

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 4(52) Журнал теоретических и прикладных исследований Июль, 2008

ISSN 1994-85-81

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3
Костикова А. П. Современное образование с позиций диалогового подхода	3
Юдин В. В. Образовательный результат: от компетенций до личности	13
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ.....	24
Баранова Н. А. К вопросу о применении экспертных систем в непрерывном педагогическом образовании	24
Белоусова С. А. Формирование рефлексивных структур объекта управления как функция субъектно-образующего менеджмента	28
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	36
Гнатышина Е. А. Технология построения концептуальной модели профессиональной компетентности выпускника профессионально-педагогического вуза	36
Непогодина А. Н. Практика применения компетентностного подхода для оценки качества внутрифирменного обучения персонала.....	43
Пантелеева О. Н. Технология обучения как основа формирования профессионального интереса у будущих специалистов среднего медицинского звена	59
Цой В. И. Модель инновационного управленческого образования.....	68
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	73
Иванов Е. В. Психолого-педагогическая модель работы с несовершеннолетними правонарушителями в условиях закрытого учреждения	73
Миронова С. П. Профессиональная идентификация личности: постановка проблемы и определение понятия	81
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	91
Бобкова Н. Д. Специальность «Организация работы с молодежью»: миссия и перспективы	91
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	97
Глазырина Е. Ю. Методологические и методические аспекты использования информационных и коммуникационных технологий как фактора интеграции художественно-образовательного пространства.....	97
Ткачук Т. Н. Формирование ценностного отношения студентов к иноязычной культуре.....	106
ДИСКУССИИ	117
Стариченко Б. Е. Настало ли время новой дидактики?	117

КОНСУЛЬТАЦИИ.....	127
Ларина В. П. Организация научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ как средство развития региональной системы образования	127
ИНФОРМАЦИЯ.....	136
АВТОРЫ НОМЕРА	150

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

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

Редакционный совет:

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, В. Л. Бенин, Н. Р. Булынский,
Н. О. Вербицкая, А. Г. Гейн, Н. С. Глуханюк, М. Н. Дудина, А. Ф. Закирова,
И. Г. Захарова, Т. А. Знаменская, А. Г. Кислов, Л. И. Корнеева, Е. В. Коротгаева,
Л. И. Лурье, И.Я. Мурзина, Л. А. Рапопорт, Л. Я. Рубина, В. Л. Савиных, Л. А. Семенов,
Г. П. Сикорская, А. А. Симонова, Б. Е. Стариченко, Э. Э. Сыманюк,
Н. К. Чапаев, Е. В. Чубаркова, Н. Е. Эрганова, В. Я. Шевченко (Россия);
Б. К. Момынбаев (Казахстан), Б. Тидеманн (Германия)

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров;
выпускающий редактор В. А. Мамина;
ответственный секретарь Н. Н. Давыдова;
редактор-корректор О. А. Виноградова
компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Издание включено в перечень рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук

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

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Л. П. Костикова

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ С ПОЗИЦИЙ ДИАЛОГОВОГО ПОДХОДА

В статье рассматриваются последствия увеличения взаимовлияния стран и этнокультурных групп, вызванные трансформацией группового и индивидуального сознания личностей многонационального, полилингвального и поликультурного социума. С позиций диалогового подхода сформулированы дидактические принципы поликультурного образования и лингвосоциокультурной компетенции как его составляющей. Показаны философско-методологические и философско-культурологические основы диалогичности культуры.

In this article the circumstances of growing interference between countries and ethnic groups are discussed, caused by the transformation of individual and group consciousness in a multinational, poly-lingual and poly-cultural society. The foundations of poly-cultural education and linguo-sociocultural competence are analyzed from the viewpoint of the dialogue approach. Philosophical, cultural and methodological bases of the dialogue properties of culture are touched upon. One of the main tasks of poly-cultural education is to encourage the development of ability to take part in multicultural communication.

В мировом образовании и воспитании в настоящее время происходят существенные изменения, вызванные усилением взаимовлияния этнокультурных групп, трансформацией группового и индивидуального сознания личностей многонационального, полилингвального и поликультурного социума. Для российской педагогической традиции не нова идея сохранения и обогащения как русской культуры, выступающей в нашей стране в качестве доминирующей, так и национально-культурного своеобразия других народов, населяющих Россию. Диалоговый подход, основанный на идеях открытости и культурного плюрализма, позволяет конкретизировать дидактические принципы поликультурного образования. Оно рассматривается как способ приобщения обучающихся к различным культурам с целью формирования общепланетарного сознания. Это позволяет личности тесно взаимодействовать с представителями различных стран и народов, а нации – интегрироваться в мировое и общеевропейское культурно-образовательное пространство.

Философско-методологической основой данного подхода служит предложенное В. С. Библером такое понимание диалога, при котором все фило-

софские и культурные системы не отвергаются, а сосуществуют и взаимодействуют. Согласно концепции философа, каждый субъект культуры должен пережить неполноту бытия перед бесконечным разнообразием всей мировой культуры. В таких условиях единственно разумной и вместе с тем нравственной дорогой подлинного объединения различных культур может быть признан только диалог между ними.

Тема «диалога культур» впервые возникла в начале XX в. в работах К. Ясперса, О. Шпенглера, М. Бубера, М. Бахтина. Позднее эта проблема поднималась в трудах Л. Баткина, М. Кагана, на рубеже 80–90-х гг. – в работах П. Гайденко, В. Библера и др.

К. Ясперс возвел способность коммуникации в ранг «гносеологического критерия истины», М. М. Бахтин перевел понятие «диалог» из литературной в философскую категорию. Диалог в культуре, согласно М. М. Бахтину, выходит на уровень универсального принципа, который организует мышление человека, обеспечивает саморазвитие культуры, воспроизводство личности, способность к коммуникации. Все исторические и культурные явления выступают продуктом общения, взаимодействий, следствием взаимоотношений с самим собой, социумом, универсумом.

В ходе историко-культурного развития диалог вели различные религиозные и идеологические системы, народная и профессиональная культура. Диалогичны были взаимоотношения отдельных национальных культур и культурных эпох. Диалог выступал как самостоятельный литературный жанр, как форма научного трактата, а диалогичность – как внутреннее свойство текстов, созданных различными искусствами.

И. Н. Иванова выделяет разные типы межкультурных отношений:

- а) отношение одной культуры к другой как к некоему объекту, т. е. чисто утилитарный подход;
- б) неприятие одной культуры другой;
- в) отношения взаимодействия и взаимообогащения, т. е. признание друг друга равноценными субъектами [8, с. 55].

Следствием культивирования первого типа отношений является укоренение в общественном сознании представителей культуры, выступающей в функции объекта, комплекса неполноценности. Он может доходить до отречения от своей самобытности, до добровольного подчинения другой культуре. Таковы явления англomanии, франкомании, германофильства и др. В результате доминирования отношений второго типа возникают эгоцентрические, самовлюбленные, даже шовинистические культуры, замкнутые на себе и не желающие иметь дело с другими культурами, якобы «неполноценными», «низшими», «некультурными».

Истинно межкультурное образование базируется на третьем типе отношений, который нашел отражение в международном документе ЮНЕСКО «Декларация Мехико по политике в области культуры»:

«1. Любая культура представляет собой совокупность неповторимых и незаменимых ценностей, поскольку именно через свои традиции и формы выражения каждый народ заявляет о себе всему миру.

<...>

2. Ни одна культура не может абстрактно претендовать на право быть универсальной, универсальность складывается из опыта всех народов мира, каждый из которых утверждает свою самобытность. Культурная самобытность и культурное разнообразие неразрывно связаны друг с другом.

3. Культурная самобытность представляет собой неоценимое богатство, которое расширяет возможности для всестороннего развития человека, мобилизуя каждый народ и каждую группу, заставляя их черпать силы в своем прошлом, усваивать элементы других культур, совместимых со своим характером, и тем самым продолжать процесс самосозидания.

<...>

9. Все культуры составляют единое целое в общем наследии человека. Культурная самобытность народов обновляется и обогащается в результате контактов с традициями и ценностями других народов. Культура – это диалог, обмен мнениями и опытом, постижение ценностей и традиций других, в изоляции она увядает и погибает» [5].

Таким образом, диалогичность – это особое качество культуры, стремящейся к цельности. Это качество обеспечивает механизм самосохранения и саморазвития культуры, помогает избежать ее стагнации, окаменения и ритуализации. Диалогический подход позволяет личности принять чужие аргументы, чужой опыт, перейти на позиции сотрудничества.

Вступая в диалог культур, человек не только расширяет свой кругозор, но и раздвигает границы своего миропонимания и мироощущения. Ни одна ситуация межкультурного общения, ни одно явление иной культуры не воспринимается им беспристрастно. Они оцениваются сквозь призму принятых в родном лингвокультурном социуме норм и ценностей. В условиях межкультурного взаимодействия складываются отношения, в которых «культурная системность познается в моменты выхода за пределы границ системы» [4, с. 4]. Это значит, что, используя свой лингвосоциокультурный опыт и свои национально-культурные традиции и привычки, субъект диалога культур одновременно пытается учесть не только иной языковой код, но и иные обычаи и привычки, иные нормы социального поведения, при этом осознавая факт их чужеродности. Если исходить из постулата, что образование должно в существенной степени носить

прикладной характер, быть прагматически ориентированным, то необходимо признать, что перестройка образовательных концепций XXI в. должна опираться именно на идеи культуроцентризма и поликультурности. Педагогика призвана решить задачу взаимодополнения культурных потенциалов различных этносов для обеспечения общего духовного пространства, ведь оно служит общественной средой для максимально полной реализации личности. Но перед образовательными системами стоит прежде всего вопрос соотношения ценностных, этических и религиозных систем, определяющих смысложизненную ориентацию личности. Пока поликультурное образование остается понятием философско-дидактическим и носит преимущественно теоретический характер, но в рамках ряда учебных дисциплин оно уже реализуется на уровне частной методики и приобретает практические формы, известные как лингвосоциокультурная концепция обучения. Такое название обосновано, поскольку данная концепция осуществляется преимущественно в процессе преподавания иностранных языков и других гуманитарных дисциплин, признающих приоритет лингвистического компонента в приобщении личности к мировой культуре. Например, в настоящее время в качестве цели обучения иностранным языкам выдвигается формирование некоей лингвосоциокультурной компетенции и создание «целостной культурно-языковой личности» [11, с. 24]. И все же, на наш взгляд, овладение названной компетентностью возможно не только в рамках предмета «иностраный язык». Приобщение к ценностям иной культуры происходит при ее рассмотрении с позиций философии, культурологии, педагогики, социологии, этнологии и прочих дисциплин. Каждая из них пополняет фонд знаний о понятии «лингвосоциокультурная компетенция» согласно своим специальным интересам, выделяя его целевую доминанту.

Итак, межкультурное / поликультурное обучение в русле диалогового подхода мы понимаем как целенаправленный процесс приобщения к мировой культуре, постижения мира специальных знаний, усвоения культурно-исторического и социального опыта различных стран (в том числе и собственной) и народов. Такой подход есть способ формирования многоязычной личности, способной к адекватному, продуктивному межкультурному общению.

Лингвосоциокультурную компетенцию мы определяем как способность к пониманию культуры другого народа, позитивного к ней отношения, осмысления ее реалий, морали, ценностей и прочих компонентов сквозь призму собственной культуры, а также умение эффективно функционировать в условиях иной лингвокультурной среды. Данная компетенция носит комплексный характер. Интегративность этого понятия проявляется во взаимосвязи и взаимообусловленности трех составляющих ее компонентов: прагматического (или практического), когнитивного и собственно педагогического. Прагматический компо-

нент связан с формированием у обучаемого коммуникативной субкомпетенции. Когнитивный компонент предполагает использование целого ряда средств (как лингвистических, так и экстралингвистических) в качестве инструментов познания иной культурной среды и, следовательно, средств развития личности в целом. Педагогический компонент призван определить модус «внелингвистического существования» бикультурной / поликультурной языковой личности. К внелингвистическим качествам личности, способной успешно общаться в ситуациях межкультурного взаимодействия, относятся ее самостоятельность, активность, эмпатия, способность к рефлексии, толерантность.

В настоящий момент общество испытывает существенную потребность в детально прописанной дидактической концепции межкультурного образования, принятой на федеральном уровне. Данная концепция должна включать целый ряд интегрированных частных предметных методик и реализовываться посредством как языковых, так и общегуманитарных дисциплин.

Важным философско-культурологическим основанием диалога культур и лингвосоциокультурного образования как его практического педагогического преломления является тезис о культурном плюрализме, призванном отразить в специфически преломленном (аккультурированном) виде многоплановость и противоречивость социальной действительности. Диалог, осознаваемый как фундаментальный принцип жизнедеятельности культур, указывает на существенную потребность одной культуры в другой. Убежденный сторонник «культуры многотонности» М. М. Бахтин писал: «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимообогащаются» [3, с. 43].

Для осмысления философии современного межкультурного образования и лингвосоциокультурной компетенции как его компонента определенно интересен подход В. С. Библера к трактовке культуры как целостной человеческой деятельности, на основании которой вырастают сходящиеся грани основных форм духовной самодетерминации нашего сознания, мышления судьбы. В понимании диалогической школы Библера, культура приобретает в межчеловеческих отношениях и включает в себя ценностные, знаковые, институциональные составляющие. Такой подход дает постижение объективного базиса диалогичности, присущей глубинным смыслам культуры. Согласно В. С. Библеру, «современное мышление строится по схематизму культуры, когда “высшие” достижения человеческого сознания, бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры (античности, сред-

них веков, Нового времени). Аналогичное положение извечно угадывалось в сфере культуры, той формы культуры, что всегда строится не в процедуре снятия, но в ситуации встречи (и трагического сопряжения) уникальных и неповторимых личностных феноменов. В XX веке даже ценностные и духовные спектры разных форм культуры (Запад, Восток, Европа, Азия, Африка, или, в пределах самой западной культуры, – Античное, Средневековое, Нововременное мышление) стягиваются в одном культурном пространстве, в одном сознании и мышлении, требуют от человека не однозначного выбора, но постоянного духовного сопряжения, взаимоперехода, глубинного спора в средоточии неких непреходящих точек удивления и “вечных вопросов бытия”. И – в этом – в диалоге разных культурных смыслов бытия – суть современного понятия, современной логики мышления» [1, с. 123].

Сторонники герменевтики рассматривают диалог культур прежде всего как общение сознаний. Под сознанием в данном случае понимается совокупность образов и их структур, формирующихся в деятельности. Одной из глобальных целей межкультурного образования (и одним из параметров лингво-социокультурной компетенции) является достижение понимания в широком смысле. Такое понимание предполагает перевод представлений одной культуры в представления другой. Учащиеся осознают, во-первых, близость культур, во-вторых, их двуфокусность, амбивалентность, диалогичность: любое явление интерпретируется ими в представлениях своей и чужой культуры, которые принимаются как равные ценности. Очевидно, одним из качеств лингво-социокультурно компетентной личности в данном контексте является то, что Л. М. Лузина называет «способностью к диалогическому мышлению» [9].

Цель участников диалога заключается в достижении взаимного понимания при всей возможной разнице их позиций. Особенность диалога разноязычных культур состоит в том, что многофункциональность слов одного языка гипертрофируется многообразием вариантов придания значения этому слову в другом языке. Каждый участник диалога в процессе поиска смысла и его вербализации приходит к своей истине. Она может и не совпадать с истиной, открытой другим участником. Важно решить вопрос о принципиальной возможности их единения. Для этого есть предпосылки, они – в наличии общего объекта и общей цели, общих способов мышления, средств познания объекта, логики становления и изложения мыслей. Создание таких предпосылок способствует формированию лингво-социокультурной компетенции учащихся, в частности, развитию у них способности к взаимопониманию. Взаимопонимание можно определить как признание взаимной ценности в сходстве и различии, как межчеловеческое и межкультурное взаимодоверие и комплиментарность, взаимодополняемость идеалов и смыслов.

В. С. Библер разграничивает две формы «исторического наследования». Одна форма укладывается в схематизм восхождения по лестнице прогресса, или развития. В противоположность этому «культура строится и “развивается” совсем по-другому, по противоположному схематизму. Эта культура способна жить и развиваться (как культура) только на грани культур, в одновременности, в диалоге с другими целостными, замкнутыми “на себя”, на выход за свои пределы, культурами». [2, с. 33].

Краткое изложение концепции диалога культур, основных ее констант представляется нам продуктивным для понимания ее роли в теории обучения лингвосоциокультурной компетенции. В русле диалогового подхода А. В. Шафрикова рассматривает поликультурное образование как «современную тенденцию мирового процесса, утверждающую идею о том, что в основе мировой цивилизации лежит множество независимых самостоятельных существей» [12, с. 16]. Именно понятие «межкультурное образование» она считает самым емким из всех сопряженных с ним терминов. Исследователь подчеркивает, что данное образование направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе. Базируется оно на принципах диалога и взаимодействия разных культур, и в международном и межнациональном контексте рассматривается как взаимосвязь различных культурных сред в сфере образования. Г. Д. Дмитриев трактует лингвосоциокультурную компетенцию как умение понять свою культуру, роль обобщений и стереотипов в межкультурной коммуникации, осознать свое «Я» [7].

К диалоговому подходу относится деятельностная концепция овладения лингвосоциокультурной компетенцией, авторы которой (Е. Ф. Тарасов и Ю. А. Сорокин) считают, что чужая культура усваивается только в процессе какой-либо деятельности. По их мнению, «осуществлению собственно деятельности предшествует этап ориентировки в условиях деятельности. На этом этапе происходит осознание усваиваемых фрагментов чуждой культуры, “переформулирование” чуждой культуры в терминах своего лингвокультурного опыта. Таким же образом познается не только чужая культура, но и ранее неизвестные фрагменты собственной. Происходит перенос мыслительных действий, отработанных в одной сфере деятельности, в другую сферу, когда какая-либо задача не может быть решена прежними способами» [10, с. 32]. В этом же духе высказывается и Г. Поммерин, которая определяет поликультурное образование как педагогический ответ на реальность мультикультурного общества, как открытую деятельностно-ориентированную концепцию, воспринимающую все общественные изменения и инициирующую инновационные процессы. Поликультурное образование рассмат-

ривается Поммерин как вклад в воспитание в духе мира путем разрешения межкультурных конфликтов. Автор исходит из идеи признания индивидуальных различий каждой личности и считает поликультурное образование деятельностно-ориентированным и открытым новым знаниям и новому опыту [13, с. 106].

Некоторые западные специалисты также разделяют диалогический подход к определению понятия «межкультурная / лингвосоциокультурная компетенция». Ценным, на наш взгляд, является видение Х. Томаса: межкультурно компетентной можно назвать такую личность, которая «стремится в общении с людьми другой культуры понять их специфическую систему восприятия, познания, мышления, их систему ценностей и поступков, интегрировать новый опыт в собственную культурную систему и изменить в соответствии с чужой культурой. Поликультурное образование побуждает наряду с познанием чужой культуры и к анализу системы собственной культуры» [15, с. 83]. Такой взгляд позволяет выделить различные уровни овладения лингвосоциокультурной компетенцией, или степени приобщения к чужой культуре: от понимания до заимствования некоторых образцов деятельности и селективного их применения. Каждый уровень может соответствовать отдельному этапу в процессе освоения рассматриваемой компетенции или представлять собой его конечный результат.

Принципам диалогового подхода отвечает также зарубежная концепция мультиперспективного образования. Ее авторы Х. Гепферт и У. Шмидт требуют пересмотра образовательных программ школ и вузов с целью преодоления монокультурной ориентации. Новые программы должны предоставлять обучаемым возможность расширения границ миропонимания, осознания относительности авторитарных мнений и суждений, критического взгляда на господствующие в обществе представления. Преподаватель выступает при этом в качестве образца, демонстрируя рациональное и открытое мышление, но не отказываясь от собственной позиции. Шмидт призывает к «мультиперспективному анализу системы мира» [14, с. 123]. Развитые общества должны, по его мнению, осознать кризис своих культур и по-новому определить свое отношение к традиции и современности. Автор указывает на необходимость восстановления миролюбивого общества, что возможно только на уровне личных контактов с представителями других культур, на уровне интеграции и трансформации свойственных им знаний [14, с. 134].

Основной задачей поликультурного образования должно быть развитие способности к межкультурной коммуникации. В целом Шмидт интерпретирует лингвосоциокультурную компетенцию как понимание личностью происходящих в мире разносторонних культурных обменов.

Такая постановка целей и задач образовательного процесса затрагивает основы общего образования, ведь речь идет об изменении отношения молодых людей к миру и тем самым к самим себе, о расширении понятия идентичности в содержательном плане. Поликультурность (или лингвосоциокультурность), провозглашенная как образовательный принцип, не вызывает в отечественной дидактике в таком качестве никаких возражений [6, с. 26].

Успешная реализация идеи поликультурности / лингвосоциокультурности невозможна без смещения акцента в процессе обучения с преподавательской активности на активность учащегося, на формирование автономии последнего как его личностной характеристики в рамках культурного и лингвистического кокона, накладываемого особенностями собственной этнической ментальности. Более того, речь идет о разработке принципиально новых педагогических технологий, которые будут способствовать созданию конгломерата гуманитарных дисциплин под эгидой идей поликультурности. Формирование лингвосоциокультурно компетентной личности должно происходить путем последовательного сопоставления двух картин мира, представленных в литературе, кинематографе, бытовых реалиях, языке и т. д. Такой способ применим только в том случае, если технология обучения лингвосоциокультурной компетенции изначально ориентирована на когнитивный уровень личности. При создании данной технологии необходимо уделить внимание следующим пяти направлениям:

- разработать номенклатуру межкультурных компетенций и умений, которые оптимально отражают все три составляющих лингвосоциокультурную компетенцию блока, а именно: прагматический (или практический), когнитивный и собственно педагогический;
- обозначить принципы организации учебного материала с учетом данной номенклатуры, определить систему частных педагогических методов и приемов, которые были бы в состоянии в русле диалогового и глобального подходов к культуре, мировидению и образованию сформировать ключевое учебно-воспитательное звено технологической цепочки;
- представить перечень базовых метаконцептов, систематизирующих культурно-специфическую информацию, релевантную при формировании лингвосоциокультурной компетенции. Данные культурно-значимые метаконцепты должны быть уместны для рассмотрения как в рамках разрабатываемой технологии, так и в учебном процессе за ее пределами – на занятиях не только по английскому языку, но и по страноведению, истории, социологии, культурологии, праву и прочим дисциплинам. Разрабатываемая технология интегрирована по своей природе, базируется на уже сформированных коммуникативных навыках общения как на иностранном, так и на родном языке, и совершенствует их. Она должна учитывать знания учащихся по исто-

рии, географии, литературе, искусству стран изучаемого языка. За счет набора наиболее значимых межкультурных метаконцептов возможно объединение содержания и целей образовательного процесса;

- сформулировать методические принципы построения урока (структура, темп, объем материала) с позиции развития лингвосоциокультурной компетенции;

- разработать способы проверки достигнутых результатов с опорой на контроль и оценку знаний не только в коммуникативном и когнитивном доменах межкультурной грамотности, но прежде всего – в собственно педагогическом. То есть, определив ключевым компонентом и одной из главных целей разрабатываемой технологии развитие таких личностных характеристик, как толерантность, эмпатия, транспекция, открытость и готовность к общению, мы *обязаны* обобщить и модифицировать существующие методики диагностики данных параметров личности.

Итак, идеи поликультурного образования приобретают сегодня особую значимость, поскольку в России формируется новое гражданское общество, очерчивается новая образовательная модель, направленная на исследование мировой глобальной культуры через призму культуры собственной. Отечественная концепция диалога культур способствует сохранению собственной лингвокультурной идентичности, а также постижению особенностей и своеобразия культур, слагающих мировую макрокультуру. На практике этого можно достичь, не только перестроив дидактические взгляды на цели и задачи образования в русле диалогового подхода и идей поликультурности, но и трансформировав методику ряда гуманитарных дисциплин с целью формирования у учащихся лингвосоциокультурной компетенции.

Литература

1. Библер В. С. Диалог культур и школа 21 века // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. – М., 1994. – 414 с.
2. Библер В. С. Культура. Диалог культур // Вопр. философии. – 1989. – № 6. – 33 с.
3. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. – М.: Прогресс, 1993. – 176 с.
4. Гальскова Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – № 1. – 2004. – С. 3–8.
5. Декларация Мехико по политике в области культуры. 1984. С. 78–79.
6. Джуринский А. Н. Философский, культурологический и социологический контекст идей поликультурного воспитания в мировой педагогике // Изв. РАО. – Рязань. – 2006. – № 3. – С. 23–33.

7. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. – М.: Нар. образование, 1999. – 314 с.
8. Иванова И. Н. Социологический аспект понимания ценностей культуры // Диалог в культуре. – М., 1989. – Вып. 5. – С. 52–58.
9. Лузина А. Н. Теория воспитания: философско-антропологический подход. – Псков: Псков. гос. пед. ин-т им. С. М. Кирова, 2000. – 186 с.
10. Тарасов Е. Ф., Сорокин Ю. А. Национально-культурная специфика речевого и неречевого поведения. – М.: Наука, 1977. – С. 28–57.
11. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994. – С. 544.
12. Шафрикова А. В. Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1998. – 23 с.
13. Pommerin G. Migrantenliteratur und ihre Bedeutung für die interkulturelle Erziehung. // Zielsprache Deutsch. – Н. 3. – 208 s.
14. Schmidt U. Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen // Jahrbuch «Pädagogik: Dritte Welt. Kulturelle Identität und Universalität». – Frankfurt a. M., 1987. – 146 s.
15. Thomas H. Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. Saarbrücken u. Fort Lauderdale, 1988. – 486 s.

В. В. Юдин

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ: ОТ КОМПЕТЕНЦИЙ ДО ЛИЧНОСТИ

В статье анализируются различные трактовки структуры содержания образования и образовательного результата. С позиций технологического подхода рассмотрен процесс перехода от содержания образования различной степени обобщенности к образовательному результату. Вычленены соответствующие его виды и критерии сформированности на разных уровнях освоения.

The analysis of various interpretations of the structure of educational content and educational result is given in this article. The technological approach is used to consider educational result of various degree of generalization and level of applying. Its corresponding forms and criteria of its maturity at different levels are selected.

Образовательный результат трактуется в литературе по-разному: как ЗУ-Ны, как компетенции, как качества личности, как личность в целом. Все перечисленное является результатом образовательного процесса, прямым или опосредованным, однако соотношение между этими его проявлениями не опреде-

лено. Уточнение понимания образовательного результата особо важно для построения технологий, которые по определению призваны его гарантировать.

Образовательный результат как важнейший элемент технологии и составляющей модели педагогического процесса не может быть представлен без рассмотрения современного социального заказа к сфере образования. Признанными ориентирами целей российской системы образования являются формирование у выпускника творческого мышления, развитие коммуникативности, толерантности, готовности к постоянному повышению профессиональной квалификации, а также способности к сознательному и ответственному выбору. Речь идет не просто о новых актуальных качествах личности, а о качественно новой личности, личности другого уровня.

При несомненной важности поиска адекватного содержания образования серьезную проблему представляет вопрос о структуре образовательного результата. Появление такой альтернативы ЗУНам, как несомненно прогрессивный компетентностный подход (И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. А. Петровская), нацеленный на фиксацию и обеспечение более полного, личностного и социально интегрированного результата, пока не решает проблему. Нет в теории дидактики общей структурной модели образовательного результата, которая отражала бы запросы практиков относительно новых граней личности, не забывая о старых, нет шкалы, по которой можно было бы различить традиционный и новый образовательные результаты, отсутствует целостная модель образовательного результата.

Другой стороной проблемы является разработка действенных рекомендаций по достижению типового, не привязанного к конкретному предметному содержанию, образовательного результата. В этом случае внимание педагогов обращено на технологии. Призыв В. В. Серикова, В. А. Сластенина строить «законосообразные», т. е. основанные на закономерностях педагогики технологии, оправдан, так как только в этом случае они гарантируют результат. Остановимся на известных закономерностях.

Закономерность *целостность и единство трех компонентов педагогического процесса: обучения, развития и воспитания* предполагает тесную взаимосвязь основных компонентов процесса, а также соответствующих им результатов. Таким образом, независимо от нас в классе одновременно происходит и обучение, и воспитание, и развитие. Отбросить что-либо невозможно, а искусственные попытки устранить одну из сторон процесса отрицательно влияют на эффективность других. Сам же результат представляет собой единое целое обученности, воспитанности и развитости.

Согласно другой закономерности, *образовательный результат определяется деятельностью ученика*. Это проиллюстрировано метамоделью педа-

гогического процесса (рис. 1), в которой представлено соотношение основных его составляющих. Наш анализ показывает, что, несмотря на признание данного положения, оно не в полной мере учитывается при проектировании педагогического процесса. Так, под результатом понимаются знания и умения, «способность к абстрактному мышлению», «творческая самостоятельность», «личность и ее способности». Деятельность учащихся трактуется как работа по изучению материала, выполнение практического задания, ответы на вопросы учителя. Деятельность учителя представлена через методы обучения: рассказ, решение задач, организацию групповой работы и пр. Эти проявления основных компонентов педагогического процесса не связаны между собой строго определенно, поэтому не могут быть основой для технологии.

Следует отметить, что современная педагогика приблизилась к возможности проектировать педагогический процесс с высокой степенью гарантии достижения прогнозируемого образовательного результата, создан достаточный арсенал необходимых для этого средств, т. е. реализация технологического подхода в образовании осуществима.



Рис. 1. Мета модель педагогического процесса

Фундаментальные исследования в области структуры содержания образования В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина [5; 8] определили понимание образовательного результата как социального опыта. Социальный опыт трактуется как совокупность деятельностей, каждая из которых предполагает наличие цели, средств, способов и результата. «Главная социальная функция образования – передача опыта, накопленного предшествующими поколениями людей. ...Он представляет собой деятельность, воплощенную в знаниях, умениях, творчестве и отношении к миру» [5, с. 101].

Результат образования [Р] по природе своей является совокупностью освоенных способов деятельности (Де).

$$\text{Содержание образования} = \text{Социальный опыт} = \sum \text{способов Де} = [Р]$$

Миссия школы состоит в передаче накопленного опыта – как в плане предметной широты, так и в плане формирования людей, способных его воспринять и развить. Мы говорим не о содержательно-предметном наполнении

образованности, а о составе, строении любого опыта. Для осуществления деятельности человек должен обладать знаниями о мире и способах деятельности, иметь опыт их использования. К этому обоснованно добавляется опыт творческой деятельности для совершенствования культуры и опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, обеспечивающий принятие человеком целей данной деятельности, ее мотивов. Таким образом, выстраивается четырехэлементная структура содержания образования и образовательного результата.

Данная концепция не лишена некоторых несоответствий. Авторы, с одной стороны, указывают специфические средства формирования отдельных элементов содержания образования, с другой – говорят об их неразрывности и едином процессе формирования. Концепция не предлагает способов интеграции упомянутых средств и не рассматривает уровневость сформированности образовательного результата, убедительно проиллюстрированную еще исследованием В. П. Беспалько [1].

Э. С. Дзуцев также обозначил проблемы недостаточной обоснованности представления социального опыта четырьмя компонентами и неясность методик передачи их в учебном процессе [4, с. 84–86].

В своей совокупности, элементы содержания образования (ЭСО) должны быть неразрывно связаны, являть собою целостное образование с обязательным и постоянным перечнем компонентов. Такое положение нарушается в предложенных И. Я. Лернером элементах: человек получил образование, но не обладает опытом творческой деятельности. Исторически феномен деятельности может развиваться, добавляя элементам содержания образования новые проявления, например творчество, но в теоретической модели ЭСО должна быть предусмотрена ячейка, из которой оно развивается, в данном случае роль этой ячейки может играть только мышление.

Традиционно выделяют репродуктивное и продуктивное, т. е. активное, самостоятельное, творческое мышление; последнее является высшей стадией развития мыслительных действий. Поэтому правильнее обозначать его не как самостоятельный элемент содержания, а как следующий (творческий) уровень сформированности элемента «мышление». Доводы, которые И. Я. Лернер приводит в пользу выделения опыта творческой деятельности как самостоятельного элемента (относительная независимость его от других элементов, социальный заказ на повсеместное создание качественно новых объектов и способов деятельности), с тем же успехом можно привести для обоснования творчества как высшего уровня мыслительных действий.

Необходимо также учесть, что внутренний план сознания, мышление в частности, формируется только в процессе интериоризации. При освоении

практических способов деятельности (2-й элемент содержания образования) параллельно формируются и интеллектуальные действия, их можно рассматривать как подэлемент опыта осуществления способов деятельности.

Следующая неточность концепции содержания образования И. Я. Лернера касается взаимосвязи элементов. Первым основанием для их разделения автор считает специфичность содержания. Однако известны высказывания об отсутствии принципиальной разницы между знаниями и умениями [15]. Фактически отождествляет их и В. П. Беспалько, выделяя уровни сформированности знаний: «знания-знакомства», «знания-копии», «знания-умения», «знания-трансформации» [1]. Иными словами, существует уровень знаний, который полноценно проявляется только в практической деятельности, более того, практическое использование (освоение опыта осуществления способов деятельности) делает их «знаниями-умениями». Следует говорить не о взаимосвязи, а о единении элементов, рассматривать знания и способы деятельности, мыслительные умения как компоненты единого целого. Это требование должно быть справедливо в рамках определенного уровня сформированности элементов содержания. Выделение ЭСО без указания уровней не решает проблему их систематизации.

Поскольку образовательный результат структурно может быть представлен как деятельность, для его систематизации мы можем применить известную классификацию деятельности учения по степени активности ученика, принадлежащую Т. И. Шамовой. Его возможные уровни соотнесены с известными уровнями активности познавательной деятельности: нейтральная, воспроизводящая, интерпретирующая, творческая.

Мыслительные умения нейтрального уровня активности познавательной деятельности, например восприятие, выводят на знания-знакомства; умение составить общее представление и запомнить информацию, операции сравнения (воспроизводящая активность) обеспечивают формальные знания; умение выявить смысл, понять суть, установить взаимосвязь, операции обобщения, классификации, конкретизации (интерпретирующая активность) позволяют сформировать сущностные знания; умение творчески обдумывать учебное содержание (анализ, синтез) рождает творческий результат. Таким образом, налицо связь структурных компонентов содержания образования.

Нельзя не согласиться с В. В. Гузеевым, считающим «типичным заблуждением» отождествление уровней планируемых результатов обучения и индивидуальных траекторий движения учеников, поскольку «планируемые уровни представляют собой некие стандарты, задаваемые до начала процесса» [2]. Количество их определяется объективно и качественно разделенными уровнями образовательного результата. Здесь необходимо вспомнить, что уровень

освоения содержания является показателем типа педагогического процесса (М. Н. Скаткин), под которым понимается совокупность разнообразных сторон педагогического процесса, представляющих единое целое, обеспечивающих в соответствии с закономерностями образовательного процесса качественно своеобразный результат. Сущностным основанием классификации типов педагогического процесса (ПП) может быть принят уровень познавательной деятельности ученика [17].

Содержание образования определенного уровня освоения представляет собой единый целостный опыт, для обозначения которого принято использовать термин «компетенция». Опыт четырехкомпонентен и может характеризоваться своими ключевыми элементами (табл. 1, выделены полужирным курсивом), по которым можно контролировать уровень освоения учебного материала.

Таблица 1

Характеристика элементов содержания образования и их уровней

Уровень освоения содержания образования	Знания о мире, способах деятельности	Опыт деятельности		Опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности (мотивы)
		Материализованный	Интеллектуальный	
I. Ознакомительный	Знания-знания	Несформированная деятельность, неуверенные действия	Ассоциации (ассоциативное мышление)	Бытовые потребности
II. Формальный	Репродукция, знания-копии	Действия по образцу	Формальное мышление	Получение одобрения, послушность
III. Сущностный	Сущностные знания (знания – умения)	Умения	Самостоятельное мышление	Личная убежденность в целесообразности деятельности
IV. Творческий	Знания-трансформации (творческие)	Деятельность по собственной программе	Творческое мышление	Возможность развития своих способностей
V. Субъективный	Личностные смыслы содержания	Деятельность по собственной программе с авторским почерком	Когнитальное мышление	Личностная позиция, возможность самореализации

С другой стороны, образовательный результат есть часть или проекция социального опыта, выраженного в виде содержания образования, с которым мы идем к ученику. Нельзя не увидеть уровней его обобщения. Учебное содержание – конкретное содержание образования – представляет собой педагогически отобранный и адаптированный социальный опыт, являющийся, в свою очередь, формализованным слепком культуры общества.

В ходе образовательной деятельности учащегося формируется образовательный результат, обнаруживающийся в сформированных знаниях, умениях, навыках, развитости мыслительных умений, личностных качествах, объединенных в компетентности, по природе своей являющиеся деятельностью, а в совокупности – освоенным опытом. Так, повторяясь в изучении разного материала, уровень его освоения закрепляется как устойчивый опыт ученика. Представляя собой единое целое, элементы содержания образования дают целостную характеристику и своему обладателю – ученику, в личности которого также можно найти отличительные особенности соответствующего уровня.

Интегрально опыт проявляется в образованности человека (рис. 2).

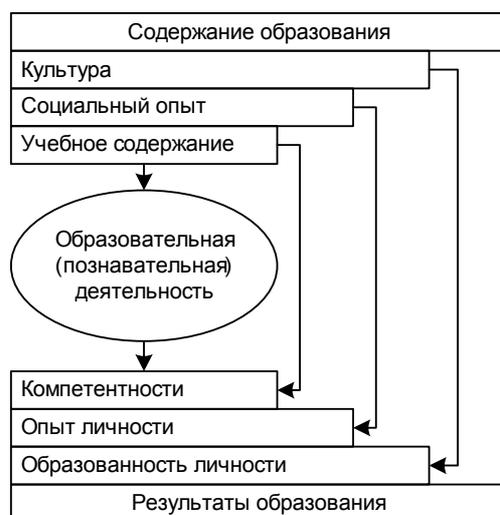


Рис. 2. Формы осваиваемого содержания и соответствующее отражение их в сознании учащегося

Повторяясь, определенный уровень отношений личности к познавательной деятельности (и деятельности вообще) закрепляется в соответствующем опыте эмоционально-ценностного отношения личности к действительности, преобразуется в ценности личности, мотивы ее деятельности, цели конкретных действий.

В качестве критерия уровня сформированности социального опыта мы предлагаем использовать освоенный способ деятельности, под которым пони-

мается совокупность типичных особенностей деятельности определенного уровня, включающая мотивы вхождения в деятельность, устойчивый опыт осуществления основных ее этапов (целеполагание, поиск информации, переработка информации, планирование, контроль хода и результатов деятельности и оценивание). Термин «способ деятельности» введен, хотя и без четкого определения, И. Я. Лернером и В. В. Давыдовым для обозначения абстрагированной от конкретного предметного содержания деятельности.

Данный способ деятельности целесообразно рассматривать как совокупность особенностей деятельности человека, типичной для освоения определенного уровня содержания образования или социального опыта, включающая в качестве своих элементов типичные мотивы вхождения в деятельность, устойчивый опыт осуществления основных ее этапов (целеполагание, поиск информации, переработка информации, планирование, контроль хода и результатов деятельности и оценивание).

Доминирующий способ деятельности говорит об уровне образованности человека как наиболее полном проявлении образовательного результата. Здесь нами использовано представление О. Е. Лебедева об уровнях образованности личности как результате образования. Под образованностью понимается способность личности определенным образом решать проблемы на основе применения социального опыта при одновременном расширении круга значимых проблем (Н. В. Рыбалкина). Критерий образованности как обобщенной характеристики личности – ее типичное отношение к собственной деятельности (позиции).

Показателем уровня образованности выпускника в ее деятельностном проявлении мы предлагаем считать позицию личности в близком к термину «социальный статус» понимании В. С. Мерлина [11]. Мы используем позиции формального исполнителя, грамотного специалиста, творца и субъекта собственной деятельности как интегральную характеристику человека, который, по В. И. Слободчикову, является «целью, содержанием и основным критерием эффективности образования» [13]. Таким образом, способ деятельности в силу своей переносимости на различные сферы становится базовым способом жизни.

Мы попытались представить результат разных типов педагогического процесса в виде целостной характеристики человека. Взяв за основу пять неразделимых проявлений человека [13], в рамках нашего подхода к субъектно-ориентированному типу ПП мы опирались на сочетание двух из них: «человек – носитель предметно-практической деятельности» и «индивидуальность как уникальная самобытная личность, реализующая себя в творческой деятельности». В первом аспекте это творец, профессионал, активно меняющий традиционные методики и благодаря этому удовлетворяющий свою познавательную потребность и заявку на уникальность. Человек, поднявшийся до субъектного уровня опыта, становится субъектом собственной деятельности.

Таким образом, в ходе образовательной деятельности (в частности, одной из ее форм – учебной) происходит формирование целостного образовательного результата (компетентностей или опыта определенной деятельности), который соответственно проявляется в определенном стиле деятельности и культуре личности. Уровень (глубина) конкретного результата рождает и соответствующий уровень личности. Среди характеристик образовательного результата можно выделить показатели и критерии определенного уровня сформированности новообразований личности (табл. 2).

Таблица 2

Степени общности образовательного результата и их проявление в разных типах педагогического процесса

Степень общности содержания образования	Соответствующий образовательный результат	Показатель уровня результата (для разной степени его общности)	Критерий сформированности результата (для разных уровней педагогического процесса)			
			ФР	СР	Пр	СО
Программное содержание (учебный материал)	Компетентность	Ключевой элемент содержания образования	Знания	Умения	Творческое мышление	Отношение к делу
Социальный опыт	Опыт учащегося	Способ деятельности	Формальный	Сущностно-репродуктивный	Продуктивный	Субъектный
Культура	Образованность (деятельностный аспект)	Позиция личности по отношению к деятельности	Формальный исполнитель	Грамотный исполнитель	Творец	Субъект своей деятельности

Примечание. Типы педагогических процессов: ФР – формально-репродуктивный, СР – сущностно-репродуктивный, Пр – продуктивный, СО – субъектно-ориентированный.

Вышесказанное позволяет сделать следующие выводы:

1. Образовательный результат по своей природе является освоенным социальным опытом, имеющим структуру деятельности и следующие элементы: знания о мире и способах деятельности; опыт осуществления способов деятельности с двумя его подэлементами (освоенными приемами материализованной и мыслительной деятельности); опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности.

2. Целесообразной является фиксация пяти уровней усвоения элементов содержания образования (догматический, формальный, сущностный, творческий, личностный), основанием для выделения которых является ха-

рактический познавательный деятельности учащихся (уровень активности учения). На каждом из уровней наблюдается объединение элементов содержания образования в единое целое – целостный опыт, например опыт творческой деятельности индивида как специфический уровень развития опыта личности.

3. Поскольку содержание образования, предъявляемое ученику, имеет несколько степеней обобщенности: конкретный учебный материал, социальный опыт и культура, то и образовательный результат проявляется в соответствующих формах. К ним относятся:

- компетентность как результат изучения (освоения) конкретного учебного материала, представляющая собой деятельность определенного уровня;
- опыт субъекта как часть социального опыта, освоенная человеком, обладающая индивидуальными особенностями;
- образованность как результат овладения человеком культуры общества – целостная характеристика человека, носителя культуры в единстве знаниевой, деятельностной и аксиологической подструктур.

4. Критерием сформированности образовательного результата определенного уровня являются:

- для компетенций – наличие у ученика ключевого для данного уровня элемента содержания образования (знаний, умений, творческого мышления, устойчивой позиции личности в осуществляемой деятельности);
- для опыта ученика – соответствующий способ деятельности, определяющий подходы субъекта к осуществлению какой-либо деятельности и решению жизненных задач;
- для образованности – соответствующая позиция личности: исполнитель, грамотный специалист, творец, субъект собственной деятельности – как мотивационной составляющей способа деятельности.

Систематизация элементов содержания образования имеет своей конечной целью обоснованное руководство процессом обучения через правильный выбор методов, который должен происходить с учетом необходимого уровня сформированности учебного материала и более обобщенного проявления образовательного результата, в частности образованности личности.

Литература

1. Беспалько В. П. Программированное обучение. Дидактические основы. – М.: Высш. шк., 1970. – 300 с.
2. Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология. – М.: Нар. образование, 2000. – 240 с. – (Системные основания образовательной технологии).
3. Гуманитарное образование в школах-гимназиях Санкт-Петербурга / Под ред. О. Е. Лебедева. – СПб., 1999.

4. Дзуцев Э. С. О педагогическом содержании категории «деятельность» // Сов. педагогика. – 1987. – № 8. – С. 84–86.
5. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: Учеб. пособие для слушателей ФПК, директоров школ и студ. пед. ин-тов / Под ред. М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. – [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.rsuh.ru/article.html?id=50758>.
7. Зимняя И. А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы: Тр. методолог. семинара / Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 2005.
8. Ковалева Т. Н. Теоретические основы становления инновационной школы: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 238 с.
9. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 139 с.
10. Лернер И. Я. Человеческий фактор и функции содержания образования // Педагогика. – 1987. – № 11. – С. 60–65.
11. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986.
12. Рыбалкина Н. В. Идея тьюторства как идея работы с индивидуальной образовательной траекторией. Индивидуально-ориентированная педагогика: Сб. науч. тр. по материалам 2-й научной тьюторской конференции (6–8 февраля 1997 г.) и региональных семинаров / Отв. ред. А. О. Зоткин, И. Д. Проскуровская. – М.; Томск, 1997. – С. 29.
13. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. – М.: Школа-пресс, 2000. – 360 с.
14. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 209 с.
15. Шапоринский С. А. Вопросы теории производственного обучения: Профпедагогика. – М.: Высш. шк., 1981.
16. Юдин В. В. Элементы содержания образования как единое целое // Теоретико-методологические проблемы учебно-воспитательного процесса в школе и педвузе: Тез. докл. Всесоюз. науч. конф. – Волгоград: ВГПИ, 1986.
17. Юдин В. В. Педагогическая технология: Учеб. пособие. Ч. 1. – Ярославль: ЯрГПУ, 1997. – 48 с.
18. Юдин В. В. Общепедагогические технологии: Моногр. – Ярославль: РИЦ МУБиНТ, 2007. – 179 с.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Н. А. Баранова

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ЭКСПЕРТНЫХ СИСТЕМ В НЕПРЕРЫВНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена проблеме непрерывного педагогического образования. Предлагается решение проблемы отбора содержания образования с помощью построения экспертной системы. Структурированная таким образом учебная информация позволяет создавать индивидуальные учебные планы для каждого студента при сокращенных сроках обучения.

This article is dedicated the problem of continuing education. We use expert system to choice academic content. Structuring in a such way, educational information is solved to create individual curriculums for every students in a short space of time.

Реформа образования в России предусматривает изменение образовательной системы в связи с переходом на многоуровневую систему обучения, что определяет необходимость поиска научно обоснованных технологий обеспечения непрерывности содержания обучения. Вопросам совершенствования технологий отбора содержания образования посвящены труды многих исследователей (В. П. Беспалько, Б. Блума, Л. И. Гурье, В. С. Леднева, И. Я. Лернера, В. В. Краевского, А. А. Мирошниченко и др.). В теории педагогики определены структура содержания общего образования, его компонентный состав, критерии отбора, подходы к планированию результатов обучения.

Вхождение России в Болонский процесс способствовало интеграции средних специальных учебных заведений в систему высшего образования и позволило восстановить единый подход к формированию структуры подготовки специалистов, удовлетворяющей как потребности населения в образовании, так и потребности общества в кадрах, тем самым актуализируя задачу разработки учебных планов в системе «СПО – ВПО».

В настоящее время процесс составления учебных планов заочного обучения в системе «СПО – ВПО», основанный на опыте и интуиции работников высшей школы, нуждается в серьезном совершенствовании и научном обосновании принимаемых решений. Интенсивное развитие информационных технологий и расширяющееся внедрение их в учебный процесс обеспечивает благоприятные условия для их использования. Важно, чтобы эти средства

и способы их применения вписывались в теоретически построенную систему методов обучения и могли быть истолкованы на ее основе [1].

Процесс конструирования индивидуального учебного плана обучающегося представляет собой педагогическую технологию, ориентированную на реализацию информационных технологий посредством экспертной системы. В условиях сокращенных сроков обучения применение экспертных систем обеспечивает возможность построения индивидуального учебного плана, что повышает эффективность процессов обучения, преподавания и самообразования.

Один из вариантов использования экспертной системы для сопряженности ГОС среднего и высшего профессионального образования представлен в нашем исследовании. С экспертной системой связана триада: модель представления знаний, алгоритм, программа. Остановимся на этих компонентах подробнее.

Процесс составления учебных планов заочного обучения в системе «СПО – ВПО» реализован в соответствии со следующими этапами:

1. Формирование рабочей группой критериев для организации на их основе экспертной группы из работодателей для определения набора компетенций выпускников ссуза и вуза. Использование метода групповых экспертных оценок позволяет учитывать мнение работодателя в процессе подготовки специалиста. Данная задача становится актуальной и в контексте перехода на многоуровневую систему обучения, и в рамках осуществления непрерывного образования.

2. Этап определения разницы между требованиями к выпускнику СПО и ВПО. Рабочая группа изучает ГОС СПО по специальности 0312 «Преподавание в начальных классах» и ГОС ВПО по специальности 031300 «Социальная педагогика», определяя требования к выпускникам. Далее рабочая группа на основе квалификационных характеристик выпускника СПО и ВПО формулирует универсальные и профессиональные компетенции, систематизирует их по модулям и задает таксономическую шкалу.

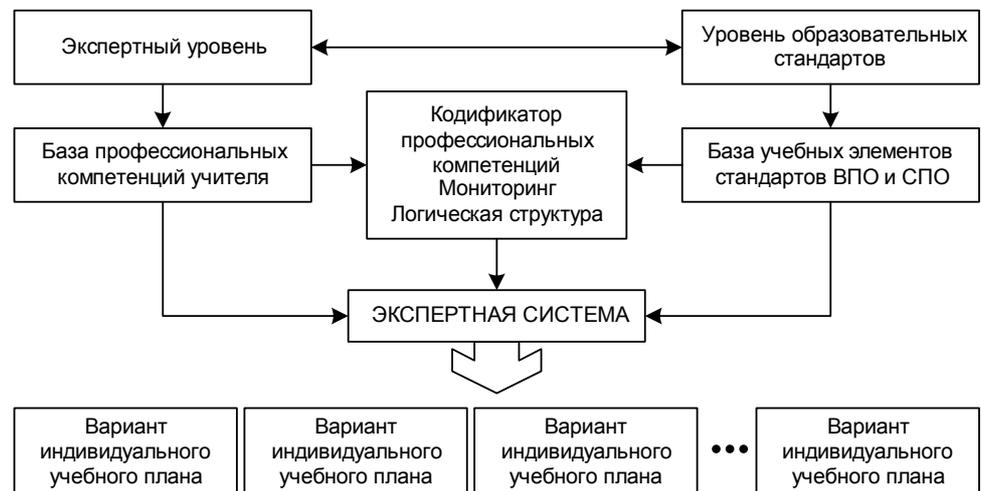
С этим набором работает экспертная группа, уточняя формулировки компетенций, их принадлежность к тому или иному модулю, необходимый уровень их сформированности для выпускника ВПО и СПО.

Рабочая группа, анализируя деятельность экспертов, определяет окончательный вариант педагогических компетенций и уточняет различия в уровнях их сформированности у выпускников ВПО и СПО. В результате этого создаются компетентностные модели специалиста СПО и ВПО, составляющие в дальнейшем основу базы данных экспертной системы.

3. Формирование второй экспертной группы из преподавателей вуза для определения связей между компетенциями выпускников и учебными курсами.

Эта экспертная группа устанавливает взаимосвязь между учебными курсами и выявленными на предыдущих этапах компетенциями. Таким образом, нами создается тезаурусное представление учебной информации, состоящее из дескрипторов, определенных как компетенция, важной характеристикой которой является ее неделимость на составляющие. Рабочая группа, анализируя мнение экспертов, создает кодификатор профессиональных компетенций.

4. Создание на основе полученной информации базы данных экспертной системы, обеспечивающей формирование индивидуальных учебных планов обучающихся в системе ссуз/вуз. На рисунке представлена система формирования учебных планов непрерывной подготовки, применяемая в работе ряда факультетов Глазовского государственного педагогического института.



Модель формирования индивидуального учебного плана непрерывной педагогической подготовки

Для работы с базой данных нами выбрана система управления базами данных (СУБД) MySQL, т. е. программа, которая берет на себя все работы, связанные с доступом к данным. Она содержит команды, позволяющие создавать таблицы, вставлять в них записи, искать и даже удалять их. MySQL, как и многие другие СУБД, функционирует по модели «клиент/сервер». Использование технологии «клиент-сервер» способствовало сетевой работе созданной информационной системы. Системой программирования для создания функциональной части системы выбрана система MS Visual C++ 6.0. Возможности СУБД MySQL позволили создать интерфейс, основанный на диалоговом окне (Dialog Based). Администратор может видоизменять базу данных экспертной системы в главном окне администраторского режима,

а пользователи системы – администрация образовательного учреждения и выпускники педагогических колледжей – в окне пользователя задают перечень выбранных ими компетенций.

Результатом работы экспертной системы являются различные варианты индивидуального учебного плана, построенные для выпускников педагогических колледжей. При этом система предполагает возможность переаттестации изученных дисциплин из стандарта СПО, формирование списка курсов по выбору на основе базы компетенций и экспертных мнений.

С учетом условий (уровень подготовки кадров, методический потенциал, институциональные ресурсы) и диагностики компетенций выпускников на входе вариант учебного плана уточняется, и получается единый учебный план непрерывной подготовки специалиста.

Например, выпускник Удмуртского республиканского социально-педагогического колледжа по специальности 0312 «Преподавание в начальных классах» при поступлении в Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко на специальность 031300 «Социальная педагогика» в окне пользователя выбирает из предложенных компетенций те, которые ему хотелось бы сформировать. Ниже представлен фрагмент выбора.

Выбранные компетенции:

1. Способность приобретать новые знания, используя современные образовательные и информационные технологии.
2. Знание основ научного метода, истории естествознания, панорамы современного естествознания.
3. Способность и готовность к пониманию современных концепций картины мира в ее естественнонаучном, обществоведческом и культурном аспектах.
4. Владение навыками работы с компьютером на уровне пользователя.
5. Приобретение навыков использования компьютерной техники и информационных технологий в поиске литературы, составления библиографических обзоров.

Для формирования компетенций из этого фрагмента экспертная система предлагает изучение следующих предметов с распределением по видам занятий.

Предмет	Всего часов	Лекции	Практические занятия	Самостоятельная работа
Математика и информатика	100	20	10	70
Концепции современного естествознания	120	20	15	85
Технические и аудиовизуальные средства обучения	100	15	10	75

Опыт работы с экспертной системой позволяет сделать вывод о том, что ее использование для отбора содержания непрерывного образования позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся и их профессиональные предпочтения, что повышает результативность сокращенной подготовки студентов, обучающихся на базе ссуза, а также способствует повышению у студентов познавательной активности и мотивации к осознанному выбору профессии.

Литература

1. Беспалько В. П. Персонафицированное образование // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 12–17.
2. Джексон П. Введение в экспертные системы: Пер. с англ.: Учеб. пособие. – М.: Изд. дом «Вильямс», 2001. – 624 с.

С. А. Белоусова

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ СТРУКТУР ОБЪЕКТА УПРАВЛЕНИЯ КАК ФУНКЦИЯ СУБЪЕКТНО-ОБРАЗУЮЩЕГО МЕНЕДЖМЕНТА

В статье раскрываются внешние механизмы актуализации субъектного потенциала личности педагога. Показано, что одной из функций субъектно-образующего менеджмента является формирование рефлексивных структур объекта управления. Описаны применяемые руководителями организационно-психологические механизмы, направленные на исполнение демаскировочной, инверсионной, смыслообразующей задач.

The article deals with the external mechanisms of activating a teacher's subject potential. One of the functions of the subject-forming management is the creation of reflexive structures in the management object. the function implies creating the conditions for the employees to comprehend themselves in familiar management situations. An administrator is to apply the organizaion-psychological methods to uncovering, inversion and sense formation.

Определяя ориентиры для совершенствования управленческой деятельности, следует учитывать, что в общественном заказе на образование укрепился приоритет развития здоровой, адекватной и гибкой личности, востребована установка на самоактуализацию и самореализацию. Личностное «вызревание» растущего человека возможно лишь в определенном образом организованном взаимодействии со взрослым; «качественное взаимодействие» ставит проблему ресурсов личности взрослого участника образования; при этом многочисленные научные исследования, наблюдения практиков фиксируют внимание на остановленном профессиональном саморазвитии многих

педагогов, их погашенной субъектности. Профессиональными и общественными экспертами выявлены тенденции ограничения субъектов целеобразования и проблематизации в современном образовательном учреждении, проблемы неразвернутости целей совместной деятельности. Все это определило направленность нашего исследования на обнаружение внешних и внутренних механизмов актуализации субъектного потенциала педагогов в субъектно-образующем менеджменте. Благодаря результатам теоретических и эмпирических изысканий мы укрепились в идее о необходимости (в числе прочих мер) создания в учреждении рефлексивного пространства для своевременного обнаружения возникающих в организации противоречий, формирования развивающей среды для всех участников образования.

Названная идея основывается на результатах многих исследований. Так, еще в 60-е гг. с целью изучения феноменов рефлексии и рефлексивного управления В. А. Лефевр, а затем и его ученики провели серию экспериментальных исследований возникающих в условиях конфликтного взаимодействия актов внезапного осознания преднамеренных воздействий противника с целью осуществления скрытого управления процессом принятия решений. Данные эксперименты показали, что феномен сознания может быть выделен как отличный от адаптации. В различных игровых ситуациях удалось выявить некоторые рефлексивные инварианты, не зависящие от типа и сюжета игры. Этот факт стал экспериментальным аргументом того, что рефлексивная феноменология может быть объектом специального изучения (В. А. Лефевр, П. В. Баранов, А. Ф. Трудолюбов, В. Е. Лепский и др.). За этим последовало экспериментальное изучение процессов рефлексивного управления и создание систем, организующих рефлексивное управление и за счет этого достигающих успехов во взаимодействии с человеком. Рефлексивное управление оказалось неразрывно связано с моделированием рефлексивных структур объектов управления, дополнительным стимулом привлечения внимания к методам структурно-функциональной аналогии [4, с. 50].

Совершенствование управленческой деятельности в образовании многие исследователи и практики связывают с развитием соорганизации, совместности участников деятельности. Г. Н. Прокументова перечисляет некоторые сущностные характеристики субъект-субъектной стратегии управления [5]. Во-первых, разворачиваются рефлексивные проектные формы работы, создаются условия для проблематизации практики решения разными субъектами разных проблем. Во-вторых, вовлеченность всех и разных субъектов совместной деятельности в производство идеальных форм означает обращение к личному опыту каждого и каждого к своему опыту, и следовательно, различение и производство разных форм деятельности – идеальных, натуральных,

реальных. На этом различии соорганизации форм строится Я-пространство участников совместной деятельности, образовывается субъектность каждого. В-третьих, производство разных форм деятельности, порождение участниками совместной деятельности разных идеальных форм актуализирует для управления необходимость использования разных моделей соорганизации, совместного действия (субъектно-образующего, ценностно-образующего, нормативно-принудительного).

Исходя из понимания рефлексии А. В. Карпов обсуждает возможность и необходимость использования управленческих средств для создания условий развития рефлексивности, смены работником личностной позиции с объекта на субъект управления, переосмысления своей роли в организации, поскольку трансформация личностной позиции по параметру объектности – субъектности базируется на рефлексивных процессах и механизмах. Ученый подчеркивает, что, будучи глубоко личностными и имплицитными, данные механизмы могут и должны обеспечиваться разного рода институционализированными средствами и мероприятиями. Именно последние и должны составлять основное содержание тех процедур, которые направлены на использование управленческой рефлексии как средства формирования организационной культуры: «Суть этих процедур двояка. С одной стороны, решение тех непосредственных и каждый раз специфических задач, на которые направлено каждое из мероприятий. Но, с другой стороны, это и решение своеобразной сверхзадачи – активизации личностного и профессионального потенциала вовлекаемых в мероприятия членов организации, повышение через это меры их субъективности» [2, с. 385–386].

В литературе находим следующие примеры зарекомендовавших себя мероприятий указанного плана. Во-первых, организация «клиентурной рефлексии» на этапе определения главных целей организации. При этом «клиентурная рефлексия» – соотнесение предварительно сформулированных организационных целей с представлениями о таковых в среде потенциальных клиентов. Во-вторых, организация инновационных семинаров как своеобразного механизма включения возможностей коллективной рефлексивной антиципации. Понятие, как известно, имеет два значения: предвосхищение действий, вообще проявления тех или иных форм активности у другого субъекта, а также предвосхищение результатов и процесса последующей совместной деятельности. В-третьих, организация для педагогов систематических психологических тренингов, на которых отрабатываются навыки самоанализа и анализа поведения других, коммуникативные умения и медиативные техники, т. е. способность к рефлексивному восприятию действительности. В-четвертых, применение с целью формирования у работников позиции субъектного типа

процессов внутриорганизационного делегирования полномочий (путем постоянного привлечения сотрудников разного уровня к участию в разработке проектов и программ развития отдельных направлений учреждения; посредством наделения сотрудников полномочиями для руководства отдельными проектами или, на определенное время, всем коллективом; через выведение наиболее «продвинутых» сотрудников в различного рода творческие и управленческие команды образовательного округа; с помощью передачи полномочий в руки выбранных руководителей и членов аттестационной комиссии, органов самоуправления). В-пятых, подключение средств рефлексивной регуляции к процессу совершенствования организации, к тем или иным структурным реорганизациям, к реакциям на внешние управленческие воздействия со стороны высших организаций. И, наконец, в качестве примера инструмента рефлексивного управления в литературе называется опора на рефлексивные процессы при реализации функции контроля, особенно при осуществлении функций самоконтроля, например при собеседовании, когда обеспечивается сопряжение индивидуальной рефлексии как контрольной функции с общеорганизационными нормами и ценностями.

Исходя из изложенного, констатируя недостаточную изученность роли и содержания наиболее принципиального механизма самотрансформации объекта управления в его субъект, можно сделать вывод о том, что рефлексивное управление – такое прохождение «критических точек» в организационном поведении, когда и руководитель, и сотрудники переосмысливают понимание самих себя в привычных управленческих ситуациях, причем это происходит периодически, на определенных этапах профессионального роста [3]. Сущность создания рефлексивных структур объекта управления состоит в периодическом «приостанавливании» естественно протекающих процессов, в организации «выхода» сотрудников за пределы ситуации, содействию им в создании соответствующих организационных условий (предоставлении возможности обсуждения, создании рефлексивного пространства и т. п.).

В результате проведенной в течение многих лет опытно-экспериментальной работы в образовательных учреждениях г. Челябинска и Челябинской области нами уточнена характеристика методической, процессуальной стороны формирования рефлексивных структур объекта управления как одной из функций субъектно-образующего менеджмента, эмпирически доказана эффективность соответствующих механизмов для актуализации субъектного потенциала личности.

Операционально-технологическая структура труда руководителя по формированию рефлексивных структур объекта управления может быть представлена следующим образом.

Критерии эффективности и цель работы руководителя. При надлежащем исполнении данной функции в организации создано и функционирует рефлексивное пространство; руководитель и его команда погружены в особый рефлексивный поиск, который помогает им отказаться от стереотипов мышления и поведения и искать новые ценностные ориентации; актуализирован творческий потенциал персонала (групповой и личностный); осуществляется работа не «на потребу дня», а на перспективу; имеет место не только фиксация проблемных противоречий, но и реальные действия по их разрешению; участники совместной деятельности заинтересованы в формировании профессиональной консолидации, проявляется феномен групповой сплоченности как ориентация на совместные ценности; актуализирован интерес участников совместной деятельности к собственным профессиональным проблемам, есть потребность в диагностике положения дел в организации; рефлексия рассматривается группой как способ формирования новых образцов деятельности и взаимодействия; проявляется высокая мобильность организационного поведения.

Предмет труда руководителя. Труд руководителя направлен на создание условий для осмысления сотрудниками происходящего в организации через создание гибких организационных структур.

Критерии оценки труда руководителя. Труд руководителя оценивается эффективностью для актуализации субъектного потенциала персонала концепции построения организационной структуры управления. Показатели концептуальной проработанности функции: состав и значимая для эффективности детализация организационно-психологических механизмов построения рефлексивных структур. Субъект управления является не формальным руководителем, а реальным лидером. Рефлексивное пространство служит руководителю полигоном для формирования идей. Имеет место переход от парадоксов в управлении (текущих задач) к эффектам стратегического управления. Все это становится возможным при умелом использовании организационно-психологических механизмов, раскрывающих творческий потенциал участников совместной деятельности. Показатель адекватности организационно-психологических механизмов – их направленность на исполнение демаскировочной, инверсионной, смыслообразующей задач.

Операционально-технологическая структура труда. Рефлексивное управление, по Ю. Д. Красовскому, включает в себя пять взаимосвязанных процессов:

1. *Преобразование* прямых управленческих воздействий в кооперационно-партнерскую систему обратных связей, которые отвечают не сиюминутным, а долговременным интересам, что помогает сохранять их устойчивость.

2. *Перевоплощение* руководителя, а также его сотрудников в такие роли, которые расширяют и обогащают внешние и внутренние контакты, создавая возможности для осмысления себя в новых персонификациях.

3. *Переоценка* на этой основе обязанностей, возможностей, желаний и стремлений в меняющихся ситуациях партнерского взаимодействия; более углубленное понимание себя и партнеров по деловому общению.

4. *Переструктурирование* управленческих отношений участников совместной деятельности по долговременным интересам и конечным результатам с делегированием полномочий «снизу вверх» и «сверху вниз»; создание принципиально новых коммуникативных сетей, в которых могла бы господствовать концепция ресурсного управления. Разработка модели реальной, желаемой и идеальной ситуаций.

5. *Переакцентирование* руководителя и сотрудников организации с одной системы управленческих ценностей на другую, которая закрепляет новый способ мышления и поведения в «коммуникативном пространстве» с учетом временного фактора. Задачи по организации рефлексивного «погружения» персонала, в том числе конструирование новой деятельности; вовлечение в новые формы и способы деятельности; формирование конфликтной структуры отношений; работа в новом организационном режиме, расширение зоны нового организационного взаимодействия; подключение контрольных механизмов оценки и др. [3, с. 487–489].

Результаты внедрения в управляющей деятельности стратегии субъектно-образующего управления, отслеживание ее результативности производилось на основе измерения субъектного потенциала персонала.

При подборе инструментария и организации диагностической процедуры мы опирались на традиционные для психодиагностики принципы, адекватные содержанию исследуемого явления [1, с. 114–116]:

1. *Принцип выявления системного отношения.* В качестве системообразующих отношений в педагогической деятельности выступает отношение педагога к себе, а также к Другому как к ценности, восприятие его как субъекта собственной деятельности.

2. *Принцип интегративности.* Субъектный потенциал субъекта профессиональной деятельности – психологическая система, имеющая поликомпонентный состав, формирующийся по типу временного и частичного включения, ситуационного синтеза компонентов иных систем в рамках необходимости достижения субъектом какой-либо цели. Поэтому диагностика субъектного потенциала возможна через особенности составляющих его компонентов.

3. *Принцип изменения.* Проявление субъектности при всем разнообразии должно вызывать изменения в другом. Фиксация этих изменений может служить проявлением субъектности.

4. *Принцип безграничности потенций человека.* Нельзя ограничиваться лишь проверкой возможностей в данный момент, следует выявлять потенциалы изменения субъектом себя и его реальные поступки.

Для исследования субъектного потенциала использовались беседы и интервью, наблюдение реального поведения и взаимоотношений с детьми на занятиях (по системе Фландерса), метод свободных описаний, тест двадцати утверждений на самоотношение М. Куна и Т. Мак-Портланда, контент-анализ составленных педагогами характеристик детей, психодиагностическая методика определения индивидуальной меры рефлексивности, опросник структуры субъектности педагога (И. А. Серединой), методика УСК (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голькина, А. М. Эткинд), тест-опросник эмпатии (Меграбиана), методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда (адаптация Е. С. Михайловой).

В результате эмпирического исследования выявлено, что реализованная функция формирования рефлексивных структур объекта управления оказывает влияние на следующие проявления атрибутивных характеристик субъектности.

Повышается *активность* личности, определяющая наадаптивное поведение человека, развиваемая самим субъектом, им самим организуемая и контролируемая, позволяющая представить человека как пристрастного сценариста своих действий, которому присущи определенные предпочтения и мировоззренческие позиции и целеустремленность преобразователя (А. К. Осницкий). Активность дает возможность человеку детерминировать, т. е. инициировать, налаживать, поддерживать жизненно значимые связи, преодолевать воздействия. Актуализируется автономность личности – социальное качество, позволяющее действовать независимо от внутренних и внешних установок, демонстрируя способность к саморуководству, самостоятельности и сознательной самонаправленности (А. В. Вершинина). Отчетливее начинает проявляться такая черта личности, как *целостность*: и внутриличностная целостность (непротиворечивость, возможность человека быть самоорганизующейся системой, определяющей связь и единство элементов, находящихся в отношениях между собой), и способность во взаимодействии повышать ранг интеграции, объединяться с другими, не теряя своих границ и не ущемляя при этом других (т. е. речь идет об успешной интегрированности человека в социальный контекст при соблюдении субъект-субъектной модели отношений, связанной с осмыслением себя в качестве субъекта, а также с признанием за своим партнером права быть субъектом). Можно говорить о росте такого феномена, как *опосредованность* – способность (в противопоставлении с непосредственностью, натуральностью поведения) проявлять активность с использованием психологических средств и дополнительных функциональных звеньев в самоуправлении. В качестве средств, которые в случае осуще-

ствления субъектной активности являются посредниками между потребностью и ее удовлетворением, у разных субъектов в разной степени выступают:

1) социальная компетентность (знание о социальных законах, нормах, ценностях, осознание и свободное принятие их и проявление в своей активности, умение применять без унижения своего Я законы того контекста, в котором функционирует субъект);

2) звенья самоуправления человека (целеполагание, программирование, прогнозирование, контролирование, оценивание);

3) продукты самосознания человека (модели субъективно значимых внутренних условий осуществления активности, Я-образ и Я-концепция как «теории» о себе). Группа в целом и отдельные личности демонстрируют более высокий уровень креативности – творческий подход к любой деятельности и к своей жизни в целом, обнаруживая тенденцию к развитию деятельности по инициативе самой личности, способность не просто к высшему уровню выполнения деятельности, но к ее преобразованию и развитию.

Итак, формирование рефлексивных структур объекта управления может аккумулировать внешние по отношению к работнику характеристики, важные для актуализации субъектного потенциала личности, группы. Эмпирическое исследование атрибутивных свойств субъектности показывает их чувствительность к уровню проявленности данной функции.

Проведенное исследование, наработанный практический опыт и дальнейшее его развитие позволят обеспечивать продвижение педагогической системы к созданию наиболее полного состава условий для реализации современных образовательных технологий, а также для профилактики профессионального выгорания педагогов.

Литература

1. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: Теория и практика: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1998. – 427 с.
2. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – 424 с.
3. Красовский Ю. Д. Организационное поведение: Учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 511 с.
4. Лепский В. Е. Субъектно-ориентированная концепция компьютеризации управленческой деятельности: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2000. – 255 с.
5. Управление инновационными процессами в образовании: проблемы и подходы к решению / Под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск, 2000. – 320 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Е. А. Гнатышина

ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТРОЕНИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматривается структура понятий профессиональных компетенции и компетентности, на основе которых построена модель выпускника профессионально-педагогического вуза. Особенностью модели является наличие двух центральных блоков: адаптивных и локомотивных компетенций.

In the article deals with structure of professional competences and competencies, on the basis of which the model of professional competence of graduate of professional-pedagogical high school is constructed. Feature of model is presented of two central blocks: starting and advancing competencies.

Необходимость внедрения компетентностных технологий в учреждениях высшего профессионального образования детерминирована рядом существенных противоречий, присущих современной системе образования в целом. Наиболее остро проявляются противоречия:

- между стремительным развитием наукоемких отраслей производства, усложнением всех видов профессионального труда и низким уровнем готовности профессиональных образовательных учреждений к воспитанию обучающихся в соответствии с новыми требованиями экономики;
- ускоряющейся динамикой, интеграцией видов трудовой деятельности, обусловленной научно-техническим прогрессом, и узкопрофильной подготовкой специалистов, препятствующей их адаптации к условиям жизни в постиндустриальном обществе;
- превращением профессионального образования в товар, а выпускников образовательных учреждений – в полноправных хозяев освоенных профессиональных квалификаций и «размытостью» представлений об изменившемся характере данных квалификаций, затрудняющей процедуры их формирования, присвоения и осознанной купли-продажи;
- необходимостью «слияния» теоретической и практической подготовки кадров и преобладанием на всех уровнях и во всех видах образования знанимо-трансляционных методов обучения;

• возрастанием роли образования в духовно-нравственной поддержке экономики, вышедшей на критические рубежи природопользования и потребления человеческих ресурсов, и низким уровнем осознания педагогами новых ценностей морали, определяющих гуманистическую направленность мировоззрения человека техногенной эпохи.

Названные противоречия объективируют несоответствие между требованиями к качеству профессиональной подготовки молодежи и реальным состоянием ее подготовленности к выполнению профессиональной деятельности, адекватной запросам времени.

Одним из способов преодоления данного несоответствия должен стать компетентностный подход, призванный вооружить работников образования полифункциональными, гибкими, а главное – практико-ориентированными средствами воспитания подрастающих граждан, воплощенными в уникальных конструктах компетентности и компетенций.

В материалах по модернизации образования компетентностный подход рассматривается в качестве приоритетного концептуального положения – направляющего вектора обновления содержания образования. Упор при этом делается на интегральную сущность понятия «компетентность». Выражая способность того или иного лица производить определенный вид работы [1, с. 299], данное понятие «сплавляет» когнитивные и деятельностные свойства личности, ориентируя образование на непрерывную трансформацию приобретаемых индивидом знаний и умений в навыки и способности. Подчеркивается также, что в компетентностном подходе заложена идеология образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»).

Однако, несмотря на активную декларацию идей компетентностного становления личности, их внедрение в педагогическую практику происходит медленно. Объясняется это недоработанностью тезауруса, структуры, методического и диагностического инструментария пропагандируемых новшеств.

Сказанное актуализирует проблему развертывания в образовательных учреждениях инновационных процессов, связанных с освоением и развитием новых – компетентностно-ориентированных – педагогических и управленческих технологий. Особенно актуальна данная проблема для учреждений профессионально-педагогического образования, выпускники которых станут провайдерами компетентностной подготовки кадров в образовательном пространстве будущего.

В отечественной педагогике и психологии характеристика компетентностных показателей модернизации образования представлена в работах Л. И. Анцыферовой, Ю. В. Варданян, В. И. Байденко, П. В. Беспалова, В. А. Болотова, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Г. И. Ибрагимова, В. А. Кальней, И. А. Ко-

лесниковой, И. Г. Климкович, В. В. Краевского, Н. В. Кузьминой, Г. А. Ларионовой, А. К. Марковой, Е. И. Огарева, М. В. Пожарской, Г. К. Селевко, В. В. Серикова, Ю. Г. Татура, А. В. Хуторского, М. А. Чошанова, С. Е. Шишова и др.

Применительно к общей образованности человека новые конструкты рассматриваются как универсальные метакультурные качества, способные обеспечить его адаптацию к усложнению и повышению динамики социально-профессиональной жизни. В соответствии со своим назначением они именуется ключевыми компетенциями (иногда – ключевыми социальными компетенциями, что, на наш взгляд, сужает их суть).

Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций, формированию которых придается важное значение при подготовке молодежи:

- *политические и социальные компетенции* (способность принимать ответственность, вырабатывать решения и реализовывать их, толерантность к этнокультурам и религиям, сопряжение личных интересов с интересами предприятия, общества, участие в функционировании демократических институтов и т. п.);

- *межкультурные компетенции* (положительное отношение к людям разных национальностей, культур и религий, уважение к окружающим и т. п.);

- *коммуникативные компетенции* (устное и письменное общение на разных языках, компьютерное программирование, общение через Интернет и т. п.);

- *социально-информационные компетенции* (владение информационными технологиями, критические отношение к информации, распространяемой СМИ, и т. п.);

- *персональные компетенции* (готовность к повышению образовательного уровня, реализация личностного потенциала и т. п.) [2, с. 27].

Названные компетенции могут и должны быть учтены при разработке содержания профессиональных компетенций в конкретных областях профессиональной деятельности [3].

Профессиональные компетенции, в отличие от ключевых, – это не отдельные самодостаточные свойства специалиста (рабочего), а составляющие полиструктурного, многофункционального социально-психологического феномена – профессиональной компетентности.

Подчиненная роль профессиональных компетенций в составе профессиональной компетентности обусловлена лингвистической традицией толкования понятия «компетенция» как знаний и опыта в какой-либо области деятельности, а понятия «компетентность» – как общей способности данного лица производить определенный вид работы [1, с. 299]. Тенденция именно такого использования данных понятий наблюдается в исследованиях Э. Ф. Зеера и Э. Э. Сыманюк [2], Л. М. Митиной [4], А. В. Хуторского [5], С. Е. Шишова [6], в тезаурусе ученых – членов Евросовета [2] и др.

Научная трактовка профессиональной компетентности изобилует множеством произвольных авторских дефиниций (Л. И. Анцыферова, Ю. В. Варданян, И. Г. Климкович, В. И. Огарев и др.). Несмотря на разницу в полноте и качестве определений, в них можно выделить некоторые общие черты, позволяющие уточнить сущность рассматриваемого понятия:

- 1) характеристику профессиональной компетентности как *интегрального феномена – совокупности* профессиональных свойств;
- 2) *уровневую* характеристику, свидетельствующую о заложенной в ней *потенции к саморазвитию*;
- 3) *качественную* характеристику, отражающую способность выступать мерилom квалифицированности специалиста;
- 4) *деятельностную* характеристику, выраженную в способности к выполнению необходимых профессиональных действий;
- 5) опосредованность *нравственной позицией личности*, детерминирующей готовность к принятию персональной ответственности за совершаемые профессиональные действия.

Синтез рассмотренных семантических идей позволяет дать относительно полное определение *профессиональной компетентности выпускника профессионально-педагогического вуза как интегративной характеристики начинающего педагога профессионального обучения, включающей совокупность знаниевых, когнитивных, мотивационно-волевых и операционально-технологических составляющих, отражающих уровень его способности к успешной теоретико-практической подготовке будущих рабочих и степень готовности к профессиональному развитию в условиях динамики, повышения наукоемкости отраслевых видов труда и возрастания личной ответственности педагогических кадров за качество воспитания трудовой смены.*

Как уже указывалось, профессиональная компетентность – явление полиструктурное, многофункциональное, вбирающее в себя различные группы профессиональных компетенций.

Профессиональные компетенции многочисленны и также сложны по своей структуре и функциям. Будучи предназначены для выполнения конкретных видов профессионального труда, они ассимилируют большую часть характеристик профессиональной компетентности, но ограничивают их функциональный диапазон предметными сферами трудовой деятельности.

Под *профессиональными компетенциями* мы будем понимать *интегральные профессионально-личностные свойства специалиста, включающие предметно-знаниевую, предметно-когнитивную, предметно-мотивационную и предметно-технологическую составляющие, совокупность которых обеспечивает успешность выполнения конкретных видов профессионального труда*

и возможность углубленного совершенствования в зависимости от индивидуальных склонностей и предпочтений.

Адаптировать понятие профессиональных компетенций к компетенциям педагога профессионального обучения нет необходимости – оно универсально и применимо к использованию в любой сфере профессиональной деятельности.

Нет сомнения, что технологии управления сложными, многосоставными объектами должны базироваться на четком представлении об их структуре, ибо именно структура объекта позволяет наметить ключевые – типологические – ориентиры управления. Понимая это, в основу технологии управления качеством формирования профессиональной компетентности выпускника профессионально-педагогического вуза мы положили модель структуры данной компетентности.

Для придания нашей модели профессиональной компетентности выпускника профессионально-педагогического вуза законченной формы мы выделили в пространстве изученных нами компетентностных конструктов два вида ключевых целевых установок:

1) на наличие у современного специалиста профессионально-личностных свойств, обеспечивающих успешное выполнение текущего должностного (квалификационного) функционала;

2) на сформированность у него свойств и качеств саморазвития, обеспечивающих успешность приспособления к изменяющимся условиям труда и жизни в целом.

В целях органичного сопряжения названных установок в процессе моделирования мы обратились к идее А. А. Андреева, согласно которой компетенции выпускника профессионального образовательного учреждения целесообразно подразделять на группы адаптивных и локомотивных компетенций, рассматривая первые как тактические, стартовые для начального этапа профессиональной деятельности, а вторые – как стратегические, продвигающие личность на дальнейших этапах профессионального пути.

Следуя этой идее, мы выделили в нашей модели два крупных центральных блока: блок адаптивных (стартовых) и блок локомотивных («продвигающих») компетенций. Используя для обозначения центральных понятий модели концепты А. А. Андреева, мы наполнили ее своим содержанием, соответствующим задачам подготовки нового поколения педагогов профессионального обучения.

В состав первого – адаптивного – блока нашей модели входят модуль инвариантных стартовых компетенций, формирование которых предусмотрено государственными стандартами ВПО, и модуль вариативных старто-

вых компетенций, которые необходимо выделить в региональной части стандартов профессионально-педагогического образования, чтобы сформировать готовность выпускников к успешному «вживанию» в реальные условия профессиональной деятельности на территории региона.

Второй центральный блок модели – локомотивный – включает три блочные подструктуры, имеющие стратегическое назначение:

- блок профессионально-продолженных компетенций;
- блок профессионально-креативных компетенций;
- блок рефлексивно-коммуникативных компетенций.

Совокупность указанных блоков (блочных подструктур) позволяет обеспечить перспективную (стратегическую) направленность профессиональной компетентности выпускников.

Блок профессионально-продолженных компетенций имеет в своем названии латинскую лексему «*prolongo*» – удлинять. Удлинение срока действия приобретаемых в его условиях профессиональных возможностей осуществляется благодаря функционированию в нем модулей метатехнологических и метатеоретических компетенций. Греческая приставка «мета» в названиях модулей свидетельствует об их ориентации на дополнительную (смежную, расширенную) профессиональную подготовку студентов, способную сформировать умения и навыки экспансии (переноса) основных профессиональных компетенций на родственные области профессиональной деятельности. Благодаря этому в образовательном процессе культивируется свойство мобильности личности – способности к оперативному овладению новыми либо повышенными квалификациями, востребованными на рынке труда.

Название блока профессионально-креативных компетенций говорит само за себя. Он обеспечивает формирование творческих возможностей выпускников. В нашей модели эти возможности рассматриваются применительно к учебной проектировочной и научно-исследовательской деятельности. В рамках модуля системных проектировочных компетенций формируются адаптивные исследовательские качества, которые продуцируют готовность к участию в инновационной образовательной деятельности, освоению и развитию передового педагогического опыта.

Модуль научно-творческих компетенций обеспечивает трансформацию приобретенных проектировочных знаний и умений в навыки самостоятельного проведения педагогических и технико-технологических исследований.

Третий блок в составе локомотивных компетенций – рефлексивно-коммуникативный. Его «продвигающий», развивающий характер реализуется в условиях модулей рефлексивно-оценочных и эмоционально-волевых компе-

тенций. Оба модуля совершенствуют навыки управления-самоуправления в процессе осознания и присвоения целей и ценностей гуманистически ориентированной профессионально-педагогической деятельности.

Таково наше видение структуры профессиональной компетентности выпускника профессионально-педагогического вуза. Сущностной особенностью данной структуры, придающей ей характер целостной системы, является двуединая адаптивно-стратегическая ориентация – направленность на создание психологического базиса «вживания» в условия профессиональной деятельности и саморазвития в процессе профессионального становления. Благодаря этому она может быть названа концептуальной моделью профессиональной компетентности выпускника профессионально-педагогического вуза, готового к продуктивному построению трудовой биографии.

Завершая представление общего содержания модели, укажем на ее близость к актуальной концепции формирования метапрофессиональных качеств специалиста. Существенный вклад в разработку этой концепции внесли исследователи Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк, обобщившие международный опыт выявления ключевых компетенций личности и предлагающие изучать профессиональную компетентность на двух взаимосвязанных уровнях:

- 1) метапрофессиональных свойств широкого радиуса действия, востребованных во всех видах профессиональной деятельности;
- 2) метапрофессиональных свойств узкого радиуса действия, важных для определенных типов профессий, группируемых по принципу «человек – человек», «человек – техника», «человек – природа».

К свойствам первого уровня ученый относит познавательные, регулятивные и коммуникативные качества личности, к свойствам второго уровня – общепрофессиональные качества, формируемые в зависимости от приоритетов обозначенных групп профессий (применительно к педагогическим работникам, например, выделяются эмпатия, рефлексивность, социальный интеллект и т. п.) [2, с. 28].

В составе представленной модели названные метапрофессиональные качества учтены в рамках блока локомотивных компетенций.

Литература

1. Большой словарь иностранных слов / Сост. А. Ю. Москвин. – М.: Центрполиграф: ООО «Полюс», 2001.
2. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М., 2004.

4. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004.

5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 32–41.

6. Шишов С. Е. Понятие компетентности в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 25–30.

А. Н. Непогодина

ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОГО ПОДХОДА ДЛЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА

В статье рассказывается о возможностях компетентного подхода для оценки качества внутрифирменного обучения персонала, приводятся положенные в его основу научно доказанные теоретико-методологические положения, подробно описаны этапы, содержание и методы опытно-поисковой работы.

This article is about the opportunities of the competitive approach for the evaluation of the in-house personal quality training, scientifically proved theoretical - methodological positions put in its basis are given, stages, contents and methods of the experimental - search work are fully described.

Сегодня, в условиях рыночных отношений и быстрых темпов роста науки и производства, ведущую роль играет человеческий капитал как один из двигателей современности. Эффективное управление человеческими ресурсами – это приоритетная задача работы кадровых служб, агентств и департаментов. Основная идея управления заложена в понятии «корпоративное обучение» и «профессиональное развитие персонала», поскольку именно данные процессы целиком отражают приобретение и совершенствование профессиональных и управленческих навыков, а также формирование компетенций в производственной области.

Одним из актуальных направлений управления человеческими ресурсами руководители считают оценку эффективности вложений в персонал. Данный факт делает вопрос оценки качества корпоративного обучения одним из наиболее значимых.

Решение этого вопроса не имеет единственного правильного и универсального подхода для всех типов организаций. Большая часть подходов носит экономический характер и направлена на расчет прибыли от одного сотрудника в год за минусом затрат на его обучение. В организациях, отличных от торговых, сложно принять во внимание такие стратегии в оценке качества

обучения, поэтому важно найти другие научно обоснованные методы, отвечающие предъявленным требованиям.

Анализ теоретических подходов и практических направлений деятельности других корпораций (ОАО «Газпром», «Лукойл», «Microsoft Corporation» и др.) показал, что наиболее эффективным способом оценки качества обучения выступают психолого-педагогические методы, цель которых заключается в организации процесса формирования и совершенствования профессиональных компетенций с ориентацией на специфику предприятия и с учетом имеющегося уровня профессиональной подготовки специалиста. Однако отсутствие в педагогической теории единых подходов к организации, проектированию и оценке качества корпоративного обучения конкретизирует следующие противоречивые дискретные факты:

- *на психологическом уровне*: противоречие между необходимостью развития специалистов отрасли нового уровня, обладающих достаточным объемом профессиональных знаний, новыми способами решения профессиональных задач, направленных на стратегическое и тактическое развитие предприятия, и устоявшимися стереотипами организации в контексте ригидности к выбору программного продукта и научно-методических подходов;

- *на педагогическом уровне*: развивающаяся практика подготовки кадров в условиях корпорации не подкреплена едиными научно-методическими подходами к ее организации; оценка существующих моделей мониторинга образовательных систем заключается в том, что они предлагают унифицированные системы оценки продуктов образовательной деятельности и таким образом теряют гибкость в подходе к специфическим отраслям и предприятиям.

- *на методическом уровне*: в выборе подхода, определяющего результативно-целевую направленность обучения и отвечающего отраслевым требованиям подготовки кадров в условиях корпорации.

- *на уровне практической деятельности*: между потребностью рынка труда в высококвалифицированных производственных кадрах и недостаточным привлечением в производственную сферу талантливой творческой молодежи, что способствовало бы укреплению и развитию производственной сферы как сферы высокопрофессиональной деятельности.

Вышесказанное позволило сформулировать *цель исследования*: оценить качество корпоративного обучения с позиции компетентностного подхода. Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1. Систематизировать опыт исследований по проблемам корпоративного обучения персонала, внутрифирменного обучения и компетентностного подхода, выявить наиболее адаптивные подходы и проверить возможность применения их в исследовании.

2. Сформировать компетентный профиль руководителя среднего звена методом факторного анализа с учетом специфики деятельности и направленности работы предприятия.

3. Организовать исследование методами формирующего эксперимента, состоящего из трех этапов: проведение контрольной оценки профиля методом «360 градусов»; организация обучения руководителей среднего звена по двухгодичной пятимодульной программе с привлечением высококвалифицированных преподавателей России; экспериментальная оценка компетентного профиля.

4. Обосновать и опытно-экспериментальным путем доказать возможность применения компетентного подхода к оценке качества корпоративного обучения.

Теоретической и методологической основой работы являются труды российских и зарубежных авторов, посвященные анализу дидактических возможностей модульных технологий обучения, профессиональной компетенции, вопросам организации непрерывной подготовки кадров на предприятии, применению модульных технологий для обучения персонала.

Логика исследования выстроена с учетом работ, отражающих методологию и методику научных поисков (В. В. Краевский, В. И. Загвязинский, В. М. Полонский).

При разработке теоретических аспектов исследования основное внимание отводилось идеям российских и зарубежных психологов о деятельностном подходе (А. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн); принципам системного подхода (Ю. К. Бабанский, Г. Н. Сериков); положениям компетентного подхода (А. М. Митина, С. Г. Молчанов, А. Шелтен, А. В. Хуторский, Э. Ф. Зеер, В. А. Кальней). В качестве частного методологического основания выступили положения индикаторной теории М. Кляймана о выделении и систематизации ведущих компетенций.

Под корпоративным обучением понимается система подготовки персонала, проводимая на территории предприятия (или корпоративных учебных центров). Данная система предполагает решение проблем, специфичных для конкретной организации, с привлечением собственных или внешних преподавателей.

Появление в последнее время новых технологий, способов и методов труда, а также быстрое развитие науки и технологии требует от специалистов любой отрасли широкого круга компетенций, не являющихся узкопрофессиональными. Эта тенденция нашла свое отражение в деятельности газотранспортного предприятия. Предприятие представлено десятью тысячами сотрудников, огромными территориями и производственными мощностями.

Одним из перспективных направлений работы в области кадрового обеспечения выступает разработка и внедрение корпоративной стратегии внутрифирменного обучения, адаптированной к современным условиям.

В настоящее время изучается возможность включения компетентностной модели в существующую (например, подход В. А. Болотова) и рассмотрения стандартов корпоративного обучения в компетентностной модели специалиста (Ю. Г. Татур). Однако эта ситуация требует более широкого и заинтересованного обсуждения проблемы. Необходимость аналитического рассмотрения компетентностного подхода, внедряемого в российское образование, в рамках метода оценки качества корпоративного обучения обусловлена:

- общевропейской тенденцией интеграции, глобализации мировой экономики, и в частности, неуклонно нарастающими процессами гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования». Как отмечает аналитик А. Н. Афанасьев, начавшийся с Лиссабонской конвенции 1997 г. «Болонский процесс является сегодня точкой отсчета интеграции России в Европу» [4, с. 24]. Необходимость вхождения в него России отмечается в целом ряде документов Минобразования и науки РФ, а также фиксируется одним из первых его российских исследователей В. И. Байденко [4, с. 26];

- происходящей в последнее десятилетие сменой образовательной парадигмы как «совокупности убеждений, ценностей, технических средств и т. д., которая характерна для членов данного сообщества» [11, с. 220]. Изменение принципа означает и изменение подхода;

- существующими предписаниями: если ранее возникающие и провозглашаемые теоретически обосновывающиеся, практически внедряемые подходы (например, программирование, алгоритмизирование, проблемный, задачный, контекстный, системный, междисциплинарный и др. подходы) рассматривались и принимались научным и учебно-методическим сообществом, но директивно не фиксировались, то в настоящее время и Совет Европы (Совет Культурной Кооперации), и российская «Концепция модернизации российского образования до 2010 года» предписывают внедрение компетенции и компетентностного подхода.

Ведущими понятиями работы выступили:

- внутрифирменное обучение персонала – любая деятельность, сознательно проводимая для развития и поддержки ключевых компетенций персонала, требующихся для организации работы в настоящее время, и для развития потенциала сотрудников, необходимого для выполнения задач в будущем;

- профессиональное обучение – процесс передачи новых профессиональных навыков и (или) знаний сотрудникам организации;

- компетенция – индивидуальная особенность, способствующая высокому качеству выполнения работы на определенной позиции в конкретном организационном контексте;

- компетентностный профиль – совокупность компетенций, относящаяся к определенному профилю деятельности и объясняющая требования к личности в конкретном организационном аспекте.

В силу того что «предлагаемый подход к определению ключевых компетентностей соответствует опыту тех стран, в которых в последние десятилетия произошла переориентация содержания образования на освоение ключевых компетентностей (а это – практически все развитые страны)» [11, с. 15], необходимость его применения доказана.

В организации и проведении исследования нами было определено четыре этапа опытно-поисковой работы: подготовительный, методический, констатирующий, экспериментальный.

Подготовительный этап включал разработку исследовательской документации, формирование модели проведения исследования и группы руководителей среднего звена (руководители филиалов) для участия в исследовании. «Чистота» создания группы руководителей отвечала критерию случайности выбора кандидата на обучение. В группу включались руководители разного возраста, с различным стажем работы в газовой отрасли, выполняющие разные социальные роли и имеющие различные индивидуально-психологические особенности личности.

Методический этап подразумевал определение наиболее адаптивных методов и методик исследования. В результате проделанной методической работы мы остановились на следующих методах проведения исследования:

1. *Основная схема эмпирического исследования: констатирующий эксперимент – обучение – контрольный эксперимент.*

Характерно, что формирующий эксперимент как особое средство исследования выражается в формировании совокупности новых способностей и/или умений, точнее, в выводе имеющихся на более высокий уровень.

Согласно психологическому словарю, «эксперимент формирующий – это применяемый в возрастной и педагогической психологии метод прослеживания качественных изменений психики, свойств и качеств личности в процессе активного воздействия исследователя на испытуемого».

В нашем случае формирующий эксперимент использовался в целях сопоставления влияния различных обучающих программ на профессиональное развитие человека в ходе его трудовой деятельности.

2. *Процесс формирования компетентностного профиля руководителя отвечает требованиям и методике проведения факторного анализа.*

Факторный анализ часто применяется при решении задач классификации, а также при построении многомерных градуировочных моделей.

Наиболее распространенные алгоритмы факторного анализа – метод главных компонент (principal component analysis, PCA) и разложение по сингулярным значениям (singular value decomposition, SVD).

В нашем исследовании был использован именно метод главных компонент.

3. Процедура оценки компетентностного профиля строится на методе экспертных оценок.

Характерными особенностями метода экспертных оценок как научного инструмента являются, во-первых, научно обоснованная организация проведения всех этапов оценки, обеспечивающая наибольшую эффективность работы на каждом из этапов, и, во-вторых, возможность применения количественных методов как при организации экспертизы, так и при оценке суждений экспертов и формальной групповой обработке результатов.

4. Регламент проведения всей оценочной процедуры – метод «360 градусов».

Суть метода «360 градусов» заключается в том, что оценку компетентностного профиля сотрудника осуществляет все его рабочее окружение: руководители, подчиненные и непосредственно сам сотрудник. Но это обязательно должны быть люди, которые реально видят рабочее поведение оцениваемого.

Круговая оценка проводилась в несколько этапов: определялись критерии оценки и составлялись профили, создавались оценочные листы, проводилось собственно анкетирование, в конце обобщались результаты и разрабатывался план развития недостаточно развитых компетенций.

Важно правильно обозначить критерии оценки, которые, конечно, не могут быть одинаковыми для разных должностей. Для каждой должности определяется свой круг компетенций с заранее разработанными индикаторами оценки – поведенческими примерами.

Важность предложенного метода заключается в составлении объективной карты происходящего, в данном случае снижается «риск субъективизма».

Констатирующий этап содержал методику построения компетентностного профиля методом факторного анализа, а также обучение сформированной группы руководителей по двухгодичной пятимодульной программе повышения квалификации.

Экспериментальный этап заключался в сопоставлении полученных результатов контрольной и экспериментальной оценки компетентностного профиля в ходе проведения обучения руководителей среднего звена. Для этого была сформирована группа из 40 руководителей, которая проходила повышение квалификации по предложенной программе профессиональной переподготовки. Контроль качества обучения осуществлялся проведением контрольного и экспериментального срезов. При оценке результатов эксперимента мы исходили из того, что показателем эффективности обучения служат

значимые различия между контрольным и экспериментальными срезами компетентностного профиля с учетом положительных качественных изменений отдельных компетенций.

Остановимся более подробно на процедуре исследования и основных результатах каждого этапа.

В разработке компетентностного профиля мы первоначально исходили из так называемых *S*-данных, т. е. данных, полученных в результате социологического опроса сотрудников предприятия, которые отвечали на вопрос: «Каким должен быть руководитель среднего звена (руководитель филиала)?» В данном опросе принимали участие 670 чел. разного должностного уровня, стажа работы, пола и возраста. Выделенные таким образом 3000 характеристик руководителя среднего звена подверглись семантическому анализу (все схожие по значению и по содержанию понятия объединялись в одно). Таким образом, после второго этапа обработки осталось 620 характеристик, которые мы разбили на синонимичные группы и отобрали в каждой из них по одному показателю, выражающему основное значение этой группы. Это позволило сократить список качеств до 40. Далее мы основывались на индикаторной теории М. Кляйнманна [5, с. 47–51]. Для того чтобы компетенция была измеримой, группой ученых под его руководством экспериментально был определен ряд требований к индикаторам:

- они должны описывать непосредственно измеряемые (наблюдаемые) проявления компетенций индивидуума;
- индикаторы должны выстраиваться из глагольных выражений, поскольку описывают поведение работника.

После применения методики формирования требований к индикаторам мы получили следующие блоки компетенций (объединяющие 15 компетенций):

- интеллектуальные способности (быстрое и легкое усвоение информации; умение использовать логику и интуицию; творческое воображение и оригинальное мышление и т. д.);
- способность понимать людей и работать с ними (умение управлять временем; толерантность; способность завоевать доверие и уважением, авторитетность, умение делегировать и контролировать и т. п.);
- эмоциональная зрелость (стабильность и предсказуемость в поведении; умение противостоять давлению извне; уравновешенность, мобильность к изменяющимся условиям, независимость);
- личная напористость и инициатива (нужная степень самоуверенности; здоровое честолюбие; дух предпринимательства; самообладание, мужество, твердость решений);
- этика и честность (способность осознавать границы ответственности и собственной компетентности);

• физическое и умственное здоровье (умение восстанавливать физические и эмоциональные ресурсы; противостоять стрессам; переносить рабочие нагрузки).

Данный набор компетенций представлен для руководителя среднего звена – начальника филиала. Идеальный профиль имеет максимальную выраженность всех компетенций.

Выборка следующего этапа: 40 руководителей среднего звена – «Руководитель глазами самого себя», от каждого руководителя по подчиненному (итого 40 оценок подчиненных) – «Руководитель глазами подчиненного»; 40 оценок набора компетенций вышестоящих руководителей – «Руководитель глазами своего непосредственного начальника». Таким образом, на данном этапе исследования предложенный набор компетенций руководителя среднего звена был оценен по методике «360 градусов»: в этом участвовали один подчиненный, непосредственный начальник и сам руководитель. Оценка производилась по четырехуровневой шкале:

1 балл – руководитель не стремится развивать предложенную компетенцию;

2 балла – требуется развить компетенцию и есть такая возможность;

3 балла – показывает требуемый уровень развития компетенции;

4 балла – демонстрирует результат более высокого уровня, чем требуется.

По результатам контрольного измерения и применения методов математической статистики (дескриптивная статистика в пакете прикладных программ корпорации StatSoft ink. SPSS 10.00 для Windows) были получены следующие данные:

1. Интеллектуальные способности:

• способность усваивать информацию быстро и легко (средний балл 1,23; $M_o = 1$, $M_e = 1$);

• способность к синтезу и обобщениям (средний балл 1,45; $M_o = 2$, $M_e = 1$);

• способность наблюдать, суммировать, отбирать и оценивать факты (средний балл 2,55; $M_o = 2$, $M_e = 3$).

2. Социальные способности (умение понимать людей и работать с ними):

• уважение к мнению других людей, толерантность (средний балл 3,13; $M_o = 2$, $M_e = 3$);

• способность делегировать и контролировать (средний балл 2,14; $M_o = 2$, $M_e = 2$);

• способность мотивировать (средний балл 2,22; $M_o = 2$, $M_e = 3$).

3. Интеллектуальная и эмоциональная зрелость:

• способность противостоять давлению извне (средний балл 3,15; $M_o = 2$, $M_e = 3$);

- самоконтроль во всех ситуациях (средний балл 3,28; $M_o = 2$, $M_e = 2$);
- независимость в выводах и принятии управленческих решений (средний балл 2,37; $M_o = 3$, $M_e = 1$).

4. Личная напористость и инициатива:

- нужная степень самоуверенности и самооценки (средний балл 2,19; $M_o = 2$, $M_e = 2$);

- дух предпринимательства (средний балл 2,26; $M_o = 1$, $M_e = 1$).

5. Этика и честность:

- способность осознавать границы ответственности и собственной компетентности (средний балл 0,95; $M_o = 1$, $M_e = 1$).

6. Физическое и умственное здоровье:

- способность к восстановлению физических и эмоциональных ресурсов (средний балл 3,31; $M_o = 3$, $M_e = 2$);

- способность противостоять стрессам (средний балл 3,14; $M_o = 3$, $M_e = 3$);

- умение переносить рабочие нагрузки (средний балл 2,03; $M_o = 2$, $M_e = 3$).

Результат диагностического среза (контрольная группа) показал, что наименее выраженными оказались следующие компетенции: умение осознавать границы ответственности и компетентность – 0,95; способность усваивать информацию – 1,23; способность к синтезу и обобщениям – 1,45. Наибольшую экспертную оценку получили следующие компетенции: способность к восстановлению физических и эмоциональных ресурсов – 3,31; самоконтроль во всех ситуациях – 3,28; умение противостоять давлению извне – 3,15; способность сопротивляться стрессам – 3,14.

Для более информативного изучения данных мы выделили три группы полученных диагностических профилей. Принципом разделения послужило преобладание в профиле руководителя тех или иных компетенций: «Интеллектуальный профиль» имеют те руководители, у которых в компетентностном профиле преобладают значения по компетенциям (26 чел.) «способность усваивать информацию», «способность к синтезу и обобщениям», «способность наблюдать, суммировать, отбирать и оценивать факты». «Социальный профиль» получили руководители (10 чел.), у которых преобладают значения по компетенциям «способность мотивировать», «способность противостоять давлению извне», «нужная степень самоуверенности и самооценки». «Эстетический профиль» выстроен у руководителей (4 чел.), имеющих наибольшую выраженность компетенций «уважение к мнению других, толерантность», «способность осознавать границы ответственности и компетентности», «самоконтроль во всех ситуациях».

Согласно полученным экспертным оценкам профиля были выработаны рекомендации: во-первых, компетенции, сформированные в терминах знаний и навыков («поверхностные компетенции») – 1-й блок «Интеллектуальные

способности» и 2-й блок «Социальные способности», необходимо развить при помощи профессионального обучения по базовым направлениям: экономика, планирование и бюджетирование, управление проектами, принятие управленческих решений и управление персоналом. Во-вторых, компетенции, имеющие в своей основе ценности и мотивы («глубинные компетенции») – 5-й блок «Этика и честность», развить гораздо сложнее и более затратно: рентабельнее отбирать людей по этим компетенциям. То есть воздействия на данный блок компетенций производиться не будет. В-третьих, компетенции на основе Я-концепции, находящиеся посередине между знаниями, навыками, мотивами и ценностями – 3-й блок «Интеллектуальная и эмоциональная зрелость» и 4-й блок «Личная напористость и инициатива», рекомендуется развивать при помощи тренинга, методов психотерапии, хотя это потребует значительных усилий и ресурсов. В-четвертых, компетенции на основе психофизиологических особенностей – 6-й блок «Физическое и умственное здоровье» – рекомендуется развивать методами психотерапии.

Основными гипотезами нашего исследования явились: во-первых, обучение как процесс приобретения обучаемыми новых знаний оказывает положительное воздействие на компетенции руководителя с интеллектуальным профилем, во-вторых, наиболее значимым образом обучение влияет на «поверхностные» компетенции (компетенции интеллектуальные и социальные).

На основе предложенных рекомендаций и гипотез исследования мы сформировали программу обучения руководителей с воздействием на определенные блоки компетенций, предположив, что наиболее легко развиваемыми будут компетенции интеллектуального профиля.

Процесс получения знаний характеризовался различными видами обучения и подходами, начиная от индивидуального прохождения модульных программ и заканчивая формированием целевых групп по конкретной тематике. Акцент при обучении данной категории персонала делался на индивидуальном подходе к каждому сотруднику и зависел от направленности деятельности и графика работы. В первую очередь оказывалось воздействие на активизацию познавательных процессов, во вторую – на поддержание и развитие социальных составляющих, а также на приобретение новых методов и способов реагирования в стрессовых ситуациях.

Учебные программы состояли из различных блоков. Набор блоков учебной программы обеспечивал возможность различной их компоновки в зависимости от конкретных целей обучения.

Блок – относительно самостоятельная часть учебной программы, которая может включать несколько тем или образовательных модулей, объединенных по характеру материала (теоретический, прикладной и др.).

Образовательный модуль – относительно самостоятельная часть учебной программы, комплексно охватывающая определенную тему и позволяющую осваивать ее автономно («Бюджетирование», управление проектами, управление персоналом, принятие управленческих решений).

Блок «Бюджетирование» направлен на формирование знаний руководителей о принципах и методах бюджетного управления и управленческого учета, освоение этих методов и выработку практических навыков их применения. В данный блок были включены образовательные модули: «Бюджетирование как элемент системы управления компанией»; «Система бюджетного управления»; «Оценка деятельности подразделения с точки зрения бюджетирования».

Блок «Управление проектами» сосредоточен на формировании системы знаний в области проектного менеджмента и развитие навыков в сфере оптимального распределения ресурсов проекта. В состав данного блока входят образовательные модули «Проектный менеджмент»; «Корпоративный стандарт управления проектом»; «Бизнес-процессы».

Блок «Принятие управленческих решений» направлен на формирование системы умений и навыков в области управленческих решений, развитие управленческих навыков, необходимых для анализа ситуации в организации и принятия грамотного решения. Модули: «Золотой стандарт управленца»; «Практические инструменты влияния»; «Управленческое решение как базовая функция руководителя».

Блок «Управление персоналом» включает в себя отработку техник взаимодействия с людьми, а также умение создавать команду и работать в команде. Образовательные модули, включенные в состав данного блока: «Персонал как источник развития»; «Правовые аспекты трудовых отношений»; «Лидерство и командообразование»; «Управление конфликтами»; «Развитие персонала, обучение и аттестация»; «Материальная и нематериальная мотивация».

В целях повышения эффективности обучения использовались активные методы обучения, с углубленной (более 50% общего учебного времени) практической проработкой теоретического материала. Это методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся, которые строились в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы. Активные методы обучения характеризовались высоким уровнем активности обучающихся. Возможности этих методов в смысле активизации учебной и учебно-производственной деятельности различны, они зависят от их природы и содержания, способов использования, мастерства педагога. К таким методам относились деловые игры, тематические дискуссии, «мозговой штурм», тренинг. За два года обучения руководители уча-

ствовали в 22 деловых играх («Организационный проект»; «Бизнес-процесс и проведение предконтрактных переговоров»; «Диагностика предприятия»; «Управление собственным рабочим временем», «Делегирование полномочий», «Прогрессивные техники управления», «Мотивация персонала» и др.), около 10 тематических дискуссиях («Проведение совещания»; «Конференция» и т. д.), 8 тренингах («Командообразование», «Конфликтные ситуации», «Навыки саморегуляции», «Стресс и мы», «Управление собственным рабочим временем» и др.).

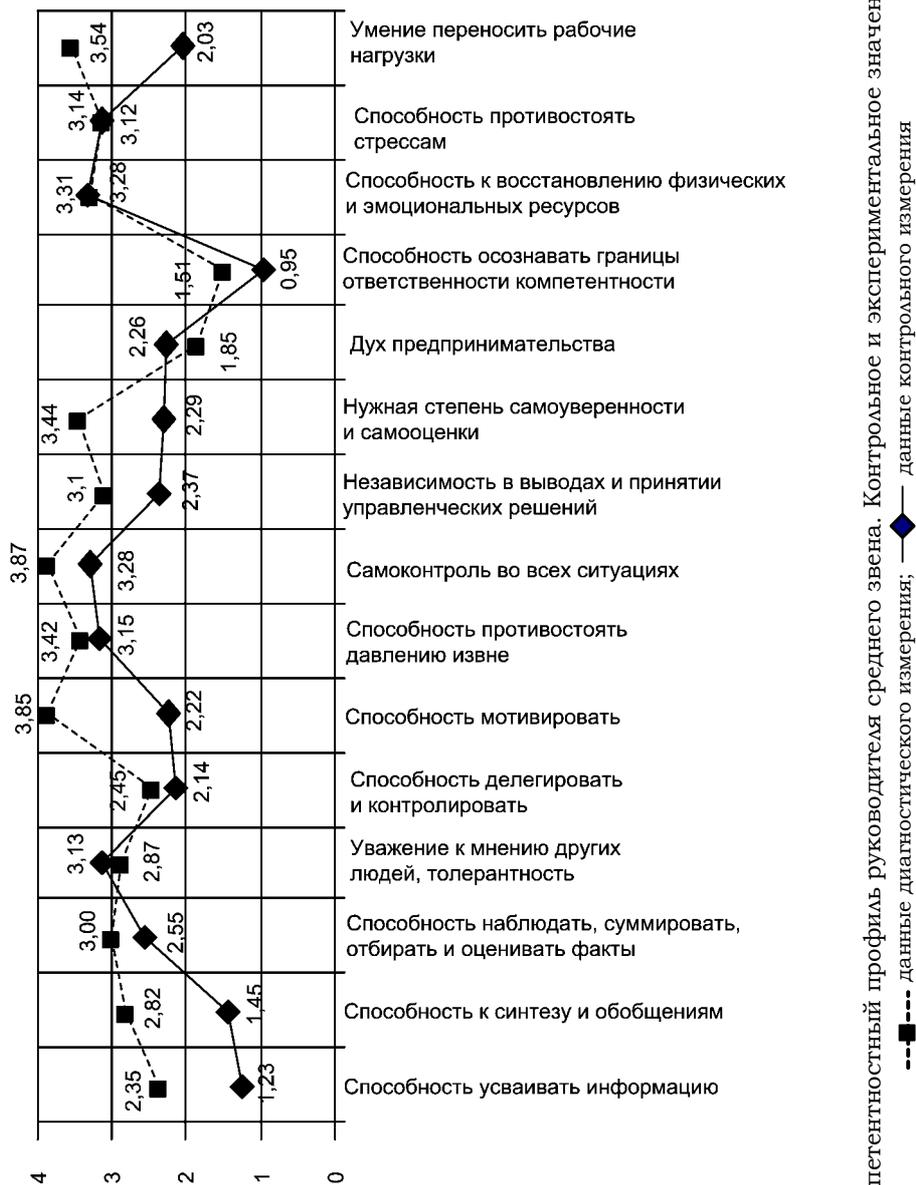
Обучение проходило в модульной форме с отрывом от производства по методике «полное погружение». Продолжительность одного модуля составляла 7 дней. По завершении каждого из 5 модулей руководители защищали итоговый проект по самостоятельно выбранной тематике, но с условием его практической значимости для своего подразделения. Примерами итоговых проектов могут послужить: «Внедрение бюджетного управления для повышения качества деятельности подразделения»; «План реализации проекта по устранению нарушений охраняемых зон газопровода»; «Увеличение объема реализации деревянных домов из профилированного бруса, производимых подразделением»; «Разработка плана реализации строительства очистных сооружений»; «Предложения по организации процесса выполнения плана капитального ремонта в соответствии с комплексным производственным планом»; «План мероприятий по нематериальной мотивации персонала»; «Создание высокопрофессиональной команды подразделения для достижения первостепенных задач» и др.

По итогам проведенного обучения (5 модулей 2 года) спустя 9 месяцев после окончания обучения и защиты выпускных аттестационных работ руководителями по всему курсу была произведена экспериментальная оценка компетентностного набора и получены обобщенные данные (без учета деления по видам профилей) (см. схему).

Экспериментальный срез позволил получить разнородные данные. По некоторым компетенциям («уважение к мнению других людей, толерантность; дух предпринимательства; способность противостоять стрессам») баллы оказались ниже, чем при диагностической оценке. Но в целом компетентностный профиль стал иметь более оформленный вид, и показатели большинства компетенций получили наибольшую выраженность, приблизившись к максимальной оценке. Так, мы можем наблюдать наибольшие сдвиги по блоку «Интеллектуальная и эмоциональная зрелость» и блоку «Интеллектуальные способности».

По результатам контрольного измерения значения компетенций интерпретировались по уровням выраженности:

- 0,07–1,33 – низкий уровень выраженности;
- 1,34–2,60 – средний уровень выраженности;
- 2,61–3,87 – высокий уровень выраженности.



Компетентный профиль руководителя среднего звена. Контрольное и экспериментальное значения: —◆— данные диагностического измерения; -■- данные контрольного измерения

По результатам диагностического измерения уровни выраженности значений компетенций интерпретировались следующим образом:

- 1,01–1,99 – низкий уровень выраженности;
- 2,00–2,98 – средний уровень выраженности;
- 2,99–3,96 – высокий уровень выраженности.

В таблице показано соотношение контрольного и диагностического измерений результатов воздействия обучения по профилям.

Показатели компетенций по среднему баллу контрольного измерения (КИ) и диагностического измерения (ДИ)

Показатель	Интеллектуальный профиль (26 чел.)		Социальный профиль (10 чел.)		Эстетический профиль (4 чел.)	
	КИ	ДИ	КИ	ДИ	КИ	ДИ
Способность усваивать информацию	2,69	3,92	0,75	1,59	0,75	1,54
Способность к синтезу и обобщениям	3,04	3,77	1,90	2,08	1,91	2,61
Способность наблюдать, суммировать, отбирать и оценивать факты	3,12	3,81	2,53	2,53	2,00	2,66
Уважение к мнению других людей, толерантность	2,98	2,48	2,88	2,68	3,71	3,45
Способность делегировать и контролировать	2,06	2,21	2,16	2,69	2,20	2,45
Способность мотивировать	2,59	3,85	3,55	3,94	2,54	3,76
Способность противостоять давлению извне	2,54	3,01	3,84	3,84	2,62	3,42
Самоконтроль во всех ситуациях	3,09	3,85	2,98	3,76	3,76	3,94
Независимость в выводах и принятии управленческих решений	2,00	2,90	2,56	3,32	2,55	3,08
Нужная степень самоуверенности и самооценки	1,65	3,48	2,94	3,41	1,98	3,43
Дух предпринимательства	1,05	1,32	2,86	2,08	2,86	2,15
Способность осознавать границы ответственности и компетентности	0,16	1,42	0,07	1,01	2,62	2,10
Способность к восстановлению физических и эмоциональных ресурсов	2,74	3,8	3,6	3,06	3,58	2,98
Способность противостоять стрессам	2,66	3,00	3,59	3,21	3,17	3,15
Умение переносить рабочие нагрузки	2,09	3,93	1,58	3,68	2,42	3,01

Заметное воздействие обучение оказало на руководителей с интеллектуальным и социальным профилями, поскольку именно по большинству компетенций этих профилей заметны существенные различия. Средний балл компетенций эстетического профиля возрос незначительно. Для установления достоверности различий между профилями использовался параметрический Т-критерий Стьюдента.

Наибольшие различия в уровне выраженности показателей контрольного и диагностического среза обнаруживаются в компетенциях по профилям:

- интеллектуальный профиль: способность усваивать информацию ($X_{\text{ср.ки}} = 2,69$; $X_{\text{ср.ди}} = 3,92$; $T_{\text{кр}} = 0,682$), способность к синтезу и обобщению ($X_{\text{ср.ки}} = 3,04$; $X_{\text{ср.ди}} = 3,77$; $T_{\text{кр}} = 0,542$), умение наблюдать, суммировать, отбирать и оценивать факты ($X_{\text{ср.ки}} = 3,12$; $X_{\text{ср.ди}} = 3,81$; $T_{\text{кр}} = 0,744$), нужная степень самоуверенности и самооценки ($X_{\text{ср.ки}} = 1,65$; $X_{\text{ср.ди}} = 3,48$; $T_{\text{кр}} = 1,804$);

- социальный профиль: самоконтроль во всех ситуациях ($X_{\text{ср.ки}} = 2,98$; $X_{\text{ср.ди}} = 3,76$; $T_{\text{кр}} = 0,554$), способность осознавать границы собственной ответственности и компетентности ($X_{\text{ср.ки}} = 0,07$; $X_{\text{ср.ди}} = 1,01$; $T_{\text{кр}} = 0,731$), умение переносить рабочие нагрузки ($X_{\text{ср.ки}} = 1,58$; $X_{\text{ср.ди}} = 3,68$; $T_{\text{кр}} = 1,209$);

- эстетический профиль: способность мотивировать ($X_{\text{ср.ки}} = 2,54$; $X_{\text{ср.ди}} = 3,76$; $T_{\text{кр}} = 1,006$).

Таким образом, применение блочно-модульной формы обучения оказалось самым эффективным для руководителей с интеллектуальным профилем, поскольку именно данный тип руководителей более открыт для психолого-педагогического воздействия. Руководители, имеющие позитивный профессиональный и жизненный опыт и желание получать и применять полученные знания и умения, оказываются наиболее успешны в обучении и показывают наилучшие результаты на выходе. Процесс анализа и синтеза информации позволяет им находить оптимальные самостоятельные решения в нестандартных ситуациях, а процесс обучения закрепляет и приумножает эти умения. В сложных условиях только профессионально подготовленный руководитель может выйти за пределы незапланированного, принять верное обоснованное решение и нести за него всю полноту ответственности.

Менее значимым образом блочно-модульная система обучения повлияла на руководителей с социальным профилем. Возможно, данный факт обусловлен преобладанием в группе лиц, средний возраст которых превышает 50 лет, что существенно отражается на процессе социализации и ригидности к социальным изменениям. Воздействие в виде активных методов и форм обучения на протяжении двухгодичного обучения, проявилось лишь в повышении мобильности и дало толчок в познании себя и окружающего мира.

Наименьшее воздействие обучение оказало на руководителей с эстетическим профилем, поскольку в процессе обучения не отводилось должного внимания «глубинным» компонентам Я-концепции.

Данные исследования подтвердили выдвинутую гипотезу и свидетельствуют об эффективности применяемой методики для планирования обучения и оценки его качества. Их развитие обусловлено активизацией познавательной деятельности и встраиванием интеллектуальных процессов в жизнедеятельность руководителя. Наибольшую продуктивность приобрели тренинги и формы активного обучения. После них личная напористость в достижении поставленной цели и обретение необходимой степени самоуверенности и самооценки приняли наибольшую выраженность. Таким образом, динамика активных форм обучения и адаптивность предложенных методов к категории руководителей определяют качество обучения в целом и дают возможность варьировать формы, методы и принципы обучения в зависимости от желаемого результата и контингента обучаемых.

По итогам проведенного исследования мы сформулировали несколько факторов, от которых в первую очередь будет зависеть эффективность и диагностичность исследования.

Во-первых, при формировании набора компетенций и составлении профиля работника необходимо учитывать возможность оценки компетенции по какой-то определенной шкале, а не только по схеме «есть/нет».

Во-вторых, четкость и лаконичность формулировки дает нам однозначность определения компетенции не только руководителем, но и подчиненным, а также повышает валидность исследования.

В-третьих, разрабатывая модель компетенций, определяя для себя меру и состав базовых качеств, следует помнить, что различные базовые качества (первоисточники компетенций) имеют разную чувствительность к внешним воздействиям – развитию и обучению.

В-четвертых, модель компетенций, формирование ее содержательного наполнения играет системообразующую и интегрирующую роль в блоке управления персоналом. На ее основе помимо обучения могут выстраиваться процедуры оценки, подбора и развития персонала, работа с кадровым резервом, отдельные аспекты формирования системы мотивации.

Выгода от применения изложенного нами подхода, основанного на компетенциях, состоит в том, что топ-менеджеры, службы управления персоналом могут выявить и выделить ключевые характеристики определенного звена, которые они хотят взять за основу обучения, и в том, что эти характеристики описываются в терминах, которые можно не только понять, но и систематизировать, развивать и изменять. Поэтому компетенции становятся основными показателями оценки процесса обучения персонала в условиях корпорации.

Литература

1. Беклемышев Е. П. Оценка деловых качеств руководителей и специалистов. – М., 1990.
2. Борцовский В. Новые аспекты проблемы повышения квалификации руководящих кадров // Российский экономический журнал. – 1992. – № 12.
3. Вудраф Ч. Центры развития и оценки. – М.: НИРРО, 2005.
4. Иглин В. Международные аспекты и правовое регулирование в области профессионального обучения и развития персонала в странах с развитой рыночной экономикой // Управление персоналом. – 2000. – № 5.
5. Кляйман М. Ассесмент-Центр. Современные технологии оценки персонала. – Харьков: Изд-во Гуманитар. ун-та, 2004.
6. Магура М. Как повысить отдачу от обучения персонала // Управление персоналом. – 2000. – № 5.
7. Моргунов Е. Управление персоналом: исследование, оценка, обучение. – М.: Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2000.
8. Павлуцкий А. В., Алехина О. А. Обучающая организация – будущее лучших компаний // Управление персоналом. – 2001. – № 3.
9. Спенсер Л. М. Компетенции на работе. – М.: НИРРО, 2003.
10. Страдвик Л. Центры оценки и развития. Тренинг наблюдателей. – М.: НИРРО, 2003.
11. Уиндетт С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям. – М.: НИРРО, 2003.
12. Цыпкин Ю. А. Управление персоналом. М.: ЮНИТИ, 2001.
13. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 27–31.

О. Н. Пантелеева

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО МЕДИЦИНСКОГО ЗВЕНА

В статье рассказывается о целесообразности использования технологии обучения как основы формирования профессионального интереса у будущих медицинских работников (на материале изучения ими дисциплины «Основы латинского языка и медицинской терминологии»). Рассматривается проблема применения различных технологий обучения; осуществляется анализ содержательных характеристик технологии обучения; приводятся некоторые определения этого понятия; описаны функции, которые реализуются в технологии обучения; обосновываются показатели технологичности учебного процесса.

This article dealing with problems of creation professional interest in the medical institutions, and with the sensible use of technological approach. We are going to look at this problem through the posses of studying such special subject as «Bases of Latin language and medical terminology». We try to find out the levels of creation professional interest, methods and conditions promoting successful formation of professional interest by means of «Latin language» as special subject. In this article we try to look through the problem of using different technology of teaching, analyze step by step the characteristic sings of this technology, give the definitions to this phenomenon, and describe the functions and indicators of this process.

Проблемы использования в учебном процессе различных технологий обучения выдвинулись в последние годы на первый план как в практике обучения, так и в научных исследованиях сферы образования.

Осознание необходимости коррекции традиционной дисциплинарной дидактической модели обучения, обладающей ограниченными возможностями в формировании взаимосвязанных системных знаний у учащихся, открывает новые возможности для внедрения технологий обучения, гарантирующих достижение результата.

Возросший интерес к технологиям обучения имеет следующие основания:

- многообразные задачи, стоящие перед учебными заведениями, предполагают не только развитие теории, но и разработку вопросов технологического обеспечения учебного процесса. В теоретических изысканиях происходит формулировка законов, построение теорий и концепций, в то время как прикладные исследования анализируют саму педагогическую практику, аккумулируют научные результаты;
- классическая дидактика с ее сложившимися закономерностями, принципами, формами и методами обучения не всегда оперативно реагирует на научное обоснование новых идей, подходов, методик обучения;
- существует необходимость внедрения в педагогику системно-деятельностного подхода, систематизации способов обучения;
- возрастает диагностичность (измеримость) в постановке образовательных целей, оценки результатов обучения;
- необходим переход от экстенсивной к интенсивной организации обучения, т. е. к обретению высших результатов на основе использования новейших достижений педагогики, психологии, информатики;
- возрастание наукоемкости проектов и моделей учебной деятельности, основанных на моделировании профессиональных ситуаций, овладении профессиональным опытом в условиях учебно-образовательного процесса приводит к необходимости формирования профессионального мышления, активности и самодеятельности обучающегося;

- предоставляется возможность экспертного проектирования технологической цепочки процедур, методов, организационных форм взаимодействия обучающихся и обучающихся, обеспечивающих гарантированные результаты и снижающих негативные последствия работы малоквалифицированного медицинского работника.

Анализируя литературные источники, можно проследить динамику развития представлений о технологии: от «технологии в промышленности» к «технологии в образовании». «В современном обществе технологичность становится доминирующей характеристикой деятельности человека, означает переход на качественно новую ступень эффективности, оптимальности, наукоемкости образовательного процесса. Технология – не дань моде, а стиль современного научно-практического мышления. Она отражает направленность прикладных исследований (в том числе педагогических) на радикальное усовершенствование человеческой деятельности, повышение ее результативности, интенсивности, инструментальности, технической вооруженности» [3, с. 8]. Об этом свидетельствует большое количество определений ключевого для настоящего исследования понятия «технология обучения». Его смысл практически в каждом источнике раскрывается по-разному.

Одни ученые считают, что это термин, который включает в себя методику обучения. Другие применяют слова «технология»: «информационные технологии», «инновационные технологии» и т. д. тогда, когда речь идет о наборе технических приемов в преподавании или использовании технических средств обучения.

Опираясь на подходы П. И. Образцова, проведем анализ содержательных характеристик дефиниции «технология обучения», а на его основе обобщим сущность и содержание данной категории.

Из российских педагогов наибольший вклад в разработку проблемы технологии обучения внесли В. П. Беспалько, В. Ф. Долженко, М. В. Кларин, Н. В. Кузьмина, Н. Ф. Маслова, П. И. Образцов, О. П. Околелов, А. Я. Савельев, В. А. Сластенин, Н. Ф. Талызина, Ю. Г. Татур, В. Ф. Шолохович и др. Среди зарубежных исследователей следует отметить Л. Андерсона, Дж. Блока, Б. Блума, Т. Гилберта, Н. Гронлунда, Р. Мейджера. Далеко не всегда взгляды ученых совпадают.

Впервые понятие «технология обучения» было введено на конференции ЮНЕСКО в 1970 г. и в общем смысле рассматривалось как «системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов, их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования».

Ф. Кумбс включает в это понятие «самые различные методы, материалы, оборудование и систему снабжения – словом, все, что участвует в учебном процессе и способствует развитию системы образования» [6, с. 130].

М. М. Левина понимает под технологией обучения «теоретический проект педагогического управления учебной деятельностью и систему необходимых средств, обеспечивающих функционирование педагогической системы согласно заданным целям образования и развития учащихся» [9].

А. Г. Семушина определяет технологию обучения как способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, включающий в себя систему форм, методов и средств обучения, благодаря которым обеспечивается наиболее эффективное достижение тех или иных поставленных целей [15].

М. А. Чошанов указывает на то, что технология обучения – это составная процессуальная часть дидактической системы [22].

В. П. Беспалько – известный отечественный ученый – трактует технологию обучения как «совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели» [1].

Как видим, авторы стремятся к системному представлению педагогического процесса. Большинство исследователей сходятся на том, что технология обучения связана с определенным построением и реализацией учебного процесса, направленного на получение гарантированного результата (т. е. достижение дидактических целей).

Как отмечают В. А. Сластенин, С. А. Смирнов, П. И. Образцов, это возможно при применении соответствующих средств. «Высокая производительность средств обучения и особенности их использования создают совершенно иную модель обучения, иную культуру образовательного процесса». [3] Следовательно, средства обучения в учебном процессе выступают в качестве одной из важных характеристик реализации технологии обучения. Многообразие характеристик требует выделить некий обобщенный признак технологии обучения, отражающий ее сущность. В качестве такового П. И. Образцов, В. А. Сластенин, С. А. Смирнов, А. И. Уман и др. предлагают выбрать законосообразность технологии. Ведь технология обучения – это прежде всего педагогический процесс, максимально реализующий в себе дидактические законы и закономерности и благодаря этому обеспечивающий достижение конкретных конечных результатов. Чем полнее постигнуты и реализованы эти законы и закономерности, тем выше гарантия получения требуемого результата. Таким образом, критерию законосообразности должны отвечать все ведущие признаки технологии обучения. Поэтому в целях решения задач настоящего исследования будем ис-

ходить из того, что технология обучения – законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающая более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем это имеет место при традиционных моделях обучения.

Данное базовое определение может быть модифицировано в тех случаях, когда технология обучения выступает как процесс и результат.

Технология обучения как процесс есть определенная последовательность педагогических процедур, операций и приемов, составляющих в совокупности целостную дидактическую систему, реализация которой в педагогической практике приводит к достижению гарантированных целей обучения и способствует гармоничному развитию личности обучающегося.

Технология обучения как результат представляет собой научный проект (описание, модель) дидактического процесса, воспроизведение которого гарантирует успех педагогических действий.

Технологии обучения реализует три основные функции: описательную, объяснительную и проектировочную. *Описательная функция* раскрывает существенные аспекты практической реализации учебного процесса. Пользуясь соответствующим инструментарием, различные специалисты должны дать одинаковое его описание. *Объяснительная функция* позволяет определить эффективность различных компонентов обучения (например, средств, форм и т. д.) и их оптимальные комбинации. Что касается *проектировочной функции*, то она осуществляется при описании учебного процесса на всех уровнях, включая уровень педагогической реализации, доказывая ее технологичность.

Обоснуем показатели технологичности педагогического процесса формирования профессионального интереса у студентов медицинского колледжа. К ним относятся:

- *гарантированная результативность* педагогического процесса, выраженная в заранее заданных уровнях знаний, навыков, умений обучающихся по учебной дисциплине «Основы латинского языка и медицинской терминологии». Это предполагает государственную стандартизацию медицинского образования, определенную этапность и логику организации педагогического процесса, нацеленного на выполнение норм государственного образовательного стандарта по специальности и квалификационных требований к выпускнику;

- *целевая направленность* на формирование у студентов медицинского колледжа профессионального интереса к приобретаемой ими профессии и последующего профессионального роста;

- *системность и целостность*, проявляющиеся во взаимосвязанности и взаимообусловленности применения в учебной, воспитательной и методической работе типовых форм, методов, средств и процедур обучения;

- *динамизм*, рассматриваемый с позиции поиска и реализации новых рациональных форм, методов, средств и процедур учебной деятельности, используемых в решении текущих и перспективных задач учебной, воспитательной и методической работы, что обеспечивает высокий уровень обученности выпускников;

- *стандартизация, структурированность и воспроизводимость* педагогического процесса, позволяющие проектировать определенную структурно-логическую последовательность процесса обучения будущего специалиста конкретного профиля на основе конкретных профессиональных образовательных программ; предъявлять к каждому обучающемуся типовые квалификационные требования, определяемые государственным образовательным стандартом; воспроизводить процесс подготовки специалистов по одним и тем же учебным планам и программам.

Все это, по нашему мнению, достаточно полно характеризует педагогический процесс подготовки будущего специалиста-медика в колледже как реализацию определенной технологии, которая, с одной стороны, гарантирует достижение заданного уровня профессиональной подготовленности, а с другой – в определенной степени формализует учебно-познавательную деятельность обучающихся.

Таким образом, технология обучения представляет собой систему конкретных операций всех элементов, вовлеченных в этот процесс.

Следовательно, технология обучения – это:

- системная организация взаимодействия всех элементов данного процесса на всех его этапах;

- организация и реализация процесса обучения, которая определяет основные операции;

- четкое определение параметров и характеристик участников процесса;

- разграничение функций и действий участников процесса;

- гарантированное достижение поставленных целей обучения.

Обобщая сказанное, уточним, что *технология обучения будущего специалиста-медика в колледже* – это научно обоснованная и нормированная по цели подготовки и содержанию образования система форм, методов, средств и процедур, используемая при проектировании, организации и осуществлении совместной учебной деятельности педагогов и обучающихся для формирования интереса к профессиональной деятельности студента медицинского колледжа в рамках изучения им общепрофессиональной дисциплины – «Основы латинского языка и медицинской терминологии».

Одним из средств формирования профессиональных умений и навыков, а также профессионального интереса студентов медицинского колледжа может служить, например, технология обучения латинскому языку.

При ее разработке применяется технологический подход, который происходит из триады ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА – ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ. Первое выясняет «зачем учить», второе – «чему учить», третье – «как учить». «Технологический подход не возникает из дидактического или частно-методического подходов, а является самостоятельным направлением исследования учебного процесса» [18].

Внедрение технологий резко меняет «дидактический ландшафт» современной школы и требует смены ее методической парадигмы. В первую очередь это касается целевых приоритетов.

Система профессионального образования в России переживает преобразования и адаптацию к новым рыночным условиям. В то же время реформа здравоохранения предъявляет новые требования к специалистам среднего медицинского звена. Сегодня медицинским учреждениям нужен специалист, способный творчески подойти к своей деятельности, хорошо образованный профессионал. А. К. Маркова указывает необходимость всестороннего развития личности в момент получения профессии: «Качественная подготовка специалиста требует отказа от узкой специализации и перехода к широкопрофильности. Такого рода подготовка позволит человеку быстрее освоить ту или иную специальность или изменить ее в рамках данной профессии, лучше адаптироваться к новым условиям» [10].

В условиях технологического подхода задачами любой дисциплины становятся обеспечение реального вклада каждого учебного предмета в методологическую, теоретическую, технологическую подготовку выпускника к дальнейшему образованию и профессиональной деятельности; целостное и направленное формирование потребностей и умение использования его научного содержания, обеспечение мотивации к изучению всех дисциплин; развитие интеллекта на основе целостного подхода к обучению. Изложенное выше позволяет констатировать, что сущность технологического подхода к обучению заключается:

- в предварительном проектировании учебного процесса с последующей возможностью воспроизведения этого проекта в педагогической практике;
- специально организованном целеобразовании, предусматривающем возможность объективного контроля качества достижения поставленных дидактических целей;
- структурной и содержательной целостности технологии обучения, т. е. в недопустимости внесения изменений в один из ее компонентов, не затрагивая другие;

- выборе оптимальных методов, форм и средств, диктуемых вполне определенными и закономерными связями всех элементов технологии обучения;
- наличии оперативной обратной связи, позволяющей своевременно и оперативно корректировать процесс обучения.

Возникает ситуация востребованности технологии обучения, обеспечивающей формирование у учащихся медицинского колледжа значимых для их будущей профессиональной деятельности знаний, умений, навыков, а также качеств личности, позволяющих выполнять функциональные обязанности по предназначению.

Овладение знаниями в рамках технологического подхода перестает носить характер бездумного повторения, когда учащиеся зачастую просто не понимают, о чем идет речь, и воспроизводят текст учебника наизусть. Организация процесса усвоения знаний включает в себя различные формы мыслительной деятельности, заставляя учащихся по-другому подходить к процессу обучения, делая их активным элементом процесса обучения.

Цели раскрытия возможностей и развития специалиста в рамках технологического подхода требуют иного подхода к отбору и структурированию содержания обучения. Проблема, прежде всего, заключается в том, что обучение в среднепрофессиональном учебном заведении должно в большей мере ориентироваться на профессиональную деятельность. Материал для изучения необходимо систематизировать и структурировать с учетом условий, умений и навыков, востребуемых в будущей профессии.

При технологическом подходе учащиеся стремятся самостоятельно получить знания, их учеба не ограничивается лишь прослушиванием и записыванием информации по учебной дисциплине, предварительно обработанной и полученной от преподавателя.

Существенно, что решительное выдвижение на первый план социальной природы всякого обучения, развития личности студента и формирования будущего специалиста связано с ориентацией не только на индивидуальные, но и на групповые формы обучения, совместную деятельность, многообразие видов взаимодействия, межличностных отношений и общения, богатого радостью повседневного сотрудничества.

Мы считаем целесообразным использование технологического подхода в качестве базового при разработке модели формирования профессионального интереса студентов медицинского колледжа.

Литература

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.

2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991. – 208 с.
3. Виленский В. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учеб. пособие / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Пед. о-во России. – 2004. – 275 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
5. Иванова Т. В. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: анализ, проблемы, выводы // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 1. – С. 16–20.
6. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. – М., 1970. – С. 130.
7. Лазарев В. С., Конопина Н. В. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 27–34.
8. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 272 с.
9. Левина М. М. Технология обучения, ее роль в структуре педагогического знания // Разработка и внедрение гибких технологий обучения педагогическим дисциплинам. – М., 1991.
10. Макарова Л. В. Преподаватель: модель деятельности и аттестация. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. – 148 с.
11. Назарова Т. С. Педагогические технологии. Новый этап эволюции // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 21–27.
12. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие. / Под ред. С. А. Смирнова. – М.: Издат. центр «Академия», 1999. – 512 с.
13. Педагогика: учебное пособие для студентов / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998.
14. Программа развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 годы // Вестн. образования, 2001.– № 19.– С. 9–35.
15. Семушина Л. Г., Ярошенко Н. Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: Учеб пособие для преподавателей учреждений сред. проф. образования. – М.: Мастерство, 2001. – 272 с.
16. Сластенин В. А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст // Пед. образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 4–9.
17. Смирнов С. А. Еще раз о технологиях обучения // Высш. образование в России. – 2002. – № 6. – С. 113–124.
18. Смирнов С. А. Технологии в образовании // Высш. образование в России. – 1999. – № 1. – С. 55–62.
19. Уман А. И. Технологический подход к обучению: теоретические основы / МПГУ им. В. И. Ленина ОГУ – Москва; Орел, 1997. – 208 с.

20. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 437 с.

21. Чернилевский Д. В., Филатов О. К. Технологии обучения в высшей школе. / Под ред Д. В. Чернилевского. – М.: «Экспедитор», 1996. – 228 с.

22. Чошанов М. А. Дидактические конструкции гибкой технологии обучения // Педагогика. – 1997. – № 2.

В. И. Цой

МОДЕЛЬ ИННОВАЦИОННОГО УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновывается эффективность применения новых методологических средств – языка схематических изображений, методологической теории деятельности и игрового моделирования профессиональных ситуаций в управленческом образовании.

It is based the effect of appliance the new methodological means – the languages of schematic images, the methodological theory of activity and play modeling of professional situations, as a new form of managemental education.

В связи с дефицитом профессиональных управленческих работников с рыночным типом мышления для различных сфер деятельности Карагандинский государственный технический университет в 1998 г. начал подготовку бакалавров по управленческим специальностям «Государственное и местное управление» и «Менеджмент». Однако из-за минимального количества выделяемых на эти специальности государственных грантов перед университетом встала задача обеспечения повышенной привлекательности управленческого образования, т. е. такого его качества, которое наверняка бы оправдывало плату за обучение из «частных» источников.

С целью решения данной задачи кафедрой методологии предпринимательства и управления университета была разработана экспериментальная образовательная программа «Модель университетского управленческого образования рыночного типа». В рамках данной программы предварительно были проведены методологические исследования и разработаны понятия и инновационные концептуальные схемы управленческого образования, критериальные схемы оценки управленческих способностей. Были составлены рабочие учебные планы и программы по новым дисциплинам (введенным в рамках вузовского компонента): «Методология мышления и деятельности», «Метод работы с текстом», «Акмеология управления», «Игротехника», «Методология предпринимательства», «Практика мышления» и др., оформлены учебные пособия: «Теория и практика управленческого мышления», «Мировоззренческие ориен-

тиры управленческого мышления и деятельности», «Теоретические схемы управленческого мышления» и др.

Актуальность новых учебных дисциплин и педагогических технологий предварительно выявлялась при проведении занятий с реальными управленческими работниками и предпринимателями – при решении их конкретных практических проблем. На основании заключаемых с различными предприятиями-заказчиками договоров проводились учебные и разработческие семинары, деятельностно-рефлексивные игры (ДРИ), работы по экспертизе и созданию проектов деятельности. Применялись инновационные средства коммуникации, методологического анализа и проектирования. В этой деятельности наряду с преподавателями непосредственное участие принимали и студенты. Практики отмечали высокий уровень их подготовки, подчеркивали актуальность, новизну и высокую эффективность новых методологических средств. Соответственно, уже в студенческих аудиториях применялись апробированные и скорректированные учебные программы и технологии, вносилось актуальное практико-значимое содержание.

Основная идея выращивания конкурентных управленческих способностей в эксперименте состояла во встраивании площадки игрового моделирования профессиональных ситуаций без ущерба для существующей стандартизированной технологии образования. Это было осуществимо благодаря переходу вуза на кредитную технологию обучения, предусматривающую значительную степень самостоятельной работы студентов, возможности включать инновационные дисциплины в состав учебных предметов вузовского компонента типовых программ, а также благодаря адаптивным возможностям используемого языка методологической теории деятельности.

Выделение практического фокуса в качестве ведущего в образовательном процессе сразу высветило основную проблему учащихся – большинство поступающих в вуз не обладали способностями к самостоятельной работе. Многие не имели даже теоретических представлений о рефлексии, способностях к самопознанию, самоанализу, самоорганизации, самообразованию, построению заказа на образование и т. д. Знание абитуриентами школьных предметов диссонировало со знаниями о себе, своих возможностях и способностях. Вместе с тем было уяснено, что главным условием самоизменения учащихся и выращивания конкурентных профессиональных умений является их соответствующая внутренняя мотивация. Поэтому в основу экспериментальной модели образования были положены следующие факторы:

- выделение затруднений студентов в качестве базовых концептуальных оснований проектирования и организации учебного процесса;
- систематическое проведение студентами рефлексии учебного процесса, осознание личностной и профессиональной недостаточности и соответствующие перенормирование и коррекция образовательных траекторий;

- формирование содержания образовательных программ на основе актуальных проблем профессиональной управленческой и бизнес-практики;
- применение инновационных рыночно-ориентированных педагогических технологий.

Ведущая роль в формировании мотивации и конкурентных способностей принадлежала рефлексии учащихся, рассматриваемой в качестве главного условия их самодвижения и самоизменения, выращивания конкурентных управленческих способностей. Организованность рефлексивному мышлению придавал язык методологической теории деятельности, основанный на логическом методе восхождения от абстрактного к конкретному (ВАК) и языке схематических изображений деятельностных смыслов [1].

Все пространство практики образовательной деятельности помещалось в рамочное пространство предметно-научных знаний. Однако охватывающей рамкой выступала теория деятельности, понятия которой могут иметь различный уровень абстрактности или конкретности – в зависимости от характера затруднений в практике.

Моделью предусматривались «переходы» студентов между модельно-профессиональной (игровой) и учебной площадками – в зависимости от характера решаемых учебных задач. Площадка ДРИ использовалась для воссоздания целостности управленческой практики, становилась незаменимой в практическом применении знаний и умений, формируемых на учебной площадке.

Особенностью модели являлось выделение в качестве основных предметов образования реализационных, рефлексивно-мыслительных и согласовательных действий и взаимодействий учащихся. Предполагалось, что если студенты будут на образовательной площадке воспроизводить, рефлексировать и совершенствовать типовые ситуации межпозиционного и межпрофессионального взаимодействия, то у них будут формироваться соответствующие конкурентные управленческие способности [2, с. 184].

В качестве системообразующего элемента раскрытия способностей рассматривался цикл индивидуальной жизнедеятельности учащегося. Первый шаг конкретизировался тремя, второй – семью, третий – пятнадцатью взаимосвязанными и сбалансированными друг с другом циклами предметно-ориентированных действий. Сначала проявляются рефлексивно-мыслительные и реализационные управленческие способности, затем – способности к самообразованию и самореализации, наконец – к самоуправлению и внешнему управлению.

Образовательный процесс завершается профессиональным самоутверждением учащегося, выражающегося в том, что он обретает навык самообра-

зования и самореализации, самоопределения и согласования, самоорганизации и соорганизации с другими субъектами деятельности. Управленческий профессионализм складывается из способностей к самоуправлению и социальному управлению.

Выделение умений конкретного уровня, оформляемых в виде визуализированных функциональных схем понятий методологической теории деятельности (рефлексия, коммуникация, управление и др.), по сути, позволило сформировать систему логических критериев конкурентоспособности управленческого образования. Схематическая выраженность данных критериев обеспечила зримость и конкретность как педагогических, так и учебных действий, возможность контролировать и корректировать их реализацию [2, с. 249].

Схема раскрытия управленческих способностей в логике ВАК позволила реализовать идею сквозной методологической подготовки на протяжении всего 4-летнего срока обучения студентов.

В процессе реализации экспериментальной образовательной программы студентами были сделаны следующие выводы и предложения:

- сравнение выполняемых действий, относящихся к формируемым способностям, с соответствующими критериальными функциями теории деятельности позволяет квалифицировать их адекватность (полноту, каузальность, завершенность, вписываемость в целое деятельности) и обуславливает неслучайное формирование управленческого профессионализма, способностей к самоорганизации, самообразованию, самоуправлению;

- благодаря применению языка теории деятельности поверхностный количественный подход в анализе и оценке формируемых способностей дополняется объемным, качественно-количественным подходом, соответствующим самой природе способностей;

- современный управленец должен владеть средствами и приемами игротехники, включающей психотехнику, группотехнику, схемотехнику, мыслетехнику; соответственно, в основу управленческого образования должны быть положены игротехническая и методологическая подготовка;

- игровое моделирование согласовательных процессов в реальной управленческой практике является не только эффективным способом анализа и проектирования систем деятельности, экспериментальной проверки их реалистичность, но одновременно инновационным способом диагностики профессиональных знаний и способностей субъектов.

Студенты отмечали, что объем часов, отводимый в вузе на методологические дисциплины, крайне недостаточен. Неоднократно высказывались предложения по методологической реконструкции не согласованных между

собой понятийно-категориальных аппаратов, а также подчинению типовым ситуациям управленческой деятельности содержания таких учебных дисциплин, как «Экономическая теория», «Микроэкономика», «Макроэкономика», «Политология», «Основы права», «Маркетинг» и др.

Преподаватели, участвовавшие в эксперименте, выделили проблему несоответствия существующих нормативов организационно-управленческой, педагогической и учебной деятельности требованиям модели инновационного управленческого образования. Ее решению, а также повышению мотивации студентов и эффективности учебного процесса может способствовать использование методологии проектного образования, предусматривающей обучение студентов под реализацию конкретных проектов деятельности предприятий и регионов.

Литература

1. Анисимов О. С., Цой В. И. Схемы и их педагогическое использование в развивающем обучении. – М.: ИПК государственных служащих, 2005. – 591 с.
2. Цой В. И. Инновационное управленческое образование. – Караганда: КарГТУ, 2007. – 311 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Е. В. Иванов

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ПРАВОНАРУШИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ ЗАКРЫТОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье представлена психолого-педагогическая модель работы с несовершеннолетними правонарушителями в условиях закрытого учреждения. Модель прошла апробацию и основана на постоянном взаимодействии психолога и педагогов.

In this article the psychology-pedagogical model of work with minor offenders in the conditions of the closed establishment is presented. The model has passed approbation and is based on constant interaction of the psychologist and teachers.

Проблема криминального поведения несовершеннолетних остается на сегодняшний день острой и актуальной. Это подчеркивается как в ведомственной, так и в научной литературе. При этом исследователи, практики расходятся во мнениях относительно происхождения, масштаба, прогнозов и тенденций этого явления. В 2007 г. произошло снижение преступности несовершеннолетних на 9%, между тем наметились ее качественные и структурные изменения, требующие принятия адекватных и эффективных мер профилактической деятельности.

Общезвестно, что за правонарушениями несовершеннолетних скрываются ошибки воспитательной работы или ее отсутствие со стороны семьи, школы, а также отрицательное воздействие быта, СМИ, уличных компаний. При более глубоком изучении данного явления следует учитывать, что издержки воспитательной работы влекут за собой тяжкие последствия – несформированность морально-волевых качеств у подростков и, как следствие, совершение ими новых правонарушений.

Мы считаем, что криминальное поведение – это результат последовательного прохождения личностью деструктивных стадий. В основе первой стадии лежат мотивы самоутверждения, социальная дезадаптация. Вторая стадия характеризуется развитием девиаций отклоняющейся формы поведения. Третья имеет специфические черты (привычки), закрепляющиеся в поведении, которое принято называть аддиктивным. Последовательная деструкция личности связана с различными аддикциями (наркотическими, алкоголи-

ческими, сексуальными и т. п.), приводящими к совершению ряда проступков и правонарушений, которые обозначаются дефиницией «делинквентное поведение», и способствует вовлечению несовершеннолетнего в преступный мир. Такое поведение может называться криминальным.

Нами проводилась работа с несовершеннолетними правонарушителями с неустойчивой личностной и положительной направленностью в условиях закрытого учреждения (Центр временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей). Особенности профилактической коррекционно-реабилитационной деятельности в данном учреждении обусловлены ограниченностью пространства, сужением социальной активности, жесткой регламентацией содержания, временными рамками сроков (30 суток) содержания несовершеннолетнего. Это, в свою очередь, определяет комплекс профилактических мер, направленных на возможную минимизацию, нейтрализацию дефектов социализации, правовой социализации, психической саморегуляции, точечное воздействие по преодолению отрицательных качеств личности.

Психолого-педагогическая профилактика криминального поведения несовершеннолетних в таком учреждении будет иметь позитивные результаты и приведет к снижению количества помещенных повторно за вновь совершенные правонарушения лишь тогда, когда в применяемой методике воспитательно-профилактического процесса будут учтены индивидуально-личностные свойства, особенности воспитания в семье, взаимоотношения в школе. Для этого необходимо построить работу так, чтобы изучить психологию, социальные и личностные ориентации несовершеннолетнего и выявить у него положительные качества, склонности, умения. А. С. Макаренко справедливо отмечал, что «нельзя воспитать мужественного человека, если не поставить его в условия, когда бы он мог проявить мужество, – все равно в чем, – в сдержанности, в прямом, открытом слове, в некотором лишении, в терпеливости, в смелости» [2, с. 424–425].

Основными условиями работы в закрытом учреждении являются: мониторинг социально значимых качеств; психолого-педагогическое взаимодействие и стимулирование познавательной деятельности; использование индивидуальной программы психолого-педагогической профилактики.

При определении теоретического содержания воспитательно-профилактической работы мы исходили также из ранее выявленных нарушений у воспитанников в следующих сферах: интеллектуально-мнестической; морально-этической; поведенческой; эмоциональной; физическо-неврологической.

Проведенный в течение года по специально разработанной карте наблюдения мониторинг данных нарушений у воспитанников показал, что на

первом месте находятся нарушения интеллектуально-мнестической сферы, затем морально-этические, далее поведенческие, эмоциональные и замыкают цепочку физическо-неврологические (табл. 1). В исследовании приняли участие 150 несовершеннолетних правонарушителей из разных возрастных групп, помещенных в закрытое учреждение впервые, примерно равных по уровню психического и физического развития.

Таблица 1

Нарушения личностных сфер несовершеннолетних

Тип нарушений	Количество выявленных нарушений, %
1. Интеллектуально-мнестические	35,1
2. Морально-этические	24,5
3. Поведенческие	21,2
4. Эмоциональные	17,8
5. Физические и неврологические	1,2

Результаты теоретического осмысления проблемы позволили нам построить модель воспитательно-профилактической работы с несовершеннолетним правонарушителем. Основу модели составили следующие принципы:

1. Комплексность (организация воздействия на социальное пространство, семью, личность несовершеннолетнего правонарушителя).
2. Поэтапность реализации модели воспитательно-профилактической работы.
3. Принцип индивидуализации (приоритет индивидуальных форм работы).
4. Устремленность в будущее (оценка последствий поведения, актуализация позитивных ценностей и целей, планирование будущего без криминального поведения).
5. Деятельностный принцип воспитательно-профилактической работы.
6. Адресность (учет возрастных, половых, социально-психологических характеристик несовершеннолетнего правонарушителя).

Для решения поставленной цели использовался комплекс методов, включающий изучение документации, основания помещения, лонгитюдное наблюдение, индивидуальные и групповые беседы, опросы, тестирование, тренинговые упражнения; ролевые игры, анализ продуктов деятельности несовершеннолетнего, анкетирование, прогнозирование, сравнительный анализ.

Модель предполагает реализацию четырех этапов и рассчитана на весь 30-дневный срок содержания. На каждом этапе решались свои специфиче-

ские задачи, этап насыщался определенным содержанием работы и ожидаемыми результатами (табл. 2).

Таблица 2

Модель воспитательно-профилактической работы

Этап	Задачи	Содержание	Ожидаемые результаты
1	2	3	4
Ориентировочный (5 дней)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выявление положительных индивидуально-личностных особенностей 2. Исследование мотивации к учебной деятельности 3. Изучение внутриличностных конфликтов 4. Выявление склонности к компьютерной, игровой зависимости 5. Определение влияния семьи 6. Обозначение формы девиантного поведения 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Анализ документации 2. Анализ продуктов деятельности 3. Анализ совершенного правонарушения 4. Индивидуальные беседы с родителями воспитанника 5. Составление плана индивидуально-воспитательной работы 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Характеристика процесса и результата развития личности несовершеннолетнего
Преобразующий (с 6-го по 20-й день)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Активное обучение социально важным умениям поведения 2. Осуществление цикла мероприятий, способствующих критическому осмыслению своего поведения 3. Развитие выявленных положительных качеств, склонностей 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование положительных установок, качеств 2. Организация деятельности, альтернативной криминальной 3. Обучение навыкам конструктивного общения 4. Обучение контролю своих негативных эмоций 5. Расширение представлений о личной ответственности за здоровье 6. Выработка умений противостояния негативному социальному влиянию 7. Развитие личной дисциплинированности, сознательности и уважения к закону 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Положительная динамика достижений воспитанника 2. Положительная динамика в решении личностных, социальных проблем воспитанника

Окончание табл. 2

1	2	3	4
Проектировочный (с 21-го по 28-й день)	1. Социальный прогноз дальнейшего поведения	1. Выявление отношения воспитанника к социальным нормам, требованиям и собственному поведению 2. Разработка, в случаях необходимости, программы взаимодействия с органами системы профилактики 3. Выявление (с учетом достигнутых результатов работы) оперативно значимой информации о совершенных ранее правонарушениях, а также о лицах, вовлекающих в противоправную и иную антиобщественную деятельность	1. Выявление возможных поведенческих реакций воспитанника по месту жительства и учебы в ходе прогнозирования
Аналитико-обобщающий (последние 2–3 дня)	1. Выявление общих и специфических тенденций, характеризующих формирование личности	1. Сравнительный анализ и обобщение результатов на всех этапах работы 2. Анализ положительной динамики происшедших изменений 3. Подготовка материала, характеризующего воспитанника, информирование Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав по месту жительства	1. Анализ тенденций влияния среды, воспитания, наследственности, психического развития на поведение 2. Анализ восприимчивости к усвоению правовых и социальных норм

Посредством воспитательно-профилактических мероприятий требуется решить ряд конфликтов: «несовершеннолетний – общество», «несовершеннолетний – социальная среда», «несовершеннолетний – группа», «несовершеннолетний – несовершеннолетний». Следует отметить, что модель не является инвариантной, в нее будут вноситься определенные значимые коррективы.

Приоритетной формой воспитательно-профилактической работы являются индивидуальные занятия.

Исходное звено воспитательно-профилактической деятельности – работа с психологом. Он проводит первичную индивидуальную беседу, в ходе которой выясняются психическое состояние несовершеннолетнего; условия се-

мейного воспитания; отношение к учебной, трудовой деятельности; наличие положительно ориентированных жизненных планов, а у более старших ребят – профессиональных намерений; уровень развития полезных навыков, знаний, умений, посещение кружков, секций, глубина и разнообразие полезных интересов; способы организации досуга; круг друзей несовершеннолетнего; наличие вредных привычек; причины и мотивы правонарушения.

На основании такой беседы разрабатывается план индивидуальной воспитательной работы. Определяется основное направление работы с несовершеннолетним, в котором делается упор на развитие положительных качеств и склонностей и преодоление имеющихся отклонений.

Результаты психологической работы фиксируются в документах, которые прикрепляются к учетному делу несовершеннолетнего.

Первый документ содержит ориентировочные психологические данные на помещенного несовершеннолетнего. Это интеллектуальные особенности, личностные характеристики, интересы и представления о будущем, данные медицинского характера, а также предварительное заключение о тех или иных имеющихся у несовершеннолетнего отклонениях и положительных качествах.

Второй документ отражает психосоциальную ситуацию развития несовершеннолетнего и воспроизводит актуальный конфликт и его источник. В нем дается оценка социальным условиям в учреждении образования и семейной ситуации, выявляется форма психологической защиты (ощущения, фантазия, деятельность, контакты), раскрывается самооценка и способность к самокритике.

Эти документы заполняются психологом на первом, ориентировочном этапе воспитательно-профилактической модели. В соответствии с выявленными отклонениями и положительными качествами, психологическими данными, психосоциальной ситуацией развития строится работа с воспитанником в тесном взаимодействии с воспитателями.

После беседы с психологом несовершеннолетний закрепляется за ответственным воспитателем, который на протяжении всего срока содержания осуществляет воспитательно-профилактическую деятельность, ориентируясь на план индивидуальной воспитательной работы, заключение о психологических данных.

Воспитатель более конкретно выясняет ситуацию в семье: имеют ли место совместные занятия с родителями, каков тип семейного воспитания, что представляют собой семейные отношения и взаимоотношения родителей с образовательным учреждением. Он же составляет индивидуальную профилактическую карту работы с несовершеннолетним. Такая работа воспитателя с воспитанником строится исходя из положительных индивидуальных осо-

бенностей личности воспитанника, но не сводится к этому, так как, по справедливому замечанию С. Е. Матушкина, «цели воспитания определяются не личностной ориентацией, а социальной ориентацией и психологией личности» [3, с. 24]. Содержание карты заполняется воспитателем в течение всего срока работы с воспитанником, по окончании срока им же даются конкретные рекомендации с учетом ожидаемых результатов.

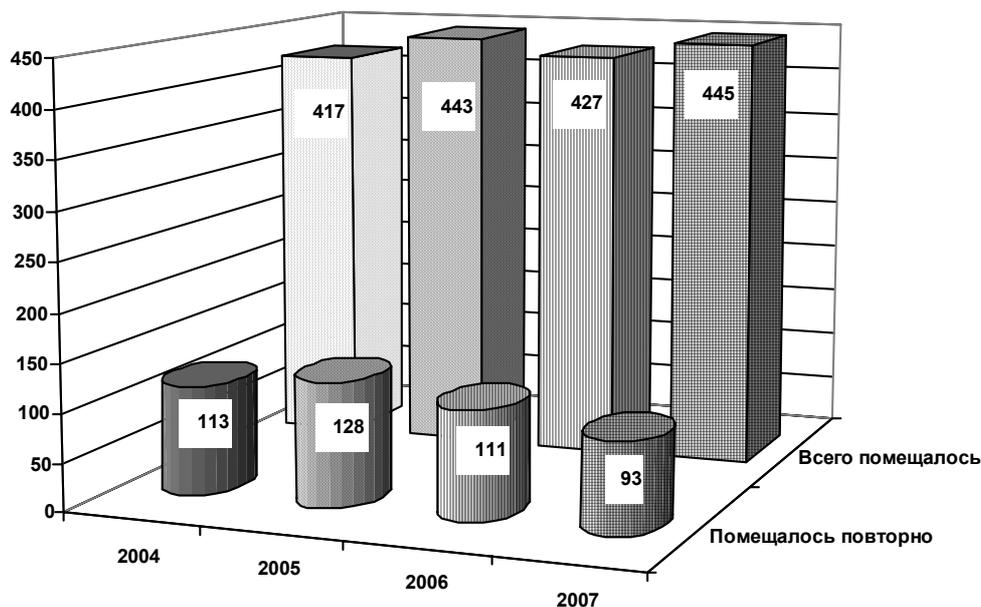
Результатом совместной работы психолога и воспитателей является обобщающий документ «Информационная карта», которая заполняется на основе содержания проведенной работы и впоследствии направляется в комиссию по делам несовершеннолетних. Поскольку после выбывания несовершеннолетнего территориальной комиссией обсуждается его поведение, результатом чего оказывается применение мер административного воздействия к родителям, этот документ является не только обобщающим, но конкретно ориентирующим работу с данным несовершеннолетним.

Практическое изучение опыта воспитательной работы в закрытых учреждениях показало, что порой акцент в них делается на карательный характер воздействия. Психолого-педагогическое взаимодействие осуществляется несогласованно, без учета личности воспитанника. Кроме того, отсутствует преемственная связь с другими учреждениями системы профилактики и, как следствие, теряет смысл начатое развитие положительных качеств, склонностей и преодоление негативных отклонений воспитанников.

Предлагаемая модель воспитательно-профилактической работы позволяет установить четкую преемственность и линию последующей работы с несовершеннолетним в других учреждениях. Психолого-педагогическое сотрудничество устраняет дублирующие функции в деятельности воспитателя и психолога, разграничивает и в то же время объединяет и конкретизирует их усилия по поиску положительных начал воспитанника. На наш взгляд, такого рода совместная работа отражает «потребность постоянного взаимодействия педагогов и психологов в системной организации научного поиска по приоритетным проблемам, постановке и решению новых тем и задач...», обозначенную в докладе Д. И. Фельдштейна [4, с. 4].

Психолого-педагогический эксперимент продолжался с 2004 по 2007 г. В нем приняли участие полное количество воспитанников. Взяты как контрольные 2004 и 2005 гг., во время которых происходило измерение количества помещенных повторно; как экспериментальные – 2006 и 2007 гг. Последний год является статистически достоверным, так как именно в течение его на практике реализовывалась модель и изменялось содержание воспитательно-профилактической работы.

Организация эксперимента предусматривала проведение воспитательно-профилактической работы с несовершеннолетними правонарушителями в соответствии с моделью. В качестве диагностируемого показателя выбирался законченный календарный год, и измерялось количество помещенных за это время повторно несовершеннолетних правонарушителей.



Количество несовершеннолетних, помещенных повторно за 2004–2007 гг.

Представленные в гистограмме данные позволили с помощью дихотомической шкалы измерить уровень повторности в контрольном и экспериментальном годах до и после эксперимента. Обусловленность выбора дихотомической шкалы объясняется тем, что эта шкала является порядковой с всего двумя различными упорядоченными баллами: «помещен повторно» и «помещен впервые». Характеристикой года, помимо общего количества воспитанников, было и число несовершеннолетних, помещенных повторно.

Для данных, измеренных в дихотомической шкале, целесообразно использование критерия Фишера. Критическое значение ϕ 0,05 критерия Фишера для уровня значимости 0,05 равно 1,64.

Эмпирическое значение критерия Фишера, получаемое при сравнении характеристик контрольного года до начала эксперимента, равно 0,33. Следовательно, «состояние экспериментального и контрольного годов до начала эксперимента совпадают с уровнем значимости 0,05».

Сравнение характеристик экспериментального и контрольного годов после окончания эксперимента показало, что поскольку $F_{эмп} = 2,76 > 1,64 = F_{кр}$, то достоверность различий состояний экспериментального и контрольного годов после окончания эксперимента составляет 95%.

Таким образом, в результате проведенного исследования было обнаружено и статистически доказано, что снижение количества несовершеннолетних, помещенных повторно, обусловлено именно применением экспериментальной методики воспитательно-профилактической работы.

Применение данной модели воспитательно-профилактической работы является одной из составляющих общей системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Предложенная модель может быть использована в работе подобных центров, имеющих в каждом субъекте Российской Федерации.

Литература

1. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
2. Макаренко А. С. Сочинения. 2-е изд. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – Т. 5.
3. Матушкин С. Е. Трудолюбие: содержание и воспитание. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2002. – С. 115.
4. Фельдштейн Д. И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Образование и наука: Изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. – 2008. – № 2(50). – С. 3–19.

С. П. Миронова

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ

В статье¹ излагаются основные положения теории профессиональной идентификации личности, дается определение этого термина, на основе обобщения работ отечественных и зарубежных ученых рассматриваются основные категории и ключевые понятия, связанные с этим мыслительным процессом.

The article presents the results of an experiment in teaching which was conducted at the Department of Computer Science, Computer Technology and Methods of Teaching Computer Science at Ural State Pedagogical University. The experiment consisted in determining the degree to which computer resources influence the efficiency of teaching mathematical sciences.

XXI век объявлен ЮНЕСКО «веком образования». Это означает, что знания, культура, воспитанность и интеллигентность должны стать приоритет-

¹ Исследование осуществлено при финансовой поддержке РГНФ (Грант 08-06-00075а).

ными в жизни отдельного человека и общества в целом. Система образования, являясь стратегически важной сферой человеческой деятельности, одним из социальных институтов, значимость которых будет неуклонно возрастать по мере продвижения общества по пути прогресса, ориентирована как социальное явление на формирование личности, выполнение важнейших функций профессионализации, социализации и воспитания человека.

На современном этапе развития российского общества возрастает необходимость особой заботы о повышении профессиональной культуры специалистов в различных областях деятельности. Рынок труда сегодня характеризуется двумя негативными тенденциями для молодежи: с одной стороны, в государственных структурах специалистам с высшим образованием предлагается невысокая оплата труда; с другой стороны, у выпускников вузов есть возможность получить высокооплачиваемую, но не предполагающую реализации интеллектуального потенциала работу в коммерческой сфере. Происходит обесценивание знаний и специальностей, по которым осуществляется вузовская подготовка, что отражается сознанием студентов: меняются их потребности, ценностные ориентации, жизненные планы, даже менталитет.

В этих условиях профессиональная идентификация личности, на наш взгляд, может рассматриваться как необходимая составляющая социально-профессиональной интеграции. По мнению Н. К. Чапаева, педагогическая интеграция затрагивает область всех отношений человека, касающихся его развития, становления и формирования. Следовательно, интеграция в самом широком значении слова – это процесс и результат развития, становления и формирования многомерной человеческой целостности в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности [12].

Содержание понятий «идентификация» и «самоидентификация»

Идентификация (ср.-лат. *identification* – отождествление) – это отождествление, установление идентичности, т. е. тождества, полного сходства чего-либо с чем-либо [4]. Согласно «Большому толковому словарю русского языка», идентификация – установление совпадения кого-, чего-либо, сходства с подобным, однородным ему [1].

Идентификация как мыслительный процесс предполагает, таким образом, утверждение полной тождественности или сходства подобных или однородных объектов.

В психологической науке под идентификацией понимается, с одной стороны, процесс эмоционального или иного самоотождествления личности с другим человеком, группой, образцом [8]; «мыслительная операция, посредством которой человек приписывает себе, сознательно или бессознательно, характеристики другого человека или группы» (А. С. Ребер).

С другой стороны, идентификация в психологии – это вид межличностного восприятия: понимание и интерпретация другого человека путем отождествления себя с ним как схожего в мыслях, чувствах, интересах [5].

В. С. Мухина, понимая под идентификацией механизм присвоения отдельным индивидом всесторонней человеческой сущности, различает *интериоризационную* идентификацию (обеспечивающую «присвоение» чужих характеристик и «вчувствование» в другого) и *экстрариоризационную* идентификацию (обеспечивающую перенос своих чувств и мотивов на другого) [8].

Таким образом, слово идентификация имеет два значения.

Во-первых, опознание кого- или чего-либо, установление тождества объекта или личности, поскольку идентифицировать – это устанавливает идентичность чего-либо чему-либо.

Во-вторых, отождествление индивида с кем-либо или с чем-либо (коллективом, группой и т. п.) [2].

По З. Фрейду, идентификация (отождествление) – бессознательный процесс, благодаря которому индивид ведет себя, думает и чувствует так, как это делал бы другой человек, с которым он себя идентифицирует. Это явление, по мнению ученого, играет важнейшую роль в формировании личности [11].

В рамках философской антропологии исследование феномена *самоидентификации* проводится в контексте общей проблемы самоопределения человека.

По определению философов, самоидентификация означает соотнесенность, отождествление своего «Я» с чем-либо: объектом, «идеями», принципом, другой личностью, социальным явлением или человеческим объединением – либо самообособление того «фрагмента реальности», который есть нечто уникальное и составляет мое «Я» [3].

На наш взгляд, необходимо исходить из признания многовариантности подобной самоидентификации, в том числе связанной с обособлением «Я» в профессиональном плане.

По мнению В. И. Красикова, самоидентификация в историко-философском аспекте может быть рассмотрена в двух социокультурных вариантах – солидаризма и индивидуализма [3]. Социокультурные варианты метафизической самоидентификации человека представлены в таблице. Термин «метафизическая» указывает на сущностный характер процесса самоидентификации.

Очевидно, что каждая из данных позиций сама по себе не может претендовать на полноту исследования самоидентификации. Существует объединяющий вариант, предложенный философами Л. Фейербахом и М. Бубером: метафизическая сущность человека заключается не в «Я» или «Мы», не собственно в данных полюсах, а в пространстве между ними, в «Я – Ты», ко-

торое и есть настоящая человеческая реальность. С этим согласуется и идея Х. Плеснера о «совместном мире» как подлинной сути человека: совместный мир не ОКРУЖАЕТ личность, а НЕСЕТ (здесь и далее выделено автором. – С. М.) личность, которая одновременно формируется им.

Социокультурные варианты метафизической самоидентификации

Доказательства и особенности позиции	Позиция коллективизма (солидаризма)	Позиция индивидуализма
Общее понимание	Единственно истинным объектом метафизической самоидентификации человека является состояние «МЫ»	Единственно истинным объектом метафизической самоидентификации человека является состояние «Я» каждого из нас
Онтологический аргумент	Процессы интеграции являются необходимой стороной самоорганизации сущего	Процессы обособления являются необходимой стороной самоорганизации сущего
Генетический аргумент	«МЫ» в человеческой истории первично	Человеческое самообособление так же архаично, как и чувство солидарности
Естественный аргумент	Социализация молодого поколения носит коллективный характер	В человеческом развитии первична стадия детского эгоцентризма
Психологический аргумент	Подобная самоидентификация обеспечивает человеку комфорт и чувство защищенности	Подобная самоидентификация обеспечивает самоутверждение человека и чувство его оригинальности
Социальный аргумент	Подобная самоидентификация является «каркасом» социума и гарантом стабильности	Подобная самоидентификация является «движущей силой» всех социальных новаций и общественного прогресса
Различие методов исследования	Применяются социологические методы исследования	Применяются психологические методы исследования, так как речь идет о трудно реконструируемой сфере индивидуальности

Приведенные выше социокультурные варианты самоидентификации – это философские отражения основных сущностных сторон человеческой природы. С одной стороны, человек по своей сущностно-родовой характеристике коллективистичен, является неотъемлемой частью людских сообществ, поэтому укорененность в нем способности к существованию в надиндивидуальных образованиях несомненна. С другой стороны, человек как существо духовное является автономным, отдельным, суверенным «самим-по-себе».

Очевидна связь между самоидентификацией личности и процессом социальной интеграции. Не случайно А. В. Мудрик относит идентификацию как

процесс неосознаваемого отождествления человеком себя с другим человеком, группой, образцом к психологическим и социально-психологическим механизмам социализации [6].

Толкование ситуации идентификации можно представить следующим образом: *X похож* (сходен, подобен с кем-, чем-либо) на *U-а Z-ом* = «Субъект *X* имеет (стремится иметь) такое же свойство (свойства) *Z*, какое есть у субъекта *U*, поэтому, когда субъект *X* воспринимает себя как субъекта или думает об этой ситуации, в его сознании присутствует образ субъекта *U*» [9].

Ситуация идентификации указывает на совпадение некоторых свойств субъектов (являющихся в то же время объектами для сравнения) и предполагает, таким образом, процедуру сравнения двух субъектов: Субъекта 1 – того, который сравнивается, и Субъекта 2 – того, с которым сравнивают.

О. Ю. Богуславская пишет о том, что отличие идентификации от мыслительных процессов установления аналогии и сходства (подобия) состоит в том, что определение *аналогичный* свидетельствует о наличии *существенных* в данном контексте свойств сравниваемых объектов, но заведомо *не всех*, а толкования *похожий, подобный, схожий, сходный* указывают на то, что сходство сравниваемых объектов может быть отдаленным.

Экономичность человеческого сознания, стремление сократить число мыслительных действий приводят к тому, что опознавание (идентификация) каждого нового объекта или явления осуществляется через поиск аналогов среди уже известных предметов или явлений. Объекты группируются и классифицируются на основе их сходства с некими прототипами, зафиксированными в памяти познающего субъекта.

Общая характеристика процесса профессиональной идентификации

Опираясь на приведенные выше определения понятия «идентификация», можно выделить следующие особенности профессиональной идентификации как когнитивного процесса.

Для того чтобы описать процесс профессиональной идентификации личности, необходимо определить сущностные характеристики субъекта и объекта профессиональной идентификации, ее свойства и структурные компоненты, методологию ее анализа, уровни профессиональной идентификации.

Рассмотрим интересующий нас процесс на примере профессиональной идентификации студентов Российского государственного педагогического университета, обучающихся по специальности «Физическая культура».

Субъект профессиональной идентификации (Субъект 1 – тот, который сравнивается) воспринимает себя как индивида, выполняющего определенный вид профессиональной деятельности, часто в конкретной профессио-

нальной ситуации, при этом в его сознании присутствует образ Субъекта 2 – того, с которым сравнивают.

Объектами для сравнения в процессе профессиональной идентификации служат образы педагогов по физической культуре, выполняющих определенный вид профессиональной деятельности: учитель, преподаватель, инструктор, тренер, менеджер.

Ситуация идентификации указывает на совпадение некоторых свойств субъектов (являющихся в то же время объектами для сравнения) и предполагает, таким образом, процедуру сравнения двух субъектов: Субъекта 1 – того, который сравнивается, и Субъекта 2 – того, с которым сравнивают.

Специфика профессиональной идентификации как мыслительного процесса предполагает объективно и четко выделенные основания для сравнения. Определение «идентичный», присвоенное какому-либо объекту, указывает на то, что все релевантные (значимые) свойства сравниваемых объектов совпадают.

Профессиональная самоидентификация в сфере физической культуры – мыслительный процесс сознательного или бессознательного отождествления личности с другим человеком (носителем идеального образа «Профессионального Я»), образцом (образом педагога по физической культуре, представленным в Государственном образовательном стандарте); приписывание себе характеристик какой-либо профессиональной группы.

Профессиональная самоидентификация связана с личностным и профессиональным развитием студента, предполагает его субъективную активность: студент сам творит образ своего «Профессионального Я», при этом стирается грань между процессами обучения и воспитания.

Профессиональная идентификация, включая знание студентом своего реального «Профессионального Я» на данный момент, его способность ответить на вопросы «Какой образ педагога по физической культуре мне сейчас ближе и почему?», является основанием для познания им своего профессионального будущего и построения идеального образа «Профессионального Я».

При этом *идеальное «Профессиональное Я»* – это образ будущего «Профессионального Я»: упорядоченная система знаний о себе как самостоятельной личности, являющихся ответом на вопросы «Каким я хочу, могу и должен стать в профессиональной сфере?» и «Как мне стать тем, кем я хочу, могу и должен стать в профессиональном плане?».

Субъектом профессиональной самоидентификации является личность – студент вуза, а объектом – образы его «Профессионального Я», часто имеющие в действительности реальные прототипы, лежащие в основе профессионального самопроектирования, а затем и будущей практической деятельности.

Можно выделить следующие *структурные компоненты* процесса профессиональной идентификации:

- *гносеологический* – необходимые для профессиональной идентификации социальные и профессиональные знания;
- *когнитивный* – сформированные когнитивные модели и механизмы профессиональной идентификации;
- *субъектный* – психологический и духовно-мыслительный план деятельности личности. Субъективность оказывается важным аспектом деятельности человека, реализации его качеств, процессом переживания субъектом своей причастности социальному бытию, реализации субъектом своей самобытности [10];
- *аксиологический* – иерархия жизненных ценностей личности в профессиональной сфере;
- *праксиологический* – эффективность деятельности личности по профессиональной идентификации, определяющаяся применением технологии психолого-педагогического сопровождения.

На логическом основании выделяются три основных типа идентификации: собственно идентификация, классификация и отождествление [7]. Они могут быть использованы при характеристике процесса профессиональной идентификации личности.

Собственно идентификация предполагает осуществление мыслительного процесса номинации, когда дается имя или название отдельному субъекту, явлению, классу объектов. Например, в ходе проведенного нами психолингвистического эксперимента один из ответов на стимул «Тренер» у студентов 4-го курса специальностей «Социальная работа», «Социальная педагогика», «Теология» Социального института РГППУ звучал следующим образом: «Тренер – это человек, который профессионально занимается конкретным видом спортивной деятельности и имеет право обучать этому виду деятельности детей и взрослых».

При классификации определяется класс или группа, к которым относится определенный субъект, предмет или явление. Например, виды профессиональной деятельности педагога по физической культуре – это учитель физической культуры в школе, преподаватель физического воспитания в вузе, инструктор, тренер, менеджер в сфере физической культуры и спорта.

При отождествлении сообщается, что два понятия или названия указывают на одно и то же явление, одного и того же субъекта, один и тот же предмет. К примеру, один из ответов на стимул «Учитель физической культуры в школе» в тестовом задании «Сформулируйте о нем законченное оценочное высказывание в виде предложения» у студентов указанных выше специ-

альностей звучал следующим образом: «Учитель физической культуры в школе – это любимец всего класса, который может делать вид, что не замечает, как ты “халявишь” на уроке»; надсмотрщик, требующий сдачи нормативов; мучитель учеников; это вечная головная боль о том, где бы достать справку об освобождении; это человек, у которого мало что получилось в жизни, проще говоря, неудачник».

К числу идентификаций относятся также *таксономии* – такие положения дел, в которых описывается отношение части к целому. Например, согласно проведенному нами ассоциативному эксперименту, «Преподаватель физического воспитания в вузе» классифицировался студентами следующим образом: «Это человек (наиболее частотная реакция на этот стимул – женщина); – специалист в области физической культуры (в частности, преподаватель, педагог, аспирант, учитель); – спортсмен (например, спортсмен-разрядник).

Идентифицирующие положения дел могут иметь как свое начало, так и свой конец: «Выпускник стал тренером»; «Он больше не является тренером».

Итак, под профессиональной идентификацией нами понимается, во-первых, установление полной тождественности (идентичности) или сходства подобных или однородных объектов: образов педагогов по физической культуре, выполняющих определенный вид профессиональной деятельности, и собственного «Профессионального Я»; во-вторых, результат такого действия – профессиональная самоидентификация.

Для изучения профессиональной идентификации личности могут быть применены следующие методы исследования, реализующиеся, в свою очередь, в конкретных методиках: концептуальный анализ, анализ образа педагога по физической культуре на основе теории прототипов, диагностика уровня профессиональной идентификации, ассоциативный эксперимент.

Так, в ходе ассоциативного эксперимента возможно выявление стереотипов, которые имеют достаточно стабильный характер, соотносятся с примитивизированным восприятием личности педагога по физической культуре и часто играют в процессе профессиональной идентификации деструктивную роль.

Например, типичный образ учителя физической культуры в школе, оцененный как отрицательный, по данным проведенного психолингвистического эксперимента, характеризуется как авторитарный, безвкусный, горластый, контролирующий, крикливый (2), ленивый, малоподвижный, непонимающий (2), раздражительный (2), строгий (5), суровый, требовательный (9), усталый (2) (здесь и далее в скобках указано количество упоминаний данного признака всеми испытуемыми).

Социальные стереотипы – представления о типичных социальных чертах; в частности, существует этностереотип физкультурника, а шире – специалиста по физической культуре, как «качка с куриными мозгами», потенциального или реального нарушителя закона.

Идеалы – абстрактные идеальные образцы. Профессиональный идеал педагога по физической культуре – это совокупность признаков, которые рассматриваются как желательные, обеспечивающие положительное отношение к нему; это присутствующее в сознании стереотипное представление об идеальном педагоге по физической культуре. Можно сказать, что профессиональный идеал педагога по физической культуре представлен в государственном образовательном стандарте.

Профессиональный идеал является важной составляющей профессионального сознания и во многом определяет профессиональное поведение. Профессиональный идеал может быть определен экспериментально.

Проведенное исследование показало, что идеальный учитель физической культуры в школе, по данным опроса 238 студентов, выглядит следующим образом: активный (3), веселый (10), внимательный (2), грамотный, добрый (11), дружелюбный (2), жизнерадостный, заботливый, замечательный, знающий, интересный, искренний, классный, коммуникабельный, красивый, креативный, ласковый, ловкий, мечтающий, милый (3), молодой (2) и т. д.

Анализ данного перечня показывает, что большинство признаков профессионального идеала учителя физической культуры в школе, выделенных испытуемыми, отражает идеализированное представление о толерантном учителе.

Напрямую это представление передают признаки добрый (11), дружелюбный (2), заботливый, ласковый, мягкий, нетребовательный (2), понимающий (7), сговорчивый, снисходительный, сочувствующий, терпеливый (3), толерантный, а косвенно – внимательный (2), замечательный, интересный, искренний, классный, коммуникабельный, креативный, милый (3), морально устойчивый, обязательный, опытный, ответственный (2), открытый, приятный, простой, профессионал, специалист, спокойный (2), стойкий.

Преодоление индивидуальных различий в процессе профессиональной идентификации и достижение определенного уровня профессиональной компетенции будущего педагога по физической культуре возможно не только за счет анализа сформированности базовых концептов и категорий, в равной мере известных студентам, но и за счет различных концептов и категорий переходных зон, которые в своем формировании во многом зависимы от базовых. Для одного студента педагог по физической культуре лишь название профессии, другой знает все его квалификационные характеристики согласно государственному образовательному стандарту. Для одного студента тренер –

это лишь определение одной из возможных граней самореализации специалиста по физической культуре, другому известны все его отличительные характеристики и особенности деятельности. Общая зона знания позволяет и первому, и второму общаться друг с другом и добиваться взаимопонимания.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка. – СПб.: Норинг, 2000. – С. 374.
2. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка: В 3 т. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – Т. 1. – С. 826.
3. Красиков В. И. Человек на пути встречи с самим собой (Проблема метафизической самоидентификации человека). – Кемерово: Кузбассвузиздат, 1994. – С. 3–5, 169, 171–172.
4. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. – М.: Рус. яз., 2000. – С. 260.
5. Летагова Т. В. Тысяча состояний души. Краткий психолого-филологический словарь. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 424 с.
6. Мудрик А. В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2003. – С. 12.
7. Мустайоки А. Теория функционального синтаксиса: от семантических структур к языковым средствам. – М.: Языки славянской культуры, 2006. – С. 241–243.
8. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 2000. – С. 81.
9. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. – М.; Вена: Языки славянской культуры: Венский славистический альманах, 2004. – С. 807–812.
10. Новый социально-философский словарь. – Екатеринбург: Уральский литератор, 1993. – С. 54.
11. Фрейд З. Психология бессознательного. – М.: Просвещение, 1990. – С. 442.
12. Чапаев Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. – 297 с.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Н. Д. Бобкова

СПЕЦИАЛЬНОСТЬ «ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ»: МИССИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Статья показывает объективный характер и содержание социокультурного вызова, обусловленного спецификой современного этапа исторического развития, адекватным ответом на который стало решение о создании специальности «Организация работы с молодежью». Анализируется становление специальности и ее будущего в свете принципиально новой и перспективной методологии работы с молодежью, сформулированной в «Стратегии государственной молодежной политики», принятой в 2006 г.

The article shows an objective character and the maintenance of social and cultural call caused by specificity of the present stage of historical development, the adequate answer on which became the decision on creation of a speciality «The Organization of work with youth». Becoming a speciality and its prospect in a view of essentially new and perspective methodology of work with the youth formulated in «Strategy of the state youth policy», accepted in 2006 is analyzed.

Молодежная политика – явление, естественно возникшее и исторически развивающееся в силу общественной необходимости. Начиная с определенного этапа целостный процесс преемственности поколений, обеспечивающий само историческое движение человечества, становится предметом пристального социального внимания и осознанного воздействия. Один из самых сложных, важных и взрывоопасных участков этого процесса – взаимодействие общества и молодежи. Глубокие социально-исторические трансформации, происходящие сегодня как в мире в целом, так и в России, требуют осмысления этого взаимодействия в общесоциальном, историческом и педагогическом контекстах.

Во все исторические периоды взаимоотношения общества и молодого человека опосредовались конкретными взрослыми людьми. Наряду с родителями в разных социально-исторических ситуациях это могли быть мастер, священник, учитель и т. д. В непосредственно предшествующую современной России советскую эпоху, когда в центре внимания находилась почти исключительно проблема воспитания, в этом качестве выступали классные руководители, заместители директоров школ по воспитательной работе, комсомольские лидеры и целый ряд иных категорий, для которых существовала развитая и разнообразная система подготовки.

В 90-е гг. XX в. программы обучения методистов по воспитательной работе, стандарты подготовки классных руководителей и многие другие компоненты прежней системы были ликвидированы, что стало одним из факторов провала всей воспитательной работы с детьми и молодежью. Хотя в 1991 г. началась подготовка социальных педагогов и социальных работников, это не могло заполнить образовавшийся вакуум в силу целого ряда причин, в том числе уже потому, что ни в Госстандартах новых специальностей, ни в должностных инструкциях специалистов не прописаны функции по организации воспитательной или иной работы с молодежью.

Понятная эмоциональная реакция на происшедшее породила среди педагогов ошибочное представление, что проблема заключается в восстановлении системы воспитательной работы, хотя и за вычетом ее идеологической составляющей. В России, в целом движущейся в русле общемировых тенденций, формируется принципиально иной в сравнении с прежним тип социальной реальности. Он делает особенно актуальным не просто воспитание молодежи, а решение проблем ее адаптации, интеграции, вовлечения в социальную действительность, помощи молодым людям в поиске путей продуктивной самореализации, отвечающих потребностям развивающегося общества.

Радикальная новизна социальной ситуации, детальный анализ которой в рамках данной статьи неуместен, сводится к двум позициям. Во-первых, на смену тоталитарному обществу приходит гражданское. Оно несопоставимо сложнее, поскольку вместо одного доминирующего субъекта социальной жизни – государства – появляется множество автономных субъектов социального поведения: экономического, политического, культурного и т. п. Во-вторых, на смену индустриальному (со значительными остатками традиционного) обществу приходит информационное. Наиболее существенными в контексте разбираемой темы чертами этого общества являются высокий темп истории, делающий опыт предыдущего поколения малопригодным для нового; формирование глобальной телекоммуникационной среды, процессы социальных, политических, культурных взаимодействий, которые происходят на новых и пока плохо изученных основаниях; возрастающая международная информационная, экономическая и физическая мобильность.

В традиционном обществе в процессе социализации индивид входил в общественную жизнь без особых проблем, поскольку шел освоенной и протоптанной предками дорожкой. Сегодня контрагентами выступают, с одной стороны, социализирующийся индивид, с другой – общество в его многообразии. В этих обстоятельствах возникает объективная потребность в новой социальной функции, необходимость которой уже хорошо осознана во многих странах. Это функция посредника, помогающего молодому человеку правиль-

но ориентироваться в карте социальной реальности и грамотно прокладывать начальный этап своего жизненного маршрута.

Если социальная потребность действительно объективна, она всегда находит свое удовлетворение в той или иной форме. В данном случае роль посредника в значительной мере реализуют объединенные субкультурами молодежные сообщества. Но этот посредник не должен быть единственным. Как бы быстро ни развивалось общество, новое поколение, многое отрицая, тем не менее наследует наиболее глубокие культурные пласты. Ответственность за трансляцию этих культурных оснований несет зрелое поколение, которое, следовательно, должно воздействовать на процесс социализации. Бороться с молодежными субкультурами абсурдно: они возникают закономерно, представляют собой объективную социокультурную реальность и выполняют комплекс важнейших функций [1]. Задача в том, чтобы общество сформировало и иных институциональных посредников, дополняющих субкультуры и способствующих более эффективной и гармоничной социализации, сопряженной с меньшими издержками для общества и самого молодого человека.

Способы такой институционализации сегодня едва просматриваются, что связано, в частности, с нехваткой специалистов. Поэтому заслуживают одобрения шаги государства по формированию соответствующего профессионального сообщества. Только осуществляемый этим сообществом эмпирический поиск и его теоретическое осмысление в пространстве ювенологии и смежных областей даст системное и эффективное решение задачи.

В России живет 29–30 млн молодых людей, а специалистов в области молодежной политики лишь около 88 тыс. [2]. Ясно, что при таком соотношении невозможно эффективное осуществление той социокультурной функции, которую эти специалисты призваны выполнять, что влечет весьма серьезные и, в общем, известные проблемы. Поэтому вопрос о расширении подготовки специалистов, профессионально работающих с молодежью, очень актуален.

Одной из мер организации кадрового обеспечения государственной молодежной политики (ГМП) являлась разработка и внедрение дополнительной квалификации «Работник сферы государственной молодежной политики». Был создан «Экспертно-методический совет по вопросам кадрового обеспечения государственной молодежной политики» и введен в действие соответствующий Государственный образовательный стандарт. Получить эту квалификацию могли «лица, имеющие высшее профессиональное образование без ограничений по профилю и занятые в системе государственной молодежной политики» [4].

В соответствии с требованиями стандарта в поле деятельности работника сферы государственной молодежной политики входили:

- управление молодежными сообществами;
- организация и управление работой организаций и учреждений, реализующих государственную молодежную политику;
- управление материальными ресурсами в области молодежной политики;
- управление инновационными процессами в ГМП [3].

Таким образом, в течение ряда лет кадровое обеспечение ГМП осуществлялось за счет дополнительной квалификации. Позже к этому добавилось обучение в рамках специализаций по специальностям «Социальная работа», «Государственное и муниципальное управление».

Трактовка организации работы с молодежью как разновидности социальной работы обсуждаема, но это отдельный вопрос, решение которого во многом зависит от понимания самой социальной работы. В общем виде соотношение специальности и специализации, к сожалению, в педагогике профессионального образования проработано слабо. Думается, в значительной мере оно условно. Практически рамки специализации определяются количеством часов, отводимых на нее государственными образовательными стандартами. Ситуация очевидна: этого времени совершенно недостаточно для подготовки квалифицированного профессионала.

В свете сказанного логично выглядит следующий этап решения вопроса кадрового обеспечения государственной молодежной политики и работы с молодежью – введение в 2003 г. новой специальности «Организация работы с молодежью» (ОРМ) в системе высшего профессионального образования. Реализация данной образовательной программы первоначально осуществлялась в соответствии с Временными требованиями к минимуму содержания, которыми были определены область, объект и предмет профессиональной деятельности специалиста по работе с молодежью. Эти требования существовали недолго, и в 2005 г. Министерством образования и науки РФ был утвержден Государственный образовательный стандарт, который существенно уточнил содержание и требования к образовательной программе по новой специальности, а также внес коррективы в определение предмета, объекта и области профессиональной деятельности. Согласно Госстандарту, к области профессиональной деятельности специалиста по работе с молодежью относятся организация работы с молодыми людьми в молодежных сообществах; осуществление взаимодействия и сотрудничества с объединениями и организациями, представляющими интересы молодежи; создание системы помощи молодым людям, испытывающим трудности в процессе интеграции в жизни общества; налаживание информационного обеспечения, научных исследований проблем

молодежи и молодежной политики, взаимодействие с молодежными СМИ; содействие занятости, предпринимательству молодежи; помощь в развитии международного молодежного сотрудничества и др. Следует отметить, что в утвержденном стандарте характеристики объекта и области профессиональной деятельности содержание данной образовательной программы в целом соответствовало основным нормативным документам ГМП, действовавшим на тот момент.

Существенное влияние на формирование профессионального поля деятельности специалистов молодежной сферы оказало принятие «Стратегии государственной молодежной политики» в 2006 г. [5]. По сути, это документ, который формулирует принципиально новую философию работы с молодежью, в корне меняет ее понимание и подходы к ней. Соответственно, должны измениться направления деятельности работников различных учреждений для молодежи, государственных и муниципальных структур и специалистов, а отчасти и тех разнообразных объединений и организаций, которые осуществляют работу с молодежью на непрофессиональной основе.

Не ставя задачей развернутое сопоставление «Стратегии...» с более ранними документами, ограничимся указанием на два момента, вполне достаточных для иллюстрации ее радикальной новизны. Первый касается того, что ранее, в «Концепции государственной молодежной политики в Российской Федерации», принятой в 2001 г., указывалось, что ГМП реализуется органами государственной власти, органами местного самоуправления с участием неправительственных организаций и иных юридических и физических лиц. В «Стратегии...» сама молодежь трактуется в качестве *полноправного субъекта общественной жизни*. Это не просто существенное отличие, а методологический переворот, выражающий отказ от старой патерналистской политики в отношении молодежи.

Второй момент органически связан с первым и намечает основные векторы ГМП так, как они могут быть сформулированы именно на базе понимания субъектности самой молодежи. Если «Концепция...» нацеливала на государственную поддержку и содействие молодежи в сферах образования, воспитания, развития, охраны здоровья, общественно-политической деятельности молодежи, молодежных и детских общественных объединений, а также на государственную поддержку молодых семей и молодых граждан, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, то «Стратегия...» ставит в фокус внимания такие приоритеты, как вовлечение молодежи в социальную практику и ее информирование о потенциальных возможностях развития в России; формирование созидательной активности молодежи; интеграция молодых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в жизнь общества. Здесь ни

в какой мере не утрачено позитивное содержание прежнего документа, однако меняются подходы, технологии, методы и формы работы с молодежью, акцент делается на предложении молодому человеку удовлетворить свои потребности и интересы путем собственной активности, а не на выполнении им неких программ, разработанных государственными структурами. Стратегия охватывает всю молодежь страны (а не отдельные категории), и во всех предлагаемых проектах специальные структуры являются лишь посредниками и координаторами действий. «Стратегия...», рассчитанная на период до 2016 г., ушла далеко вперед по сравнению с Госстандартом специальности ОРМ. Соответственно, Госстандарт должен быть пересмотрен не только в соответствии с логикой перехода к стандартам третьего поколения, общей для всех специальностей, но и в связи с новым стратегическим шагом в развитии ГМП в Российской Федерации.

Литература

1. Бобкова Н. Д., Фомичев К. А. Социально-исторические этапы взаимодействия общества и молодежи // Вестн. Курган. гос. ун-та. – Сер. Гуманитар. науки. – Курган: Изд-во Курган.ун-та, 2007. – Вып. 3. – С. 9–14.
2. Молодежь в российских регионах: перспективы гражданского и профессионального становления: Сб. материалов / Под общ. ред. д-ра филос. наук М. К. Горшкова. – М., 2006.
3. Приказ Минобразования России № 3360 от 22.08.2003 «О реализации Государственных требований к минимуму содержания и уровню требований к специалистам для получения дополнительной квалификации «Работник сферы государственной молодежной политики» // СПС «Гарант».
4. Приказ Министерства образования России от 31.10.2001 № 3520 // СПС «Гарант».
5. Распоряжение правительства Российской Федерации от 18 декабря 2006 г. № 1760-р. «Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации» // СПС «Гарант».

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Е. Ю. Глазырина

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ФАКТОРА ИНТЕГРАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье дается методологическое обоснование информационных и коммуникационных технологий как фактора интеграции художественно-образовательного пространства. Приведены примеры из современного методического опыта специалистов по практической реализации рассматриваемых технологий в области музыкально-художественного образования.

The article discloses the methodological basis for information and communications technology as a factor of artistic and educational space. The author substantiates her point of view illustrating it by examples from modern methodological experience of numerous who implement it into their everyday work.

Современный этап развития общества характеризуется как информационный. Внедрение и стремительное распространение информационных и коммуникационных технологий ознаменовало собой революционные изменения во всех сферах человеческого сообщества.

В искусстве как одной из форм общественного сознания традиционно ценились и культивировались самобытность, индивидуальность, субъективность. Названные качества востребованы во всех формах приобщения к искусству: творческом созидании, восприятии, воспроизведении, интерпретации.

Эти ценности служили верным ориентиром в процессе художественного образования и воспитания подрастающего поколения. Приобщение к тайнам искусства, постижение его языка, овладение способами самовыражения в процессе художественного творчества всегда основывались на живом слове, интонации, звуке, краске, жесте. Изустный способ передачи художественного опыта от мастера к ученику, воспитание личным примером служения высокому искусству позволяли возвращать молодые таланты.

Информатизация современного художественного образования – процесс закономерный, но не бесспорный. Опасения специалистов вызывает вопрос о том, какую роль будут играть информационные и коммуникационные технологии в художественно-творческой деятельности обучающихся и обучающихся – доминирующую или подчиненную.

Исторически система художественного образования в России была нацелена на развитие у подрастающей и взрослеющей личности душевной чуткости, эмоциональной отзывчивости, нравственно-ценностных ориентиров. Достижение этого возможно при условии формирования у молодежи потребности в непрестанном труде души, эмоциональном постижении феноменов и явлений культуры, освоении (через переживание) интуитивно прочувствованной и осознанной целостности и уникальности окружающего мира.

Сейчас перед человеком встает ряд актуальных вопросов. Не утратят ли искусство, культура, художественное образование своего исконного предназначения с началом эпохи активного внедрения информационных и коммуникационных технологий? Не отступит ли духовно-творческое начало перед богатством их возможностей? Будут ли обозначенные технологии лишь средством реализации уникальных творческих замыслов и проектов или станут их «ограничителями»? Не окажутся ли они способом ухода от действительности и создания виртуальной реальности, «условной, легко обратимой и не вызывающей к чувству ответственности» (А. А. Мелик-Пашаев)?

Мы считаем, что информатизация художественного образования должна встраиваться в логику методологии гуманитарного познания, сущность которой четко сформулирована М. М. Бахтиным: не точность познания, а глубина проникновения. Для дальнейшего развития системы художественного образования основополагающими становятся следующие идеи этого ученого: о привнесении в содержание обучающего и воспитательного процессов нового ценностного отношения личности (ее самостоятельной позиции) к вновь познаваемому в науке и «узнаваемому, вспоминаемому в искусстве»; о диалогичности культур, исходящей из диалогической природы самой жизни; об определении в качестве высшего критерия художественного освоения личностью бытия не точности познания, а глубины индивидуально-личностного проникновения в текст и интерпретацию произведений искусства.

Очевидная перспективность гуманитарного познания, освоения пространственно-временного поля человеческой культуры, постижения языка различных видов искусства подтверждается выводами виднейших философов о том, что сейчас «на первый план выходят такие формы понимания мира и людей, которые аналогичны формам художественного освоения бытия» (В. С. Библер).

Следуя заданной М. М. Бахтиным стратегии развития методологии гуманитарного познания, можно утверждать, что средства информатизации и коммуникации художественно-образовательной среды должны служить для обучающихся способами постижения художественного образа, создания плана интерпретации, воплощения личностного креатива в художественной композиции.

Феномен искусства является неотъемлемой формой существования человека, которая формирует личность, обогащает ее духовное пространство, развивает чуткость анализаторов и чувств как органов восприятия мира. Целостность всех проявлений воспринимается субъектом в органичности зрительных образов, звуков, цветовой гаммы, пространственной перспективы, движения объектов. Общение с искусством, участие в различных видах художественной деятельности развивает природные задатки, склонности и способности, повышает восприимчивость к выразительным нюансам, чувствительность к тонкостям дифференциации художественных средств и элементов. Поэтому *предназначением технологий информатизации и коммуникации должна стать интеграция выразительных возможностей различных видов искусств.*

Рассматриваемые технологии позволяют отразить картину окружающего мира в его многомерности: цвете, движении, изображении, звуке, объеме, колорите и т. д. Зрение оказывается объемным, стереоскопическим. Звук, создаваемый и формируемый средствами информационных технологий, обретает богатство новых обертонов, черты пространственности. Изображение, «картинка» становятся выпуклыми, многомерными, «живыми».

Не случайно эра информационности, цифровых технологий, начавшаяся с конца XX в., ознаменована появлением нового типа художественно-чувственного ощущения эпохи: акустического, пространственно-акустического, пространственно-временного. Это ощущение нашло свое выражение (или, наоборот, предвосхитило) в появлении новых структур звуковысотных композиций, отличных от классических канонов сочинения, записи и исполнения музыки. Каждое из средств музыкальной выразительности рассматривается и в пространственно-временных координатах: пространство и время длительности звука, его тембра и динамики, регистрового и звуковысотного диапазона – это пространство приближающейся или удаляющейся перспективы.

Возросло внимание к пространственно-временным характеристикам каждого отдельного звука, его качественной структуре. Звук строится и создается как нечто неделимое, как уникальная целостность. Вот как описывает процесс создания музыки Э. Артемьев: «Как передать ностальгию? Я решил, что это должен быть какой-то летящий в вышине звук. Взял мелодическую

попевку, близкую русской песенности, свел ее до минимума, упростил до пяти нот. А потом акустически развил, “раздвинул” ее просторы, создал ощущение беспредельного пространства. Мне кажется, что это и дало нужную эмоциональную краску – чувство улетающего, бесповоротно ускользающего времени».

Использование информационных и коммуникационных технологий открывает перспективы экспериментирования с выразительными элементами различных видов искусств не только в профессиональной деятельности, но и в условиях учебных заведений различных уровней и типов. С помощью этих технологий становится возможным моделирование обучающего процесса в виртуальных лабораториях, студиях. Синтезирование звука и тембров, красок и форм, проектирование изображения в многомерном пространстве – теперь со всем этим единолично справляется автор проекта, реализующий с помощью современного программного обеспечения свои творческие замыслы.

Задачи художественного образования решаются средствами различных видов искусства на соответствующих занятиях (по изобразительному творчеству, музыке, литературе, мировой художественной культуре и др.). Использование информационных и коммуникационных новшеств позволяет осуществить комплексный подход к их решению.

К достоинствам применения информационных и коммуникационных технологий мы, безусловно, относим открывшуюся перспективу развития таких видов художественного образования и воспитания, как музыкально-компьютерное творчество, медиаобразование, изучение экранных искусств, анимация, основы телевизионной журналистики, создание роликов, сайтов, видеоклипов, слайд-фильмов, электронных презентаций и т. д.

До недавнего прошлого эти формы не получали должного развития в силу отсутствия материально-технической базы, соответствующего технологического сопровождения и неподготовленности педагогических кадров. Сейчас ситуация быстро меняется. В предназначенных для широкой педагогической общественности научно-методических, общественно-педагогических, культурно-просветительских и даже рекламных изданиях («Искусство в школе», «Музыка в школе», «Искусство и образование», «Музыка и электроника» и др.) регулярно описывается опыт использования мультимедийного сопровождения на занятиях по изобразительному искусству, мировой художественной культуре, музыке, литературе, истории и др. Технологии мультимедиа вовлекают обучающегося в различные виртуальные пространства – природы, музея, спектакля, литературного произведения, исторического периода и т. д. Адекватность и полноценность восприятия этих пространств являются, с одной стороны, условием, а с другой – задачей полихудожественного развития обучаемых. Поэтому умелое владение информационными и коммуникацион-

ными технологиями – это новая ступень в интеграции видов, содержания, форм и методов художественного образования.

Каждому виду художественного творчества свойственна определенная художественная деятельность: изобразительная, музыкальная, литературная, хореографическая и т. д. Однако интеграция различных видов искусств (в досуговой, образовательной и других сферах жизни) приводит к интеграции различных видов художественной деятельности. Например, при оформлении музыкальных проектов, спектаклей и шоу-представлений от светотехника требуется не только художественное образование, но и понимание специфики языка музыкального искусства для того, чтобы световое и музыкальное сопровождение проекта органично дополняли друг друга.

Работа современного пользователя программ компьютерной графики также подразумевает интегративный характер: создание модели проекта, чертежей и схем, презентационной рекламной продукции и т. д. Подобные примеры можно продолжать, так как в настоящее время практически ни один из видов художественной деятельности не реализуется изолированно от других.

Характерно, что новые виды художественного образования по своему содержанию и формам изначально носят интегративный характер. Вспомним известное историческое высказывание: «Из всех видов искусств для нас важнейшим является кино». Экранные искусства сравнительно молоды, они появились значительно позднее традиционных (поэзии, литературы, музыки, изобразительного и декоративно-прикладного творчества, архитектуры и др.).

Экранное искусство, экранная культура, экранная информация – все это связано с прочно вошедшими в современный быт телевидением и видео, электронной рекламой и компьютерными играми. Поэтому современный человек должен уметь грамотно читать аудиовизуальный текст. Аудиовизуальная грамотность, как замечает Л. М. Баженова, в конечном счете сводится к тому, чтобы воспринимающий смог верно «раскодировать» тот художественный или документальный текст, который передает ему автор в определенных знаках – движущемся и озвученном изображении на плоскости экрана [1, с. 2].

Отметим также, что освоение наиболее важных и специфических для какого-либо вида художественной деятельности средств выразительности происходит, в том числе, и посредством их сравнения в других видах творчества. Например: линия – в хореографии и графике, колорит – в музыке и живописи, композиция – в литературе, музыке и живописи и т. д.

Восприятие или создание художественного образа мира – это всегда результат и определенный уровень художественной образованности личности, понимания и грамотного использования выразительных средств.

Таким образом, современные информационные и коммуникационные технологии создают основу для интеграции различных видов художественной деятельности (при доминировании одного из них).

Полифункциональность художественной деятельности – одна из актуальных проблем современности, ставящая на повестку дня вопрос о формировании медиакультуры среди пользователей различных возрастных групп. Теоретические и практические аспекты медиаобразования впервые в нашей стране были разработаны и изложены в авторской программе обучения старшеклассников Ю. Н. Усовым (ИХО РАО) в конце XX в. Он создал педагогическую модель эмоционально-интеллектуального развития на основе интеграции экранных (кино), электронных (телевидение, видео) и новых информационных и образовательных технологий (видеосъемка, компьютер, школьная теле- и радиостудии) в художественно-творческой работе [2, с. 56].

Программа Ю. Н. Усова позволяет считать мультимедиа технологии основой для интеграции интеллектуальной и эмоционально-оценочной деятельности обучающихся, «находящихся в современных условиях избыточного влияния различных медиатекстов» [2, с. 55]. Этот тезис, на наш взгляд, подтверждается высказыванием автора о том, что медиатекст в образовательном процессе рассматривается как «практический результат реализации мысли, выраженной средствами конкретного вида информации; как ассоциативное пространство эмоционально-смысловых взаимосвязей перцептивных единиц; как форма коммуникации, развивающая мышление, восприятие, культуру общения; как посредник в постижении, осмыслении художественной и объективной реальности» [2, с. 57].

Образовательное пространство современного ученика (в самом широком смысле – от школьника до слушателя курсов переподготовки и повышения квалификации) перешагнуло границы учебной аудитории. Всемирная сеть интернет предоставила пользователю неограниченные возможности получения информации, знаний, способов и форм самообразования (от считывания краткой текстовой энциклопедической информации до участия в форумах, интернет-конференциях, мастер-классах, видеозаписях, просмотра открытых лекций и т. д.). К услугам желающих – мультимедийные энциклопедии и другие интерактивные средства обучения. Эти возможности позволяют всем и каждому пополнять и интегрировать как внутрипредметные, так и межпредметные знания.

Мы полагаем, что появление и распространение информационных и коммуникационных технологий в широкой практике художественного образования началось с подвижнической деятельности педагогов и было обусловлено их стремлением «осовременить» учебно-познавательную и воспитательную деятельность, привести ее в соответствие с требованиями времени, уровнем информатизации общества. Зачастую учителя и ученики менялись роля-

ми: ученики помогали осваивать интернет-технологии, технологии создания сайтов, электронных презентаций, роликов и проч.

Заслуженно широкое признание в настоящее время получили такие формы учебной и внеучебной деятельности, как: создание мультимедийных проектов и презентаций (например, в программе Power-Point), информационно-реферативное творчество (с компьютерным набором, редактированием и оформлением текстов), использование фонограмм-«минус» и фонограмм-«плюс», *web*-дизайн и др.

Появление и широкое распространение информационных и коммуникационных технологий ознаменовало окончательную смену парадигмы ЗУНов на парадигму развивающего обучения, личностно-ориентированные обучающие технологии. Проектная деятельность обучающихся в образовательной области «Искусство» позволяет в рамках конкретной избранной тематики интегрировать художественный, документальный, мемуарный и другие материалы, выстраивать логику драматургического развития действия (презентации, слайд-шоу, ролика, видеоклипа), создавать целостную сюжетную композицию.

В драматургии проекта интегрируются материалы литературного творчества, изобразительного и декоративно-прикладного искусства, архитектуры, документального, художественного и анимационного кино, музыки, истории, философии, психологии и др. Примеров подобного рода из повседневной образовательной практики можно привести предостаточно, и все они доказывают возможность, необходимость и общедоступность процесса внутрипредметной и межпредметной интеграции на основе информационных и коммуникационных технологий.

Таким образом, на методологическом уровне информационные и коммуникационные технологии в художественно-образовательном пространстве выступают как фактор интеграции:

- выразительных возможностей различных видов искусства;
- видов, содержания, форм и методов художественного образования;
- различных видов художественной деятельности (при доминировании одного из них);
- интеллектуальной и эмоционально-оценочной деятельности обучающихся;
- внутрипредметных и межпредметных знаний, умений, навыков.

Проанализируем методический уровень заявленных методологических позиций на примере современного музыкального образования.

Интеграция музыки с другими видами творчества опирается на синкретичную природу искусства и успешно реализуется в широкой педагогической практике. Во всех обучающих программах (государственных и экспериментальных, авторских и составительских) музыка рассматривается во взаимосвязи с другими видами искусства, прежде всего изобразительным искусством и литературой.

Благодаря использованию информационных и коммуникационных технологий открываются новые технологические и художественные возможности для постижения синтеза искусств. Применение электронных средств обучения (CD- и DVD-дисков, интернета и др.) позволяет учителю, опираясь на синкретизм самой природы искусства и детского художественного восприятия, продемонстрировать примеры гармоничного взаимодополнения музыки и живописного полотна, музыки и литературного произведения. И в этом плане трудно переоценить роль мультимедиа технологий.

Такой способ подачи художественного материала на уроке имеет много преимуществ. Во-первых, учитель получает возможность за короткий отрезок времени (за счет заранее подготовленных электронных ресурсов) показать детям целый ряд высокохудожественных образцов творчества. Во-вторых, он избавляется от суеты, часто сопровождающей смену художественно-иллюстративных (репродукций картин, художественных фотографий и т. п.), музыкальных и литературных материалов. В-третьих, выразительные возможности различных видов искусств демонстрируются на уроке не последовательно, а одновременно, и это в значительной мере усиливает эффект их образовательного, развивающего и воспитательного воздействия на школьников. И, наконец, в-четвертых, экономятся время и возможности для педагогического общения в художественно-образовательной среде.

Вторая методологическая позиция обосновывает информационные и коммуникационные технологии как фактор интеграции видов, содержания, форм и методов художественного образования.

В обучении музыке использование информационных и коммуникационных технологий способно раздвигать границы образовательного пространства и переносить уроки в театры, концертные залы, на сценические площадки, в выставочные павильоны, музеи, к памятникам архитектуры и т. п. Например, очень уместно и педагогически оправдано использование (на уроках музыки в общеобразовательной школе, занятиях по истории музыкального искусства в музыкальных школах и др.) электронных средств обучения, таких, как видеоварианты лекториев, создаваемых коллективами филармоний, музыкальных театров, музеев изобразительного и декоративно-прикладного искусства.

Третья методологическая позиция – информационные и коммуникационные технологии как фактор интеграции различных видов художественной деятельности (при доминировании одного из них). Инновации в области информатизации и коммуникации сразу же привлекли к себе внимание и интерес молодежи. Зачастую студенты училищ, колледжей, институтов, университетов и даже учащиеся общеобразовательных школ самостоятельно осваивают технологии создания музыкальных композиций, электронных презентаций, роликов, видеоклипов.

Для реализации своей идеи авторам необходимо владение знаниями, умениями и навыками работы в нескольких видах художественной деятельности. Например, при создании видеоролика или видеоклипа помимо музыкальной грамотности как доминанты всего творческого процесса (создание музыкальной композиции, аранжировка, оркестровка и др.) востребовано наличие навыков компьютерной графики, выбора цветовой гаммы, создания единой линии драматургического развития, монтажа кадров в определенной последовательности и многих других.

Четвертая позиция – информационные и коммуникационные технологии являются интегрирующим фактором интеллектуальной и эмоционально-оценочной деятельности обучающихся.

В области музыки данная позиция отражает насущную необходимость развития, формирования у подрастающего поколения способности к музыкальному самообразованию, умения оценивать многообразные явления современной музыкальной культуры и индустрии, выработки личностной позиции и логики ее доказательств по отношению к феноменам искусства современного общества и общепризнанным достижениям культуры, способов креативного решения музыкальных проектов с помощью средств информационных и коммуникационных технологий и др.

Пятая позиция – интеграция внутрипредметных и межпредметных знаний, умений и навыков на основе информационных и коммуникационных технологий.

В музыкальной деятельности рассматриваемые технологии могут использоваться для реализации внутрипредметной интеграции различными способами. К наиболее распространенным из них относятся:

- контрольные и диагностические тесты по отдельным учебным разделам и темам;
- музыкальные викторины по историко-теоретическим дисциплинам (информатизация образования позволяет предоставить каждому обучающемуся индивидуальный вариант задания);
- создание информационной базы энциклопедического или библиографического характера по определенной тематике (например: творческое наследие композитора, фонотеки, электронные фонотеки и др.);
- вокальное исполнение в сопровождении фонограммы-«минус»;
- акустическая обработка звука и создание звуковых эффектов в инструментальной исполнительской деятельности;
- формирование навыков настройки инструмента и правильной аппликатуры при обучении исполнительскому мастерству (например, на таких музыкальных инструментах, как фортепиано, скрипка, гитара и др.).

Межпредметной интеграции способствуют такие приемы, как компьютерная оркестровка аккордов, гармонических последовательностей и музыкальных произведений; создание с помощью компьютерной программы музыкальной композиции; компьютерная аранжировка музыкального произведения в заданном музыкальном стиле; подбор аккомпанемента к мелодии; гармонизация мелодии и т. д. Кроме того, на современной стадии развития технологического сопровождения образовательного процесса стали возможны создание, аранжировка, переложение, обработка и запись музыкального материала для различных составов исполнителей (инструменталистов) без их непосредственного участия. Владея компьютерными музыкальными программами (нотнографическими, аранжировочными, секвенсорными), пользователь становится одновременно создателем музыкального опуса, аранжировщиком, нотным редактором и даже издателем.

Информационные технологии сегодня – это не только мощный фактор интеграции художественно-образовательного пространства, но и новое средство наглядности в обучении музыке и наиболее характерный признак современной образовательной парадигмы.

Литература

1. Баженова Л. М. Основы экранной культуры (для 1–4 классов) // Основы экранной культуры. Для общеобразовательных и специальных школ, лицеев, гимназий и внешкольных детских учреждений. – М.: ИХО РАО, 1999.
2. Савенкова Л. Г., Сухова Т. И., Юсов Б. П. Живой мир искусства: Программа полихудожественного развития школьников 1–4 классов. Для общеобразовательных и специальных школ, лицеев, гимназий и внешкольных детских учреждений. – М.: ИХО РАО, 1999.
3. Усов Ю. Н. Медиаобразование: Программа для учащихся 10–11 классов общеобразовательной школы // Основы экранной культуры: Для общеобразовательных и специальных школ, лицеев, гимназий и внешкольных детских учреждений. – М., ИХО РАО, 1999.

Т. Н. Ткачук

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЕ

В статье анализируется проблема личностного развития студентов под углом рассмотрения ценностного отношения к иноязычной культуре как базису для формирования ценностно-смысловых ориентиров, аккумулирующих наиболее значимые особенности разных культур, обеспечивающих творческую самореализацию обучающихся в поликультурном

пространстве и способствующих их укоренению в родной культуре. Формирование ценностных отношений выводит образовательный процесс на уровень смыслообразования, предоставляя возможности организации эффективного педагогического воздействия для разрешения противоречия между ценностными ориентациями студентов и отчужденными от их личностной сферы познаваемыми культурными ценностями.

This article under review is devoted to the problem of personal development of students, connected with such an aspect as value attitude of the person. The article deals with the basic notions of the definition «value attitude to the foreign culture», reveals the peculiarities of its structure and functioning in educational process. The research is concentrated on theoretical aspect of the problem investigated for to analyze interconnection of personal attitude of students to cultural values and their development as individuals of native culture, proved with the results of the practical part of this work.

Процесс глобализации культуры связан с ускорением интеграции наций в единую мировую систему, вовлечением в общение людей, говорящих на разных языках и имеющих разные культурные ценности, образ мышления, отношение к миру. Зачастую эта «разность потенциалов», усугубляемая манипуляциями с сознанием людей для усиления дезинтеграции, вражды и насилия, выступает источником национально-этнической нетерпимости и межнациональных конфликтов. В данных условиях формирование у обучающихся ценностного отношения как к родной, так и чужим национальным культурам; поиск смыслов, объединяющих людей разных культур; развитие умений диалога, способностей к продуктивной деятельности, направленной на созидание культурного пространства, должны составить целевой и содержательный аспекты образования, в особенности гуманитарного. Трудно переоценить роль иноязычного образования, которое является на современном этапе развития страны средством межкультурного общения и обретения взаимопонимания народов, обобщения достижений национальных культур в развитии мировой культуры и приобщения к ее ценностям [8]. Язык выполняет как коммуникативную, так и кумулятивную функцию, поэтому обучение иностранному языку сопровождается узнаванием культуры его носителей, соответственно сам язык рассматривается в образовательном процессе не просто как орудие коммуникации и познания, но и как средство проникновения в ментальное пространство иноязычной культуры. Речь идет не только о развитии интеллектуальных качеств, позволяющих преодолевать свою культурную изолированность, но и об укоренении ценностно-смысловых ориентиров, которые позволили бы современному человеку уверенно самореализовываться в поликультурном пространстве в качестве субъекта культуры.

Исследованию ценностных отношений посвящено множество научных работ в философии (В. А. Василенко, А. Г. Здравомыслов, М. С. Каган, В. П. Тугаринов и др.); психологии (А. А. Бодалев, Б. С. Братусь, Л. С. Выготский,

А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе и др.); педагогике (Е. В. Бондаревская, Н. Д. Никандров, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, В. А. Сухомлинский, Н. Е. Щуркова и др.). Анализ научной литературы позволяет выделить в проблеме развития ценностного отношения два аспекта: первый – понимание того, что есть ценности культуры как содержание образования, к которым следует формировать отношение обучающихся; и второй – изучение способов и механизмов трансформации объективных культурных ценностей в субъективно значимые, определение условий действенно-практической реализации ценностного отношения обучающихся к познаваемому. Обобщив различные научные взгляды на понятие «ценность», мы придерживаемся аксиологической трактовки и понимаем ее как положительную значимость или функцию явлений и предметов, которые несут в себе созидательный смысл социального и индивидуального преобразований, имеющих материальную или идеальную форму выражения. В рассмотрении процессуального аспекта ценностного отношения особое значение придается мотивационно-ценностному компоненту их осознания, получившего свое обоснование в психологической теории отношений В. Н. Мясищева [5].

Содержательно отношение включает в себя присвоенные человеком социокультурные ценности, которые приобретают статус личностных ценностей в процессе деятельностного распрямления индивидами их содержания, объективированного в продуктах материальной и духовной культуры. Данный процесс осуществляется на двух уровнях: личностно-смысловом, отвечающем за производство отношений к реальности, мотивов, смысловых ориентаций; и индивидуально-психологическом, на котором происходит реализация, опредмечивание этих отношений; он базируется, таким образом, на механизмах интериоризации и экстериоризации (А. С. Выготский) [3]. Соответственно, отношение есть проявление активности личности в двух аспектах деятельности – внутренней (смыслообразующей, психической) и внешней (практической, предметной).

Анализ указанных аспектов позволил нам уточнить структуру ценностного отношения, выделив помимо мотивационно-потребностного, когнитивно-операционального, ценностно-эмоционального еще и *деятельностно-поведенческий* компонент. Он отвечает за практическую реализацию отношения в результатах внешней активности человека и определяет продуктивность ценностного отношения, поскольку связан с творческим изменением среды путем создания новых объектов на основе преобразования ряда внутренних смысловых новообразований, сложившихся посредством интериоризации ценностей культуры. Таким образом, ценностное отношение – это устойчивая избирательно-предпочтительная связь субъекта с объектом окружающего мира как результат процессов смыслообразования, когда данный

объект, выступая в своем социальном значении, приобретает для субъекта личностный смысл, включается в систему регулирования его поведения и деятельности.

Особенности ценностного отношения к иноязычной культуре обусловлены спецификой объекта его формирования – понятием иноязычной культуры, которая трактуется как часть общей культуры человечества и которой может овладеть обучающийся в единстве обучения, воспитания, познания и развития в образовательном процессе по иностранному языку (Е. И. Пассов) [6]. Это многообразие духовных и материальных культурных ценностей, принадлежащих разным народам, говорящим на конкретном иностранном языке; которым овладевает обучающийся в ходе изучения этого языка. Следовательно, осуществляется встреча двух культур, поскольку обучающийся входит в пространство иноязычной культуры как носитель своей родной культуры, что обуславливает целесообразность организации обучения иностранному языку на основе сравнительно-сопоставительного анализа родной и иноязычной культуры как *диалога культур* (Е. И. Пассов, В. В. Сафонова, С. Г. Тер-Минасова, Дж. Уолдес и др.). Современная психолингвистика трактует диалог культур и как обмен культурными предметами, деятельностью/способами осуществления деятельности, и как обмен образами сознания носителей взаимодействующих культур [4, с. 71].

Диалог культур в контексте иноязычного образования направлен на обеспечение «естественной интеграции культурно-мировоззренческих ценностей мировой цивилизации, народа-носителя иноязычной культуры, а также социума, представителем которого является обучающийся» [8, с. 35]. Формирование ценностного отношения студентов к иноязычной культуре в условиях межкультурного образовательного процесса реализует идею гармонического взаимодействия разных культур, где каждая из них выступает ценностным катализатором освоения обучающимися мировой культуры и углубленного понимания своей собственной. Так, иноязычная культура осуществляет компенсаторную функцию, заполняя своим культурным содержанием лакуны в родной культуре студентов; родная культура определяет «векторы» их собственного поиска лучших образцов национальных культур в пространстве мировой культуры. Межкультурное иноязычное образование рассматривается в нашей работе как диалог культурных ценностей на основе определения и осмысления негативных и обогащающих особенностей иноязычной и родной культуры с ориентацией на ценности мировой культуры; последующей селекции и присвоения лучших проявлений иноязычной культуры, в определенных случаях их дефицит компенсируется содержанием родной культуры. Например, отношение к труду в русскоязычной (коллективистской) культуре характери-

зуются приоритетом целей коллектива, ориентацией на взаимопомощь в работе, принятие совместных решений; этим обусловлены следующие особенности: 1) повышение адаптивных способностей личности, развитие умений успешной совместной деятельности, способность подчинять собственные амбиции, заботиться о благе других (позитивный потенциал); 2) неразвитость умений самостоятельной деятельности, взаимозависимое сознание, избегание ответственности (негативный потенциал). В то же время в англоязычной (индивидуалистской) культуре индивидуальные цели признаются важнее групповых, ценится личный успех, что развивает: 1) критическое мышление, конкурентоспособность, самостоятельность, стремление бороться за достижение своих целей, быть индивидуальностью (позитивный потенциал); 2) амбициозность, эгоизм в достижении целей, индифферентность к проблемам других (негативный потенциал). Присвоение обучающимися позитивных проявлений иноязычной культуры позволит нейтрализовать негативности их родной культуры, изменяя образ мышления, расширяя систему личностных ценностей и поведенческий репертуар. Этот процесс реализуется по принципу «маятниковой траектории» как непрерывного движения от узнавания особенностей иноязычной культуры к осознанию ценностей родной, и обратно к углубленному пониманию иноязычной культуры с помощью личностных новообразований (ключевых понятий, потребностей, ценностных смыслов, умений), синтезирующих смыслы иноязычной и родной культур. Данный процесс основывается на переживании и рефлексии студентами нового и существующего культурного опыта, наполняя специфическим содержанием выделенные нами компоненты ценностного отношения: мотивационно-потребностный, когнитивно-операциональный, эмоционально-оценочный, деятельностно-поведенческий. Дадим каждому из них краткую характеристику.

Мотивационно-потребностный компонент является своеобразным внутренним энергетическим «драйвером» ценностного отношения к иноязычной культуре. Сравнительное изучение особенностей иноязычной и родной культур можно рассматривать как механизм активизации мотивационной сферы студентов: недостаток культурологических знаний в процессе обучения иностранному языку для понимания и объяснения использования речевых структур, поведения, традиций и других особенностей иноязычной культуры актуализирует потребность студентов в информации о культурной специфике страны изучаемого языка, которая является мощным познавательным мотивом. При этом познание иноязычной культуры средствами родной культуры приводит к углублению знаний о последней, интересу к самопознанию, актуализируя потребность в культурной идентификации, которая способствует установлению духовной взаимосвязи между собой и своим народом, интериори-

зации ценностей родной культуры и построению собственной жизни с их учетом (Е. В. Бондаревская) [1]. Формирование ценностного отношения к мировой культуре основывается не только на присвоении культурного опыта (интериоризация), но и творческого изменения среды путем созидания/создания нового предметного мира культуры (экстериоризация), вызывая потребность созидания: она свидетельствует о преобразовании общественных смыслов в личностные ценности, а создание новых объектов, несущих общественную и культурную значимость, способствует самоактуализации личности. В целом мотивационно-потребностный компонент характеризуется проявлением устойчивой мотивации к расширению культурологического знания (интерес к познанию иноязычной культуры, углублению знаний о родной культуре, доминирование широких социальных мотивов); актуализацией потребности к культурной идентификации; стремлением к творческому созидательному преобразованию социокультурного пространства как выражению самоактуализации личности.

Следующий компонент структуры ценностного отношения к иноязычной культуре – *когнитивно-операциональный* – основывается на механизме межкультурной трансляции (преломления смыслов одной культуры в другой). Восприятие чужого национально-специфического образа мира, его интерпретация осуществляется через призму собственных культурных норм, с помощью образов своего национального сознания, поэтому для понимания особенностей иной социокультурной общности необходимо включить ее феномены в контекст предшествующего культурного опыта обучающегося с целью построения в его когнитивной системе вторичных когнитивных конструкций – значений, соотносимых со знаниями о мире представителей иной культуры. Данный процесс связан с усложнением связей, устанавливаемых в сознании обучающегося между элементами усваиваемых им культур и языков. Это развивает рефлексивные навыки обучающихся, способность гибкого использования различных видов информации, умение эффективного конструирования ментальных представлений. Рефлексия нового культурного опыта имеет особое значение: умение сравнивать типологические характеристики иноязычной и родной культуры, определять их общие и специфические черты подводят обучающихся к пониманию закономерностей их взаимодействия, развивают диалогическое мышление. Кроме того, в сознании обучающегося синтезируются представления как о специфике родной и чужой культуры, так и об общности знаний о культурах мира и моделях коммуникации. В результате у него складывается понимание взаимосвязи и взаимозависимости всех культур.

В формировании ценностного отношения к иноязычной культуре большая роль отводится *эмоционально-оценочной* деятельности (и соответству-

ющим компонентам), поскольку интериоризация смыслов культуры осуществляется в единстве осознания (когнитивный уровень познания) и переживания (эмоциональный уровень), продуктом которой выступает новое ценностное сознание (Ф. Е. Василюк) [2]. Сфера субъективных эмоционально-ценностных переживаний обуславливает процессы объективного познания, придавая им избирательность, направленность, согласуя их с интересами жизни, и связана с процессами смыслопорождения. Особенность смыслообразующей деятельности в контексте интересующей нас темы заключается в том, что сопоставление образов родной культуры с особенностями картины мира иноязычной культуры сопряжено с ревизией и изменением системы ценностей обучающегося за счет сознательно-избирательной интернационализации ценностей инокультуры. Для этого необходимо формировать опыт оценочного отношения к межкультурному взаимодействию представителей различных национально-культурных общностей: уметь воспринимать специфику инокультуры, сравнивать ее с национальным своеобразием своей культуры, выявлять различие и общность в культурах и мировосприятии их носителей; критически осмысливать негативный/обогащающий потенциал влияния смыслов иноязычной культуры на родную культуру обучающихся [4, с. 120]. На основе данного вида опыта развиваются умение проявлять толерантность к «иному», создавать атмосферу комфортного общения, регулируя эмоциональные проявления в своем речеповедении; способность воспринимать инокультуру как равноценную (при ~~вспомогательном~~ ~~предметном~~ ~~отношении~~ к иноязычной культуре – *деятельностно-поведенческий* – связан с развитием механизмов практической реализации личностью внутренних смысловых новообразований в различных формах внешней активности (поведении, предметной деятельности). Изменение сознания обучающегося как результат синтеза сведений о специфике родной и иноязычной культур, общности знаний мировой культуры и коммуникации модифицируют его поведенческие установки и порождают новые формы его деятельности, что свидетельствует об успешности становления обновленной системы ценностей. Активное вовлечение студентов в разнообразные виды образовательной культурно-созидательной деятельности, постепенный переход к самостоятельному познанию разных культур и межкультурному общению, расширение образовательного пространства за счет интеграции учебной и внеучебной деятельности позволяет вывести внутреннее ценностное отношение к иноязычной культуре студентов на действенный уровень.

Данные заключения легли в основу разработки критериев сформированности ценностного отношения к иноязычной культуре, которые отражают степень выраженности показателей его структурных компонентов.

Ценностное отношение к иноязычной культуре мы рассматриваем как интегративное качество личности, характеризующее обучающегося как субъекта образовательного процесса с устойчивой мотивацией расширения культурного опыта, способного ориентироваться в многообразии культурных ценностей и синтезировать их обогащающий потенциал, выстраивая на их основе собственную систему ценностных ориентиров, свой индивидуальный национальный образ и выбирая способы творческой самореализации в поликультурном образовательном пространстве. Продуктами данного вида отношения являются внутренние личностные новообразования (способности, образ мышления, личностные качества) и внешние материальные продукты образовательной деятельности (художественно-творческие работы, исследования, гипотезы и др.). Ценностное отношение к иноязычной культуре понимается как своеобразный фильтр особенностей взаимодействующих культур, который аккумулирует наиболее значимые культурные компоненты, способствуя укоренению студентов в родной культуре и развивая у них ценностно-смысловую ориентацию на высокие образцы мировой культуры.

С целью проверки существования зависимости между содержанием и способами структурирования процесса обучения иностранному языку и развитием личности обучающегося как субъекта родной культуры с ценностно-смысловыми ориентирами на лучшие образцы мировой культуры, умениями их практической реализации в продуктах своей жизнедеятельности в 2002–2007 гг. нами проводилась опытно-экспериментальная работа. В нее были включены группы студентов I, II курсов отделения английского языка факультетов иностранных языков Тобольского и Нижневартковского педагогических институтов. Среди показателей у студентов экспериментальной и контрольной групп были отмечены: преобладание неустойчивых прагматических мотивов познания иноязычной культуры; низкий уровень знаний культурных особенностей, склонность к фактологическому, а не смысловому характеру познания (неумение определять и объяснять причину культурных отличий); низкая степень национальной идентичности (доминирование индивидуалистических установок, неукорененность в отечественной культуре), неразвитое критическое отношение к культурным особенностям (ориентация на стереотипы американской поп-культуры); недостаточное владение исследовательскими и учебными умениями, узкий репертуар коммуникативных стратегий и тактик. Положительной предпосылкой формирования ценностного отношения было наличие интереса к познанию иноязычной культуры и особенностей межкультурного взаимодействия (с их родной культурой), желание быть представителями своей родной культуры и гордиться ею.

Формирующий этап эксперимента осуществлялся в рамках учебного курса «Практика устной и письменной речи английского языка» в двух груп-

пах английского языка (по 24 чел. в каждой). Продолжительность эксперимента составила четыре семестра, в течение последующих трех лет автор проводила курирование групп и контрольное диагностирование. Основное содержание курса в экспериментальной группе было дополнено дидактическими материалами созданного студентами учебника по традициям русской культуры, содержанием авторского вводного курса по сравнительной типологии родной и иноязычной культур (РК и ИК), культурологической тематикой учебно-исследовательской деятельности, проблемными межкультурными ситуациями, а также культурологическим освещением предметов гуманитарного цикла (культурологии, истории Отечества, сравнительной психологии культурных отличий разных этносов и др.).

Процесс формирования ценностного отношения к иноязычной культуре в ходе иноязычного образования осуществлялся посредством трех последовательно сменяющихся этапов (смыслообразующего, смыслопреобразующего, субъектнореализующего) в соответствии с особенностями смыслообразования и закономерностями функционирования компонентов изучаемого отношения. Первый этап направлен на активизацию мотивационно-потребностного и когнитивно-операционального компонентов для формирования базисных когнитивных структур обучающихся, обеспечивающих им социокультурную непредвзятость в восприятии особенностей ИК; и для актуализации мотивов культурологического познания. Структура учебных занятий выстраивалась с учетом законов драматургии (Л. М. Предтеченская), делая процесс обучения эмоционально насыщенным и способствуя личностному присвоению культурных ценностей. Студенты вовлекались в ситуации эмоционального переживания и осмысления ценностей ИК и РК и особенностей их внешних проявлений, при этом использовались таблицы сравнения ценностных ориентаций ИК и РК, обобщающие схемы и др. Для обеспечения когнитивного базиса был проведен авторский вводный курс по изучению сравнительной типологии культурных особенностей англоязычной и русской культур, ориентированный на эвристическое познание; анализ проблемных кросс-культурных ситуаций на основе групповой рефлексии применялся для развития умений когнитивного ориентирования. Методика компаративного анализа (Э. И. Талии) была направлена на актуализацию потребности студентов в расширении знаний о ИК и РК, поскольку в процессе работы они довольно часто испытывают «информационный пробел». Воздействие на мотивационную сферу оказывалось также посредством использования познавательно-дидактических игр, элементов эвристической беседы, уточняющих, наводящих вопросов. Например, преподаватель, используя наводящие вопросы, стимулировал студентов обращаться к рефлексии собственного культурного опыта и заинтересовывал

в новом материале: «Что такое, на Ваш взгляд, стереотип? Почему возникают стереотипы?; Какие стереотипы об американцах/русских встречаются в тексте? С какими из них Вы согласны/не согласны? Почему?; Как Вы думаете – национальные стереотипы помогают нам понять культуру другой нации и ее представителей или формируют ложные суждения?». На втором – смыслопреобразующем – этапе происходила активизация ценностно-ориентировочной деятельности обучающихся, направленной на ревизию многообразия выявленных ценностей ИК в сопоставлении со смыслами РК, реорганизацию системы ценностей РК через усвоение обогащающего потенциала ИК при использовании создания и решения кросс-культурных ситуаций, ориентированных на общие культурные ценности, сигнификацию индивидуально-субъективного переживания культурологического знания; анализ аутентичных англоязычных материалов с применением межкультурного комментирования; организация реального межкультурного общения и его стимулирование; выполнение самостоятельной творческой деятельности социокультурной направленности; ролевые игры. На субъектно-реализующем этапе осуществлялись стабилизация обновленной системы ценностных отношений, закрепление качественных и смысловых новообразований личности двух первых этапов посредством тренинга межкультурного поведения, самостоятельной творческой и учебно-исследовательской работы культуроведческой направленности, культурно-созидательной деятельности в пространстве родной культуры.

Изменения показателей мотивационного критерия фиксируют у испытуемых ЭГ устойчивый осознанный интерес к постижению иноязычной культуры, стремление к углублению своих знаний об особенностях родной культуры, уверенность в необходимости культурологического познания для личностного развития. Студенты считают важным быть представителями российской культуры, хотят гордиться ее достижениями, разделяют интересы и тревоги своего общества, отражая потребность в культурной идентификации. Анализ результатов диагностики по когнитивно-операциональному критерию показал прирост знаний о моделях поведения, характеризующих типологические особенности РК и ИК у студентов ЭГ; расширение их кругозора, знаний о роли ИК и РК в развитии общечеловеческой культуры; приобретение аналитических умений и диалогического мышления. Изучение показателей оценочно-эмоционального критерия подтверждает изменения национального самосознания студентов ЭГ, их укоренение в родной культуре (в их ценностных ориентациях отмечается доминирование традиций коллективистской культуры, они понимают и объясняют ментальные особенности и поведение представителей своей и иноязычной культур с позиций культурного анализа их ценностей); значительное повышение уровня эмпатии. Были также выявлены по-

ложительные изменения показателей функционального критерия: студенты ЭГ демонстрировали умения гибкого использования коммуникативных стратегий и тактик в зависимости от культурной специфики ситуации общения, в поведении они придерживаются продуктивных моделей компромисса для установления диалогических отношений с партнерами; способны к самостоятельному познанию других культур; проявляют активную социальную позицию, участвуя в различных видах общественно-культурной деятельности. Обобщенные результаты исследования позволяют утверждать, что формирование ценностного отношения к иноязычной культуре является основой для развития личности студентов, ориентированных на поиск и присвоение лучших достижений разных культур и творческую самореализацию в поликультурном пространстве в качестве субъектов родной культуры.

Литература

1. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 13.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания. – М., 1984. – 206 с.
3. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М., 1956. – 486 с.
4. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и факультетов ин. яз. высш. пед. учеб. заведений – М.: Академия, 2004. – 336 с.
5. Мясищев В. Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / Под ред. А. А. Бодалева. – М.: Изд-во практ. психологии; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. – 368 с.
6. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – Липецк, 2000. – С. 18.
7. Сластенин В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 576 с.
8. Современные направления в методике обучения иностранным языкам: Учеб. пособие / Под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с. (Методика обучения иностранным языкам; № 22).
9. Щуркова Н. Е. Новое воспитание. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 128 с.

ДИСКУССИИ

Б. Е. Стариченко

НАСТАЛО ЛИ ВРЕМЯ НОВОЙ ДИДАКТИКИ?

В статье выявляются границы применимости классической схемы группового обучения. Доказывается, что если какая-либо педагогическая новация противоречит (не соответствует) указанным границам, она либо не может быть реализована в рамках классической групповой дидактики, либо ее реализация не обеспечивает ожидаемого позитивного эффекта. В частности, это относится к использованию информационно-коммуникационных образовательных технологий (ИКТ). На основании анализа историзма развития ИКТ прослеживается, что экспериментально подтверждаемая высокая эффективность их применения позволяет ставить вопрос о необходимости построения новой (информационной) дидактики, системной основой которой должны стать ИКТ во всей их полноте и многообразии. Приводятся примеры педагогических, научно-методических и организационных проблем, решение которых необходимо для построения информационной дидактики – именно в этом направлении следует объединить основные научно-педагогические усилия.

Paper treats the borders of applying of regularities in classical method of group training. It is proved, that if any pedagogical innovaton contradicts (mismatches) the borders under discussion, it cannot be implemented within the limits of classical group didactics or its implementation doesn't provide expected positive effect. In particular, it concerns to using of information-communicative educational technologies (ITE). On the base of ITE development history it is shown that experimentally confirmed high efficiency its applying allows put a question on necessity construction of new (information) didactics, which system basis should become ITE in their all completeness and variety. Pedagogical, science-methodical and organizational problems are exemplified, witch must be solved for construction of information didactics – just in this direction it is necessary to join the general science-pedagogical efforts.

Интродукция

Во многих работах, посвященных применению информационных технологий в образовательном процессе, авторы с некоторым недоумением отмечают слабое влияние новых технологий на организацию и результативность обучения. Недоумение связано, в первую очередь, с тем, что в иных сферах человеческой деятельности применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) обеспечило значительный прогресс и достижение качественно нового уровня развития. Обычно среди причин сложившейся ситуации указывается отсутствие необходимого учебно-методического сопровождения, недостаточность технической оснащенности учебных заведений, неготовность преподавателей к применению новых средств. В целом признавая перечисленные причины в качестве возможных, автор данной статьи предлагает

взглянуть на проблему с иных позиций: следует ли в принципе ожидать заметной эффективности применения ИКТ в образовательной сфере, оставаясь в рамках традиционной организации учебного процесса?

Границы применимости классической дидактики

Логика и принципы построения научного знания требуют, чтобы при формулировке законов, правил, принципов и иных научных дефиниций строго указывались условия и границы их применимости. Использованию тех или иных теоретических подходов для описания и интерпретации фактов должна предшествовать проверка «попадания» в эти границы исследуемой практической ситуации; по сути, такая проверка открывает (или, наоборот, блокирует) возможность применения положений теории. Быть может, наиболее четко и последовательно это проявляется в физике, где возможные границы использования, по сути, указываются в самой формулировке закона (например, «*В идеальной газе при постоянной температуре...*», «*При механическом движении со скоростью намного меньшей скорости света ускорение, приобретаемое телом...*», «*Для однородного участка электрической цепи сила тока...*»). Безусловно, и для законов любых других частных научных дисциплин (вынесем за границы обсуждения общие законы философии) существуют границы применимости, даже если они не обозначены явно.

В связи со сказанным можно поставить вопрос: каковы границы применимости законов (принципов) дидактики? При этом мы не будем обсуждать принципы, касающиеся обучения отдельного индивида (постепенности, наглядности и пр.). Речь в данном случае пойдет о групповой дидактике, организационной основой и условием реализации которой следует считать классно-урочную систему Я. А. Коменского. Не изменяясь качественно, она существует уже 370 лет и до настоящего времени на ней строится основной учебный процесс как в средней, так и в высшей школе. Для ее обозначения в рамках данной статьи нам представляется вполне допустимым использовать термин «классическая групповая дидактика».

Границы применимости классической групповой дидактики вытекают из ее организационной основы: один преподаватель обучает одновременно многих учащихся. Как показывает информационный анализ такой системы, ключевым фактором («слабым звеном цепи»), определяющим многие ее особенности, оказываются ограниченные возможности педагога в скорости реализации информационных процессов – получении, обработке и передаче информации в ходе обучения¹. Следствиями этого фактора и оказываются гра-

¹ Стариченко Б. Е. Компьютерные технологии в вопросах оптимизации образовательных систем / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1998. – 208 с.

ницы применимости классической групповой дидактики, к важнейшим из которых, на наш взгляд, необходимо отнести:

1. Фиксированное и единое для всех место, время и продолжительность обучения.

2. Дидактическая коммуникация преподавателя с учащимися ограничена вербальным общением в ходе учебных занятий.

3. Единство содержания обучения для всех учащихся¹ и, в сочетании с изложенным в п. 1, одинаковый для всех усредненный темп освоения учебной информации.

4. Ограничение объема и разнообразия используемых в обучении информационных ресурсов (что является следствием предыдущей позиции)².

5. Статичность содержания учебника и невозможность его оперативной актуализации. Это, в свою очередь, обуславливает постоянство (слабую изменяемость) методики обучения, а также возможность размещения учебных материалов на бумажных носителях.

6. Информационные ресурсы учебного назначения создаются специалистами в данной области знания и являются внешними по отношению к обучаемому.

7. В процессе обучения активен преподаватель; учащиеся являются пассивными потребителями представленной им учебной информации³.

8. Управление аудиторной и, в значительной степени, самостоятельной учебной работой осуществляется преподавателем; обучаемому отведена роль управляемого субъекта. Следствием оказывается низкая инициативность основной массы учащихся в процессе осуществления самостоятельной работы – в лучшем случае она сводится к выполнению заданного педагогом.

До определенного времени, пока объем информации, осваиваемый в учебном заведении, был небольшим и практически неизменным в течение многих лет, классическая групповая дидактика вполне обеспечивала достижение поставленных целей обучения и наличие ее границ не ощущалось. Ситуация принципиально изменилась во второй половине XX в., когда бурный

¹ Безусловно, в настоящее время в нормативных документах и теоретических исследованиях весьма популярен тезис об индивидуализации обучения, построении индивидуальных учебных траекторий и т. п. Однако, как показывает упомянутый выше информационный анализ процесса обучения, при соотношении 1 преподаватель на 25–40 обучаемых реализовать сколь-либо значимую индивидуализацию невозможно в принципе.

² В общеобразовательной школе для каждой дисциплины и года обучения, как правило, имеются несколько альтернативных учебников, однако рекомендуется учащимся и используется в учебном процессе лишь один из них (выбранный учителем или школой) и один-два сборника для практических занятий.

³ Постоянная активная деятельность всех обучаемых невозможна, поскольку она порождает бы заметный рост числа и объема информационных запросов к преподавателю, с которыми он не может справиться.

рост знаний и технологий, находящихся в распоряжении человечества, и их быстрое обновление привели к необходимости увеличения объема учебной информации, подлежащей усвоению на всех уровнях обучения, а также повысили требования к качеству подготовки выпускников. Достижение современных образовательных целей в рамках классической групповой дидактики оказалось невозможным, поскольку эти цели противоречили условиям ее применимости.

Существование и действие перечисленных ограничений можно проиллюстрировать на примере целого ряда педагогических теорий, в которых предусматривается выход за какую-либо из границ при сохранении классической организационной основы учебного процесса. Представления об индивидуализации обучения являются «отступлением» от пп. 3 и 4. Использование активных форм обучения и активизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности «противоречит» пп. 7 и 8. Компетентностный подход и приоритет усвоения практико-ориентированных знаний «не соответствуют» п. 4 и 5, поскольку эти знания (в отличие от фундаментальных) меняются достаточно быстро. Все перечисленные (и многие иные) построения носят чисто теоретический характер, не имея возможности реализоваться, проявиться и оказать сколь-либо заметного влияния на практику массовой школы, построенной на основе классической групповой дидактики. Безусловно, известны отдельные примеры практического воплощения перечисленных подходов, но они представляют собой локальный опыт педагогов-энтузиастов, не переносимый в повседневную деятельность общеобразовательного учреждения. Их исключительность и частный характер лишь подчеркивают то обстоятельство, что выход за границы применимости не позволяет новации практически реализоваться в рамках классической групповой дидактики – подобные построения представляют чисто теоретический интерес, отражая некие идеализированные педагогические модели. Не умаляя значения педагогической теории, следует заметить, что педагогика является практико-ориентированной наукой, и об истинности ее положений и принципов следует судить по влиянию на образовательный процесс, проводимый с большими контингентами обучаемых.

По-видимому, можно утверждать следующее: если какая-либо педагогическая новация противоречит (не соответствует) перечисленным выше границам, она либо не может быть реализована в рамках классической групповой дидактики, либо ее реализация не обеспечит ожидаемого позитивного эффекта.

Такой же оказывается ситуация и при попытке вписать в рамки классической групповой дидактики методы обучения, построенные на основе новых информационных технологий, поскольку, как будет показано далее, их приме-

нение нарушает многие из обозначенных границ – именно этим, с нашей точки зрения, объясняется низкая результативность образовательных ИКТ.

Поколения информационных образовательных технологий

Не нуждается в обосновании, что образовательный процесс при любой его организации носит информационный характер. Поэтому далее ограничим себя обсуждением *информационных образовательных технологий*, под которыми, не вдаваясь в терминологический анализ, мы будем понимать *методы обучения и управления учебным процессом, реализация которых возможна только при использовании компьютерных и коммуникационных средств*. Будем применять для обозначения таких технологий аббревиатуру ИКТО (информационно-коммуникационные технологии образования¹).

Принципиальное отличие ИКТО от иных средств обучения состоит в том, что им можно делегировать часть алгоритмируемых функций преподавателя, дополняя и расширяя тем самым его информационные возможности. Но при этом сразу меняется организационная основа учебного процесса – вместо одного источника информации и управляющих директив, в роли которого выступал преподаватель, появляется много источников, хотя и связанных между собой. Таким образом, использование ИКТО в любом качестве сопровождается уходом от классической организационной схемы обучения.

С определенной долей условности можно выделить несколько поколений ИКТО, обусловленных, в первую очередь, прогрессом технологической основы. При этом мы постараемся связать поколения с выходом за те или иные обозначенные ранее границы классической дидактики.

К ИКТО 1-го поколения следует отнести компьютерные тренажеры и программы контроля². С них, по сути, начиналось применение компьютерных средств обучения; поскольку в их основе лежали несложные алгоритмы, они были достаточно просты в реализации и не требовали значительных технических ресурсов. Вместе с тем эти средства позволяли решать одну из важнейших дидактических задач – обеспечение индивидуализации обучения при групповой форме организации учебного процесса. Их использование позволяло индивидуализировать темп, объем и глубину тренажа и контроля, переводя, таким

¹ Это общепринятое в научной литературе сокращение. Но поскольку данная статья посвящена вопросам дидактики, далее ИКТО следует трактовать в узком смысле – это технологии, охватывающие лишь те составляющие образовательного процесса, которые относятся к обучению и управлению обучением на уровне преподавателя.

² Вообще говоря, в это же поколение можно было бы включить и продукты для освоения теории (электронные учебники и пособия), однако подобных разработок было относительно немного; как правило, они строились в идеологии линейного программированного обучения, в значительной мере повторяя бумажные источники; заметного дидактического эффекта эти продукты не имели.

образом, индивидуализацию из категории педагогического лозунга в реальную образовательную практику. Сопоставление с приведенным ранее перечнем границ применимости классической групповой дидактики показывает, что при этом «нарушались» пп. 3, 7 и 8, поскольку переставали быть одинаковыми для всех объем учебного материала и скорость его освоения, тренаж требовал персональной активности ученика, а непосредственное руководство его учебной деятельностью осуществлялось не учителем, а компьютерной программой. Высокая результативность данных форм применения ИКТО доказана многочисленными отечественными и зарубежными исследованиями.

ИКТО 2-го поколения можно связать с активным использованием компьютерного моделирования. Помимо повышения наглядности учебного материала имитационные компьютерные модели позволяли осуществлять изучение внутренних закономерностей процессов и систем. Из пассивного приемника учебной информации, представляемой, как правило, в форме готовых решений, правил и законов, учащийся превращался в исследователя, самостоятельно в ходе практической деятельности устанавливающего новые для него истины. Безусловно, применение подобных моделей является для ученика мощным фактором активизации его учебно-познавательной деятельности и повышения самостоятельности при ее осуществлении.

Становление ИКТО 3-го поколения обусловлено развитием компьютерных телекоммуникаций и сетевых информационных ресурсов справочного и учебного назначения. Внедрение Интернета в образовательную практику привело к «нарушению» практически всех обозначенных ранее границ. Благодаря оперативной и простой в применении связи впервые зашла речь о децентрализованной организации учебного процесса – обучение оказалось возможным в любом приемлемом для учащегося месте и в любой удобный для него момент времени – появилась технология дистанционного обучения. Коммуникация обучаемых с преподавателем или между собой также перестала быть связанной с определенным местом и временем. Обучаемому обеспечен быстрый доступ к практически неограниченному и постоянно обновляемому информационному ресурсу, который предполагает активный самостоятельный поиск и освоение нужной информации. В последние годы весьма популярными становятся так называемые wiki-ресурсы учебного и справочного характера¹, которые могут разрабатываться самими учащимися – исчезает прерогатива подготовки учебных материалов узкими специалистами, а учащийся оказывается не только потребителем, но и создателем информации. Благодаря компьютерным телекоммуникационным технологиям появилась предпосылка

¹ Примером может послужить весьма популярный ресурс энциклопедического характера «Википедия» (www.wikipedia.org).

для полного отхода от классической групповой дидактики при построении учебного процесса.

Наконец, ИКТО 4-го поколения – это обучение и контроль на основе систем с элементами искусственного интеллекта. Подобные системы, контролируя детальным образом все текущие шаги обучения и сохраняя информацию о предыдущих этапах, самостоятельно принимают решение о последующем шаге. Весьма существенным представляется то обстоятельство, что решение это оказывается оптимальным для конкретной частной дидактической ситуации. Другими словами, каждый этап учебного процесса адаптируется компьютерной программой к индивидуальным особенностям учащегося, обеспечивая тем самым максимальную результативность обучения. Система строится как формализованная модель знаний в некоторой предметной области, дополненная функциями принятия решения. Именно в таком варианте становится целесообразным и приемлемым самостоятельное освоение учебной информации, а также контроль и самоконтроль усвоения. При этом преподаватель при создании системы определяет структуру знаний и параметры адаптации, осуществляет содержательное наполнение, однако в процессе обучения он может участия не принимать. Другими словами, непосредственное управление процессом обучения в целом осуществляется компьютерной системой, а не преподавателем.

Таким образом, последовательное применение ИКТО приводит к отступлению от главного положения классической групповой дидактики – по сути, перестает существовать необходимость учебной группы, обучение которой ведется преподавателем в процессе непосредственного взаимодействия в аудитории. Причем уровень развития технологий, накопленный опыт их применения в учебной практике, доказанная высокая эффективность отдельных направлений позволяют ставить вопрос о построении новой дидактики, системной основой которой должны стать ИКТО во всей их полноте и многообразии.

О построении информационной дидактики

К настоящему времени в педагогике сложилась ситуация, подобная тем, что возникали в других науках, когда появлялись некие факты, противоречащие общепринятым теоретическим позициям. При достижении критического количества подобных фактов исследователи вынуждены были производить радикальный пересмотр исходных положений теории, в результате чего возникала, по сути, новая наука. Подобными фактами в области педагогики является низкая результативность новаций, выходящих за рамки применимости классической групповой дидактики. Это дает основание говорить о необходимости построения современной дидактики, которая с полным правом может быть названа дидактикой информационной. Несколько заостряя про-

блему, можно поставить вопрос следующим образом: имеет ли смысл педагогической науке заниматься классической групповой дидактикой, которая не отвечает требованиям развития современного общества, которая исчерпала свои возможности и в рамках которой принципиально невозможно качественно улучшить результативность массового обучения? Нужны ли практике образования попытки локального совершенствования классической схемы, если они могут представлять лишь теоретический интерес и заведомо не принесут сколь-либо значимого эффекта? Автор убежден в необходимости ухода от содержательного консерватизма; педагогические силы должны переключиться на создание новой науки – информационной дидактики, для которой условием применимости будет обязательное и комплексное использование телекоммуникационных образовательных технологий.

Проблема, требующая разрешения, может быть сформулирована следующим образом: как оптимальным (с дидактической и экономической точек зрения) образом построить учебный процесс при групповой схеме обучения и комплексном использовании ИКТО? В рамках обозначенной общей проблемы можно выделить целый ряд проблем частного характера, решение которых необходимо для построения информационной групповой дидактики. В области высшей школы к таким проблемам можно отнести¹:

- Преимущество технологий на разных уровнях образования: как в рамках общего массового образования подготовить человека к самостоятельной учебно-познавательной деятельности, на основе которой будет строиться его дальнейшее обучение в вузе или при повышении квалификации?

- Каким по составу, структуре и содержательному наполнению должно быть техническое, технологическое и учебно-методическое обеспечение современного учебного процесса при комплексном использовании ИКТО? Должно ли оно различаться (и если «да», то в чем?) для различных организационных форм обучения (очного, заочного, дистанционного)?

- Какой должна быть современная (мультимедийная) лекция при условии предоставления студентам полного конспекта на электронном носителе? В чем состоит и как должна быть организована деятельность педагога и обучаемых в этом случае?

- В чем заключается индивидуализация обучения на различных видах учебных занятий при использовании ИКТО и каким образом ее обеспечить? Как организовать контроль и управление индивидуальной учебной деятельностью каждого студента группы, чтобы это не приводило к информационной перегрузке преподавателя?

¹ Дальнейшие построения в большей степени касаются именно высшей школы, поскольку ИКТО в общеобразовательной школе имеют свою специфику применения и, следовательно, должны составить предмет самостоятельного научно-педагогического поиска.

• Как обеспечить содержание и организацию самостоятельной учебно-познавательной деятельности будущих специалистов, чтобы она носила продуктивный характер и в наибольшей степени способствовала формированию их компетентности? Каким образом самостоятельная работа должна сочетаться с аудиторной для максимальной результативности и эффективности обучения в целом?

• Как следует построить телекоммуникационное взаимодействие преподавателя и обучаемых? Каково содержание и порядок общения?

• Какова роль учебной книги как источника информации для студента? Нужна ли она вообще или может быть полностью заменена электронными источниками? Следует ли вузу наращивать библиотечные фонды на бумажных носителях, если они все равно недоступны удаленным студентам, а для студентов-очников весьма неудобны в использовании из-за ограниченности содержания и низкой оперативности доступа к ресурсам?

• Каким образом необходимо организовать технологическую подготовку преподавателей вузов, если учебный процесс будет строиться на основе информационной дидактики? Как изменится содержание и методы подготовки школьных педагогов?

• Как организационно может быть осуществлен переход от традиционных схем преподавания к информационным? Каковы условия и этапность такого перехода?

Безусловно, перечень этих проблем может быть продолжен. Представляется существенным, что научный поиск в обозначенных направлениях выходит за рамки классической дидактики. Вместе с тем именно от решения этих и подобных проблем (а не проблем, связанных с совершенствованием традиционных схем обучения!) следует ожидать реального прогресса качества обучения (в первую очередь, в высшей школе) и приведения его в соответствие с требованиями современного общества, вступающего в информационную фазу своего развития.

Представляется необходимым еще раз подчеркнуть, что новая дидактика не отрицает классической, а лишь ограничивает ее применимость – это дидактические задачи, связанные с усвоением относительно небольших объемов устоявшейся по содержанию информации (например, основы счета и письма). По схеме классической групповой дидактики должны строиться начальные этапы обучения, например, в младших и средних классах общеобразовательной школы. У учащихся данных возрастных групп еще отсутствуют умения, необходимые для самостоятельного осуществления учебно-познавательной деятельности, что выводит формирование таких умений в ряд важнейших задач начальных этапов обучения. Вообще говоря, было бы правиль-

ным при постановке конкретной учебной цели определять, какая дидактическая схема является оптимальной для ее достижения.

Признавая дискуссионность отдельных положений данной статьи, автор вместе с тем убежден в справедливости ее главной мысли: классическая групповая дидактика не отвечает требованиям организации современного учебного процесса и нуждается в радикальной и решительной замене. Вопрос, вынесенный в заголовок статьи: «Настало ли время новой дидактики?», с точки зрения автора, имеет однозначный ответ: безусловно, настало! Представляется чрезмерно актуальным построение новой информационной дидактики, на что и следует направить основные усилия педагогов – теоретиков и практиков.

КОНСУЛЬТАЦИИ

В. П. Ларина

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье описана практико-ориентированная концепция научно-методического сопровождения инновационной деятельности общеобразовательных учреждений, Организация данного сопровождения рассматривается как функции регионального органа управления образованием. Результаты, представленные в статье, получены в процессе более чем десятилетней исследовательской работы автора.

The article is devoted to the description of the practically orientated concept of the organization of the scientifically-methodical support of innovative activity of general educational establishments as to function of regional controls by formation. The results presented in the article, are received during more, than ten years' research work of the author.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года отмечается, что роль образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития. Модернизация образования предполагает среди первоочередных мер организацию инновационной деятельности школ, связанную с оптимизацией структуры и содержания общего образования, разработкой и введением в действие государственных стандартов общего образования, внедрением профильного обучения на старшей ступени школы, реализацией вариативного базисного учебного плана, оптимизацией учебной, психологической и физической нагрузок учащихся и др.

Провозглашение названных приоритетов вызвало массовую инновационную деятельность школ: реализацию ими права выбора в рамках действующего законодательства содержания образования, форм, методов, технологий обучения и воспитания учащихся, а также подходов к управлению образованием. Вместе с тем инновации, являющиеся актуальными для конкретных общеобразовательных учреждений, не всегда являются таковыми для региональных систем образования, а потому не оказывают значительного влияния на их развитие, поэтому поддержка региональным органом управления образованием всех школьных инноваций нецелесообразна.

Анализ научной литературы показал, что учеными изучены различные аспекты инновационных процессов в образовании: теоретически осмыслена сущность инноваций как процесса создания и использования нового опыта, сопряженного с изменениями в социально-образовательной среде (В. А. Антонюк, Т. Т. Браже, Н. И. Лапин, А. И. Пригожин, Г. С. Сухобская и др.); осуществлена классификация инноваций по различным основаниям (В. С. Лазарев, А. В. Лоренсов, Н. В. Немова, М. М. Поташник, В. А. Сластенин, П. И. Третьяков, О. Г. Хомерики, П. В. Худоминский и др.); выявлены общие и специфические особенности инновационной деятельности педагогов (В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, В. А. Сластенин, Г. С. Сухобская, А. М. Фридман, А. И. Щербаков и др.); определены основные тенденции инновационной деятельности школ (В. С. Лазарев, А. В. Лоренсов, А. М. Моисеев, Н. В. Немова и др.); изучены некоторые особенности инновационной деятельности на муниципальном и региональном уровнях (М. Д. Малахов, П. И. Третьяков, В. З. Юсупов и др.).

Отмечая плодотворность рассмотренных исследований, следует признать, что в педагогической теории недостаточно изучены аспекты, связанные с деятельностью региональных органов управления образованием, которые должны обеспечить приведение массовых инноваций, осуществляемых на уровне общеобразовательных учреждений, в соответствие с государственной образовательной политикой.

Существует противоречие между необходимостью модернизации деятельности регионального органа управления образованием, его ресурсных служб по развитию региональной системы образования и недостаточным теоретическим обоснованием организации сопровождения инновационной деятельности общеобразовательных школ.

В нашем исследовании предпринята попытка теоретически разработать практико-ориентированную концепцию научно-методического сопровождения инновационной деятельности общеобразовательных учреждений, обеспечивающей развитие региональной системы образования; и практически определить на региональном уровне субъект управления научно-методическим сопровождением инновационной деятельности, а также основные характеристики его и ресурсных служб, способствующих приведению данной деятельности общеобразовательных учреждений в соответствие со стратегией развития региональной системы образования.

Объектом исследования стала деятельность регионального органа управления образованием; предметом – организация научно-методического сопровождения инновационной деятельности средних учебных заведений. Цель исследования – разработка и теоретико-методологическое обоснование

организации научно-методического сопровождения инновационной деятельности общеобразовательных учреждений.

Методологической основой исследования явились теория познания, теория систем, теория информации, теория управления образовательными системами, теория образования взрослых. В качестве ведущих подходов к познанию и преобразованию педагогической действительности выступили системный, стратегический, информационно-функциональный и рефлексивный подходы.

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений нами был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования, адекватных его предмету: теоретический анализ философской, социологической, управленческой, педагогической литературы; наблюдение; экспериментальные методы (констатирующий и формирующий варианты эксперимента); изучение и обобщение опыта педагогической деятельности; математико-статистические методы.

Поиск путей обозначенной проблемы осуществлялся в двух взаимосвязанных направлениях:

- 1) выявление механизмов профессионального развития, соответствующих территориальной стратегии развития образования;
- 2) определение на региональном уровне механизмов поддержки тех школьных инноваций, которые способствуют достижению адекватности образовательных услуг запросам субъектов внешней среды школы и региональной стратегии развития образования.

Изменение взглядов на образование, рассмотрение его не только как цели, но и как средства удовлетворения образовательных потребностей различных субъектов, представляющих интересы личности, сообществ, государства, обусловили необходимость изменения деятельности субъектов управления образованием различного уровня (федерального, регионального, муниципального, образовательного учреждения). Один из важных аспектов таких изменений – перестройка профессиональной подготовки руководителей и педагогов школ, которые должны обладать способностью решения новых задач, возникающих в процессе модернизации образования.

Опираясь на работы С. И. Брызгаловой, М. И. Дьяченко, А. К. Марковой, Б. Д. Парыгина, Т. И. Рудневой, В. А. Слостенина, Т. И. Шамовой, раскрывающие содержание понятия «готовность личности к деятельности» и обосновывающие структуру этой готовности, мы выделили мотивационно-ценностный, когнитивный и технологический компоненты в профессиональной педагогической подготовке к инновационной деятельности. Отметим, что первый компонент является системообразующим, поскольку руководители

школ и учителя должны иметь не только знания и умения, необходимые для реализации конкретных инноваций, но и мотивы, побуждающие их к введению новшеств, ценностное отношение к целям инновационной деятельности.

Ни обеспечение («снабжение», по С. И. Ожегову), в структуре которого выделяются такие виды деятельности, как методические руководство, помощь, обучение, создание методической продукции (О. П. Безматерных, А. Т. Бойцова, Е. В. Титова); ни поддержка («опора для крепости», согласно В. И. Далу) не способствуют в полной мере должной подготовке кадров к реализации инноваций в сфере образования. В данном случае поддержка и обеспечение проявляются, как правило, в оснащении деятельности работников методическими средствами и информацией. Для эффективной же инновационной деятельности требуется владение как универсальными, так и специфическими для конкретной инновации знаниями и умениями.

В качестве эффективного средства подготовки руководителей и педагогов школ к осуществлению инновационных изменений мы рассматриваем «научно-методическое сопровождение инновационной деятельности общеобразовательных учреждений». Основную смысловую нагрузку в этом понятии несет термин «сопровождение», который понимается нами как процесс совместной деятельности сопровождающих и сопровождаемых («со» – вместе), протекающий в течение достаточно долгого времени («про» – продолжительность действия) и характеризующийся доведением деятельности до результата при ведущей роли сопровождающих («вожд» – ведение).

Использование идей обратных связей в управлении педагогическими системами (А. И. Фишман) позволяет нам утверждать: содержание научно-методического сопровождения инновационной деятельности заключается в переводе внешних обратных связей субъектов сопровождения во внутренние обратные связи сопровождаемых; в развитии у последних рефлексивных умений путем их обучения способам самоконтроля и самооценки деятельности по реализации задач, поставленных органом управления образования, и ее результатов; в чередовании организации самостоятельной проектировочной деятельности сопровождаемых и внешней оценки ее хода и результатов сопровождающим; в оказании помощи сопровождаемым школам при разработке программ инновационной деятельности и оформлении ее продуктов.

Перевод внешних обратных связей во внутренние обеспечивает принятие сопровождаемыми руководителями и педагогами целей инновационной деятельности, соответствующих стратегии развития региональной системы образования (т. е. обеспечивает мотивационный компонент готовности), повышает эффективность формирования когнитивного и технологического компонентов готовности сопровождаемых к осуществлению инноваций, по-

скольку необходимые для этого знания и умения становятся лично значимыми в их деятельности.

Кроме того, проведение соответствующих занятий, семинаров, консультаций способствует повышению когнитивного компонента; развивает рефлексивные умения педагогов; обучает их способам самоконтроля и самооценки инновационной деятельности, видам проектной работ; помогает укреплению технологического компонента; знакомит с положительными результатами инновационной деятельности (достижению которых способствует профессиональная помощь сопровождающих); способствует закреплению и развитию мотивационно-ценностного компонента готовности педагогов и руководителей к инновациям.

Региональная система научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ есть совокупность структурных *компонентов*: регионального органа управления образованием; общеобразовательных учреждений, осуществляющих инновационную деятельность, соответствующую приоритетным направлениям развития регионального образования, и субъектов сопровождения. Компоненты взаимодействуют между собой и с внешней средой. При этом региональные органы управления образованием выполняют следующие функции: занимаются изучением документов, содержащих анализ и прогноз социально-экономической ситуации в регионе; анализируют состояние региональной системы образования на предмет ее соответствия приоритетным направлениям в стране, наличным и прогнозируемым потребностям социально-экономического развития региона; разрабатывают региональную стратегию развития образования, определяют направления ее инновационных изменений, деятельности общеобразовательных учреждений, подлежащих первоочередному научно-методическому сопровождению; утверждают критерии отбора сопровождающих и сопровождаемых; в соответствии с утвержденными критериями определяют субъекты научно-методического сопровождения инновационной деятельности, производят отбор сопровождаемых школ; организуют деятельность сопровождаемых и сопровождающих.

Мы убеждены о том, что соблюдение региональными органами управления как структурными компонентами региональной системы образования данной логики обеспечивает влияние научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ на развитие системы образования на определенной территории. Такой подход не исключает внедрение в образовательный процесс школ новшеств, имеющих значение для конкретного общеобразовательного учреждения, но позволяет органам управления концентрировать и перераспределять ресурсы в соответствии с региональной стратегией развития образования.

К субъектам, осуществляющим рассматриваемое сопровождение, мы относим как учреждения и организации, подведомственные региональному органу управления образованием (как правило, учреждения дополнительного профессионального образования), так и организации, учреждения и сообщества, не являющиеся подведомственными данному органу, но имеющие потенциал (в первую очередь, научный) для осуществления научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ.

К функциям названных субъектов относятся

- участие в конкурсах на выполнение работ по научно-методическому сопровождению инновационной деятельности школ;
- выполнение научных разработок в соответствии с осуществляемыми и планируемыми направлениями инновационной деятельности школ в регионе;
- консультирование сопровождаемых с учетом полиструктурности инновационных процессов (на всех этапах всех участников инновационной деятельности, в соответствии с различными классами инноваций и новшеств);
- разработку и (или) отбор критериев и показателей для оценки эффективности инновационной деятельности в целом и на каждом отдельном этапе инновационного процесса в частности;
- разработку и (или) отбор методик для выявления эффективности инновационной деятельности;
- обучение сопровождаемых рефлексивным умениям (самоцелеполаганию, самопланированию, самоорганизации, самооценке, самокоррекции и др.) и знакомство со способами внешней оценки и внешнего контроля инновационной деятельности со стороны сопровождающих;
- проведение внешней независимой оценки и экспертизы хода и результатов инновационной деятельности сопровождаемых;
- подготовку научно-методических рекомендаций в соответствии с приоритетными направлениями инновационной деятельности в регионе;
- оказание помощи сопровождаемым в оформлении продуктов инновационной деятельности, предоставлении информации по проблемам этой деятельности для общественности, родителей, подготовке статистических данных, аналитических справок, информационных материалов для регионального органа управления образованием, служащих основой для принятия управленческих решений и др.

Еще один структурный компонент региональной системы научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ – сопровождаемые (руководители школ и педагоги, осуществляющие инновационную деятельность). Их функциями являются:

- получение информации о приоритетных направлениях развития региональной системы образования;

- определение стратегии развития школы в соответствии с задачами модернизации российского образования в целом и регионального образования в частности;
- определение новшеств и соответствующих им инновационных процессов, которые необходимо реализовать для выполнения намеченной стратегии;
- разработка и реализация инновационных проектов;
- консультирование у сопровождающих по проблемам, возникающим в процессе реализации инноваций; инициирование научно-методического сопровождения собственной инновационной деятельности;
- освоение рефлексивных умений, в первую очередь способов самооценки, самоконтроля, соответствующих направлениям и способам внешней оценки и внешнего контроля инновационной деятельности со стороны сопровождающих;
- сбор информации, оценка хода и результатов инновационного процесса по тем же критериям и показателям, по которым внешнюю оценку выполняют сопровождающие;
- повышение квалификации в соответствии с целями и задачами инновационной деятельности; участие в региональных конкурсах на присвоение статуса инновационной (опытно-экспериментальной, пилотной, базовой площадки и пр.);
- обобщение промежуточных и окончательных результатов инновационной деятельности.

Региональная система научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ призвана осуществлять приведение кадрового ресурса региональной системы образования в соответствие с ее новыми задачами и стратегией развития. Одновременно региональная система сопровождения инновационной деятельности школ модернизируется согласно изменяющимся целям и стратегии ее развития.

Исследование позволило определить важнейшие *условия*, при реализации которых субъектами управления научно-методическим сопровождением и субъектами научно-методического сопровождения инновационной деятельности общеобразовательных учреждений организация сопровождения служит эффективным средством развития региональной системы образования. К этим условиям мы относим:

- наличие операциональных целей развития региональной системы образования (как предпосылка разработки критериев для оценки хода и результатов инновационной деятельности общеобразовательных учреждений сопровождающими и самоконтроля и самооценки сопровождаемыми);

- обеспечение в ходе организации научно-методического сопровождения инновационной деятельности общеобразовательных учреждений соответствия отдельных инноваций комплексным инновационным процессам;
- осуществление конкурсного отбора сопровождаемых общеобразовательных учреждений на основе четких и однозначных критериев степени соответствия предполагаемых или осуществляемых инноваций целям развития региональной системы образования;
- наличие региональных программ или проектов, предусматривающих ресурсное обеспечение организации научно-методического сопровождения инновационной деятельности общеобразовательных учреждений;
- реализация научно-методического сопровождения инновационной деятельности общеобразовательных учреждений как организации самостоятельной проектной деятельности сопровождаемых, чередуемой с самооценкой и внешней оценкой ее хода и результатов сопровождающим;
- осуществление обучения сопровождаемых субъектов способам самоконтроля и самооценки деятельности по реализации задач, поставленных органом управления образования, и ее результатов.

Наше исследование подтверждает целесообразность конкурсного определения институциональных субъектов научно-методического сопровождения и использование в качестве таких субъектов не только подведомственных учреждений дополнительного профессионального образования, но и центров оценки качества образования, центров тестирования, мониторинга, ресурсных центров, а также учреждений высшего и среднего профессионального образования педагогической направленности; организаций (подразделений), деятельность которых направлена на развитие образования (научно-исследовательских институтов, научных лабораторий, центров модернизации образования), поскольку это приводит к созданию конкурентной среды и, как следствие, способствует повышению качества научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ и эффективности использования ресурсов, необходимых для организации сопровождения.

В результате анализа взаимосвязей между различными направлениями деятельности регионального органа управления образованием и его служб нами выделены факторы, не являющиеся необходимыми условиями, но способствующие повышению эффективности организации научно-методического сопровождения инновационной деятельности общеобразовательных учреждений на региональном уровне. Это наличие официально утвержденной региональной стратегии развития образования, задающей продуктивные направления инновационной деятельности школ; создание конкурентной среды в системе повышения квалификации региона; преобладание в процессе по-

вышения квалификации интерактивных методов и проектных технологий обучения; аттестация учителей, руководителей образовательных учреждений, выявляющая их рефлексивные навыки.

Выполненное нами исследование не исчерпывает всех проблем, связанных с научно-методическим сопровождением инновационной деятельности школ. В частности, представляются перспективными изучение психологических аспектов подобного сопровождения, использование полученных научных результатов различными субъектами профессиональной деятельности в сфере среднего образования; более широкое практическое применение этих результатов для построения технологий сопровождения учреждений других типов и видов (например, дошкольного, дополнительного, профессионального образования).

Литература

1. Инновационное образование: стратегия и практика / Под ред. В. А. Ляудис. – М., 1994. – 203 с.
2. Нововведения в муниципальном управлении образованием / Под ред. Н. Д. Малахова. – М.: Новая школа, 1997. – 96 с.
3. Поляков С. Д. В поисках педагогической инноватики. – М.: Новая школа, 1993. – 64 с.
4. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
5. Слободчиков В. И. Проблемы становления и развития инновационного образования // Инновации в образовании. – 2003. – № 2. – С. 4–28.
6. Юсупов В. З. Социально-педагогическое проектирование в региональных системах образования: Моногр. – Киров: Изд-во ВГПУ, 1998. – 120 с.

ИНФОРМАЦИЯ

**Институт переподготовки и повышения квалификации преподавателей
социальных и гуманитарных наук
МГУ им. М. В. Ломоносова
Философский факультет МГУ им. М. В. Ломоносова
Институт философии РАН**

Приглашают принять участие в международной научно-практической конференции «Социогуманитарная ситуация в России в свете глобализационных процессов», которая будет проходить в Москве в Московском государственном университете им. М. В. Ломоносова со 2 по 4 октября 2008 года.

Международная научно-практическая конференция

«СОЦИОГУМАНИТАРНАЯ СИТУАЦИЯ В РОССИИ В СВЕТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ»

2–4 октября 2008 года

Запланирована работа следующих секций:

1. Духовная культура и проблемы идентификации в ситуации мультикультурализма.
 2. Россия в диалоге культур.
 3. Особенности познания социальных процессов в современной отечественной и зарубежной гуманитаристике.
 4. Национальные модели образования в контексте глобализации.
 5. Национальные отношения и вопросы социально-политической интеграции.
 6. Динамика социальных отношений в современной России.
- Рабочие языки конференции – русский и английский.

Заявки на участие в конференции

Заявки на участие в работе конференции, заполненные по предложенной форме, тезисы докладов (объем до 7500 знаков с пробелами) просим присылать в Оргкомитет до 30 июня 2008 г. по электронному адресу, почтой или по факсу с пометкой «Международная конференция».

Оргкомитет оставляет за собой право отклонять заявки, не соответствующие тематике конференции, а также редактировать присланные материалы при их подготовке к публикации.

Требования к оформлению статей и тезисов

1. Текст подается на дискете в редакторе Word с распечаткой, либо по электронной почте forever31@mail.ru, o.s.suvorova@rambler.ru. Шрифт Times New Roman, 11, формат страницы А4. Поля: 2 см. Сноски концевые.

2. В правом верхнем углу ФИО автора, напечатанные прописными буквами, ученая степень, звание, курсивом указываются город и организация, в центре – название статьи прописными буквами, полужирный шрифт, размер шрифта 11, интервал 1.0.

3. Тезисы печатаются через 1.0 интервал.

Все полученные материалы проходят регистрацию. Сборник тезисов будет опубликован до начала конференции.

Конференция проводится при финансовой поддержке РГНФ.

Оргкомитет не оплачивает командировочные расходы.

Адрес оргкомитета: 119992, ГСП-2, Москва, Ленинские горы, 2-й корпус МГУ им. М. В. Ломоносова, ИППК, кафедра философии, 8-й этаж, комн. 843.

Тел.: (495) 939-34-43; (495) 939-34-13

Факс: (495) 932-88-73

Заявка на участие в конференции

Ф. И.О. _____

Название доклада: _____

Секция: _____

Ученая степень, звание: _____

Место работы (учебы): _____

Должность: _____

Адрес: _____

Телефон: _____

E-mail: _____

Потребность в гостинице: Да/Нет

I Всероссийская конференция НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, ИННОВАЦИИ

10–12 ноября 2008 г.

Организационный комитет I Всероссийской конференции «Наука, образование, инновации» приглашает Вас и Ваших сотрудников принять активное участие в Конференции, которая состоится в Москве на базе Московского городского педагогического университета при участии Института научной информации по общественным наукам Российской академии наук (ИНИОН РАН) **10–12 ноября 2008 года**. Прибытие участников – 9 ноября. Финансовая поддержка конференции осуществляется РГНФ, проект № 08–03–14049.

Россия вступает в новый период создания инновационной экономики на базе ускоренного развития науки, образования и высоких технологий. Это требует глубокого и всестороннего изучения проблем экономики, науки и высшего образования, исследований научно-кадрового потенциала страны, сравнительного анализа состояния и перспектив развития науки, образования и высоких технологий в России и наиболее развитых и быстроразвивающихся странах мира, изучения приоритетов науки в глобальном и региональных масштабах. Внимания, уделяемого изучению указанных проблем в нашей стране, совершенно недостаточно. Ученые России, профессорско-преподавательский состав вузов должны консолидировать свои усилия и в тесном взаимодействии с федеральными, региональными и муниципальными органами власти реализовать свой научный и инновационный потенциал в целях обеспечения устойчивого развития и повышения благосостояния общества.

Оргкомитет Конференции просит руководителей научно-исследовательских институтов РАН и других государственных академий и вузов страны, отраслевых научно-исследовательских институтов и центров передать приглашение Оргкомитета ведущим ученым своих учреждений и принять личное участие в работе Конференции. Это существенно повысит качество, практическую, государственно-политическую значимость выработанных Конференцией решений и рекомендаций, направленных на ускорение процесса создания инновационной экономики в России и совершенствование системы управления всех уровней. Оргкомитет просит направлять заявки на участие в конференции и тезисы выступления по адресу: соор@inion.ru с обязательным направлением копии по адресу: naukoved@mgpu.ru

Заявки должны быть оформлены в соответствии с образцом (см. приложение) и направлены в Оргкомитет **не позднее 5 сентября 2008 г.** Докла-

ды на секциях и круглых столах отбираются Конкурсной экспертной комиссией. Решение Конкурсной комиссии будет доведено до сведения авторов представленных докладов в первой декаде октября 2008 г. Докладчики, выступающие на пленарных заседаниях, приглашаются Оргкомитетом. Всем участникам Конференции будет предоставлена возможность выступить на секциях и круглых столах, уточненное название которых будет сообщено во 2 информационном письме. Индивидуальные приглашения докладчикам будут высланы в первой декаде октября 2008 г. по электронному адресу или по факсу, указанным в заявке.

Тезисы докладов, предложенные участниками, будут опубликованы издательством МГПУ. Доклады, зачитанные на Пленарном заседании, а также доклады, представляющие особый научный интерес, будут опубликованы в Ежегоднике «Научковедческие исследования», издаваемом ИНИОН РАН. Дополнительные вопросы об участии в Конференции и ее работе можно задать по телефону: +7 985 992 2460. Информация о конференции размещается на сайтах: <http://www.mgpu.ru/news.php?news=1719>, <http://www.inion.ru>, <http://www.rim.inion.ru>.

Основные вопросы и проблемы, выносимые на обсуждение:

1. Состояние научно-кадрового потенциала России и его сопоставление с научно-кадровым потенциалом наиболее развитых и быстроразвивающихся стран мира;
2. Суперприоритеты российской науки, направления научных исследований, по которым наука России может занять лидирующее место в глобальном масштабе;
3. Наукометрический анализ эффективности научных исследований в России и за рубежом;
4. Стимулирование научной деятельности, уровень заработной платы научных работников;
5. Поддержка научных исследований отечественными и зарубежными научными фондами и спонсорами;
6. Законодательная поддержка и стимулирование фундаментальных поисковых и прикладных научных исследований в государственных научных академиях, в вузах, научных организациях и в системе бизнеса;
7. Предпринимательство и наука;
8. Научная подготовка студентов вузов, подготовка аспирантов, докторантов, постдоков;
9. Управление научными исследованиями в Российской Федерации и ее отдельных регионах;

10. Механизмы внедрения результатов научных исследований в инновационную экономику, образование, социальную сферу и государственное управление;

11. Значение перехода на двухступенчатую систему высшего образования (в соответствии с Болонским протоколом) и подготовка кадров высшей квалификации для науки, образования и инновационной экономики;

12. Оценка состояния отраслевых научных исследований в соответствии с государственными приоритетами развития науки, инновационной технологии и высшего образования;

13. Управление научными исследованиями в высших учебных заведениях;

14. Роль педагогических университетов в развитии общего и профессионального среднего образования и подготовке абитуриентов, поступающих в вузы страны;

15. Перспективы, формы и механизмы интеграции науки и высшего образования, создание национальных исследовательских университетов;

16. Совершенствование законодательства и материального стимулирования, необходимого для привлечения молодых специалистов в научно-исследовательские и опытно-конструкторские организации;

17. Специфика инновационной деятельности в России: роль государства и бизнеса.

18. Научоведческий анализ научной подготовки инженерных кадров, необходимых для развития высоких технологий и инновационной экономики;

19. Проблемы совершенствования инновационного законодательства;

20. Совершенствование статистической информации по вопросам науки, высшего образования и инновационной деятельности;

21. Информатизация общества, информационные технологии, информатика и ИКТ как факторы развития российской науки и высшего образования;

22. Проблема информатизации российской науки, сетевая наука, новые сетевые формы организации научных исследований в локальном, региональном и глобальном масштабах;

23. Принципиальные качественные и количественные отличия науки XXI века от науки последней четверти XX века;

24. Проблема анализа соотношения математических, естественных, общественных, гуманитарных и инженерных наук в общем балансе научной и вузовской деятельности в России.

Приложение

Контактная информация:

Адрес: 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4

Телефон: +7 985 992 2460,

E-mail: naukoved@mgpu.ru, coop@inion.ru

WWW: <http://www.mgpu.ru/tree.php?rubric=1221>;

<http://www.inion.ru>

Оргкомитет конференции:

Председатель оргкомитета – д.и.н., проф., ректор Московского городского педагогического университета *В. В. Рябов*

Заместители председателя:

А. М. Кулькин – д.ф.н., руководитель Центра научно-информационных исследований по науке, образованию и технологиям ИНИОН РАН

А. И. Ракитов – д.ф.н., проф., г.н.с. ИНИОН РАН, заслуженный деятель науки РФ

Р. Г. Резаков – д.п.н., начальник Управления планирования и координации научно-исследовательских работ МГПУ

М. Н. Русецкая – к.п.н., доцент, проректор по инновационной деятельности, директор НИИСО МГПУ

Ученые секретари:

А. Э. Анисимова – к. культурологии, н.с. ИНИОН РАН

В. М. Кондратьев – к.ф.н, доцент, вед.н.с. НИИСО МГПУ

Члены оргкомитета:

А. Н. Авдулов – д.ф.н., г.н.с. ИНИОН РАН, лауреат государственной премии

А. Г. Аллахвердян – к.псих.н., зав. отделом ИИЕТ РАН

В. С. Арутюнов – д.х.н, проф., зав. лаб. Института химической физики им. Н. Н. Семенова РАН

А. Г. Ваганов – ответственный редактор приложения «НГ-наука» «Независимой газеты»

В. И. Герасимов – к.фил.н., зав. Отделом научного сотрудничества и международных связей ИНИОН РАН

Ю. В. Грановский – к.х.н, с.н.с. МГУ им. М. В. Ломоносова

С. В. Егерев – д.ф-м.н., проф., зам. директора Российского института экономики, политики и права в научно-технической сфере Федерального агентства по науке и инновациям

О. Л. Кузнецов – ректор Международного университета природы, общества и человека (г. Дубна), президент РАЕН

С. А. Кугель – д.ф.н., проф., г.н.с. СПб филиала ИИЕТ РАН

В. А. Лекторский – академик РАН, заведующий отделом Института философии РАН, главный редактор журнала «Вопросы философии»

В. А. Литвинов – д.э.н., заместитель директора по науке Всероссийского центра уровня жизни

Ю. С. Пивоваров – академик РАН, директор ИНИОН РАН, председатель экспертного совета ВАК по истории

Э. М. Пройдаков – редакционный директор ИТ-группы изданий СК ПРЕСС

В. С. Степин – академик РАН, руководитель Секции философии, социологии, психологии и права Отделения общественных наук РАН

А. Н. Стрекова – к.х.н., доцент МГПУ, с.н.с. Института химической физики им. Н. Н. Семенова РАН

А. В. Тихонов – д.с.н., проф., руководитель Исследовательского центра Института социологии РАН

В. М. Тютюнник – д.т.н., проф., ректор Тамбовского филиала Московского государственного университета культуры и искусств, президент Международного информационного нобелевского центра

Г. С. Хромов – к.ф.м.н., в.н.с. Центра исследования проблем развития науки РАН

С. А. Цыганов – д.ф.м.н., начальник Управления использования результатов ориентированных фундаментальных исследований РФФИ

Г. М. Шалахметов – советник председателя правления АО «Фонд устойчивого развития «Казына», академик РАЕН (Казахстан)

В. В. Шахгильдян – д.т.н., проф., член-корр. РАН, президент Государственного технического университета связи и информатики

П. Б. Шелищ – к.ф.н., член Общественной палаты РФ

А. В. Юревич – член-кор. РАН, зам. директора Института психологии РАН

Программа конференции:

Первый день. Открытие конференции. Пленарные доклады конференции. Дискуссия по докладам пленарного заседания.

Второй день. Работа секций и круглых столов.

Примерный перечень секций и круглых столов:

- научно-кадровый потенциал российской науки и высшего образования;
- сравнительный науковедческий анализ состояния науки и высшего образования в развитых странах и России, экономика науки;
- переход России к инновационной экономике; особая функция и значение педагогических ВУЗов в подготовке кадров, необходимых для обеспечения инновационного и высокотехнологичного развития России. Социологи-

ческий анализ состояния и эффективности научных исследований, методы оценки результативности научной деятельности в России и за рубежом;

- состояние науковедческих исследований в России и перспективы их развития и совершенствования;

- роль науки и высшего образования в государственной стратегии развития, стратегическое управление наукой и высшим образованием;

- анализ международных связей российских ученых, российской научной диаспоры, роли и положение молодых исследователей;

- наука, высшее образование, высокие технологии и общество;

- роль социального заказа в науке и образовании;

- наука и образование в обеспечении устойчивого развития общества;

- междисциплинарные познавательные стратегии в науках о культуре и искусстве;

- наука и военное образование;

- наукометрия и современное интернет-науковедение.

Третий день. Обсуждение основных целей и задач Российского науковедческого общества, устава, программы деятельности.

Регистрация участников

Для участия в конференции необходимо **до 5 сентября 2008 года** предоставить в Организационный комитет заполненную регистрационную форму и тезисы докладов. Регистрационный взнос составляет 350 р. за одного участника. Для студентов и аспирантов участие бесплатно.

Реквизиты

Департамент финансов города Москвы

Отделение 1 Московского ГТУ Банка России г. Москва 705

(ГОУ ВПО МГПУ д/с 0707591000450799)

Рас/счет 40603810300003000001

БИК 044583001

ИНН 7717043346

КПП 771701001

Код по ОКПО 40124054

Код по ОКВЭД 80.30.1

Адрес:

129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д.4

Договорной отдел ПФУ тел/факс 181-53-57

Бухгалтерия 181-51-87

Докладчикам необходимо предоставить следующие данные:

Фамилия, имя, отчество _____

Год рождения _____

Ученая степень _____

Ученое звание _____

Организация _____

Должность _____

Почтовый адрес (включая индекс) _____

Страна _____

Телефон _____

Факс _____

E-mail _____

Название доклада _____

Сопровождающие лица (ФИО, число) _____

Заезд – ____ ноября 2008 г.

Отъезд – ____ ноября 2008 г.

Регистрация участника без доклада:

Те же пункты без названия доклада.

Требования к оформлению тезисов:

Тезисы предоставляются в электронном виде в формате Microsoft Word 97–2003, объемом не более 3 стр. формата А4 через 1,5 интервала. Поля с двух сторон 25 мм, красная строка 1 см, шрифт Times New Roman 14 кегль. Выравнивание текста по ширине страницы. Название доклада (не более 2-х строк), шрифт Times New Roman 14 кегль, жирный, заглавные буквы. Фамилии и инициалы авторов доклада, источник информации (курсив), шрифт Times New Roman 14 кегль. Название организации (или организаций, не более 2-х строк), шрифт Times New Roman 14 кегль, курсив. Оформление сносок: в тексте указание на источник берется в квадратные скобки, название источника вносится в список литературы в конце публикации. Пример: [1: с. 101]

ПРОБЛЕМЫ НАУКОВЕДЕНИЯ

(а) Иванов И. И., (б) Петров П. П.

(а) Тульский государственный университет,

(б) Нижегородский государственный университет;

Литература

1. Олескин А. В. // *Вестник РАН*. – 1998. – № 11.
2. Одум О. Ю. *Основы экологии*. – М.: Мир, 1971. – 213 с.

Проживание участников:

Возможно размещение участников в гостиницах различного уровня. Участникам необходимо самостоятельно заранее забронировать места. В зоне пешеходной досягаемости находятся гостиницы:

Байкал (<http://baykal-hotel.ru/>)

Турист (<http://hotel-turist.com/>)

Космос (<http://cosmos-moscow.ru/>).

Культурная программа:

Для участников конференции планируется проведение культурных мероприятий. О программе будет сообщено позднее на сайте конференции.

Федеральное агентство по образованию
Российский государственный
профессионально-педагогический университет
Уральское отделение Российской академии образования
Академия профессионального образования

**15-я Всероссийская научно-практическая конференция
ИННОВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
ОБРАЗОВАНИИ**

25–27 ноября 2008 г.
Екатеринбург

Тематика конференции

Конференция посвящена проблемам развития профессионального и профессионально-педагогического образования в нормативном, организационном, содержательном, технологическом аспектах, а также вопросам психологизации образования, тенденциям и перспективам развития человека в образовательном пространстве.

Программный комитет конференции

Председатель

Г. М. Романцев – академик РАО, д-р пед. наук, проф. (РГППУ, Екатеринбург);

Зам. председателя

В. А. Федоров – д-р пед. наук, проф. (РГППУ, Екатеринбург).

Члены программного комитета:

Э. Ф. Зеер – член-корреспондент РАО, д-р психол. наук, проф. (РГППУ, Екатеринбург);

П. Ф. Кубрушко – член-корреспондент РАО, д-р пед. наук, проф. (МГАУ, Москва);

Ю. Н. Петров – д-р пед. наук, проф. (ВГИПУ, Нижний Новгород);

Н. Е. Эрганова – д-р пед. наук, проф. (РГППУ, Екатеринбург).

Планируется работа четырех секций:

Секция 1. Разработка и эффективная реализация содержания профессионального и профессионально-педагогического образования как фактор повышения академического уровня учебных заведений.

Секция 2. Образовательные технологии, основанные на применении современных информационных и коммуникационных технологий.

Секция 3. Профессионализация человека и современное образование.

Секция 4. Современные методы организации образовательных процессов и управления ими. Проблемы создания систем менеджмента качества.

Доклады и публикация материалов

Продолжительность докладов на секционных заседаниях конференции – до 15 минут.

Тематика докладов пленарных заседаний формируется оргкомитетом.

Материалы конференции будут опубликованы.

В сборник материалов включаются работы, представленные авторами с подтверждением об оплате организационного взноса до **1 октября 2008 г.**

Перевод организационного взноса является необходимым условием публикации материалов.

Материалы для публикации представляются на бумажном носителе, а также в электронном виде (на дискете или переданные по электронной почте в текстовом редакторе WORD).

Объем и формат данных: до 1,5 страниц; шрифт Times New Roman, кегль 14-й, межстрочный интервал – 1,5; имя файла должно соответствовать фамилии автора.

Вместе с материалами в оргкомитет должны быть представлены:

- реферат объемом до 200 символов на английском языке (с переводом на русский язык на отдельной странице),
- сведения об авторах (листы регистрации),
- выписка из протокола заседания кафедры (ученого или научно-технического совета) о рекомендации к опубликованию материалов.

Пример оформления:

И. О. Фамилия
ЗАГОЛОВОК
<i>Реферат на английском языке</i>
Текст

ЛИСТ РЕГИСТРАЦИИ
участника 15-й Всероссийской конференции
«Инновации в профессиональном
и профессионально-педагогическом образовании»

Фамилия _____

Имя, отчество _____

Должность _____

Звание _____

Организация _____

Адрес _____

Телефон _____

Факс _____

Электронная почта _____

Форма участия (очная, заочная) _____

Выбранная секция (отметить):

Секция 1

Секция 2

Секция 3

Секция 4

Автор (и соавторы): _____

Название доклада: _____

Резервирование гостиницы: на период с ____ по ____ ноября включительно

Подпись

Организация конференции

Организационный взнос:

для участия в конференции составляет 600 р.,

для заочного участия в конференции – 450 р.

Заявку на участие в конференции (в форме листа регистрации) необходимо направить до **31 октября 2008 г.** в оргкомитет по адресу:

620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11, РГППУ, научно-исследовательская часть (оргкомитет конференции)

Контакты:

(343) 338-40-06 – Виктор Владиславович Ушенин, начальник научно-исследовательской части

Факс: (343) 338-40-06

E-mail: nich@rsvpu.ru

Организационный взнос

перечисляется по реквизитам:

ИНН 6663019889, КПП 667301001, УФК по Свердловской обл.,
(РГППУ л/с 06073465870), р/с № 40503810400001000060 в ГРКЦ ГУ Банка
России по Свердловской области г. Екатеринбурга, БИК 046577001,
КБК 07330201010010000130

Необходимо указать назначение платежа

«За участие в конференции "Инновации в проф. образовании"»)

Оргкомитет конференции

АВТОРЫ НОМЕРА

Баранова Наталья Анатольевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры алгебры и топологии Удмуртского государственного университета, Ижевск.

Белоусова Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии Южно-Уральского государственного университета, Челябинск.

Бобкова Наталья Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой организации работы с молодежью Курганского государственного университета, Курган.

Глазырина Елена Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая отделением музыкально-компьютерных технологий Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Гнатышина Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, директор Профессионально-педагогического института Челябинского государственного педагогического университета, Челябинск.

Иванов Евгений Варисович – старший инспектор-психолог отдела организации работы с личным составом Главного управления внутренних дел по Челябинской области, аспирант Челябинского государственного университета.

Костикова Лидия Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета им. С.А.Есенина, Рязань

Ларина Валентина Петровна – кандидат педагогических наук, проректор по научно-исследовательской работе Кировского ИПК и ПРО, Киров.

Миронова Светлана Петровна – кандидат педагогических наук, заместитель директора Социального института по общим вопросам Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Непогодина Анна Николаевна – аспирант факультета психологии кафедры педагогической психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, инженер по подготовке кадров Отдела кадров, трудовых отношений и социального развития ООО «Уралтрансгаз», Екатеринбург.

Пантелеева Оксана Николаевна – Орловский государственный университет, Орел.

Стариченко Борис Евгеньевич – доктор педагогических наук, профессор, проректор по информатизации Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Субраков Александр Дмитриевич – аспирант Центра национальных проблем образования Московского федерального института развития образования, Абакан.

Ткачук Татьяна Николаевна – старший преподаватель кафедры английского языка и методики преподавания английского языка, аспирант заочного обучения Тобольского государственного педагогического института им. Д. И. Менделеева, Тобольск.

Цой Валерий Иванович – кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой методологии предпринимательства и управления Карагандинского государственного технического университета, член-корреспондент Международной академии информатизации и Международной экономической академии Евразии, Караганда.

Юдин Владимир Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент, руководитель лаборатории развития образовательных технологий и сервисов Международный университет бизнеса и новых технологий, Ярославль.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Журнал «Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской Академии образования» является научным периодическим печатным изданием Уральского отделения Российской Академии образования, публикующим наиболее значимые научные труды и результаты научных исследований ученых Уральского региона и России и распространяется на всей территории РФ.

Журнал публикует материалы по актуальным проблемам педагогики и психологии информирует о программах и проектах в области педагогики и психологии.

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ в перечень ведущих научных журналов, выпускаемых в Российской Федерации, в которых разрешены публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук.

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- Теоретические исследования в области педагогики и психологии;
- Общие проблемы образования;
- Профессиональное образование;
- Философия образования;
- Культурология образования
- Психологические исследования
- Социологические исследования

К сотрудничеству приглашаются ученые исследователи в области педагогики и психологии образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходимо представить **материал в электронном виде**, объемом до 12 печатных страниц формата А4; **аннотацию** к статье на русском и английском языках, объемом не более 70 слов; сведения об авторе (ученая степень, звание, место работы, координаты: рабочий телефон, факс, электронная почта, почтовый адрес и адрес для направления авторского экземпляра в случае публикации).

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации.

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте: **www/urora.o.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) 350-48-34.

ПОДПИСКА – 2008

Подписка на журнал осуществляется во всех отделениях почтовой связи России по каталогу Роспечати «Газеты. Журналы – 2008». Подписной индекс издания № 20462.

Подписку также можно оформить через редакцию журнала, прислав заявку. В заявке необходимо указать **обратный почтовый адрес, ИНН и КПП** подписчика, а также **количество экземпляров журнала**.

ПОДПИСКА НА ГОДОВОЙ КОМПЛЕКТ

Журнал «Образование и науки» на 2008 г.

В платежном поручении необходимо указать:

1. Полное наименование получателя.
2. Наименование товара в соответствии со счетом.

Уважаемые подписчики, обратите внимание!

Изменились реквизиты нашего журнала

Журнал «Образование и наука»

Адрес: 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11

Образец заполнения платежного поручения

ИНН 6663080273	КПП 667301001	Сч. №	40503810400001000060
Получатель УФК по Свердловской области (ГУ УРО РАО, л/сч 06573057320)			
Банк получателя ГРКЦ ГУ БАНКА РОССИИ ПО СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛ. Г. ЕКАТЕРИНБУРГ		БИК Сч. №	046577001

СЧЕТ № ____ от _____ г.

Платательщик: Грузополучатель:

№	Наименование товара	Единица измерения	Количество	Цена	Сумма
1	5733020201001000440 За подписку на журнал «Образование и наука» 2008 г.	Шт.	6	870,00	870,00
Итого:					870,00
Итого НДС:					79,09
Всего к оплате:					870,00

Всего наименований 1, на сумму 870.00 **Восемьсот семьдесят рублей 00 копеек**

Руководитель предприятия (Шевченко В.Я.)

Главный бухгалтер (Шеханова О.М.)

Квитанция для оплаты публикаций с ускоренной подготовкой рукописи

Извещение	Получатель: ГУ «Уральское отделение РАО» ИНН / КПП получателя: 6663080273 / 667301001 Банк получателя: Отд-ние по Орджоникидзевскому р-ну г. Екатеринбурга УФК по Свердлов. обл. (ГУ УрОРАО л/сч. 06573057320) Р/с: 40503810100001000001 БИК: 046551000	
	(ф.и.о., адрес плательщика)	
	Назначение платежа	Сумма (руб., коп.)
	Консультационные услуги (Код дохода 57330201010010000130)	6000-00
	Кассир	
Плательщик (подпись)		
Извещение	Получатель: ГУ «Уральское отделение РАО» ИНН / КПП получателя: 6663080273 / 667301001 Банк получателя: Отд-ние по Орджоникидзевскому р-ну г. Екатеринбурга УФК по Свердлов. обл. (ГУ УрОРАО л/сч. 06573057320) Р/с: 40503810100001000001 БИК: 046551000	
	(ф.и.о., адрес плательщика)	
	Назначение платежа	Сумма (руб., коп.)
	Консультационные услуги (Код дохода 57330201010010000130)	6000-00
	Кассир	
Плательщик (подпись)		

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.
2. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).
3. Авторский оригинал предоставляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.
4. Объем статьи не более 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.
5. К статье прилагается аннотация на русском и английском языках (не более ¼ страницы).
6. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.
7. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора, аннотация на русском и английском языках, индекс УДК, список ключевых слов (3–5 слов), основной текст, список использованной литературы.
8. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются на отдельном файле.
9. На отдельном листе указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний адрес.
10. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman.
3. Размер шрифта (кегель) – 14.
4. Межстрочный интервал – 1,5.
5. Межбуквенный интервал – обычный.
6. Абзацный отступ – 0,7.
7. Поля – все по 2 см.
8. Выравнивание текста по ширине.
9. Переносы обязательны.
10. Межсловный пробел – один знак.
11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.
12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.

13. Дефис должен отличаться от тире.
 14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
 15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
 16. Не допускаются пробелы между абзацами.
 17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
- Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio вместе с исходным файлом.

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.
2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.
3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.
4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.
5. Оплата публикаций с ускоренной подготовкой рукописи производится после предварительной экспертизы, когда статья принята в печать.

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

**Журнал теоретических
и прикладных исследований № 3(51)**

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) 376-23-51; e-mail: editor@urorao.ru; <http://oin.urorao.ru>

Подписано в печать 05.06.2008 г. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № ____.

Цена свободная