям взаимодействия отдельных компонентов системы, направленных на получение запрограммированного результата, их архитектонике [1].

При решении социоинженерных задач внимание сосредоточивают на изучении механизмов, порождающих новые *системные качества, которые*

возникают в процессе взаимодействия отдельных компонентов системы и не сводятся к свойствам отдельно взятых элементов, ее образующих [2].

Кризис современного инженерного образования напрямую связан с кризисом культуры в целом. Культурная деятельность человечества все более приобретает потребительские (гетеротрофные) формы; это проявляется прежде всего в том, что на передний план выходят сервисно-технологические потребности человеческой жизни в ущерб духовным. Тотальная сервисная техносфера порождает человека сервисно-технологического, которому нет дела до окружающей природно-биосферной среды. Необходимо вернуть человеку естественно-целостное представление о мире, а это возможно лишь в том случае, если инженерно-техническое образование сможет совершить переход от профессионально-утилитарных интересов к глобально-культурологическим, носящим космический характер.

Современное инженерное образование по своей структуре изоморфно отражает специфику инженерной деятельности и представляет собой сложную диспозицию блоков различных дисциплин, где гуманитарные предметы занимают около 25% учебного времени. Основным видом профессиональной деятельности для инженера является проектирование (конструирование), в связи с чем этот аспект нашел наивысшее отражение в структуре учебной деятельности высших технических учебных заведений.

По своим целям и структуре учебные проекты соответствуют реальным инженерным разработкам. Традиционный инженерный проект подвергается экономической и экологической экспертизам по формальным признакам. Экологическая проработка носит не превентивный характер, а исправляющий, и направлена не на поиск возможностей создания внутренне безопасных технологий, а на поиск более экономичного способа переработки, обезвреживания и (чаще всего) захоронения вредных отходов, образующихся в результате реализации проекта.

За пределами обсуждения остаются проблемы, затрагивающие интересы, здоровье, будущее всего человечества. Таким образом, из сферы инженерных, а следовательно, и учебных интересов будущих специалистов выпадают проблемы, связаннее с целостной социогуманитарной экспертизой технических проектов. Современная высшая техническая школа не обладает опытом проектирования учебных технических задач, поставленных как социальная гуманитарная проблема.

Решая задачи такого типа, будущий инженер обретает для себя новый личностный опыт – опыт антропоцентрированной инженерно-проектировочной деятельности. Этот опыт предполагает проведение комплексной социогуманитарной экспертизы проекта, включающей юридический, этический, медико-биологический, экологический, интеллектуальный, коммуникативно-семантический, социологический аспекты. Учет этих факторов позволит реализовать на более высоком уровне прогностическую функцию инженера и обезо-

пасить общество от катастрофических последствий, не продуманных во всех аспектах проектных воздействий на целостный мир. В связи с предлагаемым подходом к содержанию инженерной подготовки появляются определенные дидактические задачи, которые считаются разрешенными в существующей системе подготовки специалистов с высшим техническим образованием.

На сегодняшнем этапе развития дидактики уже очевидно, что необходим иной подход к построению программ. Речь должна идти не об учебной, а об образовательной программе. С позиций новой образовательной парадигмы прежний подход к построению учебных программ следует квалифицировать как редуционистский – отбор частичного *нецелостного* знания, извлеченного только из *науки*.

Прежняя направленность на познание законов природы и техники предполагала формирование единой научной картины мира и научно-инженерной картины как идеальной модели природы и техники, синтезирующей лишь наиболее общие и фундаментальные понятия и принципы естественных и технических наук на определенном историческом этапе их развития. Мы исходим из идеи единения личностного подхода с идеями коэволюционного развития природы, техники и общества, включения в содержание технического образования нового личностного образования, т. е. *ценностно-смыслового отношения человека к изучаемой социотехнической проблеме*. В подготовке современных инженеров важна философия интегрированного технико-социогуманитарного мышления, которое направляется интегральными ценностями.

#### Литература

1. Шадриков В. Д. Системный подход к изучению деятельности: Хрестоматия по инженерной психологии. – М.: Высш. шк., 1991. – 287 с.
2. Freeman C., Soete L. New Explorations in the Economics of Technological Change. – L.: Pinter Publishers, 1990.

УДК 174.355  
ББК Ю 725

## НОВАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ В АРМИИ: ЛИЧНОСТНО-ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В. И. Шерпаев

*Ключевые слова:* аксиологизация; армия; воинская дисциплина; воинское воспитание; вооруженные силы; гражданско-патриотическое воспитание; долг; духовный фактор; модель воспитания; моральный дух; профессионализация; социализация.

*Резюме:* В статье исследуется духовно-нравственная основа воинской деятельности, ее моральный дух и их влияние на обеспечение безопасности государства. Обобща-

ются взгляды отечественных и зарубежных мыслителей, военных теоретиков на роль духовно-нравственных традиций в истории российской армии; анализируются сложности современного процесса гуманизации воинских отношений, становления новой воспитательной модели в ходе российской воинской реформы. Выделяются приоритетные направления воспитания – гуманизация воспитательной работы и демократизация условий деятельности военнослужащих, самого уклада воинской жизни. Обобщена ценностно-диспозиционная модель личности военнослужащего.

«Армия не вооруженная сила только, но школа воспитания народа, приготовления его к жизни общественной», – говорил известный военный педагог М. И. Драгомиров. Сегодня в связи с разворачивающейся военной реформой вопросы воинского воспитания находятся в центре внимания армии. Обсуждаются различные подходы к решению этой задачи [4–5; 7; 24], очерчены общие контуры того, что можно назвать новой моделью воспитательного процесса [2; 8; 22–23]; прорабатываются различные ее аспекты, принципы, приоритеты [14; 20]. Большинство авторов сходятся во мнении, что приоритетным направлением воспитательного процесса является *гуманизация воспитательной работы и демократизация условий деятельности военнослужащих, самого уклада воинской жизни*. Гуманизация в общем плане означает, что личность военнослужащего – его жизнь, достоинство, честь, перспективы развития, профессионального роста – постоянно находится в поле зрения всех армейских подразделений, занимающихся воспитательной работой, выступая важной мерой, критерием эффективности их работы. Установка на гуманизацию воспитания, по существу, предполагает возвращение к традициям российской военной педагогики, которая исходила из того, что «в военном деле, скорее волевым, чем умовым, на первом месте стоял, стоит и будет стоять *человек*» [3, с. 215]. Демократизация армии означает защиту законных прав и свобод военнослужащего, обеспечение в армии гражданского равенства и социальной справедливости; стимулирование боевой и общественной активности воина, развитие его творческой инициативы и возможностей влиять на выработку управленческих решений. Результатом совокупных воспитательных усилий должна быть **личность военнослужащего** [2, с. 29–30] – профессионала, патриота и гражданина свободной демократической России, которая бы соответствовала целевым установкам воспитания, заложенным в Военной доктрине Российской Федерации.

Известный педагог К. Д. Ушинский говорил: «Если педагогика хочет воспитывать человека... то она должна прежде узнать его... во всех отношениях» [18, с. 23]. На какой же философско-методологической основе ныне возможно такое «узнавание»? В недавнее время универсальной объяснительной схемой, с которой была связана наша теория личности, являлась марксистская концепция человека – «совокупности общественных отношений». «Личность – устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида, продукт общественного развития и его включения в систему социальных отношений по-

средством активной предметной деятельности и общения» [10]. Индивид становится личностью в процессе социализации и воспитания: освоения социальных норм и функций, овладения формами деятельности и общения, которые далее определяют его отношение к реальности, другим людям, обществу.

Положительные стороны этой концепции – установка на анализ деятельностной природы человека, его обусловленности обстоятельствами, средой, условиями жизни («человек таков, каковы условия его жизнедеятельности»), его органической связи с другими людьми, обществом [12, с. 265]. Но при этом марксистский подход совершил своего рода редукцию индивидуального в человеке к социальному: личность – это индивидуальное бытие общественных отношений. Кроме того, личность здесь рационализируется: в ней подчеркивается сознательное, целевое начало, и это оставляет вне поля зрения вопрос о роли неосознаваемых механизмов человеческого поведения [21]. Верные положения относительно активной природы человека не подкрепляются здесь основанием его уникальности и свободы.

Живя в современном обществе, может ли человек быть духовно полностью свободным от «обстоятельств», от воли «других»? Кроме того, право на свободный выбор имею не только Я, но и «другие» – как их согласовать? Так или иначе, осознавая эти моменты, экзистенциальные авторы подчеркивают трагизм человеческой свободы: человек «обречен быть свободным» (Ж.-П. Сартр), его стремление к свободе абсурдно, как труд Сизифа (А. Камю), нередко он вынужден предпринять «бегство от свободы» (Э. Фромм), не вынеся ее бремени. Логика социального и духовного развития XX в. подвела к тому, что не только тоталитарный «коллективизм», но и жесткий «индивидуализм» несостоятельны как личностные программы.

Посмотрим с психоаналитической точки зрения на специфику ратного труда и, шире, армейской жизни человека. Воин по роду своей деятельности действительно пребывает в ситуации между любовью к Родине-матери, которую он защищает («Эрос» – в терминологии З. Фрейда), и ненавистью – агрессивным отношением к врагу и страхом перед возможной смертью на поле брани («Танатос»). Его «Я» наиболее близко, в сравнении с людьми многих других профессий, расположено по отношению к оси «Сверх-Я», в которой концентрируется его долг перед Отечеством и с которой связана его воинская честь. Существенно здесь и то, что армейская жизнь – относительно обособленный от гражданской жизни мир, где есть свой «отец» (командир, представляющий требования Отечества), который должен быть строгим, но справедливым; что касается части, подразделения, то они заменяют для воина «дом», «семью», т. е. круг наиболее близких людей, место, где человек укрывается от бед, тревог бытия. Очень важно, чтобы в своем армейском «доме» человек обрел подлинную защиту, кров, тепло (именно эти моменты и входят в смысловое содержание архетипа «дом»: он «кров», «очаг», «крыша»); а также чтобы у человека в части был «друг», т. е. «значащий другой», «другой-Я», которому

можно рассказать о беде, получить поддержку. Все это необходимые условия психологического баланса личности. Ну а если на деле командир – хам и грубиян, а в казарме – дедовщина, право сильного, полукриминальные нравы (что сегодня не редкость)? Вот и психологическая почва для нервных срывов, «расстрельного» поведения, суицида [13].

Полагаем, что психоаналитический подход может удачно состыковаться с диспозиционной концепцией личности, которая у нас сформировалась на почве марксистской деятельностной методологии. По мнению В. А. Ядова, личности присуща иерархически организованная система диспозиций. Вершину ее образуют базовые ценностные ориентации как продукт воздействия всей совокупности условий жизнедеятельности. Для диспозиций среднего уровня характерны обобщенные установки личности на повторяющиеся, устойчивые жизненные обстоятельства. Нижний уровень образуют ситуативные предрасположенности к поведению в меняющихся условиях жизни [25]. На основе изложенного выше мы могли бы обобщить это в **ценностно-диспозиционной модели** личности военнослужащего. Здесь объяснительными понятиями являются также *ценность* и *смысл*. Ценность – указание на человеческое, социальное, культурное значение явлений действительности. Преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, ценность может приобрести для человека личностный смысл, т. е. включиться в структуру его личности.

В структуре личности военнослужащего можно, исходя из вышеизложенного, выделить три блока: 1) ценностное ядро; 2) защитный пояс; 3) смысловую периферию. *Ценностное ядро* образует группа значимостей, с которыми связан главный источник психической энергии, активности личности. Г. Г. Дилигенский отмечал, что она определяется столкновением двух тенденций: к слиянию индивида с группой, социумом и к выделению из него в качестве автономной единицы, индивидуальности. Это значит, что человек не просто усваивает социальные ценности и нормы, но и как бы превращает их в свой личностный потенциал, средство своего самоутверждения в мире [6]. В нашем случае – это ценности Отечества, российской армии, определенного вида войск, части, к которым принадлежит воин. Именно эти базовые ценности становятся средством утверждения «самости» военнослужащего как добровольного и сознательного подчинения себя своему «Сверх-Я» на основе выполнения воинского долга, защиты профессиональной чести, личностного достоинства.

Отсюда, считаем, правы те, кто выделяет в качестве приоритетного воспитательного принципа *принцип гражданственно-патриотического воспитания* в российской армии. Патриотическая идея является общероссийской и политически нейтральной; она приемлема для всех конфессий. Существенен и механизм ее реализации, связанный с мощным пластом обыденно-психологического опыта, традиций, обычаев [2, с. 32]. Разумеется, речь идет не вообще о патриотической идее (которая может эксплуатироваться реакционными

и консервативными силами), но об утверждении образа новой демократической России, которая освобождается от оков тоталитаризма, возрождает лучшие культурно-исторические традиции, стремится обрести свое достойное место и путь в современном цивилизованном развитии. Именно с такой Россией связывается образ воина-гражданина, осознающего свой долг и обязанности защитника Отечества, а также свои права и свободы как представителя демократического общества.

Второй структурный блок в личности военнослужащего (мы назвали его «защитный пояс») образуют профессиональные ценности: глубокие военно-технические знания, владение боевой техникой, дисциплинированность, нравственно-психологическая и физическая закалка, способность к саморегуляции. Процесс воинского труда, овладения специальностью, поддержания техники в состоянии боевой готовности и т. д. является источником формирования важных личностных качеств: настойчивости, инициативности, исполнительности, выдержки, которые, разумеется, пригодятся и в мирное время, в условиях гражданской жизни. Поэтому в нашем народе сложилось отношение к армии как школе мужества, которую должен пройти каждый юноша. Обучаясь защите Родины, воин обучается и защите своей человеческой значимости. «Защита Родины есть защита и своего достоинства», – говорил К. К. Рерих [16, с. 225]. Задача армейской воспитательной работы и состоит в том, чтобы раскрыть эти возможности для здорового роста, развития личности военнослужащего.

Третий структурный блок личности военнослужащего (смысловая «периферия») образуют ситуативные жизненные смыслы, которые формируются и активизируются в сознании и поведении воина в процессе его взаимодействия с «другими» – командиром, товарищами по службе. Известно, что наряду с мощным стремлением к самоутверждению, отстаиванию своей индивидуальности, отличности от «других» [9], т. е. всему тому, что сегодня связывают с представлением о «здоровом индивидуализме» [1], человеку свойственна боязнь изоляции, одиночества. Потребность быть с другими побуждает человека прибегать к формам ассимиляции или социализации. Если ассимиляция, по Фромму, – полное поглощение индивида общностью, то социализация предполагает различные уровни взаимодействия личности с группой, коллективом, при которых индивид может сохранить определенную личностную автономию и внутреннюю цельность при соблюдении права на свободу и личностную автономию «других» [19].

В армии, в силу замкнутости и строгой регламентированности жизни, психологическая инфраструктура стабильна, ее изменение не должно зависеть от личности, взглядов, поведения каждого отдельного человека. Значит, усовершенствовать психологическую среду жизнедеятельности можно только на основе гуманизации отношений военнослужащих, развивая в них коммуникабельность, толерантность, уважение к человеческому достоинству «другого».

И здесь вновь было бы полезно взять на вооружение опыт российской армии. М. Д. Скобелев требовал неукоснительного уважения к человеческому

достоинству солдата: «Только человек, у которого развито сознание собственного достоинства, может сознательно нести во имя Отечества те жертвы и трудности, которые требует от солдата война». «Побольше сердца, господа, в отношениях, особенно к молодому солдату!» – призывал своих офицеров М. И. Драгомиров. «Офицер-воспитатель должен стать старшим братом солдата» [15, с. 177]. Кодекс чести российских офицеров оберегал нравственное достоинство другого человека, утверждал недопустимость проступка по отношению к чести собрата-офицера. Много разумного содержал и принятый в советской армии принцип воспитания воина в коллективе и через коллектив. Достаточно вспомнить связанное с принципом коллективизма «золотое правило» А. С. Макаренко: «Как можно больше уважения к человеку, как можно больше требовательности к нему». Мы убеждены, что эти принципы и правила воинского воспитания не должны быть механически отброшены вместе с тоталитарным наследием советского периода. Ведь воинская деятельность коллективна по своей природе: победа в бою невозможна без поддержки «соседа», без взаимовыручки, без «чувства локтя», на всем этом вырастало то фронтовое братство, которое так восхищает в ветеранах Великой Отечественной войны. Полагаем, что принцип коллективизма должен быть сохранен и развит в более широком военно-педагогическом принципе – *гармонии личного и коллективного в армейской жизни*.

Исходя из целостного представления о личности военнослужащего, в которой мы выделили четыре важнейшие структуры: отношение к Отечеству, к военной профессии, к товарищу по службе и к себе, – следует конкретизировать воспитательную модель, формируемую ныне в современной армии. При этом мы опираемся на гуманистические идеи отечественной педагогики. «Человек не воспитывается по частям», – подчеркивал А. С. Макаренко [11, с. 38]. Чтобы достичь успехов в воспитательной деятельности, нужно схватить человека в его целостности, «понимать его душу, видеть в его глазах сложный духовный мир» [17, с. 20], а значит, уважать его право на индивидуальность и личностную автономию. Указанные идеи отечественной педагогики как бы концентрируются в основной задаче армейского воспитания, сформулированной М. И. Драгомировым: «обратить новобранца в солдата, т. е. специализировать его, не ломая в нем человека» [15, с. 215]. Этот тезис может быть определен как *базовый гуманистический принцип* военной педагогики. Он получает свое развертывание в ряде других, выделенных выше: *гражданственно-патриотической направленности* воинского воспитания, самоутверждения воина в профессии и через профессию; *гармонии личного и коллективного в армейской жизни*. Отправляясь от указанных методологических посылок, мы выделяем три основных направления гуманизации воспитательной работы в армии: *аксиологизацию* (формирование ценностного ядра личности военнослужащего); *профессионализацию* (раскрытие перед воином возможностей для совершенствования, роста в воинской деятельности); *социализацию* (создание

предпосылок для безболезненной адаптации личности в воинском коллективе, для гармонизации ее отношений с «другими»).

*Аксиологизация* предполагает перестройку ценностного мира человека на основе приоритетности гражданственно-патриотических идей и регулятивов. Это возможно, если личность поставлена в такие условия обучения, труда, жизни, когда она сама делает новый ценностно-нравственный выбор. Формированию гражданственно-патриотического сознания военнослужащего должны способствовать: гуманитаризация образования и воспитания в армии, оживление военно-патриотической работы, система общественно-государственной и социально-правовой подготовки. Так, в процессе изучения отечественной истории, в том числе в первую очередь военной, у военнослужащих неизбежно будет формироваться образ сложной, но в целом героической судьбы России. Знакомство с российской культурой поможет юношеству осмыслить наше духовное богатство, осознать Россию как родину величайших культурных ценностей. С позиции русской православно-христианской культуры будет формироваться взгляд на человека как особую духовную реальность – микрокосм, которая выступает связующим звеном между божественным и природным миром, обладает внутренней свободой в выборе между добром и злом и способна к духовному просветлению, возвышению, если откажется от эгоистического своеволия, ощутит себя элементом коллективной личности – человечества. Опираясь на эти и другие возможности и резервы аксиологизации воспитательной работы, можно помочь российскому воину сформировать систему идей и представлений, которая дает ему необходимый духовно-нравственный потенциал, чтобы с честью выполнять свой гражданский долг по вооруженной защите Отечества.

Задача *профессионализации* как направления воспитательной работы состоит в том, чтобы вооружить военнослужащего системой знаний, навыков, на основе которых он сможет найти свое призвание, место в жизни, обрести самоуважение, чувство личного достоинства. Известно, что профессионализация российской армии – магистральная линия ее дальнейшего развития. Немало профессионально работающих людей и в современной российской армии: ее командный состав, военнослужащие-контрактники. Но каков уровень профессионализма? И насколько установка на профессиональное овладение воинской деятельностью стала доминантной в сознании военнослужащих, особенно срочной службы? По данным социологических исследований, добросовестно выполняют обязанности воинской службы только одна треть российских солдат, среди воинов 2-го года службы эта цифра еще ниже. Можно ли говорить здесь о профессионализме? Между тем в подавляющем большинстве зарубежных армий профессионализм является одним из приоритетных направлений воспитательной работы с военнослужащими. Этого требуют и усложнившиеся условия ведения современных боевых действий, и решение серьезных личностно-воспитательных задач.

*Социализация* как направление армейской воспитательной работы обусловлена задачами адаптации личности в воинском коллективе, гармонизации межличностных отношений. Специфика воинского коллектива в том, что его деятельность связана с использованием боевой техники и оружия, с высоким уровнем психофизического напряжения, ответственности. Служебные отношения здесь не только иерархизированы, но и строго регламентированы, что резко ограничивает личностную свободу. Кроме того, воинский коллектив, как отмечалось выше, относительно изолирован от внешней гражданской жизни: человек здесь не только трудится, но и живет, а следовательно, не может «отдохнуть» от «других»; наконец, часто это многонациональные коллективы, что налагает на человеческие взаимоотношения слой национально-групповых традиций, норм, стереотипов поведения. Все это создает почву для рассогласования в формальной и неформальной структурах коллектива (по линии «власть – подчинение», а также по линии межличностных и межгрупповых отношений), образования псевдоиерархий («дедовщина»), усиления конфликтности, в том числе межнациональной. Каковы возможности для разрешения, снятия указанных трудностей? Коротко говоря, мы видим их в повышении психолого-педагогической культуры воинских воспитателей, офицеров, а также в совершенствовании культуры межличностного и межнационального общения.

Воспитание – процесс воспроизводства личности по ценностно-нормативным моделям образа жизни, культуры общества. Проблемы, возникающие в сфере воспитания, – отражение общественных противоречий, недостатков социума на данном этапе его истории. Это верно и по отношению к армии, которая есть своего рода идеализированная и формализованная модель общества. Сегодня здесь создается некий порочный круг причин и следствий: общество поставляет армии плохо воспитанный человеческий «материал», из которого она должна сформировать солдата, защитника Отечества; в условиях жесткого армейского порядка многие негативы личности военнослужащего усиливаются. Но, может быть, положение изменится, если воинское воспитание будет руководствоваться личностно-гуманистическими приоритетами? По крайней мере, в это хотелось бы верить...

### Литература

1. 50/50. Опыт словаря нового мышления. – М., 1989. – С. 107–108.
2. Амбаров К. М. Модель воспитательной деятельности командира полка, корабля // Информационно-методический сборник ЦВСППИ. – 1994. – № 1 (8).
3. Бонч-Бруевич М. Д. Памяти М. И. Драгомирова // О долге и чести воинской в Российской армии. – М., 1991.
4. Военная доктрина Российской Федерации. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 21 апреля 2000 г. № 706 // Российская газета. – 2000. – 25 апр.
5. Воспитательная работа в Вооруженных Силах: состояние и перспективы развития: Материалы науч.-практ. конф. // Армия. – 1993. – № 24.

6. Дилигенский Г. Г. Проблемы теории человеческих потребностей // *Вопр. философии.* – 1976. – № 9.
7. Иванов С. Б. Актуальные задачи развития вооруженных сил. – М., 2004.
8. К вопросу о разработке новой системы деятельности по организации воспитательной работы с личным составом Вооруженных Сил Российской Федерации // *Информационно-методический сборник ЦВСППИ.* – 1993. – № 2 (5).
9. Кон К. С. В поисках себя. – М., 1984.
10. Краткий словарь по социологии. – М., 1989.
11. Макаренко А. С. Педагогические сочинения. – М., 1948.
12. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – М., 1970. – Т. 42.
13. Меркулов И. В. Происхождение и сущность «дедовщины» в армии // *Социол. исслед.* – 1992. – № 12.
14. Миронов В. Государственность, духовность, патриотизм – нравственные компоненты военной реформы // *Армия.* – 1994. – № 11–12.
15. О долге и чести воинской в Российской Армии: Собрание материалов, документов и статей. – М.: Воениздат, 1990.
16. Рерих К. К. Избранное. – М., 1979.
17. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. – М., 1971.
18. Ушинский К. Д. Собр. соч. – М., 1950. – Т. 8.
19. Фромм Э. Бегство от свободы. – М., 1986.
20. Целищев Н. Н., Шерпаев В. И. Идея патриотизма и укрепление армии // *Фокус.* – 1998. – № 2–3.
21. Ципко А. С. Можно ли изменить природу человека? // *Освобождение духа.* – М., 1991.
22. Чебан В. В. Духовный фактор в войсках будущего: проблема формирования // *Военная мысль.* – М., 2003. – № 8.
23. Шерпаев В. И. Духовно-нравственный потенциал российской армии. Минск, 1995.
24. Шерпаев В. И. Моральный дух российской армии. – Екатеринбург, 1999.
25. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // *Методологические проблемы социальной психологии.* – М., 1975.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.92  
ББК 88.4Ю984.0

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Т. Е. Егорова

*Ключевые слова:* аутопсихологическая компетентность; психологическая культура; социально-психологическая адаптация.

*Резюме:* В статье исследованы особенности адаптации студентов подросткового возраста к профессиональному обучению в колледже. Рассмотрены возможности формирования психологической культуры студентов (на примере Пермского политехнического колледжа). Приводятся результаты ряда эмпирических исследований.

Современные социальные и экономические условия жизни в России диктуют новые требования к подготовке специалистов в разных сферах профессиональной деятельности. Сегодняшний специалист должен уметь быстро адаптироваться к новым условиям и задачам профессиональной деятельности, развивать свою профессиональную компетентность.

Эти новые требования привели к необходимости пересмотра содержания образовательной среды, создания условий повышения качества образования. Как одно из таких условий рассматривается успешная адаптация бывших школьников к новому профессиональному учебному заведению, в данном случае колледжу. Основной контингент студенческой молодежи в колледже представляют подростки, имеющие характерные для этого возраста особенности. Известно, что внутренние противоречия у студентов-подростков более обострены, чем у студентов юношеского возраста. Это ставит задачу адаптации студентов среднего профессионального учебного заведения в ранг более значимых и сложных задач.

В связи с этим в 2000 г. Министерством образования РФ в Пермском политехническом колледже им. Славянова была открыта экспериментальная площадка для изучения и выработки рекомендаций по теме «Социально-психологическая адаптация – необходимое условие саморазвития личности студентов среднего профессионального учебного заведения».

Одной из основных задач экспериментального исследования явилось обоснование психологических и педагогических условий повышения адаптации студентов. Для решения этих задач педагогический коллектив колледжа под руководством автора в течение 4 лет осуществлял исследовательскую и практическую деятельность по выработке рекомендаций для успешной адаптации студентов в колледже.

Данные нашего пилотажного исследования показали, что основная деформация у подростков идет в сфере отношения их к другим людям, что проявляется в эгоизме, равнодушии, потребительском отношении к жизни. Кроме того, отмечается низкий уровень ответственности за себя, свои поступки, многие слабо справляются с аффективными состояниями. Большая часть бывших школьников имеет ослабленное здоровье [7], при этом отсутствуют знания и умения его поддерживания. Отмечается и другая психологическая реальность – высокий уровень зависимости от других приводит подростков к быстрому впитыванию суррогатов псевдокультуры. Это то, что они в первый год обучения ярко демонстрируют и отстаивают как самоценность в кругу своих сверстников по колледжу. Однако в большинстве своем они открыты к обретению положительного поведенческого опыта, что позволяет прогнозировать положительный эффект от целенаправленной, эффективно организованной воспитательной работы.

Поэтому считаем, что процесс адаптации будет успешным в том случае, если создаваемые в учебном заведении условия будут позволять приводить самосознание подростков в соответствие с предъявляемыми к ним требованиями. Для этого студент должен стать субъектом своего развития. Это возможно тогда, когда у него появятся знания и умения, которые позволят воздействовать на его когнитивную, эмоционально-оценочную, поведенческую сферы самосознания, т. е. речь идет о повышении психологической культуры (ПК).

В соответствии с этим в задачи нашего теоретического исследования входило обоснование сущности процесса адаптации и феномена ПК с тем, чтобы установить возможности их взаимовлияния и взаимодополнения.

В результате теоретического анализа трудов зарубежных и отечественных исследователей были выделены наиболее существенные признаки феномена адаптации. В гуманистической психологии (*G. Allport, V. Frankl, A. Maslow*) адаптация представлена как процесс самоактуализации, самореализации личностью своих потенций, как процесс преодоления негативного влияния среды, мешающего саморазвитию и саморегуляции. Человек адаптированный значит способный к адекватному взаимодействию с социумом, без переживания тревожных фрустрированных состояний [17; 18; 19]. Анализ работ отечественных психологов Г. А. Гущиной, М. А. Дмитриевой, Т. Д. Молодцовой, М. В. Максимовой [3; 4; 10; 12] и др. позволил раскрыть личностные качества и психические состояния, способствующие успешной социально-пси-

психологической адаптации человека и свидетельствующие о ее успешном протекании. Для удобства их рассмотрения мы выделили 3 уровня личностных проявлений: 1) психофизиологический; 2) личностно-социальный (способствующий успешной адаптации в социальной среде); 3) личностно-профессиональный. К первому мы отнесли психическое равновесие, эмоциональное благополучие, работоспособность. Ко второму – позитивные взаимоотношения с окружающими людьми, гармоничность в поведении, способность наслаждаться жизнью, потребность в персонализации, готовность к выполнению различных социальных ролей, устойчивость социальных связей, способность изменить свое поведение в зависимости от новых социальных условий, внешнюю и внутреннюю гармонизацию личности со средой и др. К третьему – успешность в деятельности, продуктивность, активность, самореализацию с надежным самоконтролем, соответствие результата деятельности индивиду принятой им цели, способность личности строить свои витальные контакты с миром, креативность, компетентность в преодолении трудностей, потребность в самоактуализации, в саморазвитии, в достижении профессионального мастерства. К показателям адаптации студентов к новому учебному заведению был отнесен социальный статус, самооценка, самоотношение, уровень тревожности (нервно-психического напряжения), уровень социальной и учебной активности, успеваемость, психологический климат в учебной группе и коллективе [2; 3; 15].

Анализ показал, что многие характеристики указывают на качественный уровень взаимодействия человека с самим собой и с другими людьми, успешность которого определяется отношением человека к себе и окружающему миру, что, по нашему предположению, может зависеть от уровня развития его психологической культуры.

В таком случае на адаптацию студентов можно посмотреть как на создание благоприятных внутренних условий для обретения культуры взаимодействия с окружающим миром. Поэтому становление ПК и социально-психологическая адаптация рассматривается нами как два взаимосвязанных процесса.

Опираясь на проведенные исследования феномена ПК, в которых прорабатывались концептуальные подходы к определению ее сущности и становлению в деятельности руководителя, педагога, психолога (Т. Э. Зингер, Г. И. Марасанов, Ф. Ш. Мухаметзянова, Н. Т. Селезнева и др. [11; 14; 16]), рассматривались возможности приобщения к ПК студентов, школьников (Т. Ф. Ковалевич, А. С. Колмогорова, О. И. Мотков и др. [8; 9; 13]), мы сочли возможным дать свое понимание и определение данного феномена.

*Психологическую культуру* мы рассматриваем как совокупность культурно-исторических способов человеческой деятельности по восприятию и произвольной регуляции (целенаправленному изменению) индивидом, осуществляемых и переживаемых им психических процессов, эмоциональных со-

стояний и состояний сознания, включая поведенческие акты. В структуре ПК мы выделяем: *когнитивный компонент*, который определяет восприятие человеком себя, других людей, психологических образцов поведения и деятельности; *процессуально-деятельностный компонент* – определяет способы взаимодействия человека с окружающей средой и самим собой; *эмоционально-оценочный компонент*, который распределен в континууме отношения человека к себе и отношения к окружающему миру и уровень функционирования которого непосредственно определяет уровень развития рефлексивных способностей, рефлексивного поведения человека; *аутопсихологический компонент*, определяющий высокий уровень саморегуляции в разных сферах самосознания и самодеятельности на разных уровнях взаимодействия человека с окружающим миром (соматическом, личностном, социальном, духовно-нравственном) [5; 6]. Данный компонент, включая в себя все вышеназванные компоненты, может свидетельствовать об уровне развития ПК. Уровень становления ПК будет отличать наличие в ее структуре *ценностно-смыслового компонента*. Это то, ради чего человек обращается к психологическим знаниям и умениям, что побуждает его к действию, что определяет его ценности, т. е. то, какими ценностями он при этом руководствуется. Именно ценностно-смысловой компонент в совокупности с аутопсихологической компетентностью, исполняющей роль регулятивного компонента ПК, позволяет человеку приложить свою общую культуру к любой сфере деятельности, включая профессиональную [6].

Таким образом, ПК позволяет человеку быть не просто осведомленным, знающим и умеющим в области своей психической организации, но быть действенным, активным творцом себя, своей жизни, переживая эту активность как потребность в саморазвитии, как значимую ценность, вектор которой обращен на нравственные, духовные ценности. Это та внутренняя среда, которая поможет человеку противостоять разрушительным воздействиям внешней среды. Базой ее становления являются понимание и переживание явлений своей психики, осознание механизмов проявления разных психических состояний, волевых процессов, знание особенностей своей личности. Становление ПК может происходить как на уровне спонтанного присвоения знаний и методов осознанной саморегуляции, так и на уровне целенаправленного ее формирования.

Отсюда ПК, как образовательная среда, должна нести в себе те средства, с помощью которых человек может: а) расширять свое представление о себе и окружающем мире, о способах взаимодействия с собой и окружающим миром; б) создавать те внутренние условия, при которых возможна успешная профессиональная и коммуникативная деятельность; в) овладевать методами самоуправления, позволяющими поддерживать свое психическое и физическое здоровье, развивать интеллектуальные способности, управлять эмоциональным состоянием, развивать и корректировать профессиональные дейст-

вия и поведенческие характеристики; г) определять и развивать свое мироощущение и гуманистическое мировоззрение.

Данные теоретические положения легли в основу определения социально-педагогических условий формирования ПК субъектов образовательного пространства и, соответственно, оптимизации процесса адаптации студентов. В основу организации работы в колледже мы положили принципы гуманистической психологии и принцип управления качеством, который предполагает соблюдение таких условий организации образовательного пространства, при которых процесс отличается целенаправленностью и скоординированностью деятельности всех субъектов.

В процессе работы была определена система учебных, тренинговых, семинарских занятий, клубных встреч, молодежных инициатив («школа лидеров», «социальные проекты», КВН и др.), а также студенческих организаций (спортивно-оздоровительных, творческих клубов, художественных студий и др.).

Кроме того, важную роль мы отвели созданию системы средств, обеспечивающих эффективное взаимодействие в системах «руководитель – педагог (психолог)», «педагог – ученик». Опыт нашей работы доказал, что без сложившейся системы делового сотрудничества, подотчетности всех членов команды, педагогов и психологов решение задач экспериментальной площадки было бы вряд ли возможно.

Другим аспектом в создании условий оптимизации процесса адаптации мы считали уровень готовности к осуществлению задач экспериментальной работы самих педагогов. Важными показателями были: психологический климат, требования к качеству учебной деятельности учащихся, готовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях развивающего образования (создание единого пространства саморазвития), система работы педагогического коллектива со своими традициями, условия профессиональной подготовки.

Одним из основных и ведущих условий успешной работы колледжа стала организация психологической службы, в задачи которой входило: оказание помощи администрации колледжа в психологизации образования, повышение ПК педагогов и студентов, оказание психологической поддержки родителям. В качестве основных форм работы центра психологической службы стали: мониторинг личностного роста студентов, индивидуальное и групповое психологическое консультирование, коррекционно-развивающая деятельность, психологическое просвещение, психопрофилактическая деятельность (здоровьесбережение).

В процессе экспериментальной работы проводились контрольные диагностические исследования, которые подбирались соответственно задачам исследования. Измерительные срезы проводились в 2 этапа: до и после формирующего мероприятия, а также в начале и в конце каждого периода обучения.

Поскольку формирование ПК выступало в качестве центральной задачи и рассматривалось как внутреннее условие успешной адаптации студентов и педагогов, то большое внимание обращалось на то, как идет расширение психологических знаний, обретение психологических умений, изменение отношения к себе и окружающему миру, осознание ценностных ориентаций, нравственной позиции. Анализировалось, как изменяющиеся параметры личностных характеристик сказываются на общем психологическом климате в учебных группах и решении образовательных задач колледжа. Исследовались такие параметры, как самооценка, самоотношение, уровень тревожности (нервно-психическое напряжение), уровень учебной активности и др.

Проведенные в ходе работы диагностические исследования показали, что большинство студентов не знают особенностей своей психики, слабо представляют ее саморегуляционные механизмы, не знают и не умеют оказывать себе помощь при перегрузках, аффективных и др. состояниях. Обнаружено, что 67% имеют негативную позицию по отношению либо к себе, либо к окружающему миру, из них 7% дают негативную характеристику как себе, так и миру в целом, что говорит об определенной деформации в сфере самосознания. После семинара-практикума только 12% испытуемых не изменило свою изначальную позицию по отношению к себе и окружающему миру.

Результаты рефлексии студентов, представленные в отчетах преподавателей, говорят об изменениях, которые происходили в психическом состоянии студентов: улучшался общий психоэмоциональный фон, настроение, снижалась ситуативная тревожность, что положительно сказывалось на учебной активности студентов. Если изначально отношение к психологической работе у ряда студентов было отстраненное, то уже к середине реализации программного содержания обнаруживалось повышение активности, интереса к данной сфере деятельности. Возрастала потребность больше узнать о себе, о возможностях своей психики, об отношениях между людьми, между природными объектами, о возможностях и закономерностях саморазвития. Таким образом, мы обнаружили, что приобщение студентов к ПК находило отражение в разных сферах их психической жизни.

Изменения, происшедшие в результате психологической работы со студентами на личностном и эмоциональном уровнях, показаны на выборке студентов первого курса, технической специальности – 85 чел. Основными методами исследования были контент-анализ, наблюдение, беседа, тестирование (психологический климат в коллективе (Фидлер), исследование самооценки и уровня притязаний (Дембо – Рубинштейн). В табл. 1 приведены только основные данные и обобщенный показатель изменений, происшедших в процессе приобщения студентов к ПК.

Полученные результаты исследований психоэмоциональной сферы студентов убедительно показали, что повышение ПК приводит к снижению агрессивности, тревожности, росту уверенности в себе.

Таблица 1

До формирующего эксперимента	После формирующего эксперимента
<p>У более 80% студентов наблюдается:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• завышение самооценки и, соответственно, завышение уровня притязаний;</li> <li>• высокая зависимость от мнения других;</li> <li>• неверие в свои силы и возможности;</li> <li>• слабый уровень самоуправления, трудности во взаимоотношениях со сверстниками, преподавателями</li> </ul>	<p>Приближение самооценки к реалистичной и появление более здоровой самокритики:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) сохранность реалистичной (адекватной) самооценки – 58,7%;</li> <li>2) положительная динамика в сторону реалистичности самооценки – 17,2%;</li> <li>3) повышение уровня притязания, что при стремлении к адекватности самооценки можно расценить как положительный фактор – 39,1%;</li> <li>4) адекватность эмоционального реагирования, ценностное отношение к другим – 66,6%</li> </ol>

Умение сдерживать негативные эмоции и свободное проявление позитивных эмоций, уравновешенность и спокойствие при решении жизненных задач свидетельствуют о благоприятном психологическом климате студентов, что, возможно, достигается более осознанным и адекватным самоотношением, саморегуляцией, позитивным мышлением. Кроме того, положительный психологический климат в коллективе достигается за счет повышения ценностного отношения человека к другим людям, умения общаться, строить отношения. Это то, что может указывать на формирующуюся ПК студентов.

Не менее интересными в свете поставленных задач стали результаты исследования, проведенного в конце работы экспериментальной площадки в группах 1-го, 2-го и 3-го курсов методом поперечных срезов в трех выборках: экспериментальной (ППК) и двух контрольных (К1 и К2). Цель данного исследования заключалась в оценке созданных в колледже условий формирования ПК студентов и успешной адаптации. В данной статье мы представляем результаты, полученные на выборке 175 студентов 1-го курса: прибористов, сварщиков, электриков и технологов, из них ППК – 79 (73 юноши), К1 – 51 (44 юноши), К2 – 44 (42 юноши). Экспериментальная и контрольная выборки являлись достаточно адекватными по объему и репрезентативными по своей структуре относительно генеральной совокупности студентов ССУЗов Пермской области, ориентированных на технологические, преимущественно мужские специальности.

В числе параметральных шкал, по которым проводилось исследование, были: учебная мотивация и учебная активность, самооценка, самоотношение, уровень морально-нравственного развития, отношение к сверстникам (оценка психологического климата), тревожность, агрессивность, социальная пластичность, фрустрированность. В качестве диагностического инструментария использовались тесты (учебная активность (А. А. Волочков), рисуночный тест

(Р. Сильвер), экспериментальная разработка – дополнение к тесту Сильвера (С. Леденева), оценка психологической атмосферы в коллективе (А. Ф. Фидлер), самооценка психических состояний (Г. Айзенк).

Данные, полученные в выборках студентов 1-го курса, представлены нами в табл. 2, где даны различия (среднее арифметическое, дисперсия и *t*-критерий Стьюдента).

Таблица 2

Анализ различий показателей 1-го курса по *t*-критерию Стьюдента

Параметры*	ППК		К1		<i>t</i> (ППК, К1)	К2		<i>t</i> (ППК, К2)
	Среднее	Дисп	Среднее	Дисп		Среднее	Дисп	
УМ	33,0	57,1	33,6	86,0	0,4	35,4	70,9	1,6
ОБМ	30,7	63,0	32,5	49,7	1,3	32,9	49,7	1,5
КДн	36,6	70,2	34,6	71,6	1,3	37,0	35,9	0,3
КДр	25,4	61,6	24,7	48,5	0,5	24,4	46,3	0,7
УА	28,1	18,8	28,9	18,2	1,0	29,2	20,4	1,3
Я+	4,0	1,3	3,7	1,2	1,7	3,7	2,2	1,6
ЭМ+	2,9	2,2	2,5	1,8	1,6	2,1	2,0	2,7
ТРВ	6,8	10,97	7,1	16,2	0,5	4,8	6,9	3,5
ФРУ	6,7	12,3	6,6	18,6	0,1	5,3	12,5	2,1
АГР	8,9	13,9	11,4	28,6	3,1	9,9	10,1	1,4
РИГ	8,7	11,0	9,2	9,7	0,9	8,1	11,1	0,9
МНР+	2,7	1,4	2,2	1,2	2,6	2,2	1,8	2,0
ПсКл	33,7	132,7	37,4	142,3	1,8	36,7	118,9	1,4

\*УМ – учебная мотивация, ОБМ – самооценка обучаемости, КДн – самоконтроль при учебных неудачах, КДр – самоконтроль при реализации учебной деятельности, УА – уровень субъектности студента в учебной деятельности, Я+ – образ «Я», самоотношение, личностная активность; ЭМ+ – эмоциональный позитив в аффективной сфере личности студента, ТРВ – тревожность, ФРУ – фрустрированность, АГР – агрессивность, РИГ – ригидность, МНР+ – морально-нравственное развитие, ПсКл – психологический климат.

Напомним, что важно было установить, насколько проведенная нами работа имела действительно положительный эффект, насколько статистически достоверно то, что, обучаясь в данном учреждении по программам, направленным на формирование ПК, студенты приобрели соответствующее психическое развитие, способствующее их успешной адаптации.

Для оценки влияния фактора повышения ПК в колледже (в данном случае условий ее формирования) на данные личностные показатели нами использовался однофакторный дисперсионный анализ (*ANOVA*) (В. А. Волочков). Мы условно назвали этот фактор «формирующая среда», а зависимыми переменными – по очереди каждую из 13 диагностических переменных характеристик личностных проявлений. Общие итоги дисперсионного анализа отражены в табл. № 3, где приведены только значимые характеристики.

Таблица 3

Значимые эффекты<sup>1</sup> фактора «Формирующая среда» на диагностические показатели первокурсников

№	Диагностические показатели	<i>MS effect</i> <sup>2</sup>	<i>MS error</i> <sup>3</sup>	<i>F</i> <sup>4</sup>	<i>p</i> <sup>5</sup>
7	ЭМ+ (эмоциональный позитив)	8,333	2,023	4,1201	0,018
8	ТРВ (тревожность по СПС)	77,929	11,480	6,7881	0,001
10	АГР (агрессивность)	94,96	17,22	5,5153	0,005
12	МНР+ (морально-нравств. развитие)	5,5962	1,4455	3,8714	0,023

<sup>1</sup> В математической статистике о влиянии одного фактора на другие говорят очень осторожно. Обычно этот термин (влияние) на языке статистики заменяется другим – эффект фактора на определенный показатель.

<sup>2</sup> Влияние фактора (условия обучения или «формирующая среда») на личностные особенности студентов.

<sup>3</sup> Влияние других факторов на личностные особенности, развитие студентов.

<sup>4</sup> *F* – насколько исследуемый нами фактор (условия обучения) преобладает в своем влиянии на личностное развитие над всеми остальными факторами.

<sup>5</sup> *p* – вероятность ошибки (достоверность обеспечивается, когда  $p < 0,05$ ).

Как видим, обнаружено 4 статистически достоверных эффекта фактора «формирующая среда», вероятность ошибки по которым не превышает 0,05 (5%). Прежде всего отметим, что дисперсионный анализ вновь показал отсутствие каких-либо особенностей трех выборок первокурсников по шкалам учебной активности. Скорее всего, это объясняется общей проблемой – кризисом в образовании, отсутствием интереса к учебе, характерным практически для всех учащихся. Для иллюстрации обнаруженных эффектов фактора «формирующая среда» на ряд показателей личностных проявлений приведем три наиболее показательных диаграммы дисперсионного анализа. Рис. 1а раскрывает эффект фактора «Формирующая среда» на шкалу самооценки эмоционального комфорта (ЭМП), морально-нравственного развития (МНР), а рис. 1б – на шкалу агрессивности.

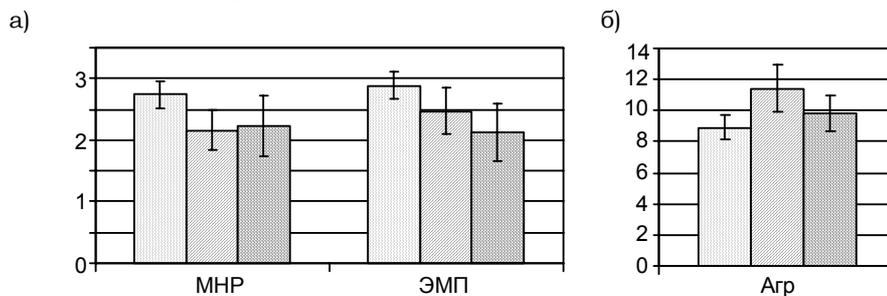


Рис. 1. Эффекты фактора «Формирующая среда»: а) на шкалу самооценки морально-нравственного развития (МНР) [ $F(2,171)=3,87$ ,  $p=0,023$ ], эмоционального комфорта (ЭМП) [ $F(2,171)=4,12$ ,  $p=0,017$ ], б) на шкалу агрессивности (Агр) [ $F(2,171)=5,51$ ,  $p=0,005$ ].

Эти три эффекта позволяют говорить о приобщении студентов к ПК и их успешной адаптации. Заслуга в этом принадлежит коллективу колледжа, поскольку представленные параметры действительно зависят от организации и эффективности проведенной со студентами работы.

Повышение ПК является основным психологическим условием успешной адаптации студентов колледжа, становление которой предполагает создание соответствующей образовательной среды, где особая роль отводится психологической поддержке студентов и педагогов и ориентации коллектива на повышение качества образования.

### **Литература**

1. Волочков А. А. Субъект активности и развитие индивидуальности подростка (теория, практика, диагностика). – Пермь: ПОИПКРО, 2002.
2. Голубева Н. М. Адаптация студентов вуза к профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2004.
3. Гущина Г. А. Гуманистическая воспитательная среда как условие адаптации к обучению студентов негосударственного колледжа: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Киров, 2002.
4. Дмитриева М. А. Психологические факторы профессиональной адаптации // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб., 1991.
5. Егорова Т. Е. Формирование аутопсихологической компетентности личности в условиях групповой интенсивной подготовки: Дис. ... канд. психол. наук. – М.: 1997.
6. Егорова Т. Е. Психологическая культура руководителя. – Н. Новгород: ВВАГС, 2003.
7. Зеер Э. Ф., Хасанова И. И. Социально-профессиональное воспитание в вузе. – Екатеринбург, 2003.
8. Колмогорова Л. С. Возрастные возможности и особенности становления ПК культуры учащихся: Дис. ... д-ра психол. наук. – 1997.
9. Ковалевич Т. Ф. Приобщение студентов к психологической культуре в высшем учебном заведении: Дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 1999.
10. Максимова М. В. Психологические условия школьной адаптации: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1994.
11. Марасанов Г. И., Зингер Т. Э. Психологическая культура руководителя: направления акмеологического анализа // Акмеология: методология, методы и технологии. – М., 1998 – С. 201–204.
12. Молодцова Т. Д. Психолого-педагогические проблемы предупреждения и преодоления дезадаптации подростков. – Ростов: Ростовский ГПУ, 1997.
13. Мотков О. И. Психологическая культура личности // Школьный психолог. – 1999. – № 8. – С. 24.
14. Мухаметзянова Ф. Ш. Педагогические условия формирования психологической культуры учителя: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1995.

15. Полянок О. В. Психологические особенности адаптации студентов педагогических специальностей: Автореф. ... канд. психол. наук. – Казань, 2001.
16. Селезнева Н. Т. Закономерности и факторы развития психологической культуры руководителей системы образования: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1997.
17. Allport G. W. Personality: A psychological interpretation. – N. Y., 1937.
18. Frankl V. Man's search for meaning. – Boston, 1962.
19. Maslow A. Motivation and personality. – N. Y., 1954.

# ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377.5  
ББК 72.57

## О РОЛИ В. Н. ТАТИЩЕВА В РАЗВИТИИ ГОРНОЗАВОДСКИХ ШКОЛ УРАЛА

И. П. Верещагина,  
Н. К. Чапаев,  
А. К. Шелепов

*Ключевые слова:* горнозаводские школы; практико-ориентированное образование; социально-профессиональная направленность образования; социально-средовая направленность образования; производственные факторы.

*Резюме:* В статье раскрывается роль и значение деятельности В. Н. Татищева в становлении и развитии горнозаводских школ Урала – основы всей системы отечественного профессионального образования.

В этом году исполнилось 285 лет (1720 г.) с начала деятельности на Урале выдающегося русского государственного деятеля, историка, мыслителя и педагога Василия Никитича Татищева. Именно в 1720 г. указом Берг-коллегии он направляется на Урал «заняться разведкой серебряной и медной руды и строительством заводов для переработки ее». Неоценим его вклад в зарождение и развитие горнорудной промышленности Уральского края. Но не менее важна его роль в создании горнозаводских школ. В. Н. Татищев, официально назначенный на должность руководителя казенных заводов Урала, как бы добровольно берет на себя обязанности главного организатора и попечителя горнозаводского образования на Урале. И если даже верны сведения о том, что первая горнозаводская школа на Урале была открыта родоначальником Демидовых Никитою Демидовичем по повелению императора Петра Великого «отъ 6-го декабря 1709 г.», то все равно подлинным основоположником горнозаводского образования Урала является В. Н. Татищев. Именно благодаря его научно-педагогической и практической деятельности возникли самобытные горнозаводские школы, инновационные для своего времени учебные заведения, которых не было ни в России, ни за ее пределами.

Важнейшей инновационной чертой этих школ применительно к своему времени является их **социально-профессиональная направленность**. В чем она заключалась? Во-первых, в непосредственной обусловленности образовательного процесса производственными факторами. Во-вторых, в его социаль-

но-средовой направленности. В-третьих, в практико-ориентированном характере этого процесса.

Обозначенные особенности так или иначе определялись мировоззренческими и педагогическими установками В. Н. Татищева. Касаясь его мировоззрения, отметим, что он допускал в некоторых своих высказываниях возможность обучения крестьян: «Я же рад и крестьян иметь умных и ученых». Надо иметь в виду, что речь идет о крепостных крестьянах, лишенных всех прав. В. Н. Татищев считал совершенно нормальным обучение горному делу детей разночинцев. Тем самым признавалась возможность широкого социального взаимодействия и в некотором роде социального партнерства: различаясь по происхождению, ученики вместе с тем составляли некое социальное единство с определенными общими интересами и целями.

Интересны гносеологические взгляды В. Н. Татищева. Он принял характерную для XVIII в. практическую трактовку сущности научного знания. Знание – сила, оно нужно для осуществления практических дел. Ценность знания – в его способности выполнять роль средства преобразования окружающего мира. Этому пониманию не противоречит гносеологический эгоцентризм В. Н. Татищева, проявляющийся в духе философии XVII в.: «Науки главное есть, чтобы человек мог себя познать». Только зная себя, человек может достичь совершенства как на видовом, так и на индивидуальном уровне. Соответственно, человеческое самопознание делает возможным успешное осуществление всякой практической деятельности. Естественная природа человека должна быть познана и потому, что ее знание позволяет правильно строить его образование в соответствии с его психическими и возрастными особенностями. Образование же – это знание в действии.

В «Разговоре двух приятелей о пользе наук и училищ» В. Н. Татищев, отталкиваясь от прагматического толкования сути научного знания, предлагает свою классификацию наук, исходя из степени их полезности. В частности, он выделяет «науки нужные» – необходимые для практической деятельности: основы грамматики, экономия, медицина, законы логики и богословие; «науки полезные» – языкознание, риторика, иностранные языки, математика, физика, история, география; «науки тщетные», например астрология; «науки вредные», которые лишь порождают суеверия.

Педагогические взгляды В. Н. Татищева нашли отражение в инструкции для руководства горнозаводскими школами: «Учреждении, коим порядком учителя русских школ имеют поступать», в его наказе комиссару уктусских, алапаевских и каменных заводов, в «Разговоре о пользе наук и училищ», в «Духовной моему сыну» и т. д. Многие положения из этих трудов нашли непосредственное воплощение в организации и деятельности горнозаводских школ Урала – кузниц социальной профессионализации будущих работников его крупнейших промышленных предприятий.

Рассмотрим вкратце указанные выше особенности. Первая из них – **непосредственная обусловленность образовательного процесса производственными факторами**. Еще только обдумывая план своих будущих действий по строительству заводов на Урале, он пишет в Берг-коллегию о необходимости обучения детей различных сословий «горным делам». Для В. Н. Татищева был очевиден взаимозависимый характер производственных и образовательных процессов. Без грамотных квалифицированных кадров нельзя было и думать о промышленном прогрессе. Доводы В. Н. Татищева оказались настолько убедительными, что Берг-коллегия почти повторила в своем ответе его предложения: «Набрать в школу подъяческих детей, церковников и молодых разночинцев и обучать их цифири, геометрии и горным делам». По сути, ставилась уникальная по тем временам цель: создание системы образования, которая бы наряду со школьными, общеобразовательными, задачами решала вопросы производственные – обеспечения зарождавшихся предприятий горнорудной промышленности необходимыми специалистами. При этом даже общеобразовательная составляющая содержания обучения должна была «работать» на удовлетворение производственных потребностей. Поэтому «цифирные» и «словесные» школы, открытые по Указу Петра I, в условиях горнозаводского Урала превратились в ведомственные заводские школы, непосредственно выполнявшие запросы горнозаводского производства. Порой выполнение таких запросов приобретало формы прямого вмешательства в педагогическую деятельность учебного заведения. Нередко ученики школ привлекались к выполнению различных производственных и даже хозяйственных работ, имевших отдаленное отношение к профессии горняка. Например, они занимались рубкой дров, ремонтом школьного здания. Но чаще ученики горнозаводских школ отрывались от учебного процесса для выполнения более или менее квалифицированных работ, так или относящихся к области их будущей профессиональной деятельности. В особых случаях, когда в конторах скапливалось множество необработанных бумаг и документов, учеников устраивали на работу в качестве конторских служащих, где они занимались «графлением тетрадей», «переплетом книг» и т. д. Иногда и вовсе ученики не выдерживали положенный срок обучения. Многих до окончания школы горное начальство определяло в «приемщики», «расходчики припасов», к ведению бухгалтерских книг, к письменным занятиям.

Приведенные факты свидетельствуют, что непосредственная обусловленность образовательной деятельности производственными факторами, ее «ведомственность» имеет своим следствием как положительную, так и отрицательную стороны для развития личности.

Положительное заключается в том, что уже в рамках учебного заведения закладываются основы личности профессиональной социализации, что является ведущим компонентом ее общей социализации. Такая оценка профессиональной социализации обусловлена системообразующей ролью профессио-

нальной деятельности в структуре жизнедеятельности человека. Кроме того, в горнозаводских школах создавались благоприятные условия для формирования у личности своей жизненной установки (позиции), выражаемой в направленности на определенное социально-профессиональное будущее в рамках горнозаводского производства. Хотя здесь и обнаруживается известное ограничение потенциальных возможностей и способностей личности, которые могли бы развиваться в других условиях. Однако в жизни зачастую лучше синицу в руках держать. Тем более что многие ученики весьма нуждались материально и о каком-то другом виде деятельности и не помышляли. И если в некоторых ситуациях ученик горнозаводских школ терял как личность, то приобретал как субъект социально-профессиональной деятельности. Горнозаводская школа не только давала своим ученикам элементарные знания и профессиональные навыки, в ней был дух реального горнозаводского производства, она воспроизводила его ауру.

**Социально-средовая направленность деятельности горнозаводских школ** заключалась в их ориентированности на воспитание человека и гражданина, адаптированного к условиям жизни в определенном обществе и государстве, путем усвоения необходимых для этого духовных и моральных ценностей, принятых в данном обществе и государстве. Помимо этого, ученики горнозаводских школ приобретали коммуникативные навыки, овладевали нормами вербального и невербального этикета. В известной мере можно даже утверждать, что в горнозаводских школах закладывались основы социального партнерства.

Проиллюстрируем сказанное о социально-средовой направленности горнозаводских школ, в которых давались правила «честного жития и обхождения». В субботние дни являлись священнослужители, чтобы «читать наступающей неделе евангелие с катехизисом, со истолкованием по малой мере знания слов, дабы всяк знал, что запрещается и что позволено». В праздничные дни, включая воскресные, ученики и учителя посещали церковь, где принимали активное участие «на вечерне, утрене и обедне и при том обучатца пения согласно». Воспитанники горнозаводских школ обучались «всему честному обхождению, говорить и кланятца искусно, старейших почитать словом и местом не токмо в школе, но и в домах» [2, с. 21].

Горнозаводские школы были многословными учебными заведениями. В них получали образование дети боярские и дети дворянские, дети церковнослужителей и разночинцев, мастеровых и подмастерьев, рабочих и даже встречались дети крепостных крестьян. Тем самым эти учебные заведения в некоторой степени решали задачи социального партнерства и социальной мобильности. Здесь необходимо заметить, что выделяются в основном три подхода к определению природы взаимоотношений между образованием и социально-классовой структурой общества. Первый из них приоритетное место в формировании данной структуры отводит образованию. Второй подход под-

черкивает паритетный характер взаимодействия социально-классовой структуры общества и образования. Третья концепция первенствующую роль в этом взаимодействии признает за обществом, тогда как образованию приписывается функция отражения его структуры.

Применительно к горнозаводским школам «срабатывают» два первых подхода. Состав их учащихся, как мы видели выше, достаточно полно отражал социальную структуру русского общества того времени. В то же время горнозаводские школы сами способствовали формированию этой структуры. Эти школы не только изоморфно воспроизводили эту структуру, но и вносили в нее серьезные изменения.

Так, хоть и медленно, шел процесс становления грамотного высококвалифицированного слоя рабочих и техников, которого как определенной социально-групповой целостности до этого фактически не существовало. Были мастеровые, подмастерья, но, как правило, они не были образованны в собственном смысле этого слова. Немало среди них было самоучек, многие проходили обучение в форме ученичества. Но более или менее систематизированного курса по усвоению общеобразовательных и специальных дисциплин они не проходили. Главное же отличие состоит в том, что квалифицированные рабочие и техники явились качественно новым явлением в социально-профессиональной структуре русского общества того времени. Они знаменовали собой уже не индивидуальные и не групповые формы трудовой деятельности, не ручное мануфактурное производство, а являлись важнейшими агентами крупного машинного производства. И в образовании такого рода специалистов, которые одновременно представляли собой принципиально новую социальную группу населения, горнозаводские школы Урала сыграли выдающуюся роль.

**Третья особенность** горнозаводских школ – **практико-ориентированный и адресный характер образовательного процесса**. В самом широком плане она выражала способность последнего сформировывать готовность личности к осуществлению своих социально-профессиональных функций. В менее широком смысле она означала адресность подготовки специалистов: горнозаводские школы были призваны осуществлять кадровое обеспечение предприятий горнозаводской промышленности, включая обслуживающую ее инфраструктуру.

Рассматриваемая особенность представляла собой актуализацию педагогических рекомендаций В. Н. Татищева, касающихся взаимосвязи общего и профессионального образования, теоретического и практического обучения, необходимости введения в качестве обязательной составляющей образовательного процесса в горнозаводских школах производственной практики. Так, в его «Инструкции» сказано: «Когда которые возрастные обучатся геометрии, оных немедленно определять в работы, к каким делам кто охоту возимет, и место есть и давать им по сущей им работе по 60 к. в месяц. И у тех работ

быть им после обеда, а до обеда ходить в школу, доколе окончат науку, того ради велеть ученикам, когда который к работе придет, не токмо присматриваться, но и руками по возможности применяться в искусстве ремесла, в чем оное состоит – внятно уведомиться и рассуждать: из чего лучше или хуже может быть, которые мастера ремесла должны им открывать. А учителям следует показать ученикам, как принадлежать к тому: чертежи начертить, старые смеривать и очерчивать и вновь, что потребно, прибавлять и убавлять» [2, с. 20].

Сюда же можно отнести идеи В. Н. Татищева о введении дополнительных образовательных услуг для учеников горнозаводских школ в части обучения их различным ремеслам и искусствам, имеющим касательство к горнорудному делу. В. Н. Татищев предусматривает обучение учеников ремеслам и искусствам. Ученики должны были учиться распознавать руды по внешнему виду и определять их внутреннее содержание, изучать механику, чтобы «силу машин вычитать, оные вновь сочинять, и с пользою в действо приводить», изучать архитектуру – строительное искусство, знаменование и живопись. Также еще камнерезному и гранильному искусству, чтобы уметь «извлечь из грубой породы различные камни, стоимость которых иногда многократно дороже тысячи пудов простой руды», ремеслам – токарному, столярному и паяльному, «нужному и механикам, и многим другим мастерам» [1, с. 198–203].

Социально-профессиональная ориентированность образовательной деятельности горнозаводских школ безусловно оказала самое благотворное влияние на развитие профессиональной компетентности их выпускников, на качество их подготовки. Без преувеличения можно сказать, что они составляли костяк персонала добывающей и металлургической промышленности Урала. Достаточно сказать, что в числе выпускников горнозаводских школ такие имена, как Иван Иванович Ползунов – изобретатель первой в мире паровой машины, механик-гидротехник Козьма Дмитриевич Фролов – творец первых в мире заводов-автоматов. Это свидетельствует о высокой акмеологической эффективности рассматриваемых образовательных заведений.

Из горнозаводских школ XVII–XVIII вв. в XX столетии выросла современная система горнозаводского образования, занимающая одно из первых мест в мире по качеству подготовки специалистов. Это дало право С. В. Колпакову, президенту Международного союза металлургов, отнести к «нашим национальным особенностям» наличие в российской металлургии высококвалифицированных кадров рабочих и специалистов, неоднократно доказывавших свои высокие качества и компетентность в разработке и реализации самых крупномасштабных проектов в стране и за рубежом [3, с. 17].

### Литература

1. Нечаев Н. В. Горнозаводские школы Урала (к истории профессионально-технического образования в России) / Под ред. А. М. Панкратовой. – М.: Трудрезервиздат, 1956. – 206 с.

2. Сто лет горнотехнической школы на Урале / Ред. коллегия: П. П. Бажов и др. – Свердловск: Свердл. област. гос. изд-во. – 1948. – 247 с.

3. 300 лет уральской металлургии: Тр. междунар. конгресса, 4–5 окт. 2001 г. / Гл. редакторы: А. А. Козицын и др. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та. – 2001. – 440 с.

УДК 370 (09) =943  
ББК 74.03

## **ОБРАЗОВАНИЕ В ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ ДИАСПОРАХ ЮЖНО-ЗАУРАЛЬСКОЙ ПРОВИНЦИИ В ДОСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД**

**А. Л. Михащенко**

*Ключевые слова:* медресе; мектеб; начальное образование; религиозная школа; тюркоязычная диаспора.

*Резюме:* В статье раскрыты особенности обучения и определены причины низкого уровня грамотности среди тюркоязычного населения: нехватка средств, отсутствие национальных учительских кадров, фанатичная религиозность. Выявлена тенденция открытия смешанных школ на территории национальных волостей, решавшая проблемы охвата обучением русских детей, дефицита учителей, учебников и учебных пособий за счет русских педагогов и российских книг. Показана роль Шадринского уездного земства, ежегодно увеличивавшего расходы на содержание нерусских школ.

Исследование развития начального образования среди нерусского населения южно-зауральской провинции сопряжено с рядом трудностей, обусловленных наличием минимальной информации, не позволяющей проследить динамику количественного и качественного роста школ, учащихся, квалификации учительских кадров и др.

В ходе заселения Южного Зауралья сформировалось две диаспоры башкирско-татарского населения – одна в Шадринском уезде (Шадринская), другая – в Курганском округе (Курганская). В 1891 г. шадринское национальное население насчитывало 33625 чел. (17538 мужчин и 16087 женщин). Они проживали в 52 деревнях, входящих в 6 волостей (Аминевская, Буринская, Кызылбаевская, Теченская, Тюляковская, Усть-Багарякская).

В 1864 г. в шадринской диаспоре обучалось 704 мальчика в 22 мектебах (низших религиозных мусульманских школах). В них учили грамоте и основам магометанского вероучения. Учителями были приходские муллы, иногда светские лица, которых называли хальфами и мугаллимами. В 1870 г. функционировало 27 башкиро-татарских мектебов, работавших при мечетях, где обучалось 872 мальчика (для сравнения – в 23 русских школах обучалось 782 ученика) [14, с. 23]. Лидерство в охвате образованием тюркоязычного населения

в указанный период объясняется двумя факторами: во-первых, желанием иметь школу при каждой мечети, во-вторых, низким уровнем развития образования среди русского населения.

В Шадринском земском собрании нерусское население представлял один из гласных, отстаивающий интересы башкир и татар в области образования. На сентябрьской сессии 1870 г. он заявил, что «башкирцы сами содержат училища, удовлетворяя свои потребности, и в иных не нуждаются», а поэтому их надо «освободить от сбора средств на образование» [5, с. 46].

С 1874 г. Шадринское земство стало вносить в сметы расходов по 848 р. ежегодно на содержание башкирских школ, но эти средства оставались неизрасходованными. Положение стало меняться через три года, когда планировали специальные деньги на строительство башкиро-татарской школы и на учебно-наглядные пособия, выделили 600 р. на жалованье учителю и 80 р. мулле за периодичную работу с детьми. Девятое очередное собрание 1878 г. выделило 3000 р. на содержание двух башкирских школ и постройку дома для татарской школы; запланировало в бюджете 500 р. на стипендии башкирским мальчикам, обучающимся в уездном училище и сельских школах [6, с. 149].

В 1882 г. очередное земское собрание запланировало в смете 500 р., в дополнение к 1000 р., выделенным ранее, на постройку дома из саманного кирпича для башкирского училища в деревне Нижневской Усть-Багарякской волости, и поручило управе реализовать проект. Однако замысел потерпел неудачу, так как общество отказалось отводить участок для школы, боясь потерять общинную землю. В то же время желающих обучаться в Нижневской было так много, что учителю приходилось им отказывать из-за тесноты помещения, в котором проходили занятия. С целью большего охвата детей в уезде стали открывать тюркоязычные и русско-башкирские школы грамоты, где учили писать, читать, считать, заучивать молитвы. В 1883 г. начала работать Усмановская башкирская школа грамоты Усть-Багарякской волости.

Вопросы образования тюркоязычного населения шадринской диаспоры поднимались на земских собраниях и Шадринском съезде учителей в 1883 г., руководимом Н. Ф. Бунаковым, а на XVII чрезвычайном земском собрании единодушно было решено выслушать учителя башкирской школы Токумбетова, потребовавшего помощника ввиду большой наполняемости класса (55 учеников в классе, а в зимний период до 70). Собрание приняло информацию к сведению и рекомендовало земству направить помощника [7, с. 22].

Педагоги нерусских школ не любили и не желали заниматься статистическими отчетами по народному образованию и просили избавить их от этих обязанностей. Выслушав их требования, Н. Ф. Бунаков ответил, что развитие грамотности среди башкирского и татарского населения представляет большой интерес, и поэтому ведение школьной статистики в этих школах «тем более желательно» [8, с. 352].

На пятнадцатом очередном уездном земском собрании шли прения по вопросу полезности введения огородничества при башкирских школах. Гласный от национальной диаспоры Габидулла Тимирбулатов отметил, что учитель может «приохотить» детей к этому нужному делу и в будущем они станут хорошими хозяевами. По окончании публичного спора собрание постановило ввести огородничество в школах тюркоязычного населения при содействии сельскохозяйственной фермы.

В сентябре 1885 г. в Шадринскую земскую управу пришло уведомление от инспектора татарских, башкирских и киргизских школ Оренбургского учебного округа, в котором он информировал о посещении Кунашакской и Багарякской русско-башкирских училищ, башкирской школы в деревне Усмановой. Инспектор отметил удовлетворительно поставленное учебное дело, усердную работу учителя, хорошие успехи учеников, «изъявил признательность учителю Кунашакского училища Мамлееву за его вполне добросовестное отношение к учебному делу и за вполне удовлетворительные успехи учащихся» [9, с. 112].

В 1888 г. вышло «Высочайшее повеление о преобразовании Оренбургского магометанского Духовного Собрания», согласно которому члены и заседатели собрания обязаны иметь аттестат об окончании средних учебных заведений, а кандидаты в муллы – документ об освоении курса народного училища. Повеление вызвало различные толкования и нелепые слухи, суть которых сводилась к тому, что правительство через русско-башкирские школы и школки грамоты намеревается превратить инородцев в православие и в конце концов заставит правоверных принять христианство. В результате мусульманский служитель культа Габдулбасыров в начале учебного года не хотел допускать в медресе учителя Буринской школы грамоты и на одном из собраний мулл поднял вопрос о школах и их пользе для магометанского населения. Сторонники образования с трудом убедили собрание, что шариат признает пользу грамотности, без которой невозможно прочесть Коран. Буринская школа грамоты возобновила работу, но на два месяца позже и с малым количеством учеников.

Условия для учебных занятий в медресе были самыми неподходящими из-за отсутствия какой-либо школьной мебели – ни столов, ни скамей, ни парт не было. Ученики садились на согнутую левую ногу и клали тетрадь на правое бедро, заменявшее стол. При таком положении нельзя было научить детей правильно и красиво писать. Для овладения техникой письма списывали буквы, слоги и слова из новой азбуки А. Толстого, так как никаких прописей в Буринской школе не было. В младшем отделении читали также «Новую азбуку» с переводом отдельных слов на татарский язык, но пересказать прочитанное по-русски своими словами ученики не могли.

Среди школ грамоты шадринской диаспоры одной из лучших считалась Усмановская башкирская школа, в которой в 1888/89 уч. г. обучалось 27 маль-

чиков, разделенных на три группы. В старшем отделении (третий год обучения) ученики могли неплохо, сознательно читать и переводить прочитанное на татарский язык; старались красиво и правильно писать, осваивая правописание по азбуке Тихомирова; решали задачи, основанные на четырех действиях арифметики, используя учебник Евтушевского; знали главнейшие молитвы, освоили Гафтияка (7-я часть Корана), а некоторые прочитали весь Коран и заучивали из него поучительные фрагменты.

Развитие начального образования среди тюркоязычного населения уезда шло очень медленно и в 1889/90 уч. г., помимо магометанских школ при мечетях, работало три земских башкирских училища (Ичкинское, Кунашакское, Нижнейское). В татарско-башкирских школах в этот период обучалось 82 мальчика, а в школах грамоты 34 ученика (количество обучающихся при мечетях в источниках не значится). В Аминевской и Тюляковской волостях, в состав которых входило 15 деревень с 3514 жителями, не было ни одного ученика [10, с. 237].

В начале 1890-х гг. работа по организации образования среди тюркоязычного населения значительно оживилась, о чем свидетельствуют земские документы, отражающие адресную денежную помощь школам и открытие новых училищ в шадринской национальной диаспоре. В 1893 г. инспектору народных училищ поступило от муллы сообщение об открытии в деревне Байбускаровой Буринской волости школы грамоты. Это было, по замечаниям земского собрания, «отрадным явлением, так как до сих пор приходилось сталкиваться с фактами противоположного характера» [11, с. 67].

Для развития образования и повышения эффективности учебно-воспитательной работы XXV очередное уездное земское собрание 1894 г. решило предпринять следующие меры:

- пригласить в каждую школу грамоты вероучителя из местных мулл с назначением жалованья в половинном размере против обыкновенных русско-башкирских училищ, то есть 40 р. в год каждому, что позволит удовлетворить религиозные потребности учащихся и приобщить мулл к распространению грамотности;
- укомплектовать все школы необходимым оборудованием и мебелью, используя свободный остаток средств в размере 400 р. на закупку парт, классных досок, классных счет, шкафов, училищных столов и стульев;
- открыть, кроме планируемой школы в деревне Байбускаровой Теч-Башкирской волости, башкирское училище в деревне Терсюк Кызылбаевской волости.

В 1897 г. очередное Шадринское уездное земское собрание уполномочило управу ходатайствовать об открытии на средства покойного тайного советника Маслова двух русско-башкирских училищ в деревнях Аминевой и Курмановой [12, с. 27].

Религиозные убеждения тюркоязычного населения не позволяли совместное обучение мальчиков и девочек, и поэтому для последних мектебы были недоступны. Для распространения грамотности среди татарско-башкирского населения Земское собрание 1898 г. постановило учредить с будущего учебного года две стипендии в женских школах для девочек-башкирок, выделяя на это по 140 р. в год. После окончания ими народной школы стипендиатов планировали направить в одно из средних учебных заведений, по окончании которого они могли бы работать учительницами «среди своих сестер-магометанок» [15].

Регулярная адресная помощь земства нерусской школе способствовала увеличению количества учебных заведений, а значит, и развитию грамотности среди татаро-башкирского населения. В 1913/14 уч. г. в шадринской диаспоре работало 33 магометанских мектеба и 12 сменных русско-башкирских школ [4, с. 141].

Средства, выделяемые для целевого обучения, ежегодно возрастали, и на 1917 г. земство запланировало ассигновать 900 р. на 15 стипендий для татарских и башкирских детей. Деньги, конечно, небольшие, но важен факт увеличения тюркоязычных стипендиатов. Таким путем земство рассчитывало подготовить учителей для нерусских школ из среды татарско-башкирского населения и тем самым сделать новый шаг на пути народного образования в национальной диаспоре Шадринского уезда.

Исследование показало, что о состоянии тюркоязычного населения в курганской диаспоре имеется значительно меньше информации, нежели в шадринской, что объясняется отсутствием каких-либо отчетов на русском языке, минимизированными данными в архивах Челябинского уездного земства, которому были подведомственны башкирские и татарские поселения на территории Южного Зауралья.

Национальными волостями Курганского округа являлись Ичкинская с 5 населенными пунктами (Альменево, Вишняково, Иванково, Тузово, Учкулёво), Катайская с 38 деревнями и селами, Карасевская с 12 населенными пунктами, Сарт-Калмыкская, в которую входило 44 населенных пункта [15].

Стационарные учебные заведения тюркоязычного населения медресе называли еще мечетно-приходскими, магометанскими училищами (с религиозной направленностью), где обучались только мальчики. Учеников называли шакирдами, младших из них обучали старшие (халфы), усвоившие чтение и молитвы и знавшие требования и режим медресе; старших шакирдов обучал сам мулла, которому беспрекословно подчинялись.

Магометанские училища Курганской диаспоры отличались махровой антисанитарией, характеризующейся грязью и вшивостью, тяжелым, спертым от пота и дурного запаха воздухом. Ученики находились в медресе с осени до весны, его помещение было многофункциональным, так как служило для шакирдов и учебной аудиторией, и общежитием, и кухней, и столовой, при этом

в нем отсутствовали столы и стулья, не было ни коек, ни нар. Вдоль стен пол застилался паласами шириной в человеческий рост, на которых шакирды, скрестив ноги, громко читали свои «уроки», качаясь вперед и назад. Спали на этих же грязных паласах, тесно прижавшись друг к другу из-за большого количества детей. «Если кто-то ухитрялся согнуться, – вспоминал бывший ученик Д. Г. Байбулатов, – то на него налетал халфа с плеткой» (Байбулатов Д. Г. Следы моей жизни. Рукопись / Альменевский районный краеведческий музей. Инв. № 116). Он же давал разрешение и на временную отлучку из медресе. Один раз в неделю, по четвергам, отпускали домой всех шакирдов, для того чтобы сходить в баню и «стряхнуть паразитов». В пятницу вечером ученики возвращались в магометанское училище, захватив с собой продукты и полену дров для отопления помещения. Для совместного приготовления пищи и питания шакирды объединялись в возрастные группы по 5–6 чел.

Медресе отличались жестоким дисциплинарным режимом, и за любой проступок можно было получить удар плеткой, в том числе даже за разговоры после отбоя. Грозой младших шакирдов был халфа, стегавший малышей плеткой, грозой старших – мулла, наказывавший березовыми прутьями, заготовленными самими шакирдами.

Обучение в магометанских училищах – трудный и малоэффективный процесс, основанный на арабской транскрипции, механическом заучивании молитв, букв и слов. Поступающие в медресе прежде всего учили молитву, якобы помогающую дальнейшему успешному обучению. Затем шло обучение грамоте по арабскому алфавиту, включавшему 28 букв, среди которых пять пар одинаковых литеров, но с разными произношениями. После усвоения основ грамоты младшие шакирды переходили к чтению «Хафть-яка» (1/7 часть Корана), используя метод хиджа – чтения по слогам. Обучение по такой системе было очень сложным, но другого метода мoulлы не знали, и поэтому детям с большим трудом удавалось научиться читать и писать на арабском языке. От чтения целых слов и аятов «Хафть-яка» ученики переходили к чтению целых сур (статей) Корана, при этом процесс был исключительно вербально-механическим, без всякой попытки вникнуть в содержание читаемого текста, так как переводить Коран на русский язык не разрешалось.

После приобретения навыков самостоятельного чтения сур главной книги мусульманской религии и учебников на языке «тюрки» шакирды младшего возраста освобождались от «плеточного воспитания» халфы и переходили под «духовное воспитание» мoulлы. Начиналось преподавание предметов богословия, законов шариата, норм этики и морали ислама. Использовались мусульманские учебники на арабском языке: «Шрутис-сало» (учение о намазах), «Тухфатель-мульк» (учение об имущественных отношениях), «Фикх-Кайдани» (законоведение ислама в комментариях Кайдана), «Мухтасарель-викоя» (краткое изложение норм этики и морали ислама, начиная от омовения и кончая месячными у женщин).

Для получения полноценного образования богатые родители отправляли своих детей в городские новометодные медресе, учебный план которых был более насыщенным и включал изучение родного языка, литературы, географии, биологии. Однако обучение в новометодных мусульманских школах было связано с определенными трудностями, во-первых, с разлукой с родителями, братьями и сестрами, во-вторых, с фанатичной религиозностью тюркоязычного населения, боявшегося христианизации и обрусения. Когда весной 1913 г. Байбулатов вернулся из новометодной школы в родное село Альменево, то родители, увидев его, ахнули, так как их сын был в русской одежде и модно стриженный. В пятничный день отдыха отец и старший брат накинули петлю на шею ученика новометодной школы и выволокли его на площадь, где стали избивать, а мать при этом иступленно кричала: «Добейте проклятого русского. Принесите ремень, повесить его надо!». Лишь вмешательство сестры и ее мужа спасло Байбулатова от смерти (Байбулатов Д. Г. Следы моей жизни).

Школы для детей башкир и татар открывали, как правило, при мечетях, имеющих грамотных мулл. Так, в 1900 г. в Карасевской волости, имеющей 10 мечетей на 12 населенных пунктов, работало 10 медресе, из них в деревнях Аджитаровой было 3 школы, в Карасево – 2. В Ичкинской волости функционировало 6 мечетей, при которых работало 5 национальных школ. Однако медресе открывали не при всех мечетях, так, в Катайской волости при 9 мечетях существовала только одна небольшая татарская школа для детей состоятельных родителей. На обширной Сарт-Калмыцкой волости с 15 мечетями вообще не было ни одной школы. В большинстве деревень отсутствовали и мечети, и медресе, не было библиотек, не выписывались газеты, и поэтому более 80% тюркоязычного населения Курганского округа не умели ни читать, ни писать [13, с. 85].

Массовое переселение крестьян в южно-зауральскую провинцию и, в частности, в башкирские и татарские волости побудило местные органы власти уделять больше внимания народному образованию. Такая ситуация обусловила появление в начале XX в. новой формы обучения – смешанной школы, предназначенной для детей башкирского, татарского и русского населения. В 1902 г. в деревне Карасево одноименной волости открыли русско-башкирское училище, для которого построили деревянное здание на каменном фундаменте с крышей, покрытой железом.

В становлении образования в Курганской национальной диаспоре значительную роль сыграла мусульманская секция Челябинской уездной земской управы, руководимой татарским учителем Г. Адыровым. В 1913–1914 гг. земство провело обследование двух тюркоязычных волостей, в результате которого выяснилось, что в Карасевской волости проживало 1519 детей школьного возраста, в Сарт-Калмыцкой – 656 детей 8–15-летнего возраста. Поэтому уездное земство планировало для большего охвата обучением детей башкиро-татарского населения постепенно открыть в Карасевской волости 8 смешан-

ных училищ на 767 учащихся и 11 училищ в Сарт-Калмыкской волости на 412 учащихся [1]. В деревне Мурзабаево в связи с этим учредили мужское одноклассное училище с двумя отделениями, полный курс обучения в котором длился четыре года. Заведующим и единственным учителем назначили Александра Трушниковца, окончившего Звериноголовское городское четырехлетнее Алексеевское училище и имевшего звание учителя начального городского училища, а законоучительство поручили мулле Абдулле Хисаметдинову.

Образование в Курганской национальной диаспоре развивалось очень медленными темпами из-за недофинансирования и нехватки квалифицированных педагогических кадров в сельской местности. Так, в 1914/15 уч. г. смешанной Карасевской школе с тремя отделениями, где обучалось 29 башкирских и 2 русских ученика, было выделено 510 р. на все расходы, но для успешной учебно-воспитательной работы требовалось в два раза больше. В 1916 г. заведующий Султановского училища Шикиринов в послании Челябинской земской управе писал: «Я вновь покорнейше прошу выслать по-возможности скорым авансом 60 р. на содержание вверенного мне училища, так как школа крайне нуждается в топках, а у меня нет ни копейки с декабря 1915 г.» [3]. В то же время чиновники от образования предъявляли к учителям, живущим в крайне сложных условиях, повышенные требования. В одной из инструкций указывалось: «Так как в данной местности проживает большой процент татаро-башкирского населения, то школа должна способствовать слиянию русских с инородцами, и выполнение этой задачи заставляет предъявлять к учителю более высокие требования» [2].

Отсутствие национальных учительских кадров, нехватка средств стали причинами невыполнения плана уездного земства – из 19 предполагаемых школ открыли только 4 русско-башкирских училища. Последние являлись оптимальным вариантом, так как решали ряд насущных задач в образовании: во-первых, охватывали обучением русских детей, из-за малочисленности которых на территории национальных волостей нельзя было открывать стационарные школы; во-вторых, использовались русские учителя, преподававшие на русском языке; в-третьих, применялись русскоязычные учебники и учебные пособия; в-четвертых, давался гораздо больший объем знаний по сравнению с медресе. Тенденция к открытию смешанных школ в Курганской башкиро-татарской диаспоре сохранилась до начала советского периода.

### Литература

1. Государственный архив Челябинской области (ГАЧО), ф. и-9, оп. 1, д. 24, л. 176.
2. ГАЧО, ф. и-9, оп. 1, д. 40, л. 53.
3. ГАЧО, ф. и-9, оп. 1, д. 80, л. 280.
4. Доклады Шадринской уездной земской Управы уездному земскому собранию 65 и 66 чрезвычайных и 45 очередной сессий 1914 г. – Шадринск: Тип. И. М. Петрова, 1915.

5. Журналы первого очередного Шадринского уездного земского собрания и уездной земской Управы. – Шадринск: Тип. С. П. Вяткина, 1877.
6. Журналы девятого очередного Шадринского уездного земского собрания 1878 года. – Шадринск: Тип. П. А. Вяткиной, 1879.
7. Журналы XVII чрезвычайного Шадринского уездного земского собрания с приложениями, находившимися на рассмотрении собрания. – Шадринск: Тип. Е. В. Зикеевой, 1883.
8. Журналы пятнадцатого очередного Шадринского уездного земского собрания. – Шадринск: Тип. Н. Г. Зикеева, 1885. – Т. 2.
9. Журналы шестнадцатого очередного Шадринского уездного земского собрания и доклады Управы с приложениями. – Шадринск: Тип. Е. В. Зикеевой, 1886.
10. Журналы XXV очередного Шадринского уездного земского собрания. – Шадринск, 1894.
11. Журналы XXVIII очередного Шадринского уездного земского собрания с приложениями 1897 года. – Шадринск: Тип. С. И. Иванчикова, 1899.
12. Иргизов С. Г. Страницы истории Сафакулевского района. – Курган: Парус-М, 2000.
13. Начальное образование // Календарь-справочник на 1915 год. – Шадринск: Шадринское земство, 1914.
14. Письма из провинции // Образование. – 1899. – № 2.
15. Список населенных мест Оренбургской губернии по сведениям, собранным от полиции, волостных и станичных правлений в 1900 году. – Оренбург, 1901.

УДК 371. 30  
ББК 74. 202 +74. 03 (2Рос) 6

**ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ:  
ОТ ЛОГИКИ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННОГО  
К ЛОГИКЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ОСМЫСЛЕНИЯ  
(на материале отечественной дидактики 50-х гг. XX в.)**

**Е. Н. Селиверстова**

*Ключевые слова:* обучение; психическое (интеллектуальное) развитие; развивающая функция обучения.

*Резюме:* В статье раскрываются базовые исторические предпосылки, определившие выделение развивающей функции обучения в качестве специального объекта дидактических исследований.

Исследование проблемы связи обучения и развития, несомненно, играет роль знакового явления в отечественной педагогике XX в. Еще П. Ф. Каптерев подчеркивал научную необходимость оформления целостного теоретического взгляда на решение задач развития школьников в обучении и связывал это с перспективами создания «новой педагогики». Отмеченный ракурс исследовательской проблематики соотносится сегодня с педагогикой развития, одним из важных аспектов которой является дидактическая разработка задач интеллектуального развития школьников в обучении. Движение научного знания, осуществляемое в рамках оформляющейся дидактики развития, прежде всего связано с теоретическим обоснованием развивающей роли обучения, с выделением *развивающей функции обучения* в качестве объекта специального дидактического внимания.

Полученные нами результаты [6] убеждают, что успех подобных усилий в дидактике определяется разворачиванием двух внутренне связанных друг с другом исследовательских ракурсов, характерных для постановки и решения вопросов о связи обучения и развития. Имеется в виду **логика причинно-следственного** и **логика функционального** рассмотрения, каждая из которых раскрывает обозначенную проблему с разной степенью глубины.

В этом отношении важно, что к началу 50-х гг. усилиями отечественных педагогов-исследователей (В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, С. И. Гессен, Е. Я. Голант, Б. П. Есипов, П. Ф. Каптерев, Р. Г. Лемберг, М. Н. Скаткин и др.) сформировалось представление о совокупности свойств обучения, могущих выступать в качестве факторов интеллектуального развития школьников. К примеру, речь шла о таких аспектах, как соотношение творческих и подражательных начал в деятельности школьников; место и время, отводимое на активную мыслительную работу школьников на уроке; мера самостоятельности школьников в обучении; пути сближения науки и учебного предмета; совершенствование подходов к содержанию предметных заданий, адресованных учащимся, и т. п.

Происходившее в дидактике выделение спектра разнообразных *причин интеллектуального развития, лежащих внутри самого процесса обучения*, фактически обеспечивало выявление возможностей отдельных сторон обучения *влиять на интеллектуальное развитие школьников*. По сути дела, это означало накопление массива научных представлений, которые раскрывали специфику **причинно-следственного характера** взаимосвязи между обучением и развитием, утверждая понимание того, что обучение *может являться* причиной интеллектуального развития школьников, а интеллектуальное развитие, в свою очередь, выступает в качестве следствия специальным образом организованного обучения.

Вместе с тем за пределами исследовательского внимания оставались педагогические условия, обеспечивающие известную *гарантированность заранее установленной меры интеллектуального развития* школьников в обуче-

нии. Очевидно, подобный взгляд на проблему взаимосвязи обучения и развития не отражал требований **функционального** подхода в ее разработке. В этом отношении важно учитывать, что рассмотрение обучения с позиций **развивающей функции** не может быть ограничено выяснением его отдельных свойств, выступающих причиной интеллектуального развития школьников. По мнению философов (В. Г. Афанасьев, Б. А. Глинский и др.), рассмотрение явления на функциональном уровне требует исследования его *структуры*, поскольку именно структура является «инструментальной причиной» функции. Становится понятным, что исследование развивающей функции обучения предполагает взгляд на развитие как на *важнейшую сторону сущности обучения*, как на его самую внутреннюю, а значит, и достаточно стабильную характеристику, раскрывающую дидактическую суть развивающего предназначения обучения.

С учетом выдвинутых положений мы исходим из того, что функциональный подход к осмыслению связи обучения и развития, отражающийся в теоретической разработке понятия «развивающая функция обучения», состоит в выявлении собственно *дидактических механизмов*, определяющих такие «способы поведения» обучения, которые обеспечивают известную гарантированность изначально планируемого уровня интеллектуального развития школьников. Иными словами, исследование функциональных связей между обучением и развитием требует раскрытия соответствующей специфики структурных компонентов дидактической системы обучения (целей, содержания, методов и форм обучения, деятельности учителя и деятельности учащихся) и изучения характера структурных связей между ними.

Следует, однако, подчеркнуть, что к середине XX в. системно-структурный взгляд на обучение еще не приобрел статуса базовой методологической установки, определявшей ракурсы постановки научных проблем и качество полученных исследовательских результатов. Незавершенность дидактических представлений о *многоаспектности рассмотрения структурных связей* между компонентами дидактической системы обучения, способных выступать в качестве своего рода «новых органов» (В. Г. Афанасьев), гарантированно обеспечивающих динамику интеллектуального развития школьников, затрудняла исследование проблемы обучения и развития с позиций развивающей функции обучения.

Так, Б. П. Есипов, признавая безусловное влияние обучения на интеллектуальное развитие школьников, утверждал, что их умственные силы не могут развиваться сами собой, как «побочный продукт» процесса приобретения знаний. Правомерно подчеркивая, что необходимым условием развития мышления является предоставление школьникам «достаточной практики в активной мыслительной работе», он соотносил действие этого условия главным образом с тем, *что усваивают* школьники, не фокусируя должного внимания на

инструментальной стороне их мыслительной и познавательной деятельности в целом [2].

К примеру, отмечая, что «мыслительная практика учащихся зависит от того, как подбираются, продумываются и даются учащимся вопросы и задания» [2, с. 37], Б. П. Есипов сосредоточивался на исследовании видového разнообразия предлагаемых школьникам учебных заданий, способных вызывать прежде всего *продуктивную активность мыслительных процессов*. Поэтому при разработке способов разнообразия вариантов таких заданий автор исходил из идеи направленности их содержания не на *простое воспроизведение учащимися содержания темы*, а на продуктивное применение знаний, которое требует от школьников «выяснения существенных признаков и сторон явлений, установления связей, оценки фактов или событий, характеристики действующих лиц, доказательства определенных положений и других активных мыслительных процессов» [2, с. 52].

Как видим, Б. П. Есипов справедливо рассматривал предметную сторону содержания заданий в качестве одного из значимых внутренних факторов, связанных с обучением, действие которого способно приводить к интеллектуальному развитию школьников, *выступая его возможной причиной*. Однако в такой постановке вопроса совсем не очевидным оказывался аспект известной гарантированности этого развития и соответствующей полноты условий ее достижения в обучении. На наш взгляд, подобная специфика исследовательских результатов начала 1950-х гг. в существенной степени была обусловлена тем, что представленные подходы фактически исходили лишь из одной стороны деятельности школьников – ее содержания, отражавшего глубину собственно предметной проработки учебного материала, порождаемую этими заданиями. Следует признать, что предметные характеристики содержания предлагаемых школьникам учебных заданий действительно являются значимым фактором, определяющим потенциальный уровень интеллектуального развития учащихся. Однако фактором *совсем не единственным*, если речь идет о гарантированности этого развития.

Нельзя не заметить, что, наряду с предметной стороной выполняемых школьниками заданий, другим, не менее важным, но не получившим должной разработки в дидактике начала 1950-х гг., фактором, обуславливающим их интеллектуальное развитие и в известной степени гарантирующим его, является *процессуально-деятельностная (инструментальная) сторона познавательной активности самих школьников*. Особое внимание к ней, очевидно, должно проявиться через направленность содержания обучения на формирование у школьников не столько собственно предметных знаний и умений, сколько *способов познавательной деятельности, имеющих надпредметный характер*. В силу этого продуктивность познания обеспечивается за счет формируемой у школьников *осознанности и произвольности мыслительной*

деятельности, а также за счет вырабатываемой у них готовности к самоорганизации в процессе выполнения учебных заданий.

Очевидно, полученные Б. П. Есиповым в начале 1950-х гг. результаты свидетельствуют о том, что исследование развивающих возможностей одного из структурных компонентов обучения – его содержания – осуществлялось с ориентацией на выделение его структурных связей с другим компонентом обучения – деятельностью школьников. Однако из поля зрения ускользала двусторонность этих связей. Отмеченное обстоятельство проявилось в том, что видовое разнообразие содержания обучения, зафиксированное в предложенных разновидностях учебных заданий, в существенной мере ограничивалось в основном предметными знаниями и умениями. Оно практически не учитывало, в частности, массива логических, а также поисковых знаний и умений. Вместе с тем следует подчеркнуть, что именно целенаправленное формирование обозначенных видов знаний и умений, дополняемое глубоким усвоением школьниками предметного содержания, может гарантировать качественную перестройку процессов мышления: от неосознанного действия к осознанному, от непровольного к произвольному, от действий по образцу к результативным самостоятельным действиям в обновленной или принципиально новой ситуации применения знаний.

Аналогичные по сути своей подходы, отражавшие специфику причинно-следственного осмысления дидактикой связи обучения и развития, характерны и для других исследований начала 1950-х гг. [4]. Высвечивая проблему единства обучения и развития, рассматриваемую на уровне разработки вариативности учебных заданий, они создавали предпосылки для выделения идеи активизации познавательной деятельности школьников как *приоритетной дидактической идеи*, дальнейшая многоплановая разработка которой определяла возможность перспективного осмысления обучения в аспекте его *развивающей функции*.

Этому в существенной мере способствовали успехи психологов (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) в исследовании природы психического, в утверждении положений о единстве психики и деятельности в качестве важнейшего принципа отечественной психологии. Раскрытие деятельностной природы механизмов развития психики способствовало изменению принципов выделения исследовательской проблематики в педагогике за счет переноса акцента с деятельности учителя на деятельность школьников. Тем самым на первый план выдвигалась идея о том, что уровень интеллектуального развития школьников в обучении зависит именно от качества их познавательной деятельности, которое имеет как содержательную, так и инструментальную составляющие, и в свою очередь обусловлено соответствующим качеством педагогического руководства.

Очевидно, это побуждало дидактику к пониманию того, что интеллектуальное развитие школьников может выступать сущностной характеристикой

обучения, отражающей уровень функциональных связей между обучением и развитием, только при условии исследования этих связей на уровне *структурных изменений в обучении*. На повестку дня ставился вопрос о необходимости исследования развивающего аспекта как важнейшей стороны *целей обучения*, которые обуславливают соответствующие изменения в содержании принципов, определяющих структурное взаимодействие базовых компонентов дидактической системы обучения.

Так, авторы изданных в первой половине 1950-х гг. учебников педагогики, в которых было систематизировано накопленное в педагогике научное знание об обучении (Н. К. Гончаров, Б. П. Есипов, И. А. Каиров, И. Т. Огородников и др.), исходили из того, что обучение *включает* в себя также развитие познавательных сил и творческих способностей учащихся. Подчеркнем, что при этом развитие мыслилось как происходящее не отдельно, *не рядом с обучением*, а именно *в самом процессе обучения, в качестве одной из его целей*.

Вместе с тем признание за обучением развивающей роли еще не получало собственно дидактической разработки. К примеру, не были сформулированы конкретные задачи, в которых фиксировалась специфика развивающего предназначения обучения. Не были также представлены возможные пути, в известной степени гарантирующие достижение таких уровней интеллектуального развития, которые отличаются изначально заданными характеристиками и отражаются в соответствующих подходах к отбору содержания и методов обучения. Вероятно, такое положение дел в педагогике было связано с объективными причинами. Отсутствовал массив проверенных экспериментальных данных, которые могли выступать в качестве эмпирической базы для дидактических выводов и обобщений, поскольку положение о том, что обучение действительно способно «вести за собой развитие» (Л. С. Выготский) еще оставалось на уровне теоретической гипотезы и нуждалось в экспериментальном подтверждении.

В ходе проведенного исследования было установлено, что вплоть до середины 50-х гг. XX столетия вопрос о выделении дидактических механизмов развивающего «способа поведения» обучения, представлявших развитие как **сущностную, функциональную** характеристику обучения, еще не выдвигался как научная проблема, заслуживавшая специального исследовательского внимания и нуждавшаяся в соответствующем понятийном оформлении. О намечившемся изменении исследовательских позиций в дидактике можно говорить лишь по отношению к периоду второй половины 1950-х гг. В существенной мере это было обусловлено социально-экономическими факторами: это вступление общества в эпоху НТР, усилившиеся после XX съезда КПСС тенденции к демократизации общества и повышению общественно-политической активности людей, принятие в 1958 г. закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР».

К этому же времени исследователями были получены и дополнительные экспериментально подтвержденные результаты, формировавшие представления о специфике психологических механизмов развития мышления учащихся в условиях усвоения содержания различных учебных предметов (Е. Н. Кабанова-Меллер, Э. И. Калмыкова, Н. А. Менчинская и др.). Тем самым формировалась психологическая основа для выработки педагогических идей, раскрывавших содержание функциональной зависимости между обучением и развитием и позднее идентифицировавших себя через дидактическое понятие «развивающая функция обучения».

Есть все основания утверждать, что к середине 1950-х гг. проблема соотношения обучения и развития стала рассматриваться как *ключевая педагогическая проблема*, в рамках которой актуализировалась потребность *теоретической разработки* научных знаний о развивающей функции обучения. Так, в докладе президента АПН И. А. Каирова на Совещании по вопросам педагогики (13–14 дек. 1954 г.), посвященном анализу уровня и перспектив развития педагогики, отмечалось, что серьезным недостатком работ по дидактике следует считать отсутствие в них направленности на разработку вопросов развивающей роли обучения [5]. Конкретизируя это положение, И. А. Каиров подчеркивал, что в дидактических работах основное внимание уделяется анализу деятельности учителя и совершенно недостаточно *процессу организации учеником своей познавательной деятельности*, не выясняется, как ученик учится, как им усваиваются знания, умения и навыки. Поэтому, как правило, методы и приемы учебной работы школьников, стимулируемые учителем, соотносятся (и то не всегда) лишь с ее результатами, без глубокого анализа того, *как ученик овладевает представлениями и понятиями, как совершается процесс мышления*.

Очевидно, что новый исследовательский ракурс проблемы связи обучения и развития предполагал интеграцию психологического и педагогического знания, определявшую успехи в выработке базовых оснований для систематизации и структурного упорядочивания педагогических выводов и обобщений, которые появлялись в процессе исследования проблемы связи обучения и развития.

В этом плане представляется значимым выдвинутый А. В. Занковым [3] в середине 50-х гг. XX в. подход, который впервые четко высветил два связанных друг с другом аспекта изучения проблемы соотношения обучения и развития, органическое единство которых составляло идейный фонд для разработки развивающей функции обучения. С одной стороны, соотношение обучения и развития рассматривалось А. В. Занковым в рамках идеи *учета и использования уже достигнутого уровня* развития школьника в целях дальнейшего успешного обучения. С другой стороны – в рамках *идеи реализации возможностей содержания и методов обучения* для того, чтобы *продвигать*

*развитие* школьника в процессе обучения, способствуя его дальнейшему целенаправленному качественному совершенствованию.

Мы исходим из того, что рассматриваемые положения выступали как теоретические ориентиры, определявшие стратегическую линию для обогащения педагогических представлений о развивающей функции обучения. Их значение определялось как минимум двумя обстоятельствами. Прежде всего они фокусировали внимание на должной разработанности первого подхода, с точки зрения которого в педагогике формировалась тенденция учета данных возрастной психологии как обязательной основы для выработки научного дидактического знания о сущности и способах организации обучения. Кроме того, эти положения позволяли осознать новизну и значимость постановки проблемы собственно развивающей роли обучения, в рамках которой по-новому (по сравнению с первым подходом) должно было оформляться дидактическое понимание сущности и способов организации обучения.

Подчеркнем, что в соответствии с первым подходом, уже в достаточной степени разработанным к середине 1950-х гг. в педагогике, обучение рассматривалось преимущественно с позиций *активизирующего влияния содержания и методов обучения* на уже достигнутый школьниками уровень развития мышления (зона актуального развития) с целью мобилизации их внутреннего потенциала для полноценного усвоения учебного материала. В то время как второй подход ориентировал педагогику на перспективы исследования обучения с позиций его развивающей роли, раскрывающей пути и средства «продвижения развития ребенка в процессе его обучения», гарантированного стимулирования изначально заданных уровней интеллектуального развития школьников. При этом, выделяя второй подход как сердцевинный, раскрывавший *внутреннюю сторону* отношения обучения и развития, Л. В. Занков особо подчеркивал, что исследование именно этой стороны составляет перспективную линию формирования **«дидактики развития»**, основанной на понимании того, что обучение выступает не просто причиной, но необходимым источником развития человека (Л. С. Выготский).

Нельзя не признать, что сформулированные Л. В. Занковым положения имели огромное методологическое значение для оформления целостных дидактических представлений о развивающей функции обучения. Они обосновывали необходимость перехода от доминирования идеи *взаимного влияния* процессов обучения и развития, рассматриваемого на уровне выделения их причинно-следственных связей, к постижению функциональной зависимости, в рамках которой обучение понимается в качестве *источника, обеспечивающего гарантированное достижение изначально планируемого уровня развития* и вне обучения невозможного. В этом отношении существенен тот факт, что, по мнению Л. В. Занкова, в педагогической науке до середины 1950-х гг. практически ничего не делалось для осознания того, что развитие ребенка прежде всего зависит от способа организации обучения [3].

Мы уверены, что в данном случае нельзя не доверять историческому факту, представляющему позицию известного ученого, знавшего состояние и тенденции развития современной ему дидактики. Поэтому середину 50-х гг. XX столетия целесообразно рассматривать в качестве условного исторического порога, положившего начало целостной теоретической разработке дидактических представлений о развивающей функции обучения.

Следует, однако, отметить, что само понятие «развивающая функция обучения» в середине 1950-х гг. еще не вошло в научный обиход отечественной дидактики. Тем не менее соответствующая содержательная перестройка дидактических исследований, создававшая необходимый научный контекст и готовившая теоретические предпосылки для последующего выделения этого понятия в середине 1970-х гг., уже в достаточной степени проявляла себя. Об этом, в частности, убедительно свидетельствуют результаты проведенного нами анализа тех изменений, которые характеризовали содержание исследовательской проблематики в педагогике второй половины 50-х – начала 60-х гг. прошлого века. Существенно, что для обозначенного периода было свойственно: выделение проблемы сравнительного анализа эффективности отдельных приемов и методов обучения с точки зрения развития школьников; начало экспериментального исследования форм соотношения слова и наглядности в обучении с точки зрения стимулирования психического развития учащихся (под научным руководством Л. В. Занкова); возникновение нового, деятельностного по своей природе, подхода к рассмотрению сущности самостоятельной работы, который наиболее полно начал проявлять себя уже в середине 1960-х гг.; разработка научно обоснованных путей и средств стимулирования психического развития школьников в обучении в рамках разработки проблемы соотношения усвоения и развития и т. п.

В данном случае нельзя не отметить, что на Всероссийском совещании по дидактике, проводимом в конце 1960 г., проблема изучения дидактических механизмов, раскрывающих функциональную зависимость обучения и развития, была отнесена к числу задач, которые требовали незамедлительного решения, поскольку определяли перспективы развития дидактики в целом [1].

Важно подчеркнуть, что исследование функциональных отношений между обучением и развитием стало возможным благодаря выдвиганию проблемы связи обучения и развития в качестве ключевой как для психологии, так и для педагогики. При этом в создании предпосылок для взаимного проникновения и интеграции педагогики и психологии существенную роль сыграло возвращение после 1953 г. из идеологических запретов в широкий научный оборот концепции Л. С. Выготского о ведущей роли обучения в психическом развитии человека. Основываясь на данной, гипотетичной для того времени, концепции, исследователи, работавшие под руководством Л. В. Занкова, В. В. Давыдова, Б. Г. Ананьева, с середины 1950-х гг. уже предпринимали первые попытки экспериментальной проверки положения о том, что обучение

строится не только на завершенных циклах развития (т. е. учитывает актуальный уровень развития школьника), но прежде всего на тех психических функциях, которые еще не созрели и для которых обучение создает зону ближайшего развития, т. е. «пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития».

Таким образом, к середине 50-х гг. XX в. в отечественной педагогике складывалась обновленная теоретическая схема исследования проблемы соотношения обучения и развития. Она была сориентирована на разработку *функциональной зависимости* между обучением и развитием и на последующее введение в дидактику теоретического понятия «развивающая функция обучения».

### Литература

1. Всероссийское совещание по дидактике // Сов. педагогика. – 1961. – № 2. – С. 149–154.
2. Есипов Б. П. Активизация мышления учащихся в процессе обучения (I–IV классы) // Известия АПН РСФСР. – М.-Л., 1949. – Вып. 20. – С. 37–72.
3. Занков Л. В. Вопросы обучения и развития учащихся // Сов. педагогика. – 1955. – № 5. – С. 55–60.
4. Зарецкий М. И. Основные вопросы методики умственных упражнений // Известия АПН РСФСР. – М.-Л., 1949. – Вып. 20. – С. 105–158.
5. Каиров И. А. О состоянии и задачах советской педагогической науки // Сов. педагогика. – 1955. – № 3. – С. 3–30.
6. Селиверстова Е. Н. Развивающая функция обучения: концептуальное оформление // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 77–85.

# КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 159.923+371  
ББК 88.372+74.204

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАЩИТЫ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Н. Н. Малярчук

*Ключевые слова:* психологическая защита; виды психологических защит; личностные ресурсы.

*Резюме:* В статье рассматриваются механизмы и парадоксальность формирования психологической защиты, приводится описание основных видов психологических защит педагогов. Предлагаются конструктивные стратегии поведения с целью уменьшения явлений психологического дистресса у педагогов.

Педагогу постоянно приходится соотносить многочисленные организационные, социальные и психологические требования профессии с личностными потребностями и возможностями. Однако не всегда для разрешения возникающих противоречий учителя использует конструктивные стратегии поведения. Часто они прибегают к помощи психологических защит. Это специальная регулятивная система стабилизации личности, направленная на устранение или сведение к минимуму чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта, ставящего под угрозу целостность личности. Функция психологической защиты – ограждение сферы сознания от негативных, травмирующих переживаний [7].

Первоначально психологическая защита была изучена в качестве особого психологического явления Фрейдом и его последователями. Она понималась как форма разрешения конфликта между бессознательными влечениями и интериоризованными социальными требованиями или запретами. В дальнейшем в результате многочисленных исследований, проведенных прежде всего в рамках клинической практики, были выделены различные виды механизмов психологической защиты.

Современные исследователи (Р. М. Грановская, И. М. Никольская) склонны рассматривать психологическую защиту как процесс интрапсихической адаптации личности, так как она снимает напряженность, уменьшает тревогу и страх. Однако для функционирования защиты на оптимальном уровне требуется постоянное расходование энергии. Эти затраты могут быть очень существенными и приводить к появлению невротической симптоматики и нарушению работоспособности [1; 5].

В этом и заключается парадокс психологической защиты – противоречие между стремлением человека сохранить психическое равновесие и теми потерями, к которым ведет избыточное вторжение защит. С одной стороны, безусловна польза от всех видов защит, призванных снижать накапливающуюся в центральной нервной системе человека напряженность путем искажения исходной информации или соответствующего изменения поведения. С другой стороны, их избыточное включение не позволяет личности осознавать объективную ситуацию, адекватно и творчески взаимодействовать с миром. Любая дисфункция системы психологических защит в виде перенапряжения, ригидности, излишней избирательности, фиксации на защитах нижнего уровня (регрессия, подавление) приводит к нарушениям не только в психологической сфере личности (неврозу), но и соматической, что проявляется симптомами психосоматических заболеваний.

Когда человек сталкивается с психотравмирующими обстоятельствами, первоначально делается попытка справиться с ними с помощью психической проработки, т. е. с помощью конструктивных психологических защит высокого уровня, в частности сублимации и рационализации. Сублимация как одна из «здоровых» психологических защит, по определению психоаналитиков, «перенаправляет» сексуальную энергию в творческое русло. С помощью рационализации человек пытается переосмыслить действия собственной личности в контексте ситуации и в соответствии с этим выстроить новую стратегию поведения. Если защиты этого уровня у него не сформированы либо функционируют недостаточно, то включаются невротические защитные механизмы, что проявляется в виде невротических симптомов. После фазы попытки невротического преодоления конфликта наступает соматизация, т. е. вовлечение тела в патологический процесс в форме функционального расстройства. Последнее бывает настолько выражено, что зачастую уже ведет к стадии органического поражения конкретного органа (язва желудка, хроническое воспаление тонкой или прямой кишки, морфологическое повреждение кожи, воспалительный процесс соединительно-тканых структур и т. д.).

С целью выявления основных видов психологической защиты у педагогов было проведено исследование на базе муниципального образовательного учреждения средней школы № 23 г. Тюмени (в анкетировании участвовало 30 чел. – 85% педагогического коллектива – в возрасте от 25 до 60 лет).

Диагностическим инструментарием послужила методика «Индекс жизненного стиля» для выявления доминирующих механизмов психологической защиты и степени напряженности каждого из них [6]. Было установлено, что педагоги используют следующие виды защит: рационализацию, отрицание, проекцию, реактивные образования, регрессию, компенсацию, подавление, замещение. Выявленные виды защит встречались у респондентов в различных сочетаниях.

Основным видом психологической защиты у педагогов (82,5%) является рационализация, связанная с осознанием и использованием в мышлении только той части воспринимаемой информации, благодаря которой собственное поведение предстает как хорошо контролируемое и не противоречащее объективным обстоятельствам. С этой целью неприемлемая часть информации из сознания удаляется, особым образом преобразуется и, уже после этого, осознается в измененном виде. Рационализация – это всегда оправдательное отношение к своему поведению и к принципам. Поведение педагогов отличается предусмотрительностью, старательностью, добросовестностью, дисциплинированностью, склонностью к самоанализу. Их также характеризует индивидуализм, любовь к порядку. С одной стороны, эти проявления способствуют более успешному осуществлению педагогической деятельности, с другой – излишняя склонность к самоанализу не позволяет педагогу видеть собственные ошибки, так как благодаря механизму рационализации педагог считает, что он всегда прав, потому что может найти «объективное» и «адекватное», с его точки зрения, объяснение своему поведению. Действие данного механизма защиты может приводить к подмене деятельности абстрактными рассуждениями, педантизму, морализаторству.

79,2% педагогов используют психологическую защиту по механизму отрицания – это стремление избежать новой информации, не совместимой со сложившимися положительными представлениями о себе. Защита у педагогов проявляется в игнорировании потенциально тревожной информации, уклонении от нее. Их внимание блокируется на стадии восприятия, и информация, противоречащая установкам личности педагога, не принимается. Опасность отрицания заключается в том, что педагог не способен к самокритике, восприятию новой информации о себе, окружающих людях и окружающем мире.

У 39,6% педагогов выявлен механизм проекции – вид защиты, который связан с бессознательным переносом неприемлемых собственных чувств, желаний и стремлений на других с целью перекалывания ответственности за то, что происходит внутри «Я», на окружающий мир. За счет этого у педагога полностью блокируется сознание своей вины. В этом плане проекция выступает как попытка справиться с недовольством собой путем приписывания неких качеств или чувств другим людям. Такая переориентация позволяет защититься от неприятия себя окружающими. Вместе с этим положительным эффектом возникает видение мира как угрожающей среды, а если среда угрожает, то это оправдывает собственную критичность и чрезмерное неприятие окружения. Для педагогов с данной защитой характерны гордость, самолюбие, обостренное чувство несправедливости, уязвимость, подозрительность, ревнивость, упрямство, несговорчивость, нетерпимость к возражениям, поиск недостатков у других, замкнутость, обидчивость, подверженность стрессам, предъявление высоких требований к другим.

Проекция играет отрицательную роль в педагогической деятельности, так как если педагог воспринимает враждебно детей, их родителей, администрацию и т. д., то он ведет себя агрессивно по отношению к окружающим людям, что, соответственно, производит ответные негативно окрашенные эмоциональные реакции. В результате подобного поведения межличностные отношения учителя становятся конфликтными, что снижает эффективность педагогической деятельности.

К распространенным механизмам психологической защиты среди педагогов относятся и реактивные образования, обнаруженные у каждого третьего педагога. Для этих учителей характерно сдерживание эмоций, связанных с проявлением сексуальности, неприятие всего связанного с функциями организма и отношением полов, отрицательное отношение к эротическим фильмам, стремление следовать общечеловеческим стандартам, озабоченность внешним видом, желание быть примером для окружающих. Эта защита нарушает установление обратной связи с учениками, так как мешает педагогу в общении с учащимися подросткового возраста, испытывающими повышенный интерес к вопросам сексуальности и взаимоотношениям полов.

Кроме того, у педагогов с реактивными образованиями появляются сильные переживания при нарушении личного пространства, что неблагоприятно влияет и на процесс общения с детьми начальных классов, которые стремятся к телесным контактам с учителем. Следовательно, данная защита выступает в качестве препятствия для создания условий комфортного общения субъектов образовательного процесса. Известно, что положительное эмоциональное общение создает условия для творческой совместной деятельности, появления особой социальной установки на другого человека, вызывающей чувство уважения, благодарности, симпатии. В состоянии комфортного общения две личности – учитель и ученик – начинают образовывать некое общее эмоционально-психологическое пространство, в котором разворачивается творческий процесс приобщения ученика к человеческой культуре, разностороннего познания окружающей его социальной действительности и себя самого, своих возможностей и способностей [4]. Следовательно, реактивные образования, свойственные педагогам, могут нарушать процесс социализации личности ученика.

У каждого пятого респондента были выявлены психологические защиты в виде компенсации и регрессии. Компенсация – это защита от комплекса неполноценности с помощью ухода в фантазию или увлечение, а регрессия – это перевод поведения в ранние, незрелые детские формы, что сопровождается эгоистическим и безответственным поведением, которое проявляется в истериках и капризах. Проявляющиеся детские формы демонстративны и призваны замаскировать, заместить, отодвинуть поведение, которое человек в данный момент по каким-то причинам не хочет выполнять или осуществлять. Педагогов с этим механизмом защит характеризует слабыхарактерность, под-

верженность влиянию окружающих, легкая смена настроения, в стрессовой ситуации – плаксивость, детская мимика, склонность к мистике и суевериям, непереносимость одиночества, потребность в стимулировании и контроле, трудность в доведении до конца начатого дела, отказ от принятия ответственности за выполняемое поручение.

Вместе с тем данный механизм защиты в некоторой степени может помогать в профессиональной деятельности педагогу, так как в его поведении появляются черты ребенка. Он становится эмоционально ближе к детскому мироощущению, поэтому лучше понимает учащихся, а они его. Об этом писал В. А. Сухомлинский: «Имея доступ в сказочный дворец, имя которому – Детство, я всегда считал необходимым стать в какой-то мере ребенком. Только при этом условии дети не будут смотреть на вас как на человека, случайно проникшего за ворота их сказочного мира, как на сторожа, охраняющего этот мир, сторожа, которому безразлично, что делается внутри этого мира» [8].

Незначительно распространен среди педагогов такой механизм защиты, как подавление, характеризующийся тщательным избеганием ситуаций, которые могут вызвать страх. Человек с этим видом защиты не способен отстаивать свою позицию в споре, покорен, робок, забывчив. Внешне для него свойственно неестественно спокойное медлительное поведение, нарочитая пассивность. Данный вид защиты выявлен только у двух педагогов. На наш взгляд, это обусловлено тем, что профессиональная деятельность требует от педагога личностных качеств, противоположных вышеперечисленным. Поэтому, вероятно, люди с этим типом защиты либо при профессиональном ориентировании не выбирают данную профессию, либо в процессе трудовой деятельности человек осознает механизм психологической защиты и, возможно, отказывается от профессии педагога.

Практически не используется педагогами психологическая защита в виде замещения (выявлена лишь у одного респондента) – защита от тревожащей или даже нестерпимой ситуации с помощью переноса реакции с «недоступного» объекта на другой объект – «доступный», или замены неприемлемого действия на приемлемое. Этот механизм защиты связан с переадресацией реакции, когда желаемый путь реагирования для удовлетворения некоей потребности оказывается закрытым и нечто, связанное с исполнением этого желания, ищет другой выход. Замещение дает возможность справиться с гневом, который не может быть выражен прямо и безнаказанно. Оно имеет две разные формы: замещение объекта и замещение потребности. В первом случае снятие напряжения осуществляется путем переноса агрессии с более сильного или значимого объекта (являющегося источником гнева) на более слабый и доступный объект или на самого себя. В ситуациях педагогической деятельности самым доступным объектом могут быть ученики. Педагоги с высоким уровнем этой защиты отличаются импульсивностью, раздражительностью, грубостью, вспыльчивостью, агрессивностью. Они часто придирчивы как к учащимся и к коллегам по работе, так и к родным и близким людям.

Таким образом, педагог лишь в том случае будет эффективным в своей работе и отвечать социальным ожиданиям общества, если в процессе профессиональной деятельности он продуктивно сможет разрешать трудности, связанные с противоречиями между потребностями его личности и требованиями профессии. Однако не все педагоги используют конструктивные стратегии поведения, то есть те, которые ведут к разрешению противоречий. Многие прибегают к помощи психологических защит, осуществляемых посредством бессознательных механизмов. С одной стороны, психологическая защита ограждает личность от нервного перенапряжения, связанного с решением внутренних и внешних конфликтов, с другой стороны, чрезмерное злоупотребление самозащитой является препятствием для саморазвития личности педагога и сказывается на эффективности его профессиональной деятельности, взаимоотношениях с коллегами, учениками, их родителями и т. д.

Трудность заключается в том, что самостоятельно педагогу очень сложно конструктивно разрешать возникающие противоречия между его потребностями и требованиями профессии. Педагогу для этого необходима компетентная помощь, профессиональная психологическая поддержка.

Но, к сожалению, в настоящее время и в психологии недостаточно разработан психокоррекционный инструментарий психологических защит. Имеется удачный опыт работы с системой психологической защиты у детей через воздействие на ее осознаваемые механизмы у И. М. Никольской и Р. М. Грановской. В своей работе они используют термин копинг-стратегии, подразумевающая достаточно осознанные защитные реакции, которые можно тренировать [1; 5].

***Разработка технологии психокоррекционной работы с педагогами, имеющими психологические защиты, остается одной из актуальных проблем, разрешение которой, на наш взгляд, позволило бы обеспечить эффективную психопрофилактику неврозов и психосоматических заболеваний, встречающихся у каждого второго педагога.***

При проведении семинара-тренинга «Ресурсы психологического здоровья» мы рекомендуем педагогам использовать личностные ресурсы. Ниже перечислены лишь некоторые способы и средства использования психологических ресурсов [2]. В частности, при остром стрессе, который испытывает педагог в момент возникновения конфликтной ситуации с учащимся, предлагаем воспользоваться одним из следующих упражнений.

#### **Минутная релаксация**

Расслабьте уголки рта, плечи, увлажните губы. Проследите, чтобы ваше лицо и положение тела не выражало напряжения.

#### **Противострессовое дыхание**

Медленно сделайте глубокий вдох через нос, на пике вдоха задержите дыхание, очень медленно осуществите выдох через рот. Постарайтесь представить себе, что с каждым выдохом вы избавляетесь от внутреннего напряжения.

### **Отвлечение**

Оглянитесь вокруг и медленно перечислите все предметы, которые вы видите, один за другим. Например, мысленно говорите «цветы на окне, тюлевые занавески, тополь за окном, солнечный день...».

Посчитайте что-нибудь или вспомните в мельчайших деталях какой-нибудь примечательный день в вашей жизни. Сосредоточившись на отдельных предметах, вы отвлечетесь от внутреннего напряжения.

Включите любимую музыку и постарайтесь на ней сконцентрироваться.

### **Переключение**

Займитесь чем-нибудь: начните стирать с доски, перебирать тетради на столе, поливать цветы... Любая деятельность в стрессовой ситуации выполняет роль громоотвода.

Побеседуйте с кем-нибудь на отвлеченную тему или позвоните другу, чтобы вытеснить из сознания внутренний диалог, насыщенный стрессом.

### **Смена обстановки**

Перейдите в другое помещение, где никого нет, или выйдите на улицу.

Возьмите 5-минутный отпуск и совершите мысленное путешествие в то место, где вам всегда хорошо.

Чтобы повысить самоконтроль, предлагаем воспользоваться следующими приемами:

1. Признайте, что совершенство невозможно, но в каждом виде достижений есть своя вершина, стремитесь к ней и довольствуйтесь этим.

2. С какой бы жизненной ситуацией вы ни столкнулись, подумайте сначала, стоит ли сражаться. Природа учит нас выбирать в любой проблеме на уровне клетки, личности, общества.

3. Постоянно сосредоточивайте внимание на светлых сторонах жизни и на действиях, которые могут улучшить ваше положение.

4. Даже после сокрушительного поведения бороться с угнетающей мыслью лучше всего с помощью воспоминаний о бывших успехах. Это действенное средство восстановления веры в себя, необходимой для будущих побед.

5. Если вам предстоит удручающе неприятное дело, но оно необходимо для достижения цели, не откладывайте его. Вскройте нарыв, чтобы устранить боль.

Если вы ощущаете, что не справляетесь с массой дел, которые представляются вам крайне важными и требующими срочного решения, то стоит развивать в себе следующие навыки:

1. **Оценка.** Посидите, поразмышляйте, какое из дел является наиболее важным: составьте список «значимости дел».

2. **Персональное планирование** – позволяет осуществлять конкретные цели.

• Ответьте сами себе: чего вы хотите в жизни вообще, через 5 лет, через 6 месяцев, на следующей неделе.

- Обновляйте список каждые 3 месяца.
  - Составьте план на день, ранжируйте дела по их важности.
3. **Обязательность** – умение брать на себя обязательства.
- Давайте себе обязательства: рискнуть, принять решение и т. д.
  - Делайте это добровольно, не ждите, пока вас попросят.
4. **Использование времени** – умение расходовать время эффективно позволяет сократить непроизводительные затраты.
- Назовите расточителей вашего времени.
  - Начните с главного (сделайте три списка: А – существенные цели, В – важные, но не насущные, С – мелочи).
  - Определите наиболее продуктивное для вас время суток. В это время выполняйте список А.
  - Получайте удовлетворение от выполненной части работы.
  - Перестаньте опаздывать.
  - Проверяйте себя, как вы расходуете время.

#### Литература

1. Грановская Р. М., Никольская И. М. Защита личности: психологические механизмы. – СПб.: Знание, 1998.
2. Лищук В. А., Мосткова Е. В. Девять ступеней к здоровью (серия «Помоги себе сам»). – М.: Восточная книжная компания, 1997. – 320 с.
4. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Московск. психолого-социальный ин-т, 1998. – 200 с.
5. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2001. – 507 с.
6. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля (пособие для врачей и психологов) / Под ред. Л. И. Вассермана. – СПб.: ПНИ, 1998.
7. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика. – 2-е изд. – Мн.: Харвест, 2003. – 976 с.
8. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 1972.

# ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

УДК 37.013.74  
ББК 74.6

## ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИКИ В БОРЬБЕ ПРОТИВ НАСИЛИЯ ПОДРОСТКОВ (ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА ФРГ)

О. Ф. Родин

*Ключевые слова:* молодежное насилие; антинасильственная педагогика; педагогическое воздействие на насилие; ценностная педагогика; насильственность педагогики; «акцептирующая» работа с подростками; демократизация педагогических учреждений.

*Резюме:* В статье проанализирован и обобщен опыт педагогов Германии в борьбе с насилием подростков, рассмотрены возможности педагогического противодействия молодежному насилию. С этой целью описаны некоторые принципиальные границы возможностей антинасильственной педагогики, рассмотрена насильственность, присущая самой педагогике, и показаны актуальные проблемы, которые стоят перед педагогикой, направленной против насилия. Во второй части статьи охарактеризованы некоторые возможности работы с подростками, отличающимися насильственным поведением.

### Антинасильственная педагогика и ее адресаты

С целью выяснения возможностей антинасильственной педагогики, как в Германии принято называть педагогику, занимающуюся проблемами борьбы с подростковым насилием, необходимо установить, с какими группами подростков им в действительности предстоит работать. Следует выяснить, каково на самом деле их отношение к насилию, как часто они сталкивались с насилием и/или совершали его, в чем для них заключается «смысл» насилия и каковы конкретные (не абстрактно-научные) причины возникновения насилия у этих подростков. В данной обобщающей статье не может быть предпринят такой детальный анализ, поэтому мы вынуждены воспользоваться общими категориями для описания молодежного насилия.

Как правило, различают три группы подростков (12 лет и старше) в зависимости от их отношения к насилию.

#### 1. Подростки, «официально» настроенные против насилия

К данной группе относятся в первую очередь выходцы из средних слоев населения (городских жителей), стиль воспитания которых ориентирован на либеральные идеалы самоутверждения, общения и социального сострадания. Данные подростки учатся в «приличных» школах, проявляют интерес к политике и социально активны, сведущи в вопросах потребления и осознают свою

индивидуальность. Они участвуют в демонстрациях против насилия (ксенофобии и правого экстремизма, войны в Ираке и т. д.) Их собственное «насилие» едва ли распознаваемо и проявляется в конкурентных ситуациях, в их ориентированности на достижение успеха и в умелом самоутверждении.

### **2. Подростки, скрыто ориентированные на насилие**

Данная группа редко демонстрирует насилие, но испытывает и проявляет ненависть, озлобленность и зависть по отношению к пограничным социальным группам. Будучи воспитанными в авторитарных условиях, эти подростки, часто под давлением страха перед деклассированием, попаданием в более низкую социальную группу, направляют свою внутреннюю агрессию против более слабых, не нападая при этом на них открыто. Такие подростки ведут себя скорее незаметно и соблюдают правила, диктуемые им взрослыми и представителями власти, если не брать в расчет редкие случаи насилия, особенно со стороны юношей. Подростки данной группы занимают авторитарную, правозэкстремистскую позицию. Они не одобряют прямого применения насилия, например убийства иностранцев, но считают принципиально важным, что «что-то необходимо предпринимать против потока беженцев и против дармоедов». Эту авторитарную позицию пассивного одобрения насилия можно все чаще наблюдать у подростков.

### **3. Подростки, открыто ориентированные на насилие**

Г. Айзенберг и Р. Гронемайер называют этих подростков «брошенные дети». «Они растут в семьях, для отношений в которых типичны равнодушие и отчужденность и в которых практически не существует психических привязанностей» [2, с. 180]. Молодежные банды дают этим подросткам возможность социально структурироваться, почувствовать себя уверенными и защищенными. Насильственные действия являются проявлением их внутренней озлобленности и страха, средством самоутверждения. Членами таких групп являются, главным образом, юноши, редко – девушки.

Кроме данной классификации, во многом схематичной, возможны и другие. Однако представленная классификация позволяет хотя бы в общих чертах представить себе группы адресатов антинасильственной педагогики, определить методы работы с ними.

## **Границы возможностей антинасильственной педагогики**

В настоящее время постоянно приходится сталкиваться с тем, что от педагогики требуют и ждут принятия «действенных мер» (как называют методы педагогического воздействия на бюрократическом языке) против молодежного насилия. Однако и сами педагоги выдвигают проекты для снижения уровня подросткового насилия. Но существует немало факторов, ограничивающих возможности педагогического воздействия на насилие и снижающих эффективность педагогической деятельности в данной сфере.

Общеизвестно, что одна педагогика не в состоянии решить комплексные проблемы, вызванные общественными процессами. На основе социологиче-

ских анализов сформулированы разнообразные причины насилия, обусловленные, в том числе, и общественными макропроцессами. Педагогика не может быть общественной службой спасения и изменять людей в своем пространстве, чтобы затем посылать их назад в общество. Но задача педагогики состоит в том, чтобы очертить границы своих возможностей и не давать политикам и обществу иллюзорных обещаний [3, с. 121].

Причиной иллюзорных обещаний педагогов решить проблему насилия является также «дефицит воспитательных технологий» (Н. Луманн). Педагогика не может с помощью заранее рассчитанных технологий прогнозировать желаемый эффект и достигать его в группах своих адресатов, так как это – самостоятельные люди, реагирующие всякий раз по-иному на воздействие со стороны педагогов. Это становится тем более понятным, когда осознаешь, что в борьбе против насилия приходится учитывать основные психические структуры и политическое сознание людей. Политическое мышление, например правоэкстремистские взгляды, нельзя изменить просто с помощью педагогических технологий. Любая попытка педагогики изменить жизненную позицию людей воспринимается ими, особенно молодежью, скорее как нападение, против которого необходимо обороняться. Поведение и политические убеждения могут измениться только в течение длительного времени.

Хотя педагогика и имеет принципиальную возможность создать условия для социализации, это еще не означает, что она может «достучаться» до своих адресатов-подростков. Многие подростки, склонные к насилию, игнорируют советы педагогов потому, что они (часто обоснованно) предполагают, что их просто пытаются «перевоспитать».

Если же подростки, склонные к насилию, все же обращаются к педагогам, часто возникает другая проблема: из-за ежедневной профессиональной перегруженности они не могут уделить должного внимания данным подросткам.

Таким образом, предлагаемые педагогами меры для решения проблемы подросткового насилия (работа в комиссиях по делам несовершеннолетних, работа с подростками на улицах, индивидуальная опека и т. п.) представляются, скорее, благим пожеланием. Сопоставляя обилие педагогических концепций борьбы с молодежным насилием с реальными границами возможностей воздействия педагогики на насилие, некоторые критически настроенные ученые приходят к выводу, что педагогика не в состоянии достичь какого-либо реального результата в работе с подростками. Так, Б. Хафенэгер полагает: «На основе многолетнего опыта следует прийти к согласию относительно того, что шовинистически, расистски и правоэкстремистски настроенные подростки не поддаются педагогическому воздействию. Разнообразные органы по работе с молодежью не должны умножать эту иллюзию и должны отказаться от добровольно возложенной на себя роли борца против насилия и правого экстремизма, потому что, занимаясь этими проблемами, они тем самым делают их

объектами педагогики и взваливают их на плечи педагогов и воспитателей» [3, с. 121].

Б. Штурценхеккер, разделяя позицию Б. Хафенэгера о вредности ложных иллюзий, полагает, что у педагогики все же есть надежды на успех в борьбе против насилия [5, с. 135].

### **Актуальные проблемы антинасиельственной педагогики**

Будучи конфронтированы с проблемами насилия, большинство педагогов испытывают, с одной стороны, чувство беспомощности, но, с другой стороны, проявляют повышенную активность. Они хотят непременно предпринять что-либо против насилия, но пренебрегают при этом тщательным анализом ситуации и планированием своей деятельности.

Из 70 проанализированных в рамках «Программы против насилия и правого экстремизма» (ведомство по делам молодежи федеральной земли Северный Рейн – Вестфалия) проектов только 14 ставят целью заниматься повседневными конфликтами и повседневным насилием. Большинство же проектов нацелены вовсе не на проблемные группы молодежи, а на молодых людей, которые и так уже настроены против насилия.

Другие органы по работе с молодежью, желающие непременно что-либо предпринять против насилия, вследствие своей беспомощности часто используют в работе доказавшие свою бесполезность методы, вроде просветительских мероприятий, неэффективность которых они сами осознают. Прекрасно организованные акции против насилия привлекают только доброжелательно настроенных молодых людей и успокаивают совесть участников и организаторов. Таким образом учреждения и работающие в них педагоги демонстрируют обществу, спонсорам и начальству свою активность.

В своей беспомощности в борьбе против насилия педагоги все чаще требуют возврата к «ценностной педагогике», цель которой – удержать молодежь от насилия с помощью моральных призывов следовать вторичным добродетелям [1]. Однако исследования в области социальных наук о развитии морального сознания давно показали, что мораль передается не с помощью призывов, а посредством конкретного познания моральных и демократических отношений. Поэтому педагогика и ее учреждения должны задать себе вопрос, что на самом деле представляет собой их повседневная деятельность в сфере морали и борьбы с насилием, и не следовало бы самой педагогике измениться, учитывая часто возникающие противоречия между пропагандируемыми ею ценностями и повседневной практикой, в частности насильственностью самой педагогики.

Справедливо критикуется все еще встречающаяся в педагогической практике «педагогика изоляции»: очень часто педагоги пытаются вытеснить из своих учреждений подростков, готовых к совершению насилия или акцептирующих его, и работают только с теми, кто соответствует их педагогическим установкам. Такая педагогика способствует скорее закреплению готовности

молодых людей к совершению насилия. Но гораздо более распространенным, чем данная «агрессивная» изоляция подростков, является стремление педагогов любой ценой избежать конфликтов. Они часто воспринимают их как крушение своих педагогических усилий и поэтому пытаются вообще не допустить возникновения конфликта. Но молодые люди должны научиться спорить, достигать компромиссов, находить совместные решения – и обходиться при этом без насилия [5].

Последнее критическое замечание в адрес антинасильственной педагогики касается категории пола. Подростковые шайки, открыто демонстрирующие насилие, состоят преимущественно из юношей, они же совершают подавляющую часть насильственных действий. Эта гендерная специфика практически не учитывается антинасильственной педагогией. Причинами насилия, совершаемого юношами, являются в том числе и стремление к демонстрации мужественности, к самоутверждению. Тот факт, что проблемы мужской социализации способствуют возникновению насилия, не находит своего отражения в методах, используемых педагогией. Они ориентированы на подростков вообще, без осознания того, что на специфические проблемы юношей должна отвечать поло-специфическая педагогика.

На основании вышеизложенного возможности педагогики в борьбе с подростковым насилием следовало бы признать ограниченными. Вместо обещаний быстрого успеха в надежде на финансирование со стороны государства необходимо с концептуальной точностью и дифференциацией разработать долгосрочные педагогические проекты, так как только через длительный промежуток времени можно ожидать положительного эффекта в сфере борьбы с молодежным насилием.

#### **Акцептирующая работа с подростками, открыто ориентированными на насилие**

Выше были описаны недостатки в деятельности педагогических учреждений и неэффективность используемых ими методов работы, в первую очередь с подростками, скрыто и открыто ориентированными на насилие. Но имеются и положительные примеры работы педагогов с названными группами подростков. Данный педагогический проект получил название «акцептирующая работа» [4]. Акцептирующая работа не рассматривает насилие и правый экстремизм в качестве правильного и достойного подражания образца поведения, но она все же признает, что насилие подростков представляет собой их осмысленную реакцию на реальность, пример их активного отношения к действительности на основе имеющегося у них жизненного опыта. В рамках акцептирующей работы не предпринимается попыток уговорить подростков отказаться от насилия. Принципиальным является тот факт, что ее представители на первый план выдвигают защиту интересов молодежи, решение ее проблем, а не борьбу именно против насилия.

Акцептирующая работа исходит не из того, чтобы «просвещать, поучать или выносить суждения, а из желания понять, что для самих подростков значат их ориентация и поведение, и почему. В конце концов, это – единственный шанс установить с ними настоящий контакт» [4, с. 472].

Основными принципами акцептирующей работы являются следующие:

- **слушать и вести ситуативные индивидуальные беседы.** Подростки, отличающиеся насильственным поведением, не привыкли к тому, чтобы кто-либо интересовался их мнениями, чувствами и жизненными проблемами. Поэтому они открыты для бесед и споров с педагогами, которые высказывают свои собственные суждения, не претендуя при этом на то, чтобы переубедить или изменить подростков. Но именно потому, что педагоги отказываются от явного намерения изменить подростков, они открывают молодым людям возможность изменить свою жизнь и попробовать вести себя, не прибегая к насилию;

- **делать привлекательными другие образцы поведения.** В рамках данных проектов педагоги предлагают подросткам границы их поведения, которые воспринимаются подростками как личные, а не как установленные педагогическим учреждением. Педагоги помогают юношам и девушкам в разрешении конфликтов и споров, предлагают им образцы поведения в конфликтных ситуациях, которые (образцы) они используют и сами;

- **оставлять за подростками право на их собственный сценарий.** В данных проектах не существует заранее определенного педагогического плана и распланированных ситуаций с действиями, продуманными с точки зрения педагогической науки, – педагоги принимают условия игры, предлагаемые самими подростками, и соглашаются с их пожеланиями.

- **сделать границы понятными.** Здесь снова речь идет о том, чтобы показать, что границы и санкции создаются не абстрактными педагогическими учреждениями, а участвующими в проекте лицами. Границы определяются и соблюдаются в зависимости от личных ощущений и способности педагогов выдержать их. Установленные границы приходится постоянно отстаивать при возникновении конфликтов и договариваться о них с подростками.

Практика подтверждает, что с помощью акцептирующей работы можно установить нормальные отношения с подростками, скрыто и открыто ориентированными на насилие, и достичь положительных изменений в их поведении в процессе совместного решения повседневных проблем подростков.

Проекты показывают, что часто уровень насилия значительно снижается, когда подростки видят, что они могут претворить в жизнь свои желания. Но все же ориентация на насилие и правая идеология не могут быть изменены быстро. Требуется долговременная работа с подростками, в ходе которой они приобретут опыт разрешения конфликтов без применения насилия.

### **Возможности педагогики в сфере предупреждения насилия**

1. *Находить подростков, склонных к насилию, понимать их и устанавливать с ними контакты.*

В качестве первого шага важно очень точно понять этих подростков, проанализировать их жизненную ситуацию и понять субъективный смысл их насильственного поведения. Для этого недостаточно общих научных объяснений, анализ всегда должен относиться к конкретным людям и конкретным ситуациям и занимать довольно длительный промежуток времени.

Проекты в рамках акцептирующей работы с правозэкстремистски настроенными подростками показывают, что педагогическое влияние возможно, если установлен личный контакт с адресатами. Работа по установлению контактов и налаживанию отношений должна оставаться ядром педагогической деятельности и не может быть заменена административными и организационными мероприятиями.

2. *Сделать темой не насилие и правонарушителей, а конфликты.*

Часто насилие является лишь симптомом серьезных конфликтов. Тот, кто игнорирует конфликты и борется только с насилием, не сможет найти долгосрочных решений. На примере реальных конфликтов своей повседневной жизни подростки должны научиться разрешать их без насилия. Это получится только в том случае, когда педагоги будут готовы разбирать с молодыми людьми существующие конфликты. Педагоги не должны навязывать подросткам решения в ультимативной форме, они должны показать образец того, как в сложном положении всегда можно попытаться найти верное решение. В плюралистическом обществе с его многими субкультурами в дальнейшем будет нелегко находить единые решения, приемлемые для всех. Поэтому, наряду с достижением консенсуса и нахождением компромиссов, важным опытом, который приобретают подростки, является способность признавать за другими право на собственное мнение. Они должны учиться разрешать конфликты, не прибегая к угрозе насилия.

3. *Изменить и демократизировать учреждения.*

Многие педагогические учреждения хотят избежать конфликтов или пытаются урегулировать их «сверху», бюрократическим путем. Демократическое участие в принятии решений, в процессе которого дети и подростки могут сами изменять свою жизнь, активно влиять на деятельность педагогических учреждений, можно встретить довольно редко. Но они должны почувствовать, что у них есть право влиять на действительность в своих интересах, изменять ее. Их надо вовлекать в решение многих вопросов повседневной жизни. Речь идет о совместном обсуждении и принятии важных решений, касающихся, например, финансов и персонала. Частью такой демократизации должна стать критика и руководства, и структурного насилия в педагогических учреждениях. Если подростки поймут, что они сами могут решать свои

проблемы и достигать настоящих изменений, они смогут дистанцироваться от насилия.

Подобное демократическое самоизменение учреждений и привитие подросткам культуры спора является также и моральным воспитанием. Дети и подростки не изменяются, когда им навязывают якобы хорошие и правильные принципы. Они так же хорошо, как и мы, знают, что не существует бесспорной однозначной моральной истины. Но они хотят сами создавать правила для себя и для своей жизни в обществе. Моральное воспитание должно пониматься как поддержка в развитии способности подростков разрешать конфликты, дискутировать, примирять противоположные интересы. Поэтому сегодня моральное воспитание является воспитанием демократической культуры спора.

*4. Использовать возможности работы с юношами.*

Причины насилия кроются также в мужской социализации, в проблемах юношей, пытающихся в неустойчивой жизненной ситуации создать и воплотить в жизнь образ собственной мужественности. Необходимой в этой сфере является деятельность органов по делам несовершеннолетних, которые должны оказать юношам поддержку в развитии такой мужественности, которая не была бы разрушительной для них самих и окружающих. Данную работу с юношами должны вести педагоги-мужчины. И эта работа должна получать поддержку точно так же, как и работа с девушками.

### Литература

1. Родин О. Ф. Ценностные представления молодежи и идеалы воспитания в современной Германии // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2003. – № 6 (24). – С. 19–25.
2. Eisenberg G., Gronemeyer R. Jugend und Gewalt. Der neue Generationenkonflikt oder der Verfall der zivilen Gesellschaft. – Reinbek, 1993.
3. Hafeneger B. Wider die (Sozial) Pädagogisierung Gewalt und Rechtsextremismus // Deutsche Jugend. – 1993. – Н. 3.
4. Heim G., Krafeld F., Lutzebäck E., Schaar G., Storm C., Welp W. Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen – Handlungsansätze aus der Praxis. In: Deutsche Jugend // Deutsche Jugend. – 1991. – Н. 11.
5. Sturzenhecker B. Demokratie zumuten! Moralerziehung in der offenen Jugendarbeit // Deutsche Jugend. – 1993. – Н. 3.

# ДИСКУССИЯ

## СТРАТЕГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ\*

УДК 377  
ББК 444

### СОГЛАСОВАННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК УСЛОВИЕ КОНСТРУКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

(размышления после конференции, посвященной 65-летию  
системы профессионально-технического образования\*\*)

В. Я. Шевченко

*Ключевые слова:* начальное профессиональное образование; профессиональное образование; рынок труда; социальное партнерство.

*Резюме:* В статье представлены размышления о подходах к гармонизации деятельности учреждений профессионального образования в целом и начального профессионального образования в частности, в условиях многообразия экономических и социальных проблем.

Тема подготовки специалистов рабочих профессий и кадровая потребность в производственной сфере обостряется с каждым годом. Действительно, официальная статистика, выступления представителей научной общественности, работников образования и промышленности свидетельствуют о серьезных проблемах несоответствия кадровой подготовки в системе профессионального образования (ПО) и реальной потребности предприятий и организаций в специалистах рабочих профессий.

Так, академик РАО Е. В. Ткаченко и член-корреспондент РАО И. П. Смирнов, выступая в средствах массовой информации и на научно-практических конференциях, приводят следующие данные сопоставительного характера.

В настоящее время на рынке труда около 70% вакансий относятся к рабочим профессиям. Средний возраст рабочих на предприятиях достиг 54 лет. Из общей массы рабочих только 5–7% имеют высшую квалификацию, в то время как в Германии этот показатель равен 46%, а в США – 54%. Если несколько лет тому назад рабочие проходили повышение квалификации один раз в пять лет, то сейчас эти границы расширились до 12 лет. Что же представляет собой система начального профессионального образования (НПО)?

---

\* Начало дискуссии см. в №№ 1, 2 – 2005 г.

\*\* Отчет об упомянутой конференции читайте на с. 131 (прим. редактора).

Статистика свидетельствует, что только 20% мастеров производственного обучения имеют высшее образование и только одна треть из них имеют разряды, по которым выпускают учащихся (у большинства мастеров разряды ниже). Профессионально-педагогическое образование имеют только 12% работников. Приведенные данные свидетельствуют о глубоком противоречии между потребностью сектора экономики в квалифицированных рабочих (запросы работодателей связаны с требованиями подготовки специалистов 4–5 разрядов) и готовностью и возможностью НПО реализовать ее.

Усугубляет положение и инфраструктура ПО в целом. Мы вышли на подготовку специалистов, которой соответствует пропорция 1:1:1, то есть на одного инженера приходится один техник и один рабочий. В европейских странах эта пропорция выглядит как 1:2:10 – на одного инженера два техника и десять рабочих. Этот перекос приводит к ряду своеобразных процессов, которые мы наблюдаем в настоящее время. Студенты высших учебных заведений в качестве дополнительного образования все чаще запрашивают программы НПО. Прагматизм студентов очевиден. Избыток специалистов с высшим образованием на рынке труда спровоцировал ситуацию, когда выпускники вузов свою трудовую карьеру начинают с рабочего места, при этом свои перспективы они видят в росте по вертикали и не связывают с деятельностью в качестве рабочего. В системе среднего профессионального образования (СПО) ситуация выглядит следующим образом. По данным социологического опроса, 80% обучающихся планируют после окончания колледжа или техникума поступление в вуз. Это свидетельствует о том, что ставка на подготовку рабочих через систему СПО весьма сомнительна.

Внешне решение проблемы лежит на поверхности. Нужно сократить подготовку специалистов с высшим образованием и за счет этого увеличить подготовку рабочих. Но это далеко не так. Возникают другие проблемы, в том числе социального и правового характера. Действительно, в рыночных отношениях спрос и предложение является главным регулирующим механизмом. И если есть спрос на высшее образование, незамедлительно будут следовать предложения. Демократические принципы правового регулирования предоставляют каждому человеку свободу выбора образования. Избыток подготовки специалистов с высшим образованием имеет и свои позитивные стороны: растет культура населения, повышается интеллектуальное и личностное развитие молодежи. Все это говорит о том, что механистический принцип перекраивания структуры ПО вряд ли можно назвать оптимальным решением. Необходимы новые процессы регуляции, которые бы обуславливали взаимное согласование экономической, социальной и личностной составляющих.

В качестве примера такой модели можно назвать социальное партнерство. В рамках этой системы участники договариваются о взаимодействии, которое удовлетворяет все стороны, но при этом каждый преследует свои цели и выгоды. Сущностно смысловым положением социального партнерства явля-

ется договор или договоренность, которая определяет и распределяет деятельность в интересах каждого участника этого процесса. Иначе выглядит модель взаимодействия, когда цель или приоритет едины для всех участников. В этом случае понятие «партнерство» заменяется понятием «согласованность». Основой согласованности являются параметры и нормы, реализация которых меняет ситуацию или ее оптимизирует. Согласование всегда приносит изменения в связи между составляющими системы.

Возвращаясь к проблемам ПО в целом и НПО в частности, рассмотрим возможные пути их решения с точки зрения согласованного взаимодействия. Так, перекосы в структуре ПО являются следствием дисбаланса взаимодействия ПО с государством, сектором экономики, непосредственно человеком. В качественном ПО заинтересованы и государство, и предприятие (организация), и человек. Какие экономические отношения определяют их взаимодействие с ПО?

Государство (все уровни исполнительной власти) эксплуатирует экстенсивный подход. Оно содержит огромную машину учебных заведений, пропорционально этому распределяет финансовые средства, которых не хватает ни на материальную базу, ни на существенное повышение оплаты труда. Предприятия считают, что они платят налоги и тем самым содержат образование. Человек – вкладывается в свое образование сам и поэтому вправе выбирать обучение независимо от потребностей рынка труда. Очевидно, что экономическая модель, регулирующая взаимодействие государства, промышленности и самого человека с ПО, далека от совершенства. Причиной этого является несовершенство норм правового и экономического регулирования отношений между субъектами потребления продукта ПО и самим ПО. Так, если государство примет на себя обязательство инвестирования ПО под собственные потребности и приоритеты экономики, с учетом полного вложения в подготовку специалистов, то часть сектора ПО высвобождается для подготовки специалистов под потребности предприятий и человека. Утверждение собственников, что они платят налоги на образование, требует уточнения. Да, часть налогов должна идти на образование – на общее образование. Средства же на ПО должны входить определенной составной частью в себестоимость продукции.

Пересмотр норм взаимодействия с ПО способствует решению еще одной очень важной проблемы. Это ресурсное воспроизводство специалистов. Как правило, выпускники профессиональных образовательных учреждений обладают общей готовностью осуществлять трудовую деятельность и не обладают готовностью к реализации развивающей функции. Переход от стратегии финансирования к стратегии инвестирования меняет положение дел. Инвестирование предполагает и финансирование, и результат. Мера общеобразовательных и культурологических значений ПО не должна доходить до полного абсолютизма. Нельзя возводить в ранг достоинства, когда выпускники-металлурги становятся специалистами торговли или бизнеса. Такая универсальность

свидетельствует о низком уровне специальной подготовки, с одной стороны, с другой – формирует ложные общественные ориентиры: «неважно, какое образование, главное – получить диплом, а дальше видно будет».

В контексте согласованного взаимодействия рассмотрим некоторые проблемы НПО. Понятие конкурентоспособности достаточно прочно входит в структуру стратегических планов учебных заведений. Понятие «рыночное» имеет свое определение и характеристики, отражает исключительность и специфику. К сожалению, реальная действительность свидетельствует о том, что большинство учебных заведений ориентированы на общие модели, которые отражают потребности производства и технократический прогноз на подготовку специалистов. Но исключительность – очевидна. Для определения структуры профессиональной подготовки, организации образования или отбора его содержания необходим разный набор данных в зависимости от социально-экономических условий, в которых находится учебное заведение. Так, например, в крупном городе согласованность достигается через характеристики, связанные с требованиями к квалификации для современных технологий, базовыми и ключевыми компетенциями, конъюнктурой рынка, инвестиционной способностью потребителей НПО. В среднем городе – спецификой социально-экономической инфраструктуры, ведущими специальностями производства, универсальностью квалификации, интенсивностью насыщения рынка труда. В малом городе или селе – структурой производства, набором специальностей, сопряженностью квалификаций, образом жизнедеятельности, экономическими ресурсами и резервами. Таким образом, уровень конкурентоспособности учреждений НПО зависит от точности отбора параметров, обуславливающих согласованность функционирования учебного заведения в конкретной социально-экономической среде.

Согласованное взаимодействие учреждений НПО с социально-экономической инфраструктурой является механизмом достижения соответствия внешним условиям и обстоятельствам. Вместе с тем согласованное взаимодействие может выступать и в качестве нормы в структуре управления образовательным учреждением. Особая роль в этом отводится согласованности между параметрами, оценивающими состояние образовательной системы, и желаемыми показателями для достижения поставленной цели или планируемого результата. Довольно часто следствием низкой эффективности является нарушение этой нормы. Зачастую согласование игнорируется руководством образовательного учреждения и подменяется решением собственного видения. Если взять такой параметр, как квалификация, то влияющими факторами ее изменения является либо ситуация (вводится новая программа, подошел срок очередной аттестации, желание самого педагога и т. д.), либо организация инновационного процесса. Этому соответствуют и традиционные способы организации повышения квалификации: направление педагогов на курсы; проведение научных семинаров; обучение новым методам и т. д. Хотя, как показы-

вает опыт, эти способы развития квалификации в большей степени дают мозаичный эффект в развитии образовательной системы учебного заведения. Согласование как норма управленческой деятельности меняет процедуру принятия решений. Линейные подходы заменяются более сложными, но и более рациональными в списке способов изменения параметров образовательной системы. Так, в рассматриваемом нами примере запрашиваются проектные формы как способ повышения квалификации или организация сопровождающих процессов. Не имеет смысла рецептурным образом перечислять возможные варианты, суть не в этом. Важно понять, что реализуемая норма выводит на новый уровень действий: развитие коллективной квалификации.

Необходимо отметить, что согласование как процедура некоторой логической конструкции «что есть – что надо» или «что есть – как надо» может выступать условием определения или отбора принципов моделирования образовательной системы или какого-либо из ее элементов. Рассмотрим такое направление, как содержание образования. Чему и как учить, является достаточно актуальным вопросом в НПО. Эта проблема обостряется развитием внешних факторов влияния: образовательный заказ, требование работодателя, экспертиза, качество образования и т. д. Как правило, свод запросов субъектов, относящихся к непосредственным потребителям продукта НПО, лежит в плоскости поведенческих и квалификационных требований и носит достаточно рациональный и прагматический характер. Вместе с тем общепринятые ценности – личностно ориентированное образование, гуманизация, демократизация, свободное развитие личности – ориентируют на либерализацию образования. Все это привносит некоторые затруднения в выборе приоритетов или подходов проектирования содержания образования. Сказывается и идущая из прошлого культура унификации и оптимизации, поиск однозначно правильного ответа на проблемы образования. Ситуация достаточно известная в истории педагогики. Примеров этому достаточно много. Так, всем известны такие педагогические системы, как Спарта и Греция. Спарта предложила миру систему высокорационального воспитания, а Греция – свободное воспитание. Но ни одна из этих систем не достигла абсолютного признания. Аналогично можно назвать Руссо и Гегеля, Сухомлинского и Макаренко и т. д. Нельзя однозначно признавать одно, отрицая другое. Должна быть мера согласования противоположностей в зависимости от обстоятельств. Все зависит от целевой ориентации профессиональной подготовки в учебном заведении. Каждая специальность требует определенных качеств и свойств личности. В профессиях коммуникативной сферы, конечно же, должна преобладать гуманитарная составляющая организации и содержания образования. В профессиях, требующих высокой технологической точности и дисциплины, скорее всего, наоборот. Но в том и в другом случае ведущие педагогические нормы образовательного процесса должны дополняться противоположными. Так, в образовательном процессе структура деятельности обучаемых занимает ведущее положение. Если стоит задача формирования высокой испол-

нительской дисциплины, например при подготовке помощника машиниста электровоза, то ведущей деятельностью в образовательном процессе будет отработка навыков исполнения предписывающих документов. Вместе с тем согласование по задачам социального или общегражданского характера требует организации деятельности по приобретению навыков выбора и вариативных решений. Таким образом, один вид деятельности должен дополнять другой. Для приведенного примера учащихся необходимо ставить не только в условия точного воспроизводства требований инструкций, но и в ситуацию выбора и принятия решений, например: какие могут быть причины неисполнения предписаний и т. д.

Суждения по разным проблемам ПО в целом и НПО в частности предопределены наличием системного противоречия: между потребностью регулирования ПО относительно социально-экономической действительности и несоответствием содержания условий, обеспечивающих этот процесс. Стратегия разрешения этого противоречия зачастую наполнена декларациями и не приведена к осуществлению конструктивных действий. Представляется перспективным считать, что внедрение моделей согласованного взаимодействия и развития – один из возможных путей решения этих проблем.

# НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

## РЕГИОНАЛЬНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРАЛЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА» (3–4 октября 2005 г., Екатеринбург)

3–4 октября 2005 г. в Екатеринбурге на базе профессионального училища № 122 состоялась региональная научно-практическая конференция «Развитие профессионально-технического образования на Урале: теория и практика», приуроченная к 65-летию создания системы государственных трудовых резервов СССР (впоследствии профессионально-технического образования). Организаторы конференции: Министерство общего и профессионального образования Свердловской области, Институт развития регионального образования Свердловской области, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Уральское отделение Российской академии образования, Академия профессионального образования.

В работе конференции приняли участие 248 чел. из 40 городов Свердловской области, а также гости из Перми и Челябинска: руководители, педагоги и мастера производственного обучения, преподаватели вузов, работники областных и муниципальных органов управления образования, руководители промышленных предприятий, а также учащиеся профессиональных училищ.

Открывая конференцию, директор ИРРО Свердловской области канд. пед. наук **О. В. Гайнанова** поздравила участников с юбилеем системы государственного профессионально-технического образования и отметила особый вклад Свердловской области в развитие системы начального профессионального образования страны. С приветственными словами к участникам конференции обратились также первый ректор РГППУ (в то время еще СИПИ – Свердловский индустриально-педагогический институт) канд. техн. наук проф. **В. В. Блюхер** и бывший начальник Главного управления профессионально-технического образования Свердловской области (с 1975 по 1987 г.) канд. ист. наук **Н. И. Лыцзов**.

Пленарное заседание открыл зав. кафедрой педагогики профессионального образования ИРРО Свердловской области канд. пед. наук **М. А. Вайнштейн**, выступив с докладом «**Ретроспективный анализ развития системы НПО Свердловской области**»; в нем он остановился на основных исторических этапах развития системы профессионально-технического образования на Среднем Урале, основы которой были заложены еще в петровские времена руководителем казенных заводов Урала основоположником горнозаводского образования на Урале В. Н. Татищевым. Особо отмечены были 70–80-е гг. прошлого века – годы наивысшего расцвета системы ПТО в Свердловской области, когда руководители свердловских профтехучилищ

выступали инициаторами многих нововведений. Именно здесь возникли первые в стране средние профтехучилища (СПТУ), в учебный план которых были введены профессионально направленные предметы общеобразовательного цикла, что позволило перейти к подготовке рабочих широкого профиля. Именно в свердловских училищах были разработаны и апробированы инновационные для того времени модели научной организации педагогического труда, модели взаимодействия ПТУ с общеобразовательными учебными заведениями и базовыми предприятиями, появились первые в стране учебно-производственные цеха.

Заместитель начальника отдела профессионального образования Министерства образования Свердловской области **В. Г. Агафонов** в докладе «**Региональная система профессионального образования: пути и направления развития**» подробно остановился на организационно-управленческих проблемах реструктуризации профессионального образования, формах и содержании интеграции начального и среднего профессионального образования.

Проректор по дополнительному образованию РГППУ канд. пед. наук **В. Я. Шевченко** в докладе «**Проблема согласованного развития производственных сил и профессионального образования Свердловской области**» охарактеризовал кадровое состояние на производстве и в учебных заведениях НПО, проанализировал причины несоответствия уровня квалификации выпускников профессиональных училищ требованиям рынка труда, предложил методику взаимодействия субъектов рынка труда – работодателей и производителей образовательных услуг.

Зав. кафедрой социальной и прикладной психологии РГППУ чл.-кор. РАО **Э. Ф. Зеер** в докладе «**Компетентностный подход как фактор профессиональной успешности выпускника**» представил компетентностный подход как важное концептуальное положение обновления содержания образования, в котором заложена идеология «стандарта на выходе»; обозначил актуальность формирования в процессе обучения ключевых надпрофессиональных компетенций.

Исполнительный директор Союза строительной индустрии Свердловской области заслуженный строитель РФ **Ю. Н. Чумарин** в докладе «**Взаимодействие союза предприятий строительной индустрии с учреждениями начального и среднего профессионального образования**» отметил, что одной из причин низкой профессиональной готовности выпускников начального и среднего образования является недостаточное овладение ими в ходе образовательного процесса новейшими технологиями производства, и предложил формы устранения недостатков средствами социального партнерства.

Интересным был доклад выпускника профессионального училища № 86 г. Полевского призера областного конкурса профессионального мастерства по профессии столяр **А. С. Потапова** «**Моя профессиональная карьера**». Из его выступления стало ясно, почему он оказался единственным в училище выпускником, которому был присвоен повышенный 5-й квалификационный разряд (обычно выпускники выходят с 3-м разрядом). Основная причина – в его изначальной мотивированности на эту профессию, тогда как у других она выражена слабо или ее вовсе нет. Для повышения уровня про-

фессионализации он предложил активнее использовать формы профессионально-учебного взаимодействия: ученические конференции, межучилищные защиты дипломных работ в рамках одной профессии.

Завершила пленарное заседание директор института психологии РГППУ докт. психол. наук проф. **Н. С. Глуханюк**, выступив с докладом «**Психологическое сопровождение профобразования**». Доклад был посвящен современным технологиям психологического сопровождения профессионального образования, которые обеспечивают формирование личностных качеств, позволяющих выпускникам адаптироваться к условиям быстро меняющейся современной практики. Идеи, высказанные в докладе, стали предметом обсуждения на возглавляемой автором доклада секции.

Дальнейшее обсуждение обозначенных на пленарном заседании проблем продолжилось на секционных заседаниях.

На первой секции «**Государственная система подготовки рабочих на Урале: становление и развитие**» (руководители секции: канд. пед. наук М. А. Вайнштейн, канд. пед. наук В. Я. Шевченко) предметом обсуждения были вопросы развития системы профессионального образования на Среднем Урале; трансформации структуры и содержания профессионального образования под влиянием социально-экономических изменений; взаимодействия науки и практики в условиях модернизации профессионального образования. С докладами выступили: канд. ист. наук **Н. А. Лыццов** «**Развитие профессионально-технического образования Свердловской области в 70–80-х гг. XX в.**», **С. Г. Голыгин** (Екатеринбург) «**Концептуальные подходы формирования учреждений непрерывного профессионального образования**», **А. П. Тарасов** (Верхняя Синячиха) «**Профессиональное образование – основа социализации выпускников профессионального училища**», **Н. М. Коваленко** (Екатеринбург) «**Имидж образовательного учреждения**», **Т. А. Свалова** (Асбест) «**Модель информационно-образовательной среды горнопромышленного комплекса образовательного комплекса МО «город Асбест»**», проф. **И. В. Мурыгин** (Екатеринбург) «**Партнерство в сфере образования как условие развития сельскохозяйственных территорий Свердловской области**», проф. **Н. Е. Эрганова** (Екатеринбург) «**Опыт профессионального становления выпускников программы «Профессионально-педагогические технологии»**».

На второй секции «**Начальное профессиональное образование в современных социально-экономических условиях**» (руководители секции: канд. пед. наук Н. А. Доронин, чл.-кор. РАО Э. Ф. Зеер, канд. филос. наук В. П. Меркульев) обсуждались проблемы образовательных учреждений инновационного типа, реализации компетентного подхода, социального партнерства и интеграции начального и среднего профессионального образования. С докладами выступили: канд. пед. наук **Н. А. Доронин** (Екатеринбург) «**Профессиональная подготовка ремесленников в инновационном учреждении начального и среднего профессионального образования**», **О. В. Барановская** (Екатеринбург) «**К вопросу о формировании ключевых компетенций в подготовке специалистов пожарной безопасности**», **Т. А. Корчак** (Алапаевск) «**Формирование уровня компетентности специалиста, вос-**

**требуемого современным рынком труда», Г. А. Хабарова** (Екатеринбург) **«Сотрудничество управления строительства “Атомстройкомплекс” с учреждениями НПО и СПО: проблемы и тенденции», И. И. Шуркина** (К. Уральский) **«Социальное партнерство как условие успешного функционирования учреждения НПО», И. А. Сапожникова** (Екатеринбург) **«Интеграция начального и среднего профессионального образования».**

На третьей секции **«Профессиональное образование как условие жизненной успешности учащихся»** (руководители секции: докт. психол. наук проф. Н. С. Глуханюк, канд. пед. наук доц. Л. А. Ильиных) обсуждались психолого-педагогические проблемы профессиональной и жизненной успешности человека в условиях современного рынка труда. С докладами выступили: **А. В. Просвирнина** (Богданович) **«Формирование информационной культуры у операторов ЭВМ», М. Е. Костырева** (Екатеринбург) **«Креативность как залог успешной самореализации выпускника», О. М. Голден** (К. Уральский) **«Развитие личности учащегося через повышение информационной и коммуникативной культуры», В. М. Коженко** (Богданович) **«Использование мультимедийных обучающих программ при формировании профессиональных качеств бухгалтера», Г. А. Числова** (К. Уральский) **«Как преодолеть неуспешность учащихся», Л. В. Бугуева** (Качканар) **«Основные подходы в области социально-профессионального самоопределения школьников в условиях муниципальной системы образования», Т. В. Зыкова** (Екатеринбург) **«Профессиональное образование в модели фестиваля “Юные интеллектуалы Среднего Урала”», Т. С. Девятьярова** (Н. Тагил) **«Всероссийский конкурс профессионального мастерства среди студентов и мастеров учебных заведений СПО», Н. Н. Кретова** (Екатеринбург) **«Культура коммуникаций», И. В. Мешкова** (Н. Тагил) **«Проектирование жизненного пути студентами колледжа».** В заключительном слове, подводя итоги работы секции, ее руководитель Н. С. Глуханюк подчеркнула необходимость развивать культуру успешности, так как в целом в обществе ее практически нет.

На четвертой секции **«Методическое и технологическое обеспечение современного педагогического процесса»** (руководители секции: В. Г. Агафонов; А. Б. Красносельский; В. А. Кутырев; докт. пед. наук С. А. Новоселов; канд. пед. наук И. И. Хасанова) заглавная проблема рассматривалась в контексте трех ключевых направлений: обеспечение условий профессионального и личностного развития; педагогические технологии развития творчества обучающихся; создание и внедрение нетрадиционных и информационных педагогических технологий. Актуальным направлениям развития профессионального образования и внедрения нового областного стандарта посвятил свое выступление **В. Г. Агафонов**. Докт. пед. наук **С. А. Новоселов** и канд. пед. наук **И. И. Хасанова** раскрыли возможности применения современных достижений педагогической науки для создания обеспечения личностно- и компетентностно-ориентированного образования. Анализ инновационных процессов в региональном НПО и конкретных задач технологического обеспечения качественного образования представил **А. Б. Красносельский**. Заслуживающий изучения и обобщения опыт создания методического и технологического обеспече-

ния педпроцесса был представлен в сообщениях педагогов-практиков **В. А. Кутырева, О. И. Тамко, Е. А. Головских, Е. Ю. Меньшиковой, С. В. Букалева.**

Практическая часть конференции была представлена мастер-классами лучших педагогов и мастеров производственного обучения системы профессионального образования Свердловской области.

Во время конференции специалистами отдела социологических исследований ИРРО Свердловской области был проведен опрос с целью предоставить возможность участникам высказать свое мнение относительно современного состояния системы начального профессионального образования Свердловской области. Результаты опроса показали, что более половины опрошенных (54,0%) рассчитывают на позитивные изменения в системе начального профессионального образования области. Ухудшение ситуации прогнозирует десятая часть респондентов (9,7%) и 15,3% участников опроса полагают, что в ближайшем будущем в системе НПО вряд ли что-нибудь изменится. Следует отметить, что значительная доля участников конференции (21,0%) затруднились определить направленность изменений, которые могут произойти в ближайшее время в системе начального профессионального образования, что отражает противоречивость современного положения дел в системе НПО.

*Я. А. Федотова*

## **V МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ЛИЧНОСТНО РАЗВИВАЮЩЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» (17–18 ноября 2005 г., Екатеринбург, РГППУ)**

С 17 по 18 октября 2005 г. в Российском государственном профессионально-педагогическом университете прошла очередная – уже пятая – международная научно-практическая конференция «Личностно развивающее профессиональное образование», направленная на обсуждение и обобщение передового научного опыта по актуальным проблемам психолого-педагогического обеспечения личностно развивающего профессионального образования в условиях модернизации системы образования. Устроителями конференции выступили институт психологии РГППУ совместно с Уральским отделением Российской академии образования. На конференции присутствовало около 100 чел. из 26 городов России и 17 зарубежных участников из Беларуси, Казахстана и Украины – ученые и специалисты вузов, научных институтов, колледжей и техникумов, руководители и практические работники системы профессионального образования и промышленных предприятий. Всего в конференции (вместе с заочными участниками) приняли участие 374 чел. По результатам конференции подготовлено четыре сборника научных материалов.

Основная цель научно-практической конференции заключалась в организации продуктивного междисциплинарного научного взаимодействия меж-

ду российскими и зарубежными исследователями, поэтому программа конференции включала в себя работу по следующим направлениям: теоретико-методологические основы развивающего профессионального образования, содержание и технологии психолого-педагогического обеспечения развивающего профессионального обучения, развивающий потенциал профессионально-образовательного пространства, самоуправляемое социально-профессиональное воспитание учащихся, компетентностный подход в образовании, система непрерывного социально-профессионального воспитания обучаемых, психологическое сопровождение профессионального развития обучаемых, а также применение идей синергетики к решению теоретических и практических задач психологии личностно развивающего профессионального образования.

Конференция открылась пленарным заседанием, на котором выступили с докладами проф. **Э. Ф. Зеер**, **К. М. Левитан**, **Б. Н. Алмазов** (Екатеринбург), **С. А. Гильманов** (Ханты-Мансийск), **Б. А. Вяткин** (Пермь), доц. **И. Г. Шендрик** (Екатеринбург). С приветствием к участникам конференции обратился проректор по научной работе и внешним связям РГППУ проф. **В. А. Федоров**, который отметил, что, на его взгляд, главная задача личностно развивающего профессионального образования заключается в том, чтобы научить человека жить в изменяющихся условиях. Происходящие изменения в системе образования (в области образовательной политики, формирования единых требований к выпускникам и качеству профессиональной подготовки) определяются множеством факторов, что проявляется не только на уровне государства, но и на уровне стран Европы (Болонский процесс). Значимое влияние оказывают экономические факторы, которые обуславливают изменение требований общества к подготовленности специалиста, определяют сокращение сроков профессиональной подготовки, что не может не отразиться на качестве образовательного процесса. Большая часть пленарных докладов была посвящена анализу актуального состояния системы профессионального образования в условиях ее модернизации, проблем реализации личностно ориентированного образования и провозглашения компетентностного подхода.

Так, в частности, чл.-кор. РАО **Э. Ф. Зеер** в своем докладе изложил теоретико-методологические основы личностно развивающего профессионального образования, в качестве которых выступают: профессионально-образовательное пространство как смыслопорождающий фактор развивающего профессионального образования, методологические принципы (принцип неустойчивого динамического равновесия, принцип детерминизма и индетерминизма, принцип соразвития личности, образования и деятельности, принцип прогрессивного и деструктивного развития), а также такие методологические подходы, как системный, личностно ориентированный, диатропический и синергетический. В заключение докладчик подчеркнул, что личностно развивающее профессиональное образование – это образование, в процессе которого организация взаимодействия субъектов обучения в максимальной степени ориентирована на профессиональное развитие личности и специфику будущей профессиональной деятельности. Самосовершенствование, самообразование, саморазвитие, самоактуализация, самоопределение – вот неполный перечень

проявлений субъекта деятельности в развивающемся профессионально образовательном пространстве человека.

Чл.-кор. РАО **Б. А. Вяткин**, выступая с докладом «**Опыт личностно-развивающей профессиональной подготовки студентов-психологов к практической работе в сфере образования**», подчеркнул, что одной из характеристик современного цивилизованного общества является степень интенсивного проникновения психологической науки в различные области человеческой деятельности: образование, культуру, политику, экономику, производство и т. д. Далее докладчик остановился на основных направлениях профессиональной подготовки студентов психологов к практической деятельности в системе образования (фундаментальная научная подготовка, практико-ориентированное изучение специальных дисциплин, интеграция психологической науки и практики, применение и совершенствование научно-исследовательских и практических навыков профессиональной деятельности при прохождении различных видов практики), которые служат общей цели – развитию потенциальных возможностей каждого студента и обеспечению психолого-педагогических условий для оптимального развития его индивидуальности и подготовки к самостоятельной, творческой, активной профессиональной деятельности.

Проф. **С. А. Гильманов** (Ханты-Мансийск) рассмотрел проблему подготовки педагогов-психологов к проведению психолого-педагогических исследований с точки зрения деятельностно-позиционного подхода, в котором осуществляется попытка обеспечить ориентацию на формирование не только требуемых профессией знаний, умений и навыков, но и на выработку в опыте студента единства компетентности (деятельностный аспект) и образно-эмоциональной погруженности (позиционный аспект) в профессиональную деятельность. Докладчик остановился на пяти этапах деятельностно-позиционного подхода, содержание которых может (и должно) использоваться при налаживании междисциплинарного сотрудничества при преподавании всех дисциплин, обеспечивая формирование целостного профессионального опыта педагога-психолога.

В докладе проф. **К. М. Левитана** (УрЮА, Екатеринбург) «**Стратегические вопросы модернизации высшего профессионального образования**» было отмечено, что модернизация образования должна быть направлена на достижение нового качества образования, адекватного реалиям сегодняшнего дня. По мнению докладчика, качество результата образования можно определить как меру развития человеческого потенциала, состоящего из таких компонентов, как физический потенциал, психический потенциал, культурный потенциал и социальный потенциал. Автор особо подчеркнул мысль о недопустимости самоустранения государства от обязанностей по образованию граждан, ущемления конституционного права граждан на получение достойного образования, нарушения принципа социальной справедливости в сфере образования. Линия «исхода государства из образования», констатируемая тремя бывшими руководителями Минобразования (Э. Д. Днепров, Е. В. Ткаченко, В. Д. Шадриков), противоречит Концепции модернизации российского образования, принятой под девизом «возвращения государства в образование»,

а также мировой практике, свидетельствующей о том, что развитые страны все больше наращивают присутствие государства в сфере образования и ее бюджетную поддержку. В заключение докладчик отметил, что в основу разработки стратегии развития высшего образования должны быть заложены три матрицы: антропологическая, культурная, социумная. Поэтому его (образования) цель должна включать в себя воспитание не просто специалиста знающего, умеющего, но и специалиста понимающего, способного к самореализации и самопроектированию, самостоятельному выбору на основе ценностей и смыслов, имеющих личную значимость.

В докладе проф. **Б. Н. Алмазова** (УрЮА, Екатеринбург) «**Альтернативные тенденции в подходах к личностно ориентированной педагогике**» была поставлена проблема, связанная с рассмотрением личности как объекта изучения и как объекта воздействия.

Доц. **И. Г. Шендрик** (РГППУ, Екатеринбург) в своем сообщении «**Личностно развивающее образование в проектной парадигме**» рассмотрел проблему проектирования образования человека, ставящего его в позицию «проектировщика собственной судьбы». Реализация такого подхода к проектированию образования возможна в рамках концепции дизайн-образования, разрабатываемой в парадигме проектной культуры.

Участники конференции работали на секциях: «**Концептуальные и теоретические основы личностно развивающего профессионального образования**» (ведущий секции – чл.-кор. РАО Э. Ф. Зеер), «**Проблемы профессионального развития личности**» (ведущие секции – канд. психол. наук доц. О. А. Рудей, канд. психол. наук доц. И. Г. Шендрик). Были проведены тематические семинары: «**Феномен педагогической фасилитации в образовательном пространстве**» (ведущий семинара – канд. пед. наук доц. О. Н. Шахматова), «**Социально-профессиональное воспитание**» (ведущий семинара – канд. пед. наук доц. И. И. Хасанова), «**Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения**» (ведущий семинара – докт. пед. наук проф. Н. Е. Эрганова). Большой интерес участники конференции проявили к докладам в виде презентаций, прошедших в рамках стендовой секции.

Конференция стала объединяющим событием для широкого круга российских специалистов. На заключительном пленарном заседании были приняты рекомендации конференции и решение о проведении в октябре 2006 г. Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Личностно развивающее профессиональное образование».

Ю. А. Тукачев

**ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ  
«ПРАВОВЫЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ: НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ»  
(22–23 ноября 2005 г., Екатеринбург, РГППУ)**

22–23 ноября 2005 г. на базе института педагогической юриспруденции РГППУ состоялась Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная правовым и организационным проблемам развития системы образования Российской Федерации. Информационная поддержка конференции – журнал «Российское право» и компания «Гарант».

Целью конференции являлось осмысление итогов нормотворческого процесса последних лет в сфере образования в контексте тенденций исторического развития российского общества.

В работе конференции приняли участие около 130 чел. (около 100 очно и 30 заочно). Помимо представителей Екатеринбурга и Перми (основные участники конференции) приехали или прислали доклады ученые и работники органов управления образованием из Армавира (Краснодарский край), Иваново, Иркутска, Казани, Кемерово, Лесосибирска (Красноярский край), Москвы, Омска, Ростова-на-Дону, Тюмени, Ханты-Мансийского автономного округа. Участники конференции заслушали и обсудили 32 доклада.

Работу конференции открыла проректор по учебно-воспитательной работе РГППУ канд. филос. наук, доц. **Л. А. Журавлева**, рассказавшая о буднях и планах развития университета, подчеркнувшая важность научного обсуждения правовых и организационных проблем развития системы образования Российской Федерации. В развитие заявленной темы выступил зам. председателя оргкомитета конференции, директор института педагогической юриспруденции РГППУ канд. ист. наук, доц. **В. М. Костромин**, подчеркнувший повышенное внимание научно-педагогической общественности к современным неоднозначным процессам в сфере российского образования.

Самая значимая проблема современного отечественного, да и мирового образования, всей организационной инфраструктуры, его обеспечивающей, – качество. О факторах повышения качества образования в российских вузах выступила с докладом зав. кафедрой образовательного права института педагогической юриспруденции РГППУ канд. филос. наук, доц. **Н. В. Ронжина**. Этой же проблематике был посвящен и следующий, вызвавший немало возражений, доклад канд. юр. наук, доц. РГППУ **Е. Е. Столяровой** «**О качестве образования студентов-внебюджетников**». Она настаивала на необходимости особых, к сожалению, не предусмотренных нормами нагрузки, форм работы со студентами, которые в большинстве случаев не случайно не смогли успешно пройти конкурсный отбор на бюджетные места в вузы.

Затем к работе конференции присоединился председатель ее оргкомитета проректор по научной работе и внешним связям РГППУ, докт. пед. наук, проф. **В. А. Федоров**, который дал обстоятельный комментарий к современной

российской государственной образовательной политике. Особо он подчеркнул растущую востребованность знаний и их «носителей», т. е. прежде всего образованных людей на рынке труда. Ему возразил проф. РГППУ, докт. юр. наук **В. Д. Мордачев**. По его мнению, современный работодатель ищет совсем не столько образованных работников, сколько людей, обладающих иными качествами – внешними, этническими и т. д. Это очень тревожная для судеб страны тенденция, свидетельствующая о том, что Россия остается на стадии первоначального накопления капитала и что она еще не скоро из нее выйдет.

В другом ключе выступила доц. Уральского государственного педагогического университета, канд. пед. наук **И. А. Протасова** (Екатеринбург). Она подчеркнула знаковый характер фигуры учителя права, чьей подготовкой в настоящее время занимаются, кроме РГППУ и УрГПУ, еще более тридцати вузов России. При том, что вызывает неудовлетворение уход специалистов-юристов с квалификацией «учитель права» из образования в другие сферы социальной жизни, нужно признать – они востребованы на рынке труда именно потому, что сочетание юридической и психолого-педагогической подготовки позволяет им как успешно применить свои знания в самых разнообразных ситуациях, так и успешно продолжить обучение.

Эти идеи развил в своем докладе «**Правовое воспитание в процессе построения правового государства**» проф. РГППУ, канд. юр. наук **Б. М. Янко**, прогнозируя скорое изменение государственных образовательных стандартов таким образом, что преподаватели права станут совершенно необходимыми в каждом образовательном учреждении, поскольку строительство правового государства, гражданского общества без таких специалистов невозможно. В продолжение темы старший преподаватель кафедры правового и документационного обеспечения РГППУ **М. В. Снегирева** заметила, что эта весьма желательная перспектива зависит от того, как скоро российские педагоги смогут получать достойное вознаграждение за свой нужный обществу и очень непростой труд.

Большой интерес участников конференции вызвал доклад начальника отдела муниципальной образовательной политики и содержания образования Департамента образования Администрации Кемеровской области **А. Г. Египной** «**Нормотворческий процесс в образовательном учреждении**», в котором вопросы теории образовательного права были иллюстрированы многочисленными примерами практической организации образования в одном из субъектов Российской Федерации. При общей федеральной нормативной правовой базе образования субъекты федерации реализуют весьма отличающуюся друг от друга образовательную политику, в том числе в сфере правового образования.

С докладом «**О подходах к правовому образованию**» выступил доц. РГППУ, канд. ист. наук **А. А. Пронин**, обративший внимание на остающийся низким уровень правосознания «массового» соотечественника, что требует соответствующих адекватных действий от государства и от системы образования.

В докладе «**О предмете образовательного права**» аспирант Уральской государственной юридической академии (Екатеринбург) **А. С. Цаккер** связал

тему своего доклада не только с теоретико-правовыми проблемами, но и с культурологией как методологической основой становящейся новой отрасли права.

Два заключительных доклада, с которыми выступили аспирант **РГППУ Е. И. Кайгородцева** и зам. директора института педагогической юриспруденции РГППУ докт. филос. наук **А. Г. Кислов**, были посвящены проблемам академических свобод и автономии вузов. Кроме недостаточного внимания к данной проблематике со стороны юристов-теоретиков, докладчики констатировали разрыв между закрепленными в нормативных документах декларациями и практикой распространенного во многих образовательных учреждениях принуждения научно-педагогических работников к выбору и использованию определенных методик обучения и воспитания, учебных пособий и материалов, учебников, методов оценки знаний обучающихся, а также отметили случаи институциональной цензуры со стороны администраций некоторых образовательных учреждений.

После завершения основной части конференции состоялась студенческая дискуссия по проблемам педагогического и правового обеспечения предупреждения преступности в современной подростковой среде, в которой приняли участие студенты института педагогической юриспруденции РГППУ, отделения педагогической юриспруденции исторического факультета Пермского государственного педагогического университета и Пермского филиала Академии права и управления.

Среди материалов заочных участников конференции, которые будут опубликованы в сборнике, особо следует отметить доклады докт. экон. наук, проф. Уральской академии государственной службы **В. П. Негановой** (Екатеринбург) **«Приоритетные направления развития образовательного процесса в Российской Федерации»**, канд. юр. наук, доц. Казанского государственного технологического университета **С. В. Барабановой** **«Проблемы и перспективы развития российского законодательства об образовании»**, канд. ист. наук, зам. директора института государства и права Тюменского государственного университета, доц. **А. М. Волосниковой** **«О динамике и перспективах развития университетского права Российской Федерации»**, начальника административно-правового управления Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки **В. В. Спасской** **«Современные проблемы законодательного регулирования отношений в сфере образования»**.

В. М. Костромин,

А. Г. Кислов

## КОНФЕРЕНЦИИ

**20–21 февраля 2006 г.** в Екатеринбурге состоится IV региональная научно-практическая конференция «**Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций**».

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

Планируется работа следующих секций:

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

Тезисы и заявки (тезисы до 1,5 страниц, статьи – до 5 страниц) на участие направлять ученому секретарю УрО РАО Вербицкой Наталье Олеговне.

Почтовый адрес: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского 85 а, Вербицкой Н. О.

Адрес электронной почты: [verb@urogao.ru](mailto:verb@urogao.ru)

Телефон: (343) 376-23-46, 376-23-54

Факс: (343) 376-23-46

## СОДЕРЖАНИЕ ЗА 2005 г.

### Образовательная политика

- Загвязинская Э. В.* Размышления о новом этапе школьной реформы, 6:3  
*Загвязинский В. И.* Образовательная стратегия и образовательная политика, 2:3  
*Раменский С. Е., Раменская Г. П.* Использование системного подхода при выработке стратегии высшего профессионального образования, 4:6

### Теория образования

- Алексеев О. Л., Коркунов В. В.* Региональные модели развития специального образования: методология, содержание, технологии, инновации, 5:3  
*Белов В. И.* Теоретическая модель социально-педагогической системы профессионального воспитания в системе НПО, 5:11  
*Гурина Р. В.* Концепция углубленной профильной подготовки учащихся физико-математических классов, 6:11  
*Метаева В. А.* Рефлексивный метод в дидактике: постановка проблемы, 2:9  
*Орлова Т. С.* Рационализм и духовность современного экономического сознания, 6:22  
*Полуянов В. Б.* Концептуальные основы маркетингового взаимодействия субъектов региональной системы профессионального образования, 5:19  
*Фоменко С. А.* Теоретические основы исследования процесса профессионального становления педагогического коллектива, 2:19  
*Шепель О. М., Минин М. Г.* Знание как живая система, 5:30  
*Шкабара И. Е.* Современные методологические подходы в организации историко-педагогического исследования, 5:39  
*Штейнберг В. Э.* Методологические основы инструментальной дидактики, 1:8

### Общие проблемы образования

- Алексеев Н. А., Ахметова Т. Н., Мельник Л. А.* Стратегическое управление в школе, 1:24  
*Ардуванова Ф. Ф., Штейнберг В. Э.* Дидактическая модель трансформации представления геометрических объектов, 3:85  
*Белова Л. П.* Сельская школа и профильное обучение: проблемы и перспективы, 2:27  
*Булатова О. Г.* Синтез рационального и эмоционального в обучении школьников, 3:51  
*Войтик Н. В.* Актуализация педагогического потенциала учебного текста (на примере обучения иностранным языкам в вузе), 2:33  
*Долинер Л. И.* Выбор модели обучения в процессе построения методической системы, 1:39  
*Захарова И. Г.* Школьное образование в эпоху информатизации, 3:63

- Куприна Н. Г.* Эколого-эстетический подход в современном образовании, 3:70
- Лурье Л. И.* Филологический образ мира в моделировании педагогических систем, 1:49
- Малярчук Н. Н.* Здоровье педагога в контексте культуры здоровья нации, 4:47
- Манжелей И. В.* Физкультурно-спортивная среда образовательного учреждения, 2:58
- Манжелей И. В.* Становление физкультурно-спортивного стиля жизни студентов, 4:56
- Плещев В. В.* Автоматизированная система формирования вариантов обучения, 2:48
- Поздняк С. Н.* Опыт выделения базовых модулей процесса обучения географии в истории отечественного образования, 4:37
- Постников П. Г.* Научно-методическое сопровождение профессионального поведения учителя, 4:27
- Сиволапов А. В.* Компьютеризация образования: современные проблемы и перспективы развития, 2:39
- Снигирева Т. А.* Технологии оценки качества структуры знаний обучаемых, 6:30
- Строкова Т. А.* Индивидуальная стратегия обучения: сущность и технология разработки, 4:17
- Ферапонтов Г. А.* Интеграция социокультурного и кросскультурного контекстов гражданского воспитания, 6:37
- Халемский Г. А.* Педагогическое творчество в условиях школы-лаборатории как управляемый процесс, 3:78
- Ягодин В. В.* Этнопедагогические традиции народной физической культуры традиционного общества как социально-педагогический феномен, 5:44

### Профессиональное образование

- Арефьев О. Н.* Ключевые компетенции открытой образовательной системы колледжа в условиях рынка труда, 2:71
- Вербицкая Н. О., Матафонов М. Э., Федоров В. А.* Компетентность ориентации и адаптации на рынке труда: акмеологические основания исследования, 5:52
- Дорофеев А. В.* Проектирование математической учебной деятельности в профессиональном образовании будущего педагога, 2:82
- Жигалова И. А.* Прогнозирование рынка труда в системе образовательного маркетинга, 1:61
- Зеер Э. Ф., Павлова А. М.* Ключевые компетенции учащихся по ремесленным профессиям, 1:70
- Казанцева Е. А.* Образование взрослых: онтогенетические закономерности и субъективный опыт, 4:66
- Косырев В. П., Кузнецов А. Е.* Компетентностный подход к отбору содержания ГОС ВПО: новый взгляд, 6:47

*Кузнецова А. Р., Саитова Р. З., Кузнецов И. Ю.* Проблемы внедрения образовательных знаний в научно-практическую деятельность современных агропредприятий, 6:54

*Лазаренко И. Р.* Принцип образовательного партнерства в системе дополнительного профессионального образования, 5:59

*Рындак В. Г., Ганаева Е. А.* Формирование маркетинговой подготовленности руководителей образовательных учреждений, 3:90

*Чигиринская Н. В.* Социо-гуманитарный аспект подготовки инженеров, 6:61

*Шендрик И. Г.* Проектирование образовательного пространства взрослого человека: Ч. 2. Практическая реализация, 1:80

*Шернаев В. И.* Новая воспитательная модель в армии: личностно-гуманистический аспект, 6:65

*Шихова О. Ф.* О сертификации и валидации образовательных стандартов для высшей школы, 4:72

*Шмачилина С. В.* Этапы формирования исследовательской культуры социального педагога, 5:68

### Психологические исследования

*Гершкович Т. Б., Глуханюк Н. С.* Готовность к освоению возрастнo-временных изменений в процессе жизненного пути, 5:90

*Дикова В. В., Зеер Э. Ф.* Педагогическая агрессия как профессионально обусловленная деформация учителя, 4:78

*Дмитриева Л. Г.* О диалоге реальном и идеальном в индивидуальном сознании студентов, 2:91

*Егорова Т. Е.* Психологическая культура как условие успешной социально-психологической адаптации студентов колледжа, 6:74

*Зеер Э. Ф., Русанова Ю. А.* Психологическая оценка персонала: теория и практика, 3:104

*Миньорова С. А., Плеханова Л. А.* Особенности проспективной идентичности выпускников вуза, 5:100

*Ротманова Н. В.* Некоторые особенности интегральной индивидуальности студентов с различными группами крови, 3:112

*Ращикулина Е. Н.* Концептуальные основы развития познавательных способностей детей, 4:89

*Сыманюк Э. Э., Тукачев Ю. А.* Ситуации педагогической деятельности как единицы анализа профессионального опыта педагога: результаты опытно-поискового исследования, 4:96

*Уткин И. В., Линьков В. В., Уткина М. Н.* Экспериментально-психосемантическое исследование эмоциональной сферы у старших школьников с синдромом минимальной мозговой дисфункции, 5:111

### Социологические исследования

*Журавлева Л. А., Пермькова Т. В.* Мониторинг наркоситуации в образовательных учреждениях, 2:98

### **Философия образования**

*Гончаров С. З.* Акмеология сердечного созерцания в культуре и его креативные возможности в образовании (по работам И. А. Ильина), 5:78

*Плотникова Е. В.* Социокультурное программирование воли индивида: обращение к имени, 3:119

*Франц А. С.* Нравственная культура человека как ресурс совершенствования, 4:106

### **История образования**

*Булыгина М. В.* Становление системы церковного образования в Зауралье, 4:114

*Булыгина М. В.* Земские школы домашнего обучения конца XIX века в Шадринском уезде Пермской губернии, 5:130

*Верещагина И. П., Чапаев Н. К., Шелепов А. К.* О роли В. Н. Татищева в развитии горнозаводских школ Урала, 6:85

*Емельянова И. Н.* Приоритетные функции университетского образования на различных этапах становления высшей школы, 5:120

*Мальшиева В. А.* Из истории отечественного и зарубежного опыта надзора деятельности учреждений профессионального образования, 1:90

*Михащенко А. Л.* Образование в тюркоязычных диаспорах южно-зауральской провинции в досоветский период, 6:91

*Селиверстова Е. Н.* Обучение и развитие: от логики причинно-следственного к логике функционального осмысления (на материале отечественной дидактики 50-х гг. XX в.), 6:99

*Сутырина Т. А.* Аксиологический потенциал педагогических идей В. Н. Татищева, 1:100

### **Консультации**

*Малярчук Н. Н.* Психологические защиты педагогов общеобразовательной школы, 6:109

### **Зарубежный опыт**

*Денисова Р. Р.* Дошкольное образование в Китае: опыт перемен, 2:111

*Родин О. Ф.* Возможности педагогики в борьбе против насилия подростков (из педагогического опыта ФРГ), 6:117

### **Дискуссии**

*Образовательная политика: выбор направления*

*Рындак В. Г., Луговая И. В.* Гуманитарное образование в контексте современных воспитательных концепций, 1:112

*Синергетика в образовании*

*Гончаров С. З.* О синергетике, редукции и эвристике, 2:114

*Штейнберг В. Э.* Синергетика и технологии обучения, 1:109

*Стратегия профессионального образования в России*

Франц А. Б. Профессиональное образование в стратегической перспективе, 1:115

Полюянов В. Б. Аутсорсинг: стратегия или средство развития профессионального образования?, 1:122

Ткаченко Е. В. Кого и как готовить, или Модернизация начального профессионального образования в современных условиях, 2:125

Шевченко В. Я. Согласованное взаимодействие как условие конструктивного развития профессионального образования, 6:125

**Материалы региональной интернет-конференции «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций»**

Загвязинский В. И. Глобальные проблемы развития российского образования, 3:21

Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию, 3:27

Калугина Т. Г. Актуальные проблемы профильного обучения и организации ЕГЭ в средней школе, 3:40

Романцев Г. М. Основные направления развития педагогической науки и образования в деятельности Уральского отделения РАО, 3:5

Ткаченко Е. В. Начальное, среднее и высшее профессиональное образование России: возможности сохранения и развития, 3:12

## АВТОРЫ НОМЕРА

**Верещагина Ирина Павловна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и истории образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

**Гурина Роза Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физических основ и методики преподавания естествознания физико-технического факультета Ульяновского государственного университета, Ульяновск.

**Егорова Татьяна Евгеньевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Волго-Вятской академии государственной службы, докторант Российского государственного профессионально-педагогического университета, Нижний Новгород.

**Загвязинская Эвелина Владимировна** – кандидат биологических наук, директор гимназии российской культуры Тюменского государственного института международной экономики, государства и права, Тюмень.

**Идиатулин Валентин Сергеевич** – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой физики Ижевской государственной сельскохозяйственной академии, Ижевск.

**Кислов Александр Геннадьевич** – доктор философских наук, заместитель директора по учебной и научной работе института педагогической юриспруденции Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Костромин Валерий Михайлович** – кандидат исторических наук, директор института педагогической юриспруденции Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Косырев Василий Петрович** – кандидат педагогических наук, профессор, декан инженерно-педагогического факультета Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина, Москва.

**Кузнецов Андрей Николаевич** – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина, Москва.

**Кузнецов Игорь Юрьевич** – кандидат сельскохозяйственных наук, старший преподаватель кафедры кормопроизводства Башкирского государственного аграрного университета, Уфа.

**Кузнецова Альфия Рашитовна** – кандидат социологических наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления Башкирского государственного аграрного университета, Уфа.

**Малярчук Наталья Николаевна** – кандидат медицинских наук, докторант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень.

**Михащенко Анатолий Лаврентьевич** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Курганского государственного университета, Курган.

**Орлова Татьяна Степановна** – кандидат экономических наук, доцент, профессор кафедры бухгалтерского учета и аудита Уральского института бизнеса, Екатеринбург.

**Родин Олег Федорович** – декан факультета иностранных языков Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, Нижний Тагил.

**Саитова Рашида Зайнулловна** – старший преподаватель кафедры математики Башкирского государственного аграрного университета, Уфа.

**Селиверстова Елена Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики Владимирского государственного педагогического университета, Владимир.

**Снигирева Татьяна Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики с курсом высшей математики Ижевской государственной медицинской академии, Ижевск.

**Тукачев Юрий Александрович** – аспирант кафедры психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Федотова Яна Александровна** – старший преподаватель кафедры профессионально-педагогического образования Института развития регионального образования Свердловской области, Екатеринбург.

**Ферапонтов Геннадий Алексеевич** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков института естественных и социально-экономических наук при Новосибирском государственном педагогическом университете, Новосибирск.

**Чапаев Николай Кузьмич** – доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Чигиринская Наталья Вячеславовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики Волгоградского государственного технического университета, Волгоград.

**Шевченко Валерий Яковлевич** – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по дополнительному образованию Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Шелепов Александр Киприянович** – директор Нижнетагильского представительства Российского государственного профессионально-педагогического университета, старший преподаватель кафедры механики Нижнетагильского горно-металлургического колледжа, Нижний Тагил.

**Шерпаев Владимир Иванович** – кандидат философских наук, доцент кафедры теории государства и права Уральской государственной юридической академии, Екатеринбург.

## ПОДПИСКА - 2006

Подписка на журнал «Образование и наука» принимается во всех отделениях почтовой связи России по каталогу «Роспечать» – «Газеты и журналы – 2006 г. Первое полугодие». Подписной индекс: 20462.

Жители Екатеринбурга, Нижнего Тагила, Перми и Челябинска могут оформить подписку в Агентстве «Урал-пресс» (как правило, это несколько дешевле).

Телефоны представительств агентства:

в Екатеринбурге – 375-79-20, 375-80-71;

в Нижнем Тагиле – 41-14-48;

в Челябинске – 62-90-03, 62-90-05;

в Перми – 60-22-95.

По вопросам оформления редакционной подписки обращайтесь в редакцию журнала. Содержание номеров (с 1999 г. по нынешний) смотрите на сайте журнала: <http://oin.urora.ru> в разделе «Архив».

Тел. для справок: (343) 376-23-51, e-mail: [editor@urora.ru](mailto:editor@urora.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](mailto:editor@urora.ru)

Адрес редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а.

Телефон редакции: (343) 376-23-51.

<http://oin.urora.ru>

### ***Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»***

При Уральском отделении Российской академии образования открылся региональный корреспондентский пункт журнала «ИЗВЕСТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ».

По вопросам публикации обращайтесь в редакцию журнала «Образование и наука» по тел. (343) 376-23-51.

# **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@urora.ru](mailto:editor@urora.ru); <http://oin.urora.ru>

Подписано в печать 22.12.2005 г. Формат 70×108/16.  
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № 17.  
Отпечатано на ризографе РГППУ. 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Цена свободная