

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
УРАЛЬСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 2(81) Журнал теоретических и прикладных исследований Февраль, 2011

ISSN 1994-85-81

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3
Никандров Н. Д. Гражданское воспитание в современной России	3
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	16
Калугина Т. Г., Корнешук Н. Г., Овчинникова И. Г. Рамка квалификации для Уральского региона в контексте Европейского пространства высшего образования	16
Новоселов С. А., Туркина А. В. Творческие задачи по начертательной геометрии как средство формирования обобщенной ориентировочной основы обучения инженерно-графической деятельности	31
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	42
Казачихина М. В. Формирование установки на инновационную деятельность у педагогов	42
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	53
Прямыкова Е. В. Инертность системы образования: миф или реальность ...	53
Швецова А. В. Развитие гендерной культуры в системе образования	63
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	73
Бенин В. А. Педагогическая культурология	73
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	85
Петров С. Б., Телепова Т. П. Моделирование информационного обеспечения практикума: педагогический аспект	85
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ	95
Шиварев П. В. Система вопросов в аксиологически-ориентированной проектной технологии как дидактический инструмент обучения и воспитания (на основе анализа опыта реализации программы Intel «Обучение для будущего»)	95
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ	104
Тимонина И. В. О корреляции педагогического и риторического идеалов К. Д. Ушинского	104
ДИСКУССИИ	114
Парамонова А. Е. Организация работы с родителями по нравственному воспитанию младших подростков в рамках курса «Основы православной культуры»	114
КОНСУЛЬТАЦИИ	122
Ладошкин Н. А. Проблемы определения и использования понятия «интеллектуальный потенциал школьника»	122
Ососова М. В. Критерии и показатели оценки профессионального самоопределения учащихся на этапе предпрофильной подготовки	128

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	136
Бухарова Г. Д. Научное обеспечение профессионального и профессионально-педагогического образования.....	136
Информация.....	145
АВТОРЫ НОМЕРА	149

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

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

Редакционный совет:

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, Л. М. Андрюхина, В. П. Бездухов, В. Л. Бенин, Г. Д. Бухарова, А. Г. Гейн, С. З. Гончаров, Н. С. Глуханюк, М. Н. Дудина, А. Ф. Закирова, И. Г. Захарова, Т. Г. Калугина, А. Г. Кислов, Л. И. Корнеева, Е. В. Коротаева, П. Ф. Кубрушко, Л. И. Лурье, И. Я. Мурзина, Л. А. Рапопорт, Л. Я. Рубина, В. А. Савиных, Г. П. Сикорская, А. А. Симонова, Б. Е. Стариченко, Э. Э. Сыманюк, Н. К. Чапаев, В. С. Черепанов, Н. Е. Эрганова, В. Я. Шевченко (Россия); М. Денн (Франция); Л. В. Зайцева (Латвия); Б. К. Момынбаев (Казахстан); Т. В. Савельева (США); Б. Тидеманн (Германия); Я. Лаукиа (Финляндия)

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;
английский перевод И. А. Софроновой

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

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте: www.uroao.ru

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

© Уральское отделение РАО, 2011

© ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2011

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371 (09)

Н. Д. Никандров

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ¹

Аннотация. Статья посвящена актуальным проблемам воспитания подрастающего поколения российских школьников. В советские времена значимость гражданского (прежде всего идеологического) воспитания не подвергалась сомнению, его методология и практика были хорошо разработаны на основе марксистской идеологии. В начале 1990-х гг. советские социалистические ценности были отвергнуты и осмеяны без адекватной их замены, что поставило под угрозу все воспитание, в том числе гражданское. Сейчас система социализации и ее наиболее эффективный инструмент – средства массовой информации – во многом основаны на ценностях, которые создают отрицательный образ России. В статье дается краткий обзор сложившейся негативной ситуации и предлагается ряд шагов для ее изменения, в частности разработка Государственной программы воспитания и социализации.

Ключевые слова: гражданское воспитание, идеологическое воспитание, ценности, социализация.

Abstract. The paper deals with urgent problems of upbringing a new generation of Russian schoolchildren. In the Soviet times the importance of secular (especially ideological) education was never put to doubt. Its methodology and practice were worked out well enough on the basis of Marxist ideology. In the 1990s the Soviet socialist values were rejected and often ridiculed without any adequate substitution. That was a menace to education in general and secular education in particular. Nowadays the system of socialization and its most efficient instrument (mass media) are mostly based on values giving a negative image of Russia. The paper presents a synopsis of the above values, some measures to improve the situation proposed, e.g. working out the Federal Standards of Education and Socialization.

Index terms: secular education, ideological education, values, socialization.

В советское время значимость гражданского воспитания (терминология была разная: гражданское, идеологическое, патриотическое и т. д. воспитание) не подвергалась сомнению. Существовала и соответствующая практика, неплохо разработанная, хотя и имевшая ряд недостатков, среди которых одним из наиболее очевидных являлась чрезмерная унификация. В течение всего периода «лихих девяностых» понятие идео-

¹ Статья публикуется на основе выступления, сделанного автором в Екатеринбурге на заседании выездного Бюро Президиума РАО 7 декабря 2010 г.

логии практически не упоминалось, если же и упоминалось, то только в критическом ключе как воспоминание о прошедших (советских, застойных, авторитарных, диктаторских, командно-административных и т. д. и т. п.) временах и системах. Однако движение последних лет к пониманию важности идеологии и идеологического воспитания налицо. Весьма показательна в этой связи выступление Президента страны Д. А. Медведева на заседании Госсовета, посвященного, казалось бы, совсем другому вопросу – созданию условий для развития творческих способностей молодежи. Госсовет заседал в одной из подмосковных школ 22 апреля 2010 г., и Президент РФ среди прочего сказал: «Необходимо также заняться и идеологическим воспитанием, которого после распада Советского Союза фактически не было. Вот статистика, приведенная на сегодняшнем заседании: подавляющее большинство учеников 5–9-х классов (97 %) называют своим идеалом героев иностранных фильмов-боевиков. И лишь 2 % в качестве идеала называют ученых или деятелей искусства...». А далее Президент объяснил и причину этого обстоятельства, и так, впрочем, понятную: в советское время именно ученые, космонавты, деятели искусства, военные, чекисты и т. д. были типичными героями фильмов. Добавим – были и хорошие, добрые и небеспроблемные фильмы про школу.

Сейчас, понятно, положение совсем иное, прежние герои сброшены с пьедестала, заменены (какая «адекватная» замена!) теми самими персонажами фильмов-боевиков. Что касается школы, то достаточно сравнить «Доживем до понедельника» и сериал «Школа» Валерии Гай Александровны Германики.

Речь Президента РФ показательна по двум причинам. Во-первых, само обращение к проблеме идеологического воспитания сейчас на самом деле совсем не тривиально, особенно на таком высоком уровне. Второе обстоятельство не менее интересно, более того, интригующе. Это выступление слышали многие в зале школы, во много раз больше людей слышали и видели его по телевидению, эти слова были и в первых отчетах о событии в Интернете. Но... странным образом какой-то цензор (интересно, кто?) исключил приведенный выше фрагмент из стенографического отчета, вывешенного позднее в Интернете.

Имя цензора не будем пытаться угадать. Но уже сам этот факт говорит о том, что вопрос об идеологии и ее роли в социализации и воспитании весьма чувствителен, что вокруг него ведется полемика на весьма высоких уровнях. По сути, обсуждается, не нарушает ли идеологическое воспитание, в основе которого всегда лежит определенная идеология, некоторые статьи Конституции РФ. Так, в ст. 13 признается идеологическое многообразие, подчеркивается, что никакая идеология не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной. А ст. 29 существенным образом дополняет эти запреты, поскольку в ней гарантируется свобода массовой информации и запрещается цензура.

Вместе с тем вопрос не так прост. С одной стороны, думается, нельзя не поддержать почти афористическую фразу Президента, произнесенную при вступлении его в должность: «Свобода лучше, чем несвобода». С другой стороны, всем понятно, что свободой можно злоупотреблять, если она не связана с ответственностью, хотя, как было сказано еще две тысячи лет назад, *abusus non tollit usum* – злоупотребление не отменяет употребления. Третий важный момент: согласно еще одной, 55-й статье Конституции РФ, права и свободы человека могут быть ограничены федеральным законом, если речь идет о защите конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и законных интересов других лиц. Такая практика есть в ряде стран, признающих по умолчанию демократическими. И, наконец, ведь можно – я полагаю, и нужно – понимать идеологию широко, как разделяемую любым сообществом (группой людей, организацией, фирмой, регионом, страной) систему ценностей. Без такой системы воспитание просто невозможно – в его основе всегда лежит определенная система ценностей. Так, пока на уровне довольно простого рассуждения, мы приходим к выводу, что идеология и идеологическое воспитание всегда были, есть и будут. При этом правильнее было бы говорить не об идеологическом воспитании как о процессе, который осуществляется в специальных образовательных и воспитательных учреждениях, а о более мощном, начинающемся с самого начала жизни, с первых моментов жизни ребенка воспитании всем укладом, всеми сторонами жизни, т. е. о том, что называется социализацией.

Некоторые уроки относительно обсуждаемой проблемы нам дает история второй половины XX в. В середине столетия возникли идеи конвергенции и деидеологизации. Стоит вспомнить прежде всего работы Д. Белла, родившегося в 1919 г. и здравствующего поныне. В некотором смысле его судьба и идейная трансформация хорошо иллюстрируются мыслью мудрого премьер-министра Франции Ж. Клемансо: «Кто в молодости не был радикалом, тот не имеет сердца. Но кто в старости не стал консерватором, тот не имеет головы». В самом начале 60-х гг. Д. Белл обосновал концепцию деидеологизации, согласно которой социальные конфликты затухают, классовая борьба уходит в прошлое, общества идут к согласию. Но очень скоро в знаменитой книге «Конец идеологии. Об истощении политических идей в пятидесятых» он (несмотря на название книги), по сути, уже отказывается от идей деидеологизации и, напротив, говорит о важности идеологий, особенно религии [13]. Спустя годы ученый обосновывает более мягкие идеи постиндустриального общества [14], еще позднее приходит к либеральному консерватизму [15].

Но дело, конечно, не только в формуле Клемансо о естественном возрастном развитии человека и его идей. На самом деле многие уже вскоре после возникновения идей деидеологизации, с которыми связывались радужные ожидания вселенского согласия, с сожалением или просто сообразуясь с реальностью отказывались от этих идей.

Подобное произошло и с идеей конвергенции – сближения стран, экономик и идеологий, известным сторонником которой в 70-х гг. в СССР был А. Д. Сахаров. Надежды явно опережали реальность. Похоже развивались и идеи глобализации, возникшие также в середине XX в., хотя и приобретшие популярность много позднее. Еще одним примером являются идеи мультикультурности и мирного взаимодействия идей и культур, о которых канцлер Германии А. Меркель в своем недавнем (октябрь 2010 г.) выступлении безапелляционно заявила, что они полностью и совершенно провалились.

Позволю себе некоторое отступление от основной темы. Как раз к 1950-м гг. относится мое увлечение изучением иностранных языков. По этой причине я очень внимательно и часто слушал чужие («чуждые»? «вражеские»?) радиоголоса. Нередко на русском, что было нелегко из-за глушения, чаще – на иностранных, которые с усердием изучал. При этом первоначально идеолого-политическая сторона передач меня мало интересовала – я был вполне нормальным и обыкновенным, патристически настроенным советским человеком. Тем не менее время, проведенное за радиоприемником, как-то само собой подвело меня к рассуждениям идеологического свойства. Я тогда с удивлением (теперь уже давно не удивляюсь) обнаружил, что, при всем разнообразии радиостанций, характера передач, их тематики и языков, по всем основным вопросам политико-идеологического свойства совершенно прозрачной, явной была близость, а нередко и идентичность оценок, аргументов и даже приводимых примеров. Это касалось положения дел внутри и вокруг СССР, советского строя, политики Советского Союза в самом широком плане. Разумеется, в других вопросах, мало или менее влиявших на политический менталитет (слово это, впрочем, тогда почти не употреблялось), были и разнообразие, и полемика.

Привыкнув к некоторым передачам и именам, я научился заранее предугадывать, что, кто и где скажет по тому или иному вопросу. Сначала это было просто забавно, как своего рода интеллектуальное упражнение. Потом я понял, что это и есть самое реальное отражение идеологической борьбы: формируемая оценка определялась не существующим положением вещей, не здравым смыслом и логикой, а тем, как она вписывается в общий идеологический конструкт человека – организации – радиостанции – общества – государства. В некотором смысле это была логическая ошибка, известная еще древним и называемая «аргументом к человеку» (*argumentum ad hominem*): мы считаем человека плохим (не важно, какое конкретное значение вкладывается в это понятие), и тогда все, что он делает, будет тоже плохим. Вместо человека можно подставить фирму, НИИ, любое сообщество или страну.

Разумеется, я и тогда знал пословицу, согласно которой тот, кто платит, заказывает музыку. Понимал и то, что плата отнюдь не обяза-

тельно должна быть в рублях, долларах или иной валюте. Это может быть плата разного рода услугами, устройством на работу или сохранением рабочего места, собственной безопасностью или безопасностью близких и т. д. Подлинная и абсолютная независимость невозможна. Кроме грубых или не слишком явных рычагов давления (скажем мягче – влияния), есть еще и самоцензура – часто самое надежное средство, позволяющее «и невинность соблюсти, и капитал приобрести».

Конечно, нередко люди, несмотря на возможную или несомненную опасность, публично и открыто в разных ситуациях выражают свою истинную точку зрения, рискуя иногда благополучием, свободой и даже жизнью. Но в данном случае речь идет о типичном поведении работников «гуманитарного фронта» (не только СМИ, но и культуры вообще) определенного времени. Впрочем, в наше время ситуация в своей основе изменилась крайне мало. И сказано это не с осуждением, а с пониманием – такова жизнь. В 1930 г. К. Скотт, редактор газеты «Манчестер гардиан», написал историческую фразу – изящный и остроумный афоризм: «Факты священны, их толкование свободно». Можно разделить факты и аргументы, факты и их толкование во времени и пространстве (например, в разных передачах или их разных частях), можно их и объединить (к примеру, под названием одной газеты), но общая идеологическая «картинка», общий посыл будут всегда однозначны. То, что это так, хорошо показано во многих работах [5, 6, 9, 10 и др.]. В некоторых случаях какие-то вопросы пиара (даже «черного») поддаются правовому регулированию [3], однако чаще всего регулирование происходит в соответствии с нормами морали и законами рынка, которые плохо гармонируются и нередко контрастируют.

Гуманитарная сфера, все созданное для влияния на культуру, нравственность, менталитет, лояльность, поведение человека «нагружены» идеологией, идеологическими формулировками, мифами и штампами. Долгое время после разрушения СССР понятие «идеология», как уже отмечалось выше, активно не употреблялось, говорилось даже о том, что идеология нам не нужна. Это была иллюзия, которой когда-то предавался Д. Белл. На самом деле идеология во многом определяет общий посыл любой статьи, книги, фильма, телепередачи или телеканала – одним словом, каждого продукта и направления культуры, а значит, определяет направления и результаты социализации человека, его воспитания как гражданина страны. Разумеется, существуют и активно развиваются идеи глобализации, всемирного устойчивого развития, и наша планета – это лодка, и мы все в одной лодке и т. п., но все же человек всегда, везде и прежде всего воспитывался как гражданин конкретной страны.

Приоритеты гражданского воспитания хорошо отражены в принятой в 1989 г. Конвенции о правах ребенка: в ст. 29 утверждается, что «образование ребенка должно быть направлено на ... с) воспитание ува-

жения к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку и ценностям, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает, страны его происхождения и к цивилизациям, отличным от его собственной». Здесь хочется поставить латинское *sic!* – «так», да, именно так, такова система приоритетов в социализации и воспитании. В практическом плане это означает, что приоритет принадлежит идеям и содержанию, связанным с жизнью своей – для каждого гражданина – страны, и лишь постепенно, в хронологическом плане личностного развития ребенка, эти идеи и содержание расширяются до знания и уважения «цивилизаций, отличных от его собственной». Если это не так, то подлинного гражданского воспитания быть не может.

Специалисты говорят о «дисфункции», «деформации» институтов социализации [1]. Полагаю, можно говорить и о большем: в нашем современном обществе воспитание (т. е. процесс, специально организованный в школе, вузе и т. д.) и социализация (воспитание жизнью во всей ее полноте) работают не только не в сотрудничестве, но в противофазе и противостоянии. Это приводит к потере человеком собственной идентичности, делая его более зависимым от внешних факторов и влияний [7 и др.], в частности и в особенности – от влияния СМИ [5].

Иногда можно услышать, что средства массовой информации лишь отражают ситуацию в обществе, но не определяют ее. Однако они формируют восприятие ситуации и тем самым часто и во многом творят ее. Еще в 1928 г. была сформулирована так называемая «теорема Томасов»: если люди считают ситуацию кризисной, то ее последствия будут представлять собой реальный кризис [17]. Много позднее Д. Макквейл вывел интересное следствие общего порядка из этой относящейся, казалось бы, только к психологии теоремы. Это следствие о «провокационной» роли СМИ: если CNN называет ситуацию кризисной, то она действительно станет кризисом со всеми его последствиями [16]. Если даже теорему и следствие не воспринимать на уровне математической определенности, тенденция схвачена верно.

Роль и значение идеологии и идеологического воспитания становятся особенно понятными в кризисные периоды развития страны – периоды войны, революции, экономических кризисов. Так, во время Великой Отечественной войны в Ленинграде, который переживал тяжелейшую блокаду и где прошло мое детство, среди населения, если не брать немногие исключения, при всех лишениях, боли, смерти близких, никогда не было разговоров о поражении, о возможной сдаче города. Напротив, часто говорилось о подвигах красноармейцев, о которых узнавали по радио. Трудно предположить, что в этих сообщениях была вся и полная правда, но важен был основной посыл – патриотический, победный, вдохновляющий. И, естественно, такой же идеологический посыл был в школе, в кино, т. е. вся система социализации была хорошо скоординирована.

Идеологическое и патриотическое воспитание существовало в фашистской Германии, хотя понятно, что идеология была другой. И там было полное понимание того, что необходимо скоординированное воздействие на человека всех институтов социализации, прежде всего образования и пропаганды. Интересная деталь: каждый раз, когда говорят о преступлениях главарей фашистского рейха, неверно называют должность недоброй памяти министра пропаганды Геббельса. Но название министерства было совсем другим и весьма показательным: Reichsministerium fuer Volksaufklaerung und Propaganda – Министерство народного просвещения и пропаганды. В каком духе «просвещал» народ г-н Геббельс, известно. Было и другое министерство – Reichsministerium fuer Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, т. е. Министерство по науке, воспитанию и народному образованию. Обе структуры работали в четкой координации и обеспечивали единое информационно-идеологическое воздействие на население. Идеологическая техника была разработана хорошо, и гитлеровская машина смогла «успешно воспитать» миллионы немцев.

Возьмем такую страну, как США, которые гордятся своей приверженностью к демократии и которые немало россиян считают демократическим государством. Только один пример: американское население вдвое больше российского, однако в Соединенных Штатах почти на порядок меньше издательств, издающих учебники. При этом вы не найдете двух школьных учебников, в которых сложные вопросы новой и новейшей истории этого государства (рабство, участие страны в войнах и т. п.) были бы изложены существенно различным образом. Там хорошо понимают: для воспитания гражданина – патриота своей страны, для убеждения в том, что американский образ жизни – наилучший из возможных, необходимы синхронность, согласованность, последовательность и непротиворечивость интерпретаций.

Может быть, идеологическое воспитание имеет место в относительно немногих странах? Отнюдь нет. Национальные идеи, являющиеся кратким выражением основной идеологии, есть в большинстве стран мира. Определенную идеологическую составляющую содержат такие обязательные признаки международного протокола и внутренней жизни, как герб, флаг, гимн. Есть обычно и некий девиз, более интересный, чем перечисленные признаки, так как никаким международным протоколом он не предусмотрен, однако отражает некоторую значимую для страны идею [2, с. 35–36; 8]. Вот лишь некоторые примеры:

- Австрия – «Австрия погибнет последней»;
- Аргентина – «В союзе и свободе»;
- Армения – «Помним прошлое, сильны в будущем»;
- Бермуды – «Куда кривая выведет»;
- Виргинские острова – «Будь бдителен»;
- Вьетнам – «Независимость. Свобода. Счастье»;

Гвинея-Бисау – «Единство. Борьба. Прогресс»;
Греция – «Свобода или смерть»;
Дания – «Помощь Бога, любовь народа, величие Дании»;
Испания – «Превыше всего – Испания, превыше Испании – Бог»;
Каймановы острова – «Он основал это в морях»;
Коморские острова – «Единство. Справедливость. Развитие»;
Лесото – «Мир. Дождь. Процветание»;
Мали – «Один народ, одна цель, одна вера»;
Российская империя – «Православие. Самодержавие. Народность»
(лозунг «За Веру, Царя и Отечество»);
Польша – «Бог. Честь. Отчизна»;
Сент-Люсия – «Отчизна. Народ. Процветание»;
США – «В Бога мы верим»;
Туркс и Кайкос – «Один народ, одна нация, одна судьба»;
Турция – «Мир дома, миру – мир!»;
Узбекистан – «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!»;
Франция – «Свобода. Равенство. Братство»;
Чехия – «Истина восторжествует»;
Швейцария – «Один за всех – все за одного»;
Южная Корея – «Все для блага народа»;
Ямайка – «Все как один»;
Япония – «Страна восходящего солнца».

На фоне этого многообразия (кстати, девиз Европейского Союза – «Единство в многообразии») современная Россия выглядит редким исключением – общепринятого девиза у нас нет!

В Советском Союзе гражданское, патриотическое, идеологическое воспитание было приоритетным в системе образования, система социализации его дополняла, идеологический посыл был общим. Во времена «лихих девяностых» все изменилось, конституционно провозглашенное и, по сути, правильное и разумное идеологическое многообразие (еще раньше – плюрализм времен горбачевской перестройки) были возведены в абсолют, дети и взрослые, школьники и студенты стали получать информацию подчас противоположной направленности о значимых для истории страны периодах, проблемах и исторических персонажах. В результате гражданское воспитание фактически было поставлено под вопрос, и лишь сейчас, медленно и неуверенно, мы начинаем вновь осваивать его проблематику и технологию.

Каким же образом, какими механизмами осуществляется идеологическое воспитание? Даже в отсутствие специального планирования все каналы социализации, включая и образование, транслируют на человека ряд типичных посылов («контент»), оказывающих на него влияние. Для подтверждения сказанного необходим анализ потока информации, циркулирующего внутри страны и направленного на нее извне, связанный

с опытом читателя, слушателя, зрителя. Все читают книги, газеты и журналы, смотрят телевидение, слушают радио, со всех сторон окружены рекламой и даже иногда (значительно реже, чем раньше) ходят в кино. У меня за многие годы накопился достаточно представительный опыт анализа этого потока информации из разных стран и на разных языках, для подробного изложения которого не хватит и многих десятков страниц. Поэтому лишь перечислю те посылы, которыми нагружен глобальный поток информации, закончив это перечисление тем, что специально идет на Россию извне. Последнее желающие могут проверить, посмотрев зарубежные телеканалы и послушав зарубежные телепередачи на иностранных или на русском языках, что сейчас вполне доступно, а через Интернет возможно в высочайшем качестве. Самым представительным и простым примером были бы передачи радио «Свобода», которая с 1 марта 1953 г. финансировалась ЦРУ, а с 1971 г. финансируется Конгрессом США.

Итак, каковы же послы («контент») и те средства, которыми они доносятся до нас (своего рода «несущие частоты»)?

1. Негатив и зло в мире преобладают над добром. Средства – засилье негатива в информационном потоке, особенно в кратких новостях. Особые примеры здесь даже не нужны – каждый легко вспомнит, как часто и много говорится в новостных блоках о террористах, взрывах, пожарах, драках, природных катаклизмах и т. п.

В эпоху так называемого «застоя» в СССР существовала другая крайность: некоторые реальные, но неприятные события или вообще «забывались», или упоминались вскользь. Зато нередко сообщались новости о трудовых победах, о том, какого высокого надоя добилась доярка Иванова, насколько опередил пятилетний план передовой завод. А в печати были и письма этой доярки или директора завода, в которых «дорогому Леониду Ильичу» сообщалось об этих трудовых победах. Конечно, в те времена подобные сообщения могли восприниматься и воспринимались с юмором. Но именно с юмором – никакого вреда психическому здоровью они принести не могли. Напротив, насыщенные негативом новости приводят к повышенной тревожности, а постоянная повышенная тревожность может привести и часто приводит к еще более серьезным изменениям здоровья, в том числе не только психического, но и соматического.

2. Наш мир есть мир насилия (физического, военного, сексуального, психологического), противостояния и соперничества, что естественно. Средства – натуралистический показ насилия с использованием всевозможных текстов, аудио- и видеосредств. Отметим, что, по данным исследований, такая демонстрация насилия даже «в борьбе за правое дело», например в борьбе с преступностью, у всех также вызывает повышенную тревожность, а у детей и людей с неустойчивой психикой – возможное подражание в методах применения насилия.

3. Основной (сексуальный) инстинкт – действительно основа всего. Здесь трудно определиться с «нормой доступности», но, по многим дан-

ным, мы сейчас в этом отношении практически «впереди планеты всей». Средства те же – натуралистический показ, а также реклама сексуальных услуг и реклама различных товаров на фоне сексуальных элементов видеоряда. Дополнительные «благоприятные» возможности здесь дает Интернет.

4. Культ «красивой жизни», богатства вообще и денег в частности естествен и необходим, «воспитание разумных потребностей» – пережиток коммунистических времен, высшие (духовные) потребности – либо от скудости, либо от глупости. Средства – демонстрация в связных сюжетах и без сюжета.

5. Рынок правит миром, причем не только в экономике, но во всех взаимоотношениях людей. Средства – вербальное и образное (аудиовидео) убеждение, что все продается и покупается, чему способствует среди прочего и использование рыночного словаря применительно к человеку (например, покупка, аренда, обмен спортсменов).

6. Конкуренция и соревнование за выгоды и ресурсы естественны, взаимопомощь и тем более альтруизм – исключение, удел оригиналов и святых («бери от жизни все»). Средства – подбор и частое повторение соответствующих сюжетов, см. также п. 5.

К этим посылам и средствам глобального плана добавим то, что идет на Россию извне.

7. Российские власти всех уровней не заботятся о народе и в высокой степени коррумпированы. Они были лучше в 90-е гг. (т. е. когда соглашались на все, что требовали США. – Н. Н.). Средства – подчеркивание соответствующей новостной информации, более частое повторение таких новостей в программах, специальные передачи для «концентрации» негатива подобного рода, прежде всего с привлечением радиослушателей. Особенно «полезен» для этого жанр ток-шоу (в народе – треп-шоу). Причем расчет (вполне правильный) делается на то, что активно звонить и писать будут люди, имеющие реальные проблемы на житейском, бытовом уровне, в то время как в целом удовлетворенные обычно относятся к «молчаливому большинству».

8. Российская армия, милиция, вообще все органы правопорядка антинародны, жестоки и коррумпированы. Средства – активный подбор соответствующих сюжетов, частый их повтор в общеностных и специальных программах.

9. Гражданский патриотизм в России если и был возможен (например, во время Великой Отечественной войны), то сейчас характер отношения народа и власти делают его реально невозможным. Средства – соответствующее толкование реальных событий, выступлений правозащитников, дегероизация (развенчивание героев прошлого), чужой патриотизм (сюжеты о маскулинности, героизме и мужестве высших представителей власти и правоохранительных органов избранных зарубежных стран).

10. Права и свободы человека в России не защищены и сознательно нарушаются властью и людьми по отношению друг к другу; это происходит чаще, чем в «цивилизованных» странах. Средства – как в пп. 8, 9.

11. Высшие иерархии православной церкви в России запятнали себя в давнем прошлом сотрудничеством с КГБ, в последние годы – бессовестным использованием рыночных механизмов для получения прибыли, при этом государство односторонне поддерживает именно православную церковь, нарушая тем самым Конституцию. Средства – как в пп.7–9.

12. Уровень развития России крайне низок. Средства – подчеркивание реального (достаточно часто) или мнимого технического превосходства «цивилизованных», «развитых» стран, частое, вызываемое или не вызываемое сюжетной необходимостью использование этих терминов для характеристики стран при их сравнении с Россией, одностороннее, нередко искаженное толкование разного рода международных сравнений в образовании, науке, культуре. Так, постоянно подчеркивается «молодость» демократии в России, причем «забывается» о том, что в России крепостное право было отменено в 1861 г., а рабство в США – в 1867 г., что до середины 1950-х гг. расовое неравенство было реальным и жестким фактом в США, что вполне преодоленным на бытовом уровне его нельзя считать и сейчас.

13. Между странами СНГ имеются непреодолимые противоречия, обусловленные историей российской и советской империй, имперскими «замашками» современной России. Средства – односторонняя интерпретация исторических событий, «забывающая» об огромной помощи России в развитии многих бывших губерний и республик СССР и делающая акцент на других фактах (например, «оккупация» прибалтийских стран Советским Союзом).

14. Российская власть неэффективна еще и потому, что расколота. Имеются непреодолимые противоречия между Центром и регионами, между ветвями власти, а также в тандеме «Медведев – Путин». Средства – умелый подбор сюжетов, допускающих интерпретацию в этом духе реальных событий, бесконечное повторение соответствующих сюжетов в ток-шоу.

Разумеется, в подтверждение каждого тезиса опытный пропагандист, агитатор или пиарщик (они часто совпадают в одном лице) что-нибудь найдет, а далее действует закон, открытый еще в Древнем Риме – *calumniare audacter, semper aliquid haeret*, т. е. «клеветы дерзко, что-нибудь всегда прилепится». А при частом повторении «прилепится» всегда немало.

Приведенные выше идеологические послылы каждый человек легко подтвердит, анализируя собственный опыт чтения, просмотра телепередач и рекламы, слушания радио. Причем даже не надо обращаться к зарубежным и иноязычным источникам – некоторые российские радиостанции и каналы телевидения демонстрируют то же самое. Причем хочется еще раз подчеркнуть, что у меня нет никакого намерения «хулить» и «чернить» авторов, комментаторов, телеведущих, актеров, задействованных в этой работе. Это именно работа, которую люди делают, всегда

так или иначе отвечая себе на давно поставленный вопрос «с кем вы, мастера культуры?». При этом не имеет значения, оплачивается ли эта работа (чаще всего, конечно, оплачивается) или же выполняется, как говорится, «на общественных началах».

Рассматривая с приведенных выше позиций проблему, заявленную в заглавии статьи, попробуем сделать предположительные выводы, имея в виду широко понимаемое «завтра».

Конечно, можно и нужно ожидать относительно мирного сосуществования в культурной сфере и сфере человеческих взаимоотношений, нужно над этим работать. В Уставе ЮНЕСКО еще в 1945 г. было написано: «Война сначала рождается в голове, поэтому именно в голове нужно воцарить мир». Это стало ясно большинству руководителей более чем двухсот стран мира частично в результате глобализации, интенсификации обменов и общений, а частично в результате понимания огромной мощи потенциала разрушений, накопленного человечеством. Этот потенциал сметет все, сметет весь мир, если идеологическое противостояние превратится в холодную войну с перспективой превращения в горячую. Но, еще раз скажем, и над этим нужно трудиться, все, что связано с терпимостью к другому человеку, другой нации, другому государству, другому мировоззрению (толерантность), способствует успеху. Как – описано в сотнях работ. С другой стороны, фундаментализм любого толка успеху мешает.

При всех разговорах о глобализации, диалоге цивилизаций и культур, дружбе народов, при всех полезных шагах в этом направлении важно помнить то, что просто и понятно выразил еще Александр III Миротворец (Миротворец! – *Н. Н.*): у России только два союзника – ее армия и ее военно-морской флот. Ведь идеологические расхождения России с другими странами были до 1917 г., были после, есть сейчас и останутся в будущем. Современная военная доктрина нашей страны, при ее несомненной мирной, оборонительной направленности, также фактически признает военные риски, есть риски и в социальной сфере [11]. Ряд серьезных исследований предупреждает о том, что не прекращается и борьба против российской государственности, причем в невоенных формах [12 и др.].

Нам нет необходимости возвращаться к всеобщей подозрительности, нужно прилагать все усилия, чтобы конкуренция между людьми, группами людей, народами и странами шла в мирном направлении. Мы пока весьма далеки от того времени, когда вслед за Ф. Шиллером, написавшим в «Оде к радости», и за Л. Бетховеном, обессмертившим его слова в своей симфонии, можно было бы с уверенностью сказать: «Alle Menschen werden Brüder» – «Все люди будут братья». Именно поэтому сейчас остро необходимо патриотическое, гражданское воспитание. Если ставить вопрос шире – необходимо идеологическое воспитание, чтобы те разрушительные послы, которые кратко перечислены выше, не стали основой разрушительного поведения людей, особенно молодежи. Соответ-

ственно, необходима гармонизация воздействий системы образования и системы социализации. Но это уже – тема особого разговора.

Литература

1. Гатальский В. Д. Педагогика профилактики и коррекции девиантного поведения учащейся молодежи. СПб.: Концерт, 2009. 320 с.
2. Девизы стран мира. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://rositsa.livejournal.com/900839.html>; 200stran.ru
3. Дорский А. Ю. Правовое обеспечение PR. СПб.: Питер, 2005. 208 с.
4. Диалог цивилизаций: базовые концепты, идеи, технологии / рук. проекта С. Фарах, общ. ред. О. А. Колобова. Бейрут; Нижний Новгород: Махинур, 2006. 472 с.
5. Запесоцкий А. С. Образование и средства массовой информации как факторы социализации современной молодежи. СПб.: СПбГУП, 2008. 464 с.
6. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. М.: ЭКСМО, 2002.
7. Лекторский В. А. и др. Проблемы идентичности в трансформирующемся российском обществе и школа. М.: Ин-т нац. проблем образования, 2008. 176 с.
8. Национальная идея и жизнеспособность государства. Постановка задачи: материалы науч. семинара. Вып. 2. М.: Науч. эксперт, 2009. 160 с.
9. Никандров Н. Д. Черный пиар: пособие для журналистов, читателей и слушателей. М.: Сайтекс, 2007.
10. Ольшанский Д. В. Политический PR. СПб.: Питер, 2003. 544 с.
11. Стратегические риски России / под ред. Ю. Л. Воробьева. М.: МЧС России, 2005. 392 с.
12. Якунин В. И., Багдасарян В. Э., Сулакшин С. С. Новые технологии борьбы с российской государственностью. М.: Науч. эксперт, 2009. 424 с.
13. Bell D. The End of Ideology: On the Exhaustion of Political Ideas in the Fifties. N. Y.: Free Press, 1965.
14. Bell D. The coming of post-industrial society: A venture of social forecasting. N. Y.: Basic Books, 1973.
15. Bell D. The cultural contradictions of capitalism. N. Y.: Basic Books, 1998.
16. McQuail D. Media performance: mass communication and the public interest. L.: Sage, 1993. 421 p.
17. Thomas W., Thomas D. The child in America. Behavior problems and programs. N. Y.: A. A. Knopf, 1928. 296 p.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

Т. Г. Калугина,
Н. Г. Корнешук,
И. Г. Овчинникова

РАМКА КВАЛИФИКАЦИЙ ДЛЯ УРАЛЬСКОГО РЕГИОНА В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы качества профессионального образования на основе внедрения рамки квалификаций в практику деятельности учреждений профессионального образования Уральского региона (на примере Челябинской области) и работодателей по организации сертификации персонала и выпускников образовательных учреждений. Показана методика разработки рамки квалификаций в ходе реализации международного проекта, апробированная в учреждениях профессионального образования и на предприятиях Челябинской области.

Ключевые слова: Болонское соглашение, качество высшего профессионального образования, рамка квалификаций, сертификация персонала организаций и предприятий, выпускников учреждений профессионального образования, этапы разработки рамки квалификаций, дескрипторы, компетенции, уровни образования, уровни квалификаций.

Abstract. The paper considers the problems of quality of vocational education on the basis of introducing a job rating system into vocational institutions of the Ural region and employers' work connected with certification of the personnel and graduates. It also presents in the context of the international project the methods of working out the system which was tested in vocational institutions and enterprises of Tchelyabinsk region.

Index terms: Bologna agreement, the quality of high vocational education, job rating, certification of the personnel and graduates, stages of working out the rating scale, descriptors, competences, levels of education, levels of job qualification.

Болонским соглашением 1999 г. предусматривалось создание Европейского пространства высшего образования. Декларация о его открытии была подписана в Будапеште и Вене в марте 2010 г. Она позволяет обеспечить перспективу развития привлекательного и конкурентоспособного на международном уровне образовательного пространства, в котором вузы смогут выполнять разнообразные миссии в обществе, основанном на

знаниях, а студенты – получать выгоды от мобильности (в соответствии с признанием их квалификаций), а также выбирать наиболее подходящую образовательную траекторию.

«Высшее образование, – отмечается в Декларации, – является главным фактором социального и экономического развития, а также инноваций в мире, движимом знаниями» [1].

В условиях всемирной глобализации, стремительного расширения информационного пространства, развития инноваций особую актуальность приобретают вопросы усиления научного потенциала и подготовки высококвалифицированных кадров. В связи с этим весьма значимыми представляются исследования, посвященные изучению состояния и качества человеческого капитала как на стадии подготовки в учреждениях высшего профессионального образования, так и на стадии оценки и признания квалификаций действующего персонала.

Стремительная интернационализация образования и рынков труда обуславливает увеличение внимания к результатам международных сравнений, которые позволяют ориентироваться в вопросах выработки эффективной образовательной политики, помогают определить направления развития образовательных систем и пути повышения отдачи от вложений в образование для общества и отдельных людей. «Международные сопоставления и сравнительный анализ играют ключевую роль в формировании обоснованной образовательной политики, – отмечалось в материалах совместного заседания Государственного совета РФ и Комиссии при Президенте РФ по модернизации и технологическому развитию экономики России от 31 августа 2010 г. Понимая это, все больше стран включаются в международные программы исследований и выработку общих подходов к решению проблем [2].

Для исследования одного из важнейших направлений перспективного развития университетов и подготовки высококвалифицированных специалистов в них – создания рамки квалификаций и применения политики непрерывного образования на протяжении всей жизни – в Челябинской области совместно с зарубежными вузами-партнерами был реализован проект по международной программе ТЕМПУС «Разработка рамки квалификаций для учреждений высшего образования Уральского региона».

Главной целью проекта является не только создание рамки квалификаций (РК), но и применение регионального подхода к ее разработке, использование выбранной методики для создания национальной РК РФ, проверка соответствия полученных результатов, а также соответствия европейской рамке квалификаций.

Эта задача весьма актуальна и в связи с интернационализацией экономики и использованием российским рынком иностранных капиталов, способствующих открытию новых, в том числе европейских предприятий. Принимая на работу управленческие и производственные кадры, такие

предприятия неизбежно сталкиваются с необходимостью четко идентифицировать компетенции, необходимые для их развития. Кроме того, вступление российской экономики в мировой рынок нуждается в мобильности и адаптивности знаний, отвечающих требованиям этих новых рынков.

Данное обстоятельство обязывает университеты развивать систему образования, методы преподавания и содержание своих образовательных программ. Идея создания национальных рамок квалификаций (сертификаций) была предложена еще в 2003 г. на встрече министров образования стран Евросоюза в Берлине. Принятие подобных мер мотивируется тем, что многие европейские страны имеют собственные национальные рамки, каждая из которых отражает национальную структуру экономики, культуру отношений между образованием и карьерой, политические приоритеты.

Цель начатого тогда процесса состоит в том, чтобы дать возможность сопоставить каждую национальную рамку с другими рамками, обеспечить прозрачность дипломов об образовании, способствовать взаимному признанию дипломов между учреждениями образования разных стран, способствовать мобильности студентов в европейском образовательном пространстве.

Введение рамки квалификаций является очень сложным процессом. Он предполагает работу, с одной стороны, над дескрипторами (описаниями) и уровнями, а с другой – над результатами обучения и кредитами. Это означает не только обширную организационную деятельность, но и системный научный поиск. Такая работа и исследование на основе целого комплекса научных подходов были осуществлены в рамках специального проекта. Он объединил три университета Евросоюза: Лилльский (Франция), Эдинбургский (Шотландия), Лимерикский (Ирландия) и три вуза Челябинской области: Челябинский государственный университет, Челябинскую государственную агроинженерную академию, Магнитогорский государственный университет.

Для достижения целей проекта необходимо было последовательно решить четыре задачи:

- 1) освоение партнерами уже разработанных механизмов, использование методик и определение собственных методик, применимых к реальной ситуации в России;
- 2) составление перечня и анализ сертификаций, предлагаемых вузами области всех типов и видов в соответствии с определенной методикой;
- 3) разработку региональной рамки квалификаций, соответствующую представлениям о качестве работников, работодателей и образовательных учреждений;
- 4) проверку уместности рамки квалификаций и предложенной методологии для использования их в целях разработки национальной рамки квалификаций.

Для выполнения данных задач работа над проектом была разделена на несколько этапов, каждому из которых соответствовали свои методы.

На *первом этапе* осуществлялся детальный анализ рамок квалификаций, разработанных в трех странах Евросоюза: Франции, Шотландии, Ирландии, а также европейской рамки квалификаций. Во Франции рамка квалификаций действует с начала 70-х гг. прошлого столетия и имеет пятиуровневую номенклатуру сертификации; Шотландия располагает двенадцатиуровневой рамкой, а Ирландия – десятиуровневой рамкой квалификаций. С 2005 г. действует европейская рамка: она состоит из восьми уровней [3, 5].

Накопленный этими странами опыт позволил провести анализ существующих за рубежом рамок квалификаций. Анализ осуществлялся в каждом из трех университетов – партнеров Евросоюза – при содействии экспертов, представителей государственной власти. Он завершался научно-теоретическим семинаром с последующей разработкой аналитической сетки, характеризующей все виды сертификации, имеющиеся в системе образования Челябинской области (Россия).

Второй этап был посвящен сбору данных и разработке первого варианта проекта рамки квалификаций, отражающей реально существующие виды региональной сертификации. Он включал составление перечня сертификаций, тестирование сетки на примере нескольких сертификаций различных уровней, исследование сертификаций вузов и анализ полученных результатов, на основе которых разрабатывалась рамка квалификаций, учитывающая специфику и различия действующих в области сертификаций. Данный этап также завершался семинаром, конечной целью которого было утверждение разработанной РК и обсуждение ее с работодателями и образовательными учреждениями.

Третий этап предусматривал использование разработанной рамки в более широком масштабе, изучение мнения работодателей и учреждений образования относительно ее применения, сопоставление с европейской рамкой квалификаций, корректировку на основе предложений экспертов. На данном этапе осуществлялся также учет изменений, частичный пересмотр разработанной рамки, формировались рекомендации в отношении взаимодействия с национальной рамкой, предложения по использованию проверенных методик и механизмов.

На *четвертом этапе* происходило распространение результатов проекта. С этой целью была проведена международная научно-практическая конференция, на которой были представлены результаты проекта и возможности по их продвижению на рынки труда и образовательных услуг. Программа конференции предполагала обсуждение двух исходных сеток квалификаций (производственной и образовательной) и формирование на их основе региональной рамки квалификаций. В ее работе участвовали представители власти, органов управления образованием, работодатели, руководители образовательных учреждений, общественных организаций.

Для наиболее четкого определения и структурирования целей, результатов и хода исследования использовалась логико-структурная мат-

рица, которая составляет синтез проекта. Она же была применена и для создания концепции, планирования, осуществления и контроля за апробацией результатов исследования.

Логико-структурная матрица обеспечила возможность построения сетки квалификаций в сферах образования и труда на общих методологических основаниях. В качестве критериев оценивания были взяты знания, умения и компетенции. По результатам научного поиска был сформирован глоссарий, позволяющий всем участникам проекта действовать в одном терминологическом пространстве. На основе глоссария было предложено определение сетки квалификаций для сферы труда. По нашему мнению, это обобщенное описание квалифицированных уровней, каждый из которых характеризуется определенным набором требований к знаниям, умениям и компетенциям работника, т. е. содержит перечень ожидаемых способностей (перечень дескрипторов), необходимых для определенной профессиональной деятельности.

Какие знания может демонстрировать специалист? Конечно, прежде всего профессиональные, нормативные и управленческие. Умения применять эти знания определяются сложностью работы. В число компетенций входят адаптивность, ответственность, автономность, мотивированность.

Формирование региональной сетки квалификаций для сферы труда предусматривало следующие этапы.

1. Изучение основных нормативно-правовых документов, регулирующих отношения между работником и работодателями.
2. Анализ методологических подходов, определяющих требования к работникам.
3. Анализ и отбор критериев формирования и описания квалификационных уровней в сфере труда.
4. Выявление региональных особенностей в структуре квалификационных уровней на основе анкетирования руководителей тридцати трех предприятий и организаций различных отраслей, типов и видов.
5. Формирование предварительного варианта сетки квалификаций для сферы труда.
6. Апробация предварительного варианта сетки квалификаций для сферы труда на семнадцати предприятиях.
7. Формирование окончательного варианта сетки квалификаций с учетом мнений работодателей.

В результате были сформированы 8 уровней, которые соответствуют принятой в России терминологии уровней групп профессий: от рабочих профессий низкой квалификации до руководителей структурных подразделений и первых руководителей.

В качестве критериев оценивания для сетки квалификаций в сфере образования были также выбраны знания, умения и компетенции. К первым были отнесены базовые знания в различных областях и професси-

ональные знания; ко вторым – проектно-деятельностные и информационно-аналитические умения; к третьим – мотивированность, коммуникативность, рефлексивные качества и ответственность, адаптивность и способность к развитию.

Формирование сетки квалификаций в сфере образования также осуществлялось в несколько этапов.

1. Анализ нормативной и законодательной базы в сфере образования, имеющей отношение к проблеме нашего исследования (проект Европейского фонда образования, проекты «TUNING» и «Единая система квалификаций»).

2. Разработка на основе проведенного анализа системы дескрипторов и перечня образовательных уровней.

3. Разработка предварительной сетки квалификаций в сфере образования.

4. Организация опроса 147 образовательных учреждений (из них опрошено: учреждений высшего профессионального образования – 32, среднего профессионального образования – 54, начального профессионального образования – 61).

5. Корректировка предварительной сетки квалификаций с учетом мнений представителей ОУ.

6. Выбор методологии и методики оценки результатов обучения, апробация предварительной сетки в 18 образовательных учреждениях Челябинской области, Свердловской области и Республики Башкортостан.

7. Формирование окончательной сетки квалификаций в сфере образования.

Были выделены 8 уровней квалификаций, которые соответствуют принятой в России терминологии уровней профессионального образования: от начального профессионального до высшего профессионального образования, включая аспирантуру и докторантуру (табл. 1).

Таблица 1

Сетка квалификаций работников сферы образования

Критерии	Уровень							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Знания								
Профессиональные	Знания, необходимые для выполнения простейшей работы	Знания, необходимые для выполнения работ ограниченной сложности	Знания, практические и теоретические, необходимые для выполнения	Знания, практические и теоретические, необходимые для выполнения	Знания широко-го теоретического и практического спектра, позволяющие по-	Знания широко-го теоретического и практического спектра, позволяющие по-	Теоретические и практические знания о производственных и социально-	Теоретические и практические знания, необходимые для эффективного раз-

Критерии	Уровень							
	1	2	3	4	5	6	7	8
			работ высокой сложно- сти	функцию нальных обязан- ностей	выплат качество профес- сиональ- ной дея- тельно- сти	выплат эффек- тивность профес- сиональ- ной дея- тельно- сти	эконо- мичес- ких про- цессах на пред- приятии	вития органи- зации
Норматив- ные	Знание рабочих инструк- ций	Знание норма- тивной и техно- логичес- кой до- кумен- тации в преде- лах вы- полняе- мых опе- раций	Знание норма- тивной и техно- логичес- кой до- кумен- тации в преде- лах тех- нологич- еского процесса	Знание норма- тивно- справоч- ных до- кумен- тов по выпол- няемой работ	Знание дирек- тивной и распо- ряди- тельной доку- мента- ции, ме- тодиче- ских и норма- тивных мате- риалов по вы- полняе- мой ра- боте	Знание дирек- тивной и распо- ряди- тельной доку- мента- ции, ме- тодиче- ских и норма- тивных мате- риалов по вы- полняе- мой ра- боте	Знание законо- датель- ной, ди- ректив- ной и распоря- дитель- ной до- кумен- тации, мето- диче- ских и норма- тивных мате- риалов по вы- полняе- мой ра- боте	Знания законо- датель- ной, ди- распо- ряди- тельной доку- мента- ции, ме- тодиче- ских и норма- тивных мате- риалов по вы- полняе- мой ра- боте
Управлен- ческие	Знания не требуют ся	Началь- ные управ- ленче- ские знания, необхо- димые для ра- боты в пред- сказуе- мой си- туации	Знания началь- ные и управ- ленче- ские. Способ- ность выби- рать ме- тоды и инстру- менты, связан- ные с ре- шаемы- ми зада- чами	Первич- ные управ- ленче- ские знания и знания принци- пов ра- боты в коллек- тиве	Первич- ные управ- ленче- ские знания и знания принци- пов ра- боты в коллек- тиве	Первич- ные управ- ленче- ские знания и знания принци- пов ра- боты в коллек- тиве в изме- ня- ющихся условиях	Знания, необхо- димые для управ- ления проекта- ми и ра- ботой подчи- ненными	Знания в облас- ти управ- ления способ- ности профес- сиональ- ной дея- тельно- сти и страте- гии раз- вития органи- зации
Умения								
Сложность выполняе- мой рабо- ты	Выпол- нение простых и стан-	Выпол- нение работы, требую-	Выпол- нение сложной и нес-	Выпол- нение регла- менти-	Функции испол- нителя при ре-	Само- стоя- тельно выпол-	Само- стоя- тельное решение	Руково- дство, приня- тие

Критерии	Уровень							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	дартных операций	пцей самостоятельных решений в определенных областях	тандар-тной работы с использованием сложного технологического оборудования	рован-ной работы и решение органи-ченных задач.	шени задачи, требую-щих приня-тия са-мостоя-тельных решений	нение сложных заданий, определение способов выполнения работы	сложных задач в сочета-нии с ру-ковод-ством	управ-ленче-ских решений и куриро-вание их выпол-нения на уровне органи-зации, предло-жение новых подхо-дов в из-меняю-щихся условиях
Компетенции								
Адаптив-ность	Приме-нение ограни-ченных адап-тивных способ-ностей в услови-ях ста-бильной ситуа-ции	Приме-нение адап-тивных способ-ностей при не-значи-тельных изме-нениях профес-сиональ-ной дея-тельно-сти	Приме-нение адап-тивных способ-ностей при из-менени-ях про-фессио-нальной дея-тельности и коррек-тирова-ние ее в соот-ветствии с этими изме-нениями	Осущест-вление профес-сиональ-ной де-ятельно-сти в ус-ловиях обновле-ния ее содер-жания	Ориен-тирова-ние в ус-ловиях смены способов дея-тельности в про-фессио-наль-ной сре-де в пред-сказу-емой си-туации	Ориен-тирова-ние в ус-ловиях смены способов профес-сиональ-ной дея-тельно-сти, оп-ределе-ние их эффек-тивно-сти в из-меняю-щихся условиях	Самосто-ятельное ориен-тирова-ние в ус-ловиях смены произво-дствен-ного цик-ла и со-здание условий для его эффек-тивной реали-зации	Ориен-тирова-ние в из-меня-ющихся условиях дея-тельности органи-зации и опре-деление пути ее эффек-тивного разви-тия
Ответст-венность	Ответст-венность в рамках своей профес-сиональ-ной дея-тельно-сти и способ-ность	Ответст-венность в рамках своей профес-сиональ-ной дея-тельно-сти и способ-ность	Ответст-венность в рамках своей профес-сиональ-ной дея-тельно-сти и способ-ность	Отвечает за свою профес-сиональ-ную дея-тельность, опреде-ленную норма-тивно-право-	Отвеча-ет за эффек-тивность выбран-ных ме-тодов. Способ-ность предоста-вить	Отвечает за свою профес-сиональ-ную дея-тельность и дея-тельность группы, опреде-ленную	Отвеча-ет за ре-зультаты работы подчи-ненных и реали-зацию проектов	Ответст-венность на высо-ком уровне за свою профес-сиональ-ную дея-тельность и дея-

Критерии	Уровень							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	дать устный отчет	представить письменный отчет	предоставить полный отчет о ней, включающий элементы анализа	выявить документальную. Способность представить полный отчет, включающий анализ этой деятельности	аналитические отчеты	нормативно-правовыми документами; вносит предложения по совершенствованию способов профессиональной деятельности		тельность организации. Умение устанавливать правила работы подчиненных. Способность представить комплексный отчет. Осознанная социальная и экологическая ответственность
Автономность	Выполнение работы под руководством и/или по инструкциям	Выполнение работы под руководством и/или по инструкциям	Выполнение и оценивание своей профессиональной деятельности в соответствии с инструкциями и нормативно-правовыми документами	Руководствование инициативами и нормативно-правовыми документами, организация своего рабочего места, участие в работе команды	Руководствуется инструкциями и нормативно-правовыми документами, использование их в организации работы коллектива	Руководствуется инструкциями и нормативно-правовыми документами, организация на научной основе своей деятельности и/или группы	Принятие ответственных решений, управление работой команды и реализацией проектов	Осуществление управленческой деятельности на уровне организации, выбор направления ее развития и способность оценить его эффективность
Мотивированность	Понимание своей роли и заинтересованности	Понимание своей роли в команде, заинтересованности	Понимание своей роли и своего вклада в	Понимание своей роли и активный	Осознание своей роли в коллективе и достижение	Осознание своей роли в коллективе и достижение	Стремление к признанию в профессиональной	Стремление к творческой самореализации,

Критерии	Уровень							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	ность в выполнении работы	ресованность в выполнении конкретной работы	деятельность коллектива	вклад в деятельность коллектива	нии целей организацией. Стремление к профессиональному признанию и заинтересованность в творческой самореализации	нии целей организацией. Стремление к профессиональному признанию и заинтересованность в творческой самореализации	ной среде и творческой самореализации. Заинтересованность в повышении эффективности и результатов деятельности организации	профессиональному и общественному признанию. Формирование корпоративной стратегии и осознание своей ответственности за ее реализацию

Сравнение требований работодателей к работникам на основе сетки квалификаций в сфере труда с требованиями сферы образования к выпускникам образовательных учреждений различного уровня вплотную приблизило нас к пониманию того, как привести в соответствие, сбалансировать потребности рынка труда и рынка образования.

Сопоставление двух сеток квалификаций (в сферах труда и образования) также дало возможность рассматривать их в качестве исходных для формирования региональной рамки квалификаций. В связи с этим сопоставление проводилось по общим для обеих сеток критериям: знаниям, умениям и компетенциям. Количество уровней квалификаций также сопоставимо: по восемь в каждой из сфер.

С точки зрения разработчиков рамка квалификаций представляет собой системное, структурированное по уровням описание признаваемых квалификаций. С помощью РК можно проводить измерение и взаимосвязь результатов обучения, устанавливая соотношение дипломов, свидетельств/ сертификатов об образовании.

В основу разработки РК положены следующие принципы:

- непрерывность и преемственность развития квалификационных уровней – от низшего к высшему;
- прозрачность их описания для всех пользователей;
- соответствие иерархии квалификационных уровней структуре разделения труда по видам экономической деятельности и национальной системы образования;
- учет международного опыта при разработке структуры и содержания.

Рамка квалификаций построена на основе выделения уровней образования и дескрипторов. Уровни образования выделены в соответствии с Законом РФ «Об образовании». Дескрипторы содержат информацию о том, какие требования целесообразно предъявлять к обучаемому или работнику на каждом образовательном уровне.

РК включает дескрипторы, характеризующие результаты обучения посредством знаний, умений и компетенций, которые работник или выпускник может предъявить на рынке труда. При этом знания рассматриваются как результат процесса познания действительности, отражающийся в сознании индивидуума в виде представлений, понятий, суждений, теорий, законов и т. п. Знания необходимы для решения учебно-профессиональных, научных и других задач.

В рамке квалификаций знания подразделяются на базовые и профессиональные. Базовые знания в различных областях отождествляются как с декларативными, так и с процедурными знаниями относительно научной картины мира. Они могут быть получены эмпирическим путем из практического или учебно-профессионального опыта, и прежде всего путем формального обучения.

Описание результатов обучения по данному дескриптору осуществляется в рамках критериев «широта» и «тип». Широта базовых знаний в различных областях характеризует охват имеющихся представлений о научной картине мира (декларативный аспект). Тип базовых знаний в различных областях определяет характер знаний и уровень овладения ими (процедурный аспект).

Исходя из логики РК, профессиональные знания – это совокупность знаний о структуре труда, способах осуществления профессиональной деятельности, полученных в процессе обучения. Эти знания являются преимущественно процедурными. В рамке квалификаций они характеризуются критерием «тип».

Умения – это освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний. Умение выражается в способности осознанно применить знания на практике. В рамке квалификаций умения подразделяются на проективно-деятельностные и информационно-аналитические.

Проективно-деятельностные умения – освоенные способы выполнения действий целеполагания, постановки проблемы, организации, планирования деятельности.

Информационно-аналитические умения – это освоенные методы выполнения поиска, отбора, анализа, синтеза, сравнения информации и способов решения задач.

Умения характеризуются такими критериями, как сложность деятельности и автономность. Автономность характеризует умение с точки зрения относительной независимости и самостоятельности деятельности.

Компетенции определяют способность эффективного и творческого применения знаний, умений и навыков, полученных в результате обучения, для решения учебно-профессиональных и научных задач или осуществления деятельности в различных ситуациях.

В рамке квалификаций компетенции подразделяются на мотивированность, коммуникативность, рефлексивные качества и ответственность, а также адаптивность и способность к развитию.

Мотивированность – это система внутренних и внешних факторов, вызывающих и направляющих поведение индивидуума, ориентированное на достижение цели.

Коммуникативность – способность к общению, специфическим образом проявляющаяся в сфере учебно-профессионального и научного взаимодействия.

Рефлексивные качества и ответственность – это комплекс способностей к осмыслению собственных действий: критика, самокритика, лидерство и мера ответственности за них.

Адаптивность, способность к развитию представляет собой комплекс способностей к адаптации в новых условиях деятельности, обучению, самообучению, повышению учебно-профессионального или научного уровней.

Компетенции характеризуются такими критериями, как роль, контекст, уровень, развитие. Роль определяет позицию человека, контекст – рамки (области), в которых осуществляется деятельность. Уровень характеризует степень овладения способами учебно-профессиональной или научной деятельности. Развитие рассматривается как осознание необходимости и поиск путей личностного и профессионального роста (табл. 2).

Таблица 2

Рамка квалификаций для Уральского региона

Знания		Умения	Компетенции				
Базовые знания в различных областях ¹	Профессиональные знания	Обобщенные умения	Автономность	Коммуникативность	Ответственность	Адаптивность	Мотивированность, способность к развитию
1	2	3	4	5	6	7	8
<i>1-й уровень квалификации</i>							
Разрозненные факты, составляющие картину мира, на	Предметные знания фактологического характера на	Базовые умения, необходимые для выполнения	Выполнение работ в учебной или профессиональной	Осуществление устной коммуникации ² на	Способность отвечать за результаты своей	Ограниченные адаптивные способности	Понимание значимости выбранной про-

¹ Критерии знаний – широта, тип и вид; умения – степень сложности решаемых задач, компетенций – роль и контекст.

² Коммуникация есть взаимодействие субъектов, помещенное в социально-культурные условия ситуации (см.: Макаров М. Основы теории дискурса. М., 2003. С. 38).

1	2	3	4	5	6	7	8
уровне узнавания или воспроизведения	уровне выполнения конкретной работы по готовым инструкциям	ния простых и повторяющихся операций	сиональной области в соответствии с инструкциями и/или под руководством	уровне устной речи на государственном языке в рамках учебно-профессиональной деятельности	работы, способность дать устный отчет	в рамках выполняемой работы	фессии, своей роли и вклад в результаты деятельности организации
<i>2-й уровень квалификации</i>							
Обобщенные факты, составляющие упрощенное понимание картины мира	Конкретные знания и знания нормативной и технологической документации в пределах решения стандартных задач; начальные управленческие знания, необходимые для организации собственной работы	Базовые умения, необходимые для решения ограниченного набора стандартных задач на основе самостоятельного поиска и отбора методов и способов их решения из числа известных и проверенных	Выполнение работы в учебной или профессиональной области в соответствии с инструкциями и/или под частичным руководством	Осуществление устной и письменной коммуникации на государственном языке в рамках учебно-профессиональной деятельности, выстраивание и отстаивание своей точки зрения	Способность отвечать за результаты своей работы, умение дать краткий устный и письменный отчет	Адаптивные способности при незначительных изменениях условий социальной или профессиональной среды	Понимание своей роли в команде, действует как член группы, заинтересованность в профессиональном росте
<i>3-й уровень квалификации</i>							
Обобщенные факты, способствующие пониманию целостной картины мира	Обобщенные практические знания и знания нормативной документации в пределах технологического процесса; начальные управленческие знания, необ-	Набор умений, требуемых для решения стандартных задач с использованием сложного оборудования на основе самостоятельного поиска и отбора методов и	Выполнение и оценивание работы в учебной или профессиональной области в соответствии с инструкциями и нормативно-правовой	Аргументированная, ясная и грамотная устная и письменная речь на государственном языке, выстраивание своей	Способность отвечать за свою работу, дать полный отчет, включающий элементы анализа	Адаптивные способности при изменении условий социальной или профессиональной среды	Оценивание своей роли и вклад в деятельность организации, самостоятельное определение задач профессионального и личнос-

1	2	3	4	5	6	7	8
	ходимые для организации как собственной работы, так и работы в группе	способов их решения из числа известных и апробированных	документацией	точки зрения			тного развития, самообразованием, осознанное планирование повышения квалификации
<i>4-й уровень квалификации</i>							
Систематизированные факты, способствующие пониманию целостной научной картины мира	Обобщенные теоретические и практические знания, а также знания нормативно-справочных и руководящих документов; управленческие знания, необходимые для понимания сущности организации и оперативного контроля собственной учебно-профессиональной деятельности и деятельности коллектива	Набор умений, требуемых для постановки и решения сложных задач на основе самостоятельного поиска, отбора и оценки необходимой для этого информации	Осознанное использование инструкций и нормативно-правовых документов, способность организовать свое рабочее место, участие в работе команды	Использование устной, и письменной речи на государственном языке как средства делового общения и представления результатов учебно-профессиональной деятельности, начальная подготовка к межкультурной коммуникации	Способность отвечать за свою деятельность, определенную нормативно-правовыми документами; дать полный письменный отчет, включающий элементы анализа как по своей работе, так и по работе в группе	Осуществление профессиональной деятельности в условиях обновления ее содержания	Оценивание своей роли и активный вклад в деятельность организации, выбор перспективных направлений личностного и профессионального развития с учетом собственного видения и потребностей, самообразование

Таким образом, региональная РК, разработанная в ходе нашего исследования, представляет собой описание (дескрипторы) достижения квалификационных уровней, которое может быть осуществлено через формальное, неформальное и внеформальное обучение на протяжении всей жизни. Ее можно рассматривать также как своего рода типовую модель для российской системы образования и рынка труда. Избранный подход (снизу вверх – от мнений работодателей и образовательных учре-

ждений до научных обобщений) позволяет учесть все особенности национальной системы образования и рынка труда и может применяться для разработки национальной рамки квалификаций. Кроме того, предложенная РК сопоставима с европейской, что чрезвычайно важно в условиях глобальной интеграции.

При разработке рамки квалификаций для Уральского региона использовались также имеющиеся разработки проектов национальной РК в Российской Федерации.

Среди наиболее известных: проект Европейского фонда образования и Центра изучения проблем профессионального образования; проект «Настройка образовательных программ в российских вузах», проект Федерального института развития профессионального образования (ФИРО) Министерства образования и науки РФ и Национального агентства развития квалификаций (НАРК) Российского союза промышленников и предпринимателей (РСПП), проект по разработке Единой системы квалификаций РФ.

Чем выгодна, чем полезна РК? Что дает она работодателю, системе образования, пользователю (учащемуся, студенту, работнику, гражданину)?

На наш взгляд, рамка квалификаций позволяет

- формировать общую стратегию развития рынка труда и системы образования, в том числе планировать различные индивидуальные траектории образования, ведущие к получению конкретной квалификации, повышению квалификационного уровня, карьерному росту;
- описывать с единых позиций требования к квалификации работников и выпускников при разработке профессиональных и образовательных стандартов;
- разрабатывать процедуры оценки результатов образования и сертификации квалификаций, формировать систему сертификации персонала;
- решить задачу сокращения срока адаптации выпускников на рынке труда.

Перечислим также, что дает рамка квалификаций экономике региона:

- РК позволяет разработать карту профессий и квалификаций, необходимых для развития экономики области;
- предоставляет возможность формировать профессионально-квалификационную структуру под потребности экономики и прогнозировать потребность в квалифицированных кадрах;
- создает реальные условия для формирования в области системы оценки качества профессионального образования;
- дает заинтересованным структурам возможность дополнительного контроля за качеством трудовой миграции;
- позволяет привлечь отраслевые и межотраслевые системы сертификации по профессиям, которые требуют общенациональной или международной сертификации.

Таким образом, внедрение РК ведет к принципиально новому, инновационному развитию существующей системы квалификаций, обеспечивает эффективное использование кадров, их опережающей подготовки в условиях развития инновационной экономики, способствует ее обеспечению высококвалифицированными обучаемыми работниками.

Литература

1. Олейникова О. Н., Муравьева А. А., Коулз М. Национальная система квалификаций. Обеспечение спроса и предложения квалификаций на рынке труда. М.: РИО ТК им. А. Н. Коняева, 2009. 115 с.
2. Российское профессиональное образование в контексте международных индикаторов. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://prof-standart.ord/?p=560>, октябрь 1st, 2010/ Метки: Медведев. Национальная система квалификаций. Профессиональное образование. Сертификация./ Рубрика: Профессиональные стандарты.
3. Приоритеты развития профессионального образования в России [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://prof-standart.ord/?p=560>, октябрь 1st, 2010/ Метки: Медведев. Национальная система квалификаций. Профессиональное образование. Сертификация / Рубрика: Профессиональные стандарты.

УДК 544. 18

**С. А. Новоселов,
Л. В. Туркина**

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ПО НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБОБЩЕННОЙ ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНЖЕНЕРНО-ГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены педагогические условия формирования ориентировочной основы деятельности по выполнению графических заданий творческого содержания, позволяющих повысить творческую активность и мотивацию студентов при изучении начертательной геометрии.

Ключевые слова: графическая подготовка, начертательная геометрия, творческие графические задания, витагенно-ориентированные задачи, организация учебного процесса на основе деятельностного подхода, компонент обобщенной ориентировочной основы инженерно-графической деятельности.

Abstract. The paper considers pedagogical conditions of formation of the estimated basis of doing creative graphic tasks increasing creativity and motivation of students when studying descriptive geometry.

Index terms: graphics preparation, descriptive geometry, creative graphic tasks, vitagens-focused problems, organisation of educational process on the basis of action approach, a component of the integrated estimated basis of engineer-graphic activities.

Графическая подготовка является одной из важнейших составляющих формирования компетенций специалистов инженерного профиля. Навыки графической подготовки реализуются при выполнении и чтении источников наглядной информации – чертежей – как основных конструкторских технических документов, как своеобразной субстанции инженерной деятельности.

Работа с чертежом требует знания законов выполнения изображений методом проецирования. Основы этого знания закладываются в курсе начертательной геометрии – первой графической дисциплины, изучаемой в техническом вузе. Цель данного курса: развитие пространственного воображения, графического и логического мышления, способностей к анализу и синтезу пространственных форм. В процессе изучения курса студенты выполняют в проекциях изображения простейших геометрических объектов: точек, прямых линий, плоскостей, поверхностей, определяют их взаимное положение в пространстве и осваивают способы преобразования проекций, позволяющие устанавливать истинную величину объектов.

Фундаментом графического обучения в вузе являются курсы планиметрии, стереометрии и черчения, изучаемые в среднем общеобразовательном учебном заведении. Сокращение часов на освоение геометрии в учебных планах средней общеобразовательной ступени, исключение черчения из базисной части учебного плана обуславливают недостаток основополагающих графических знаний современных абитуриентов, выбравших профессиональную подготовку в техническом вузе.

Следствием этого является низкая успеваемость студентов, изучающих начертательную геометрию. Первокурсники испытывают объективные трудности при овладении данной графической дисциплиной, и поэтому требуется особое внимание к организации их самостоятельной работы с учетом закономерностей и принципов деятельностного подхода. В первую очередь, на наш взгляд необходимо использовать возможности применения основных положений концепции поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина [2, 3]).

В аспекте активизации инженерно-графической деятельности студентов наиболее перспективным, на наш взгляд, является педагогическое обеспечение применения студентами в их самостоятельной работе обобщенной *ориентировочной основы деятельности (ООД)*, по классификации Н. Ф. Талызиной [4]. ООД – это система ориентиров (знаний), полных или неполных, опираясь на которые субъекты процесса обучения выполняют необходимые действия, прежде всего в умственном плане. В систему ориентиров входят как знания из конкретной предметной области (например, умение решать задачи определенного типа), так и общие навыки

и умения, а также сведения о самом действии: цели, составе и последовательности операций. Особенность ООД заключается в том, что она, кроме цели, включает набор условий (ориентиров) деятельности в обобщенной форме. Знания, формируемые на основе ООД этого типа, носят технологичный характер, обнаруживают большую возможность переноса в новые условия и способствуют увеличению количества самостоятельных теоретических кластеров.

Анализ особенностей педагогического обеспечения самостоятельного применения обобщенной ООД в процессе изучения начертательной геометрии позволил выделить основные проблемные точки организации графического обучения студентов: высокий уровень абстрактности учебного материала дисциплины «Начертательная геометрия», отсутствие очевидной связи объектов начертательной геометрии (точка, прямая, плоскость) с объектами инженерной деятельности (машина, механизм, деталь, строение и т. д.) и, как следствие этого, неразвитость мотивационного компонента в структуре обучения начертательной геометрии.

Для усиления мотивационно-творческой активности студентов на начальном этапе графической подготовки мы предложили использовать в учебном процессе творческие графические задания, предусматривающие самостоятельное применение студентом фрагментов теории начертательной геометрии в бытовых или профессиональных ситуациях. Сами условия задания мотивируют студента к анализу его опыта в качестве источника знаний, к их интеграции с учебным материалом дисциплины, и на этой основе к самостоятельной разработке авторского, творческого продукта – *витагенно-ориентированной задачи по начертательной геометрии*.

Именно рефлексивное преобразование субъективного опыта, его включение, превращение в новые знания, умения и в готовность их практического применения (т. е. в компетенции) и делает этот опыт витагенным (понятие, разработанное в трудах А. С. Белкина, Н. О. Вербицкой, Н. К. Жуковой и др.). Сюжет витагенно-ориентированной задачи «обречен» быть субъективно творческим (что является безусловным педагогическим достижением), так как студент выводит его из личного жизненного опыта. При этом в качестве условий он включает в задачу понятные ему, связанные с его потребностями материализованные объекты начертательной геометрии. Обучающийся сам приходит к необходимости, причем по собственному желанию, определять при помощи графических построений взаимосвязь или линейные размеры предложенных им самим материализованных объектов.

Творческие витагенно-ориентированные задачи стали средством формирования ООД, которая предоставляет возможность переноса имеющихся у студентов знаний, их витагенного опыта [1] в новые условия и создает предпосылки для развития их творческой деятельности. Эти задачи направлены на формирование навыков самостоятельного построения ориентировочной основы деятельности в процессе обучения. Исполь-

зование обобщенной ООД в процессе обучения дает развивающий эффект, позволяет проводить системно-структурный анализ материала с выделением «основных смысловых единиц». Тем самым появляется возможность обеспечивать не только исполнительную часть действия, но и выбор из многих вариантов, как, например, при подборе материальных аналогов объектов начертательной геометрии, при разработке деталей сюжета витагенно-ориентированной задачи. Ориентированность на инвариант в подобных видах деятельности обучает эффективным приемам решения задач и стимулирует формирование графических умений и навыков.

Практическое применение витагенно-ориентированных задач в работе со студентами Уральского государственного университета путей сообщения и его филиалов в 2005–2010 гг. подтвердило инновационный характер и эффективность предложенного нами средства активизации самостоятельной работы студентов и соответствующего организационно-педагогического и методического обеспечения.

Дальнейший анализ возможностей разработки и применения обобщенной ориентировочной основы самостоятельной графической деятельности студентов технического вуза обнаружил, что необходимо решить следующие задачи исследовательского и организационно-педагогического характера:

- выявить элементы деятельности, овладение которыми определяет успешность графической подготовки будущих инженеров;
- уточнить компонентный состав ориентировочной основы деятельности, обеспечивающий повышение эффективности ее реализации в процессе формирования навыков самостоятельной графической деятельности;
- определить необходимые для этого условия;
- экспериментально проверить эффективность выделенных компонентов и условий в реальном процессе графической подготовки будущих инженеров.

Показателями эффективности обобщенной ООД является уровень сформированности способностей обучаемых

- к самоорганизации учебной деятельности, включающей планирование, целеполагание и рациональное распределение времени при самостоятельной работе;
- работе с источниками учебной информации: выделению основных положений, структурированию материала, осознанному восприятию и усвоению правил построения графических изображений;
- анализу графической задачи – определению цели, основных компонентов вербальной и графической части условия, операционализации содержания задачи;
- выявлению структурных элементов условия графической задачи, необходимых и достаточных для разработки ее технологического содержания;
- практической реализации (в бытовых и профессиональных ситуациях) усвоенной графической информации и способов ее обработки.

Для осуществления графической деятельности необходимы следующие предметно-специфические умения и навыки:

- восприятия предметно-графической информации;
- применения методов преобразования графической информации;
- выявления практико-ориентированной проблемы, к которой может быть применен графический способ решения;
- формулирования условия задачи, имеющей хотя бы одно графическое решение;
- выполнения последовательных и логически обоснованных графических действий по решению задачи;
- выполнения требуемых графических построений и оформления чертежа.

Формирование этих умений и навыков на основе применения обобщенной ООД, в структуру которой включены задания по разработке витагенно-ориентированных творческих задач, должны обеспечить следующие компоненты организационно-педагогического и методического сопровождения:

- методические рекомендации по рациональной самоорганизации учебной деятельности, содержащие сведения об этапах процесса восприятия и преобразования информации, возможностях развития когнитивных способностей: внимания, памяти, мышления;
- методические пособия, содержащие информацию о структуре и содержании учебного материала начертательной геометрии, применяемого при решении витагенно-ориентированных задач, а также о структуре одного из способов их разработки;
- семинарские занятия по применению эвристических методов для выбора объектов витагенно-ориентированных задач;
- семинарские занятия по основам самоорганизации самостоятельной учебной деятельности, по выполнению творческих интерактивных графических заданий.

Предложенный комплекс не предлагает студентам точно копировать определенные действия, а ориентирует их на самостоятельную организацию инженерно-графической деятельности, создает благоприятные предпосылки для самостоятельного планирования и поэтапного выполнения задания, этапы которого можно соотнести с этапами формирования умственных действий (П. Я. Гальперин [2]).

Подготовительный этап – обучение основам самоорганизации учебной работы и изучение новой темы начертательной геометрии: терминов, понятий и методов решения задач. Предполагает анализ содержания традиционной задачи по этой дисциплине, на основе которого происходит систематизация и оценка учебной информации. Уточняется цель, обозначается стратегия выполнения задания, выявляется вид объектов, которые анализируются на следующем этапе, и определяется содержание действий обучаемых по решению типовых задач начертательной геометрии на изученную

тему. Подготовительный этап по содержанию подобен выделенному ориентировочному этапу планомерного формирования умственных действий.

Этап материализации – выбор сюжета витагенно-ориентированной задачи и подбор аналога объекту начертательной геометрии. Материализация объектов начертательной геометрии в сознании студентов достигается благодаря установлению ассоциативных связей с их аналогами в реальном мире. В результате происходит соединение субъективной витагенной информации и научных сведений, полученных при изучении начертательной геометрии. Для формирования действий обучаемых по материализации объектов начертательной геометрии проводится семинар по обучению эвристическим методам, например методу мозгового штурма, для выбора объектов витагенно-ориентированных задач. При этом появляется возможность реализации внешне-речевого этапа формирования умственных действий, или этапа громкой социализированной речи (во время мозгового штурма озвучиваются варианты материализации объекта или сюжеты задачи).

Формирующий этап – определение содержания субъективно-творческой задачи как продукта самостоятельной работы, подбор данных, которые необходимо включить в условие задачи. Условия витагенно-ориентированной творческой задачи могут быть сформулированы вербально или графически в произвольной форме и содержать цель, достижение которой возможно при применении методов и способов начертательной геометрии. На данном этапе происходит перенесение внешних материальных действий во внутренний план, т. е. интериоризация.

Проверочный этап – самостоятельное решение составленной творческой витагенно-ориентированной задачи. Самоконтроль осуществляется по показателям полноты выполнения необходимых для решения задачи действий, их безошибочности, точности, быстроты, а также многовариантности найденных решений. При вынужденном отсутствии вариантов решения, которые задаются либо недостатком, либо избытком данных в ее условии, студент осознает необходимость возвращения на один из предыдущих этапов для доработки содержания задачи.

Поясним содержание деятельности по выполнению графического задания на конкретном примере разработки сюжета задачи на тему «Способы преобразования чертежа».

Прежде чем приступить к выполнению творческого задания, студент должен изучить способы преобразования чертежа: способ перемены плоскостей проекций и способ вращения, предназначенные для построения объектов в частном относительно плоскостей проекций положении.

Используется следующая классификация задач:

- на определение натуральной величины плоского объекта (длины отрезка, величины плоского или телесного угла);
- на определение взаимного положения объектов (расстояния между двумя параллельными отрезками, кратчайшего расстояния между скрещивающимися прямыми);

- на построение объектов, требующих определения натуральной величины их элементов (задача на построение пирамиды при заданной форме основания и заданных положении и величине высоты).

Целью подобных задач является преобразование имеющегося объекта в частное положение параллельно или перпендикулярно новой плоскости проекций для определения его линейной величины или использования объекта в требуемом по условию задачи построении.

Изучив условия нескольких задач на данную тему, выделив в них цель, необходимые данные и рассмотрев стратегию их решения, студент делает вывод, что условие любой из вышеперечисленных задач содержит исходный объект или его элемент в общем положении относительно плоскостей проекций. Объект не параллелен и не перпендикулярен ни одной из плоскостей проекций, и проекции объекта не определяют его натуральную величину, поэтому изображение в проекциях не определяет его истинных размеров и не позволяет сравнить величину двух аналогичных объектов, расположенных под разными углами к плоскостям проекций.

После этого студент приступает к выбору сюжета будущей задачи и предлагает для него материализованные образы отрезков прямых или плоской фигуры в общем положении относительно плоскостей проекций. Затем он выбирает линейные величины, непосредственно связанные с материализованными образами заданных объектов, которые потребуются определить в процессе решения придуманной им задачи.

Творческая деятельность студентов активизируется посредством применения эвристических методов, таких как мозговой штурм и др. С их помощью значительно расширяется спектр возможных сюжетов для составления задач, например, на определение длины сверла для сверления отверстия, расположенного под углом к плоскостям проекций; длины отрезка пути, расположенного на уклоне; расстояния между двумя железнодорожными путями, находящихся на разных уклонах; площади застекления окна и др. Жизненный опыт подсказывает студентам технические проблемы, решение которых потребует измерения конкретных линейных величин с применением методов преобразования чертежа. Происходит материализация объектов начертательной геометрии, овеществление их в конкретные предметы, инструменты, детали механизмов, части транспортных и архитектурно-строительных сооружений.

В качестве примера приведем сюжет задачи, цель которой заключалась в сравнении двух линейных величин, расположенных на различных уклонах пересеченной местности:

Два соседа поспорили о том, чей дом находится ближе к дороге. Дом одного соседа, находящийся на склоне горы, задан точкой **A**, дом другого соседа, находящийся по другую сторону дороги на склоне другой горы, – точкой **B**. Необходимо решить, кто из них прав, т. е. определить, чей дом ближе к дороге, заданной прямой **CD** (рис. 1), лежащей между склонами и также расположенной под уклоном к горизонту.

Сюжет задачи содержит техническую проблему – необходимо измерить длину двух отрезков прямых линий, перпендикулярно проведенных от домов к линии дороги. Цель задачи – определение линейных величин при помощи методов начертательной геометрии и их сравнение.

При разработке условия задачи были введены некоторые условности, замена материализованных объектов (дом, дорога) объектами начертательной геометрии (точки, прямая), что позволило применить способы преобразования чертежа, который является неотъемлемой частью условия задачи (рис. 1). Дома соседей, заданные точкой **A** (проекции **a**, **a'**) и точкой **B** (проекции **b**, **b'**), находятся на уклонах пересеченной местности. Дорога – отрезок **CD** (проекции **c'd'**, **cd**) – находится на уровне более низком по отношению к домам под уклоном к горизонту, что демонстрирует фронтальная проекция объектов, размещенная над осью **X**. На заданном изображении сравнение двух линейных величин – расстояний от точки **A** до отрезка **CD** и расстояние от точки **B** до отрезка **CD** – невозможно, так как перпендикуляр, проведенный на заданном чертеже, не является натуральной величиной прямого угла вследствие искажения величин при частном положении объектов относительно плоскостей проекций. Требуется преобразовать положение объектов относительно плоскостей проекций в следующее положение: проекции отрезков, определяющих расстояние от домов до дороги, должны расположиться параллельно одной из плоскостей проекций.

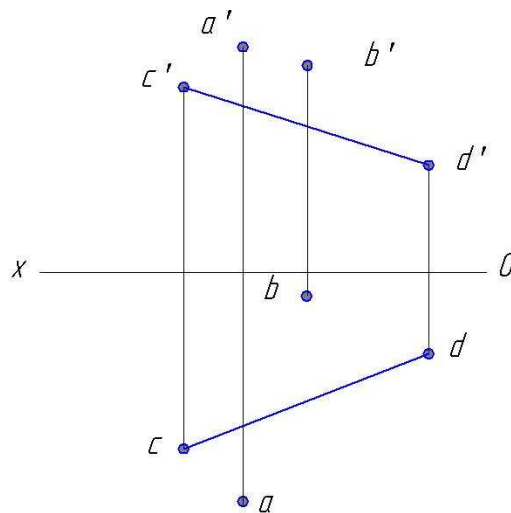


Рис. 1. Графическое изображение условия задачи

Дома расположены справа и слева от дороги, что наглядно иллюстрирует горизонтальная проекция, размещенная под осью **X** (рис. 1). Расстояние от дороги до домов можно определить, преобразовав дорогу (отрезок **CD**) в прямую, перпендикулярную к новой плоскости проекций.

Решение задачи способом перемены плоскостей проекций приведено на рис. 2, а способом вращения – на рис. 3.

Первый способ заключается во введении новой системы отсчета новой фронтальной (**V1**) и новой горизонтальной (**H1**) плоскостей проекций и построении натуральных величин перпендикуляров из точек **A** и **B** к прямой **CD**.

Второй способ предполагает перемещение объектов в новое положение относительно плоскостей проекций: сначала прямую **CD** преобразуют во фронтальную прямую, затем в горизонтально-проецирующую прямую, что позволяет определить натуральную величину перпендикуляров, проведенных из точек **A** и **B**.

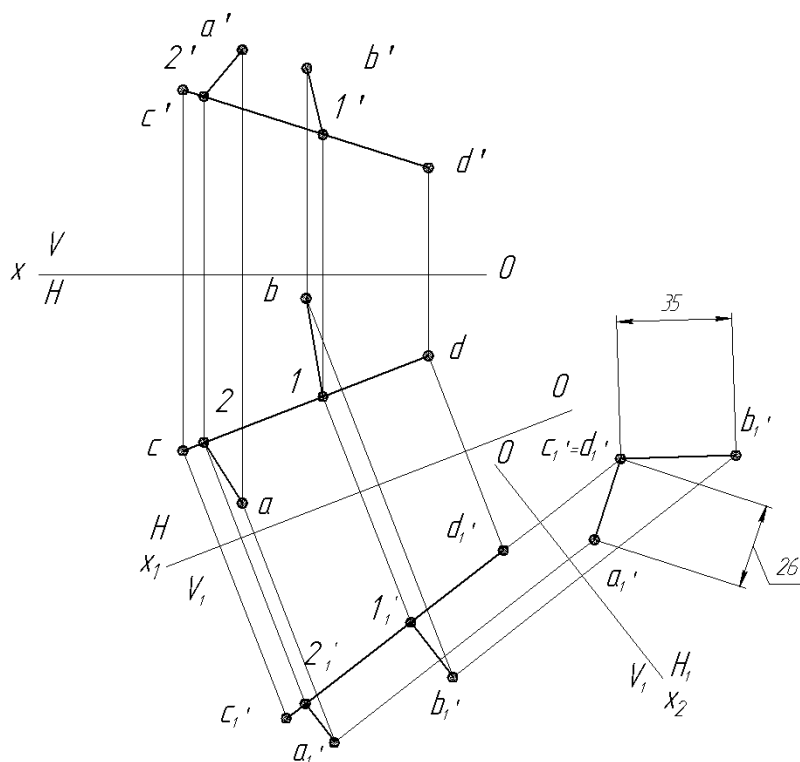


Рис. 2. Решение задачи способом перемены плоскостей проекций

Решение задачи двумя способами, в случае совпадения результатов решений, означает, что условие было сформулировано корректно, т. е. данные, необходимые для решения, были приведены в полном объеме.

Применение теории преобразования чертежа в процессе решения жизненно значимой проблемы сформировало специфические практико-ориентированные графические знания студентов. При этом студенты не

были запрограммированы на выполнение определенных действий, а получали общие инструкции по организации инженерно-графической деятельности на конкретном примере задачи.

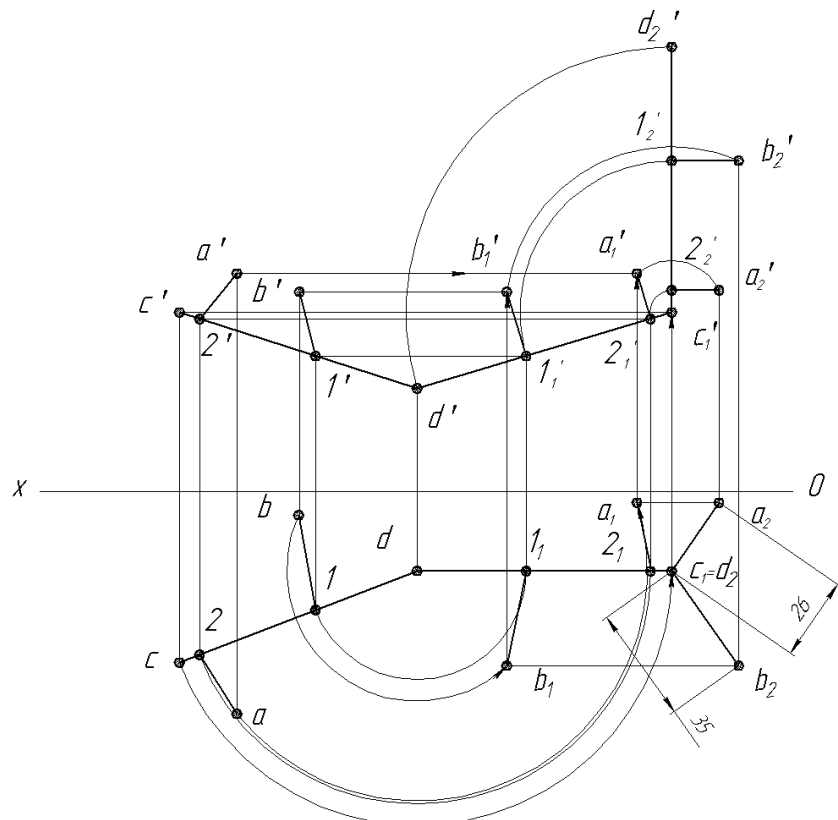


Рис. 3. Решение задачи способом вращения относительно проецирующей прямой

Неординарность поставленных целей и инновационная направленность процесса разработки задач витагенно-ориентированного характера активизировали графическую деятельность студентов. Результатом такой активизации стал сборник задач витагенно-ориентированного содержания, содержащий 103 задачи, авторами которых были студенты-первокурсники. Наибольшее количество задач относилось к темам «Поверхности» и «Методы преобразования чертежа». Поверхности узнаваемы в окружающем пространстве, а поиск истинного значения линейных величин (например, определение размеров конструктивных элементов детали) является неотъемлемой частью технической деятельности. Большинство представленных в сборнике задач (54 %) разработаны с использованием

знаний относительно удовлетворения утилитарных или бытовых потребностей студентов, 43 % связаны с анализом технических объектов из сферы профессиональной деятельности. Приблизительно в 2 % задач применен учебный материал других дисциплин, например, в их сюжетах использованы географические термины или исторические события. В 1 % задач действуют сказочные или литературные герои, 3 % задач изложены в вербальной форме (не содержат графической части условия – рисунка).

Таким образом, применение обобщенной ориентировочной основы для организации самостоятельной творческой графической деятельности обеспечило успешность инженерно-графических действий обучаемых и обусловило получение каждым студентом его собственного авторского продукта – витагенно-ориентированной задачи. Это повысило мотивацию обучения начертательной геометрии, что, в свою очередь, способствовало

- увеличению удельного веса самостоятельной графической работы студентов, которые, кроме обязательных заданий, выполняли творческие самостоятельные работы по собственной инициативе, уделяя дополнительное время изучению дисциплины;
- повышению качества графической подготовки – основополагающего элемента инженерного образования;
- формированию умений поиска нестандартных творческих графических решений при возникновении практических проблем;
- выполнению графических построений и их оформлению в соответствии с Единой системой конструкторской документации;
- формированию умений определить суть проблемы, сформулировать ее в вербальном виде, поставить цели дальнейших действий, разработать условие задачи и оформить процесс поиска ее решения в виде графического построения.

Таким образом, творческие задачи по начертательной геометрии, применяемые в учебном процессе во взаимосвязи с педагогическими мероприятиями по созданию обобщенной ориентировочной основы самостоятельной инженерно-графической деятельности, являются главным средством и ведущим компонентом ее формирования.

Литература

1. Белкин А. С., Жукова Н. К. Витагенное образование. Голографический подход. Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 1999. 135 с.
2. Гальперин П. Я. Формирование умственных действий // Хрестоматия по общей психологии. Мышление. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.
3. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. М.: Academia, 1999.
4. Талызина Н. Ф. Теория планомерного формирования умственных действий // Вопр. психологии. 1993. № 1. С. 92–100.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 378.02

М. В. Казачихина

ФОРМИРОВАНИЕ УСТАНОВКИ НА ИННОВАЦИОННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ У ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье анализируется понятие «установка», рассматриваются ее структура и функции, описываются возможности изменения социальных установок в педагогической деятельности, раскрывается понятие «тренинг личностного роста» и его потенциал в формировании установки педагогов на инновационную деятельность.

Ключевые слова: установка, аттитюд, изменение социальных установок, инновационная деятельность, инновационная установка, педагоги, тренинговые технологии в образовании, тренинг личностного роста.

Abstract. The paper analyzes the concept of attitude; its structure and functions considered, possibilities of changing social attitudes described. Also, it considers the concept of personality development training and its potential in forming the attitude of teachers to innovative activities.

Index terms: attitudes, changing attitudes, innovation, innovative setting, teachers, training technologies in education, personal growth training.

Анализ проблем вузовского образования с неизбежностью выдвигает задачу оценки и разработки основ формирования психологической готовности будущих учителей к инновационной деятельности. Эта задача имеет глубокий социально-педагогический смысл, так как от ее решения зависит успех переустройства образовательной практики, перспективы развития учебных учреждений.

Поиски освоения инновационных процессов в образовании связаны с исследованием их сущности, структуры, классификации и особенностей, а также с изучением инновационного потенциала среды и участников нововведения.

Успешное выполнение любой деятельности обеспечивается для личности ее технологической стабильностью при сохранении направленности вектора реализации. Подобная готовность действовать соответствующим образом выражена в понятии «установка», которая выступает стабилизатором любой деятельности. Установка на инновационную деятельность призвана изменить привычную технологию реализации профессионально-образовательного процесса.

Понятие установки первоначально было введено в экспериментальной психологии немецкими психологами для обозначения обусловленного прошлым опытом фактора готовности действовать тем или иным образом, который определяет скорость реагирования на воспринимаемую ситуацию и некоторые иллюзии восприятия (Г. Мюллер, Т. Шуман, 1889), а также для описания возникающего при постановке задачи неосознаваемого состояния готовности, обуславливающего направленность различных психических процессов (Н. Ах, 1905).

Позднее понятие социальной установки – аттитюда – появилось в социальной психологии и социологии для обозначения субъективных ориентаций индивидов как членов группы (или общества) на те или иные ценности, предписывающие им определенные социально принятые способы поведения (У. Томас, Ф. Знанецкий, 1918–1920). В качестве объяснительного принципа изучения психических явлений установка наиболее глубоко разработана Д. Н. Узнадзе и его школой. Обращаясь к вопросу природы этого феномена, ученый указал, что установка создается в процессе опыта, выступает как ориентация на объект деятельности; готовность, «личная реальность», является состоянием субъекта, его модусом, процессом закрепления новой стратегии или схемы поведения.

Функция установки, ее эффекты и содержание раскрываются при изучении ее роли в регуляции деятельности. Установка может

- определять устойчивый, последовательный, целенаправленный характер протекания деятельности, выступает как механизм ее стабилизации, позволяющий сохранить ее направленность в непрерывно изменяющихся ситуациях;
- освобождать субъекта от необходимости принимать решения и произвольно контролировать протекание деятельности в стандартных, ранее встречавшихся ситуациях;
- выступать в качестве фактора, обуславливающего инертность, косность деятельности и затрудняющего приспособление субъекта к новым ситуациям [8].

Эффекты установки непосредственно обнаруживаются только при изменении условий протекания деятельности. Вследствие этого общим методическим приемом изучения рассматриваемого феномена является прием «прерывания» деятельности. Содержание установки зависит от места объективного фактора, вызывающего эту установку, в структуре деятельности (например, если установки обусловлены мотивом деятельности, то они выражают личностный смысл) [4].

Традиционно высшее профессиональное образование в большей степени ориентировано на предметно-специализированную подготовку субъекта, в меньшей – на подготовку к инновационной активности. Данное несоответствие можно устранить, сформировав положительную установку на инновационную деятельность [4].

Под *инновационной деятельностью в образовании* нами понимается педагогическая деятельность, направленная на превращение результатов законченных научных исследований и разработок, иных научно-технических достижений, объектов интеллектуальной собственности в новый или усовершенствованный образовательный (педагогический) продукт, реализуемый на рынке образовательных услуг, в новый или усовершенствованный образовательный (педагогический) процесс, в практическую образовательную деятельность [6]. Этот процесс должен соответствовать экономическим условиям и закономерностям развития экономико-правовой структуры общества, например актуальным условиям рынка образовательного труда, образовательных продуктов и услуг. Исходя из этого, *педагогическая инновация* представляет собой результат педагогической инновационной деятельности, обеспечивающий получение нового образовательного эффекта, включающего экономические, управленческие, социальные, экологические, здоровьесберегающие и иные аспекты [6].

Инновационная деятельность реализуется во многом благодаря имеющейся у субъекта социально-психологической установке к ней. Психологическая готовность к рассматриваемой деятельности представляет собой целостный психологический феномен, единство когнитивного (знания инноваций, способов их применения и др.), аффективного (положительное отношение к педагогическим инновациям, эмпатия, преобладание положительных эмоций в сфере профессиональной деятельности и т. д.) и конативного (деятельностного) компонентов. Каждый из этих компонентов обеспечивает инновационную активность и позволяет преодолеть у исполнителей (в нашем случае – педагогов) предубеждение к нововведениям [4].

Отечественным ученым В. А. Ядовым была разработана диспозиционная концепция регуляции социального поведения личности, которая позволила объяснить факты рассогласования между социальными установками и реальным поведением личности. Согласно этой концепции, существует четыре уровня диспозиций (социальных регуляторов поведения): 1) *элементарные фиксированные установки*: регуляция поведенческих актов – непосредственных реакций субъекта на актуальную предметную ситуацию; 2) *социальные установки*: регуляция поступков личности; 3) *базовые социальные установки*: регуляция некоторых систем поступков, составляющих поведение в различных сферах жизнедеятельности; 4) *ценностные ориентации*: регуляция целостности поведения, или собственно деятельности личности [8].

Любая из диспозиций, которыми обладает конкретный субъект, может изменяться. Степень их изменяемости и подвижности зависит от ее уровня: чем сложнее социальный объект, по отношению к которому у личности существует определенная диспозиция, тем более устойчивой она является.

Каждое нововведение затрагивает интересы, ценностные ориентации и установки учителей. Поэтому для осуществления инновационных

процессов в образовании необходимо уже на стадии постановки задач четко представлять себе, какие интересы, ценности, ориентации будут изменяться под воздействием нововведений, каково содержание будущего изменения, как использовать предстоящие изменения для совершенствования инновации.

Вероятно, мы не можем представить себе механизм возникновения установки на инновационную деятельность и условия, в которых этот механизм работает, без осмысления психологических барьеров, неизбежно возникающих тогда, когда нужно выйти за пределы «своей системы» координат, привычных способов решения задач, своего представления о методах и средствах выполнения новой деятельности.

Р. М. Грановская, Ю. С. Крижанская утверждают, что оценка чего-либо нового и неожиданного зависит от того, как человек воспринимает это новое, насколько эта информация удалена от его прошлого опыта [2]. Выход за пределы своего мира, связанный с желанием не только воспринять, но и принять нечто новое, дается нелегко. Для этого требуются либо специальные усилия, либо особые побуждающие ситуации.

Совокупность целей человека, организующая мышление и поведение, определяется усвоенными ценностями, а вновь поступающие сведения потребуют серьезных коррективов этих ценностей и даже всей иерархии. Чтобы обеспечить «душевный мир», механизмы защиты человека выявляют «возмутителей спокойствия» в общем потоке информации. Роль «фильтра» при этом выполняют уровни самоуважения, которые определяют допустимость некоей информации или необходимость ее блокировки. Как уже отмечалось, представления человека о себе и окружающем мире переходят в систему ценностей. Текущее поведение строится по результатам соотнесения нового факта с действующими ориентирами. Система ценностных критериев постоянно влияет на принятие профессионального решения.

Именно поэтому для формирования установки на инновационную деятельность у педагогов нами выбран тренинг личностного роста, который позволит охватить все уровни диспозиций, включая ценностный, и преобразовать когнитивный, аффективный и деятельностный компоненты установки. На наш взгляд, это единственный метод, позволяющий достичь реальных результатов в данной области. Лекции и другие традиционные методы лишь расширяют круг знаний, но не приводят к изменению поведения.

Результатом формирования рассматриваемой установки становится инновационное поведение. Одним из механизмов его усвоения является идентификация. Идентификация – неосознаваемое отождествление себя с другим человеком и перенос на него желательных для себя чувств и качеств. Это возвышение себя до другого через расширение границ своей индивидуальности: человек, «включив» другого в свое «Я», заимствует его

мысли, чувства или действия. Вообразив себя на месте «образца», т. е. переместив центр своего «Я» в этом, теперь уже общем, пространстве, он может испытать сочувствие, соучастие, эмпатию, почувствовать другого через себя и тем самым глубже его понять, а сочувствие или сопереживание, в свою очередь, предполагают «слияние» индивидуальностей через общие чувства и переживания [7].

Идентификация реализуется не только при отождествлении себя с кем-то, но и при причислении себя к определенному роду, классу, психологическому типу. Принадлежность к «инновационному движению» формирует чувство собственного достоинства, повышает самоуважение, так как педагог чувствует себя причастным к чему-то большему, что помогает быть сильнее, востребованнее, увереннее в рыночных условиях. Идентификация служит также средством самовоспитания, а ее основу составляет эмпатия как ощущение эмоциональной общности с чувствами и состояниями других людей. Поэтому тренинговая работа в группах, по-нашему мнению, даст вполне конкретный и ощутимый результат.

Тренинг понимается нами как особый метод получения знаний, который отличается от своих аналогов тем, что все его участники учатся на собственном опыте настоящего момента. Помощь и внимание окружающих в специально созданной благоприятной среде помогают быстрее понять, какие личностные качества необходимы и какие профессиональные навыки следует развивать.

Среди внутренних причин, связанных с сопротивлением педагогов новому в профессиональной деятельности, можно назвать страх как боязнь обнаружения собственной некомпетентности, личностной несостоятельности, тревоги по поводу своей самооценки. Одной из значимых причин является также неразвитая «достижительная» мотивация, когда у учителя преобладает ориентация на избегание неудач, что влечет за собой уклонение от нововведений, в которых видится риск и непредвиденные трудности.

Разрушение устоявшихся представлений, сформированных установок на определенное выполнение деятельности выявляет новые пробелы в профессиональных знаниях учителя, которые он стремится заполнить новыми гипотезами. Однако выдвигать их не так просто, поскольку закрепившаяся инерционность мышления оборачивается желанием как можно реже менять свою точку зрения. Сформировавшаяся унификация взглядов подавляет воображение, сковывает свободу при выдвижении новых идей и самостоятельность в выборе направления приложения усилий.

В этой ситуации наибольший эффект даст не просто социально-психологический тренинг, а тренинг личностного роста, который покажет педагогу, что инновационное поведение – не приспособление, а максимальное развитие своей индивидуальности, самоактуализация. Педагог, достигший внутренней цельности, уверен в себе, может непредвзято рас-

суждать и объективно оценивать, поэтому он гораздо менее уязвим для чужого мнения и давления обстоятельств. Это во многом определяет его творческую реализацию, поскольку он воспринимает перемены своей деятельности положительно, способен к разрушению неадекватных стереотипов и формированию новых инновационных установок.

В современной тренинговой практике под «личностным ростом» понимают качественные изменения личностного потенциала, успешно решающие жизненные задачи и открывающие разнообразную личностную и профессиональную перспективу.

Принципиально важно, что тема личностного роста явно или завуалированно представлена во всех направлениях психологического тренинга. Основной идеей, объединяющей почти все психологические подходы, с точки зрения И. В. Вачкова, является «стремление помочь развитию личности путем снятия ограничений, комплексов, освобождения ее потенциала; это идея изменения, трансформации человеческого Я в изменяющемся мире» [1].

Раскрывая понятие «личностный рост», зарубежные и отечественные авторы соотносят его с другими конструктами, такими как «самоактуализация» (А. Маслоу, К. Роджерс), «саморазвитие» (К. А. Абульханова-Славская, С. Л. Рубинштейн и др.), «высший уровень развития личности» (В. М. Русалов).

Тренинги личностного роста направлены на развитие умений для более эффективной организационной деятельности и изучение процессов, происходящих в малых группах. Внимание обращается на проявляющийся в стиле взаимодействия вклад каждого участника в эмоциональный климат группы и процессы принятия ею решений. Ключевой идеей подобных тренингов является стремление помочь развитию личности путем снятия ограничений, комплексов, освобождения потенциала. Трансформация человеческого Я в изменяющемся мире способствует более высокому уровню субъективного благополучия и большей эффективности в профессиональной деятельности и межличностных отношениях [3].

Цели тренинга могут меняться от группы к группе, но обычно включают следующие аспекты:

- развитие самопознания за счет снижения барьеров психологической защиты;
- понимание условий, затрудняющих или облегчающих проявление инновационного поведения;
- постижение межличностных отношений в группе, например, совершенствование коммуникативных умений для более эффективного взаимодействия с другими;
- овладение конкретными инновационными умениями, приемами, техниками в профессиональной деятельности.

В настоящее время в системе профессиональной деятельности педагога наблюдаются противоречивые установки и разрушение сложившихся

ся ранее установочных стереотипов, не соответствующих изменившимся условиям работы. В настоящее время при формировании инновационной установки в педагогической деятельности исследователи ограничиваются преобразованием мотивационно-ценностного компонента установки или формированием нового знаниевого блока в когнитивном компоненте (восстановлением когнитивного соответствия).

С целью формирования у педагогов установки на инновационную деятельность нами было проведена соответствующая работа. Первый этап представлял собой констатирующее комплексное исследование уровня сформированности инновационной установки в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах. Были использованы следующие диагностические методы и методики: «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А. Реана, «Мотивация к успеху» Т. Элерса, «Мотивация одобрения» Д. Марлоу, Д. Крауна, методика определения уровня притязаний В. Гербачевского, «Самооценка личности» А. Будасси, тест-опросник самоотношения В. В. Столина, методика выявления установочного поля личности Т. И. Пономаренко, диагностика социально-психологических установок личности О. Ф. Потемкиной.

На основании полученных результатов был проведен второй этап: мы разработали комплексную тренинговую программу, направленную на актуализацию личностного потенциала, обретение самооценности, расширение границ своей индивидуальности, смену ценностных ориентаций, освоение инновационных методик, техник, приемов в сфере профессии. Целенаправленное применение социально-психологических тренингов в процессах профессиональной подготовки и переподготовки, на наш взгляд, позволяет педагогу закрепить «индивидуальный стиль», а также поддерживает проявление его индивидуальных особенностей, детерминирует психический настрой, резервные возможности, уровень тренированности и подготовленности.

Предлагаемая нами тренинговая программа, построенная с учетом модели поэтапного формирования установки, состоит из двух ступеней.

Первая – ступень *овладения* (организационно-ориентационная), ее цель – изучение теоретического материала, осознание собственных проблем и ресурсов, освоение методов практической работы через собственный опыт участия. Теоретический блок предусматривает ознакомление участников с такими понятиями, как «педагогические инновации», «инновационные технологии в педагогической деятельности», «личностный рост»; обмен опытом инновационной деятельности; знакомство с содержанием предстоящего процесса, друг с другом. Эта часть тренинга посвящена не подаче готового материала, а «снятию» накопленного опыта у слушателей. По их высказываниям ведущий замечает, какие умения и навыки в большей степени необходимо формировать, а какие уже существуют и нуждаются лишь в проверке и закреплении. В рамках прак-

тического блока участники с помощью новых технологий пытаются совместно решить поставленные тренером задачи, активно применяют на имитационных моделях новые способы взаимодействия, поведения, решения проблем, изучают и апробируют способы самопознания, самоанализа, самоконтроля и саморегуляции. В ходе работы педагоги все более ощущают собственную независимость и способность изменить свою жизнь в чем-то важном, принципиальном. Выбор и принятие решения действовать – основной результат этого этапа.

Напомним, что содержание когнитивной сферы является наименее личностным. Факт присутствия знания не означает его принятия или подкрепления действием – присвоения. Поэтому данная область легче всего подвергается изменению, ее перестройка происходит наименее болезненно и не вызывает внутреннего сопротивления. Получение новых знаний становится первым шагом на пути трансформации поведения в сторону его большей адекватности и эффективности. Однако подлинная трансформация происходит тогда, когда измененные элементы поведения присвоены личностью и, следовательно, становятся произвольными и осознанными.

Вторая ступень модели – ступень *присвоения* (конструктивно-деятельностная) – заключается в закреплении и поддержании новых способов поведения, опирающихся на изменившуюся Я-концепцию. Эта ступень направлена на развитие потребности включения инновационных форм, методов и технологий работы в профессиональную деятельность и представлена разнообразными творческими заданиями, рассчитанные на совместные действия участников [1]. Активность участников проявляется в исследовании себя и других, оценке нового материала относительно применимости к профессиональной деятельности. На этом этапе тренер выступает в роли наставника, эксперта, а не учителя; он лишь направляет деятельность и акцентирует важные моменты поведения. Содержание начинают создавать сами участники, и оно становится частью их опыта, поскольку открыто ими самими.

Тренинговая программа проводилась в обеих группах – с тем отличием, что в программу тренинга экспериментальной группы были включены упражнения, направленные на развитие процессов самопознания, самопобуждения, профессионального и личностного роста, самореализации, развития личностных способностей и др.

Третьим этапом нашей работы – после завершения тренинговой программы – стала психологическая диагностика тех же самых психологических параметров, что и на констатирующем этапе. Следует подчеркнуть, что динамика изменения поведения участников тренинга происходит в два этапа: овладения (участники узнают, как решается поведенческая задача, и пробуют решить ее совместно с ведущим) и присвоения (участники трансформируют свое поведение под воздействием нового знания и могут самостоятельно решать поставленные задачи). Именно

в этом случае тренинг будет иметь долговременный эффект, а его результатом станет глубокое усвоение педагогами самостоятельно полученной информации и личностные изменения на уровне ценностей и убеждений.

Результаты нашего исследования подтверждают, что психологический тренинг способствует изменению мировоззрения участников, стимулирует аналитическую активность, вооружает инструментами и приемами анализа и наглядно демонстрирует преимущество такого подхода (таблица).

Результаты начального и промежуточного этапов
опытно-поисковой работы, %

Критерии сформированности установки на инновационную деятельность	Уровни сформированности	КГ (225 чел.)		ЭГ (277 чел.)	
		Начальный этап	Промежуточный этап	Начальный этап	Промежуточный этап
Когнитивный	Низкий	9	–	12	–
	Средний	35	39	38	27
	Высокий	56	61	50	73
Эмоционально-рефлексивный	Низкий	36	31	33	10
	Средний	54	50	52	56
	Высокий	10	14	15	34
Поведенческий	Низкий	68	61	75	32
	Средний	32	35	25	54
	Высокий	–	2	–	14

Когнитивный критерий сформированности установки на инновационную деятельность характеризует поведение субъекта в условиях познавательной осведомленности, личностных предпосылок, социально-ценностных ориентиров включенности в инновационную деятельность; потребность знания о себе, ситуации, социуме, инновационной деятельности; актуально-профессиональные знания, личностные, социально-значимые потребности и ценности; осмысление возможности развития установки и т. д.

Эмоционально-рефлексивный критерий отражает внутренние побуждения к деятельности, состояния субъекта и его отношения к объекту в виде смысла доминирующих мотивов; личностно-значимые интересы; интегрированное самоотношение; отношение к путям и способам активности, оценке своего потенциала; уровень адаптивности, информационно-рефлексивную оценку своих достижений, отношение к значимым ситуациям, деятельности, тенденции перехода установки в «зону ближайшего развития» и т. д.

Поведенческий (конативный) критерий связан с инструментально-деятельностной стороной: осознанностью выбора стратегий, опыта деятельности направленности; стремлением проявить деятельностно-ситуатив-

ную активность и ее динамичностью; выбором практических способов целенаправленных действий, принятием решений, анализом ситуации и т. д.

Низкий уровень сформированности установки на инновационную деятельность характеризуется ситуативными знаниями об инновациях; эмоционально-оценочным отношением к нововведениям в профессиональной деятельности; слабо развитой рефлексией и др.

Средний уровень свидетельствует о первоначальном социально-практическом и профессиональном опыте субъекта, готовности к овладению и использованию в профессиональной деятельности методов самопознания и рефлексии и т. д.

Высокий уровень характеризуется освоенностью теоретических знаний в области инноваций, умением корректировать, трансформировать свой потенциал в конкретную деятельность, опыт; возможностью решать оценочно-информационные и творческие задачи с применением инновационных технологий, форм, методов и т. д.

Таким образом, тренинг как структурированное опосредствующее действие закладывает механизм целенаправленного самосовершенствования.

В настоящий момент большинство психологов полагают, что все изменения происходят у участников в *процессе* психологического тренинга. Затем они либо сохраняют эти изменения, либо возвращаются к привычным поведенческим стереотипам. При диагностике долгосрочного эффекта тренинга психологи выявляют сохранившиеся изменения. Однако в ходе нашего исследования мы хотим доказать, что значительная часть изменений возникает *после* окончания тренинга в рамках совместно созданной самим участником и ведущим зоны ближайшего развития.

Именно поэтому заключительным этапом нашего исследования станет повторная диагностика психологических параметров участников, анализ их самоотчетов через полгода; а также экспертная оценка их деятельности за послетренинговый период.

Психологический тренинг, как ни один другой инструмент направленного психологического воздействия, помогает достичь желаемых результатов. Нам представляется, что наличие сформированной установки педагога на инновационную деятельность снизит коэффициент «сопротивления» нововведениям в педагогическом коллективе, поможет преодолеть стереотипы профессиональной деятельности, найти реальное отражение в отношении учителей к педагогическим инновациям.

Литература

1. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. М., 2000. 256 с.
2. Грановская Р. М., Крижанская Ю. С. Творчество и преодоление стереотипов. СПб., 1993.

3. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие. СПб.: Речь, М.: Смысл, 2002. 80 с.
4. Зеер Э. Ф., Конюхова Е. Т. Психологические факторы влияния установки педагогов на инновационную деятельность // Образование и наука. 2010. № 4. С. 41–50.
5. Конюхова Е. Т. Установки личности в профессиональной деятельности. Новокузнецк: РИО КузГПА, 2007. 263 с.
6. Новоселов С. А., Сыманюк Э. Э. Система оценки качества педагогических инноваций // Образование и наука. 2009. № 5 (62). С. 125–136.
7. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика. Инновационная деятельность. М., 1997. 223 с.
8. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975. С. 89–105.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.013.78

Е. В. Прямикова

ИНЕРТНОСТЬ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ

Аннотация. Статья посвящена анализу реформирования российского школьного образования. Доказывается, что качество школьной подготовки выпускников во многом зависит от организации работы системы образования, успешность реформ может быть обеспечена изменением базовой знаниевой парадигмы, а принятие решений без учета повседневных практик учителя приводит к состоянию инертности системы.

Ключевые слова: школьное образование, инертность, система образования, представления учителей, повседневные практики.

Abstract. The paper analyzes the process of reorganization of secondary education in Russia, showing that the quality of the latter in many respects depends on the work of the whole system of education. Success in reforming school education in the modern world demands changing the base paradigm. Without taking into consideration everyday practice of teachers decision-making leads to inertia.

Index terms: school education, inertia, system of education, teachers' everyday practice.

Российская система образования активно реформируется уже в течение 15 лет, но эффективность этих изменений подвергается сомнению в различных дискурсах. Материалы СМИ, презентации данных социологических исследований, в частности результаты дискуссий и фокус-групп с участием учителей, демонстрируют противоречивое отношение к успешности реформ¹.

В 50–60-е гг. XX в. неспособность развивать мышление учеников становится одним из основных направлений критики школьного образования (Э. В. Ильенков, Г. П. Щедровицкий [3, 13]). В начале XXI в. отмечается несоответствие подготовки учеников школ международным стандартам [9]. Будет справедливым сказать, что это скорее не вина, а беда современного образования. Информационная революция, вытеснение культуры письма ее визуальной версией приводят к необходимости изме-

¹ В 2006 г. Фонд «Общественное мнение» исследовал отношение к национальному проекту «Образование» [12].

нения всей сложившейся системы обучения современных школьников и студентов [7].

Тематика критики школьного образования в 60-е гг. до сих пор не потеряла своей актуальности: вопросы составления школьных программ с учетом необходимости развивать информационную культуру учеников, способность обобщать и систематизировать информацию, поступающую из различных источников, остаются открытыми. Считается, что существующей системе образования свойственны такие характеристики, как консервативность и инертность.

В данной статье мы используем понятие «инертность» для обозначения неспособности к каким-либо конструктивным изменениям. Слово «конструктивный» употреблено не случайно – любая сложная система меняется постоянно, вопрос в том, какой характер носят эти изменения, с какой целью осуществляются и какими уровнями продуцируются. Кроме того, система меняется не только целенаправленно, но и хаотичным, случайным образом. В то же время любой системе свойственно проявление инерционности, хотя бы в силу постоянства сложившейся упорядоченности. «Инерция социальной системы предполагает устойчивость традиции, ее воспроизводство различными социальными субъектами» [5, с. 9]. Более того, инерционность становится основой для преемственности: новое «в социальной системе, если оно претендует на сохранение и распространение, должно иметь традиционную основу отношений, поведения и сознания» [5, с. 9]. Далее речь пойдет именно об инертности как оценочной характеристике, предполагающей неспособность системы к тем изменениям, которые признаются насущными и адекватными.

В 90-е гг. XX в. процессы реформирования образования осуществлялись очень активно: появился федеральный закон «Об образовании», в котором одним из первых был назван принцип гуманизации образования как направления государственной политики в данной области. Было заявлено о необходимости плюрализма в области образования. Как следствие, интенсифицировалось обращение к различным вариантам образовательного опыта, в том числе иностранного. Появились школы, использующие различные педагогические системы (например, вальдорфскую педагогику или концепцию М. Монтессори). В Екатеринбурге в 2004 г. под руководством А. В. Меренкова была создана гимназия «Оптимум», работа которой основывалась на концепции саморазвития личности школьника, предусматривающей формирование организационно-управленческих навыков, прежде всего по отношению к самому себе. Образовательные учреждения, таким образом, вовлекались в процесс разработки концептуальных положений образования, у педагогов появилась возможность формировать свою часть учебного плана и выбирать учебно-методическое обеспечение для преподавания различных предметов. Создавались новые программы, учебники, учебные пособия и другие материалы.

Именно ситуация 90-х гг. – ситуация радикальных изменений всей системы социально-политических отношений – ставит под сомнение представление о системе образования как инертной. Появление разнообразных вариаций образовательной деятельности провоцировалось, с одной стороны, возникновением таких возможностей, с другой – желанием специалистов представить свои варианты видения содержания учебного процесса.

Система образования реформируется постоянно, вопрос в эффективности и последствиях предпринимаемых мер. Для настоящего времени наиболее актуальным является применение компетентностного подхода, который рассматривается как наиболее перспективный вариант модификации образовательного процесса. В контексте этой модификации разрабатываются варианты описания возможных результатов образования (например, различные наборы компетенций) в соответствии с требованиями современности, меняются практики контроля за результатами обучения. На данном примере нетрудно заметить противоречие между определением целей образования и практик контроля за его результатами: на входе – компетенции и личностное развитие, на выходе – тестирование, предполагающее проверку знаний. При этом само содержание образования практически не меняется, разработки компетентностных моделей подготовки сочетаются с традиционным объяснительно-иллюстративным типом обучения [1].

Образцы образовательной деятельности, давно уже устаревшие, продолжают воспроизводиться не только в огромной массе учебников, в материалах Единого государственного экзамена, но и в повседневной практике учителей. Это происходит, несмотря на то, что существуют альтернативные варианты образовательного процесса, например, предлагается концентрация тематического материала на основе разбора ситуаций или анализа проблем. Следует отметить, что проблемное обучение как основа для определения содержания курса используется довольно редко. То же самое можно сказать о системе модульного обучения, которая позволила бы на базе учебных модулей осуществлять интеграцию ранее изученного материала с применением методов поисковой деятельности и «мозгового штурма» (brainstorming). Иными словами, практически не меняется содержание образования, что можно считать системным эффектом: ситуация сохраняется вопреки многочисленным призывам педагогов-энтузиастов и экспертов системы образования [2].

По мнению самих же педагогов, учителей средней школы, эффективность школьного образования нельзя считать высокой. Из множества целей, стоящих перед школьным образованием, наиболее возможная и реализуемая – развитие способностей к дальнейшему обучению. Следует отметить, что данная цель в большей степени, нежели остальные, вписывается в рамки предметного обучения и знаниевой парадигмы. Осторожное

отношение учителей к такой цели, как подготовка к поступлению в вуз, связано как с несоответствием программ для поступающих в вузы и школьного обучения, так и с большими различиями не только в способностях, но и мотивации учеников. Все другие цели, имеющие отношение к развитию личностных качеств ученика, достижимы еще в меньшей степени.

Для того чтобы выяснить, в какой мере современной школе удастся добиваться стоящих перед ней многообразных целей (таблица), в рамках исследования «Взаимодействие учащихся, учителей, руководителей, родителей в образовательной деятельности» (руководитель – проф., д-р филос. наук Л. Я. Рубина), которое проводилось в Екатеринбурге на базе Чкаловского района города в 2006 г., был сделан анкетный опрос учителей (396 чел.) и взято интервью у представителей администрации школ (21 чел.) [11]. Общее число респондентов составило 3160 чел.

Эффективность достижения целей, стоящих перед современной школой

Цели	Среднее значение*
1. Помочь ученику выбрать профессию	-0,17
2. Способствовать всестороннему развитию личности	+0,08
3. «Познакомить» ученика с научным миром	+0,08
4. Помочь ученику добиться общественного признания, получить высокий социальный статус	-0,31
5. Подготовить ученика к поступлению в вуз	-0,03
6. Подготовить социально компетентную личность	-0,03
7. Развить способности к дальнейшему обучению (мышление, умение работать с информацией и т. д.)	0,25
8. Воспитать свободного, ответственного человека	-0,02

* Среднее значение рассчитывается на основании параметров: «полностью удается» (+1), «отчасти» (0), «почти нет» (-1).

Применимость и необходимость компетентностного подхода для школьного образования подвергается сомнению, в проектах новых стандартов принято говорить о деятельностном подходе, развитии метапредметных умений [8, 10]. В то же время акцент на развитие целого комплекса качеств личности в стандартах социально-гуманитарных дисциплин снова возвращает нас к тематике компетентностного подхода [8].

Компетентностный подход чаще всего рассматривается как инновация. Инновация, или внедрение нового подхода, предполагает наличие некоей образовательной среды, в которую требуется привнести новые способы организации, технологии, критерии оценивания и тем самым ее оптимизировать. В то же время данная среда не является набором способов организации образовательной деятельности. Образовательный процесс нельзя представить в виде некоего механизма, нуждающегося «в ре-

монте» или изменении производственного цикла. Образовательная среда конструируется и воспроизводится постоянно усилиями множества людей – участников данного процесса. При этом каждый из участников имеет свое собственное представление о происходящем, свое видение возможных модификаций данного процесса, что и проявляется в их повседневных действиях. В таком случае было бы более оптимальным принимать какие-либо управленческие решения с учетом уже существующих практик. Но тогда повседневные практики участников образовательного процесса, прежде всего их ожидания и намерения, должны стать предметом социологического исследования. Если компетентностный подход уместен и эффективен для решения насущных проблем, его элементы уже сейчас должны проявляться в повседневной деятельности учителей.

Понятие парадигмы как системы идей, взглядов, понятий, принципов и методов исследования, принятых в научном сообществе в определенный исторический период (согласно концепции Т. Куна), может быть использовано и по отношению к образованию. Модели решения возникающих проблем, ценностное отношение к ним, определяющее их актуальность, – это тоже составляющие парадигмы, которые консолидируют членов сообщества, что обеспечивает преемственность не только научной, но и любой профессиональной деятельности. В таком случае можно распространить понятие «парадигма» и на профессиональное сообщество. Доминирующая парадигма может стать основой для внедрения инновации или, наоборот, всячески препятствовать подобным изменениям.

Акцент на концепции парадигмы позволяет более тесно связать ход изменений системы образования в целом с личностью учителя как основного носителя соответствующих установок. При этом в социологии образования крайне мало исследований, посвященных «внутренним» процессам данной профессиональной деятельности. Работа учителей всегда была предметом исследования педагогики путем анализа ее целесообразности, адекватности, эффективности используемых методов обучения. Этого явно недостаточно, по мнению Г. П. Щедровицкого, система обучения настолько сложна, что «современный педагогический анализ может быть только комплексным; и социологические, и логические, и психологические методы должны быть органически включены в педагогические исследования» [13, с. 49].

В условиях предметного формирования содержания обучения, сохраняющихся до сих пор, педагогический процесс происходит довольно спонтанно, «педагог так и не знает, что же он должен сформировать у ребенка. Более того, как правило, он даже не может проверить, усвоил это ребенок или нет» [13, с. 44]. Спонтанность существует всегда в силу сложности межличностного взаимодействия, связанного с передачей тех или иных смыслов, несмотря на то, что логика «ЗУН» в сущности своей довольно рациональна. При этом все несогласованности и противоречия

в содержании обучения стихийно преодолеваются в процессе непосредственной педагогической практики, когда достигается некий баланс между интересами различных сторон – участников образовательного процесса.

...Любое обучение, процесс обучения – это игра. Это игра, где кто-то должен играть по времени, в зависимости от ситуации, то злобного диктатора, то атамана разбойничьей шайки, если угодно, то, наоборот, такого доброго друга.... Такая система устоявшихся образов у меня есть, все зависит от аудитории... и в определенный момент это настроение я чувствую, и я даю тот образ, на который они ориентированы (ИУ)¹

Повседневная практика учителей являются «теневой» стороной процесса педагогической деятельности, она во многом спонтанна и далеко не всегда рациональна. В контексте феноменологической социологии можно изучать естественные установки учителей, картину их жизненного мира. Взгляды учителей и преподавателей на учебный процесс напрямую связаны с их мировоззрением и со всеми разновидностями жизненного опыта в целом. Успех реализации изменений в образовании во многом зависит от представлений самих преподавателей о том, чему и как нужно обучать своих подопечных – школьников и студентов.

Таким образом, следует говорить не только об инновации и внедрении какого-то нового подхода, а о развитии новой парадигмы. В частности потому, что компетентностный подход в преподавании обществознания предполагает изменение роли и учителя, и ученика. Характерной для российской школы остается однонаправленность процесса взаимодействия учителя и ученика, преподавателя и студента: от обучающего к обучаемому, от знающего к незнающему, что принципиально противоречит принципам компетентностного подхода. Ученики школы и даже студенты вузов не всегда признаются субъектами, наделенными опытом и обладающими собственным ценностным потенциалом, рассматриваются как еще не состоявшиеся взрослые. В целом как знаниевый подход, так и соответствующая ему парадигма остаются прежними. Все строится на основе сложившейся, иногда довольно устаревшей системы теоретического знания.

На наш взгляд, основная причина инертности заключается в самой организации процесса реформирования. В соответствии с взглядами Н. Лумана, основные характеристики системы общества определяются, закладываются коммуникацией [4]. Насколько процессы коммуникации позволяют учитывать особенности различных уровней системы при проведении тех или иных реформ? В какой степени определение стратегий реформирования принимает во внимание особенности повседневной

¹ Цитаты из материалов исследования сопровождаются следующими обозначениями: ИУ – интервью, которое давал учитель, ИР – руководитель. Интервью у учителей г. Екатеринбурга были взяты в 2010 г. при реализации проекта «Изменения в процессе преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла в средней школе: мнение учителя» (проект осуществлен М. Ю. Ячменевой и Е. В. Прямиковой).

практической деятельности педагогов? Как осуществляется коммуникация между органами управления системой и непосредственными исполнителями возможных решений?

Особенности организации системы получают свое выражение в представлениях, ожиданиях участников образовательного процесса. Поиск ответов на данные вопросы определяет актуальность социологических исследований: необходимы исследования ценностных ориентаций, убеждений, установок различных участников образовательного процесса – обучающихся, их представителей (родителей и других родственников), обучающихся (учителей). Как сами участники сегодня понимают качественное образование, образование, адекватное условиям современного общества? Каковы их социальные ожидания? Насколько они сочетаются с новой парадигмой образования? Как показали наши исследования, некоторые учителя до сих пор воспроизводят стандартные подходы к целям образования:

...Наша задача ведь знания дать, чтобы этот багаж... или портфель... или «рюкзак за плечами», чтобы он заполнялся все-таки, и дети чувствовали себя увереннее (ИУ).

Педагогам-предметникам в большей степени, нежели руководителям школ, свойственно рассматривать цели школьного образования на основе преподаваемого предмета. Расширение понимания целей в таком случае может происходить за счет признания необходимости развития мышления:

Мы не учим детей думать. ...ты ему просто дал алгоритм, а теперь хочешь, чтобы он увидел этот алгоритм в том задании, которое ты выдал. Это подумать или увидеть похожесть? Неужели увидеть похожесть – это заставить человека думать? (ИУ).

При этом выявляется противоречивость установок различных участников на цели, содержание образовательного процесса, в данном случае руководителей школ и педагогов. В частности, по мнению руководителей, сегодня набор целей расширяется:

...Раньше узко понималось: ребенок приходит за знаниями в школу – как раньше было, воспитание было отдельно, оно как бы шло через определенных людей, а обучение отдельно; сейчас как бы должно быть все в комплексе: т. е. каждый педагог на каждом уроке должен быть, прежде всего, воспитателем, патриотом, так сказать, пропагандистом самых передовых идей, а потом уже человеком, который дает определенные узкие знания (ИР).

Руководители отмечают также причины узкого подхода к представлениям о значимых аспектах преподавания с точки зрения учителя-предметника:

Учитель думает, что [его] предмет наиболее важный, считает, что по его предмету ученик должен знать больше, а ученик, в свою

очередь, выбирает то, что ему хочется знать больше или меньше, поэтому не всегда понимание происходит (ИР).

Наша-то цель – не только научить... а воспитать ребенка, чтобы он жил дальше. У него еще вся жизнь впереди, а тут всего 10 лет... [Предмет], возможно, никогда не пригодится, но это время, проведенное в школе, ему запомнится» (ИР).

Очень сложно учителю выходить на субъект-субъектные отношения. Дети сегодня больше готовы к таким отношениям, а взрослые нет. Наверное, потому, что изначально учение есть диктат...и учителю сложно перевести из-за этого отношения в такое русло (ИР).

...Детки сегодня очень грамотные и порой они владеют информацией и техникой компьютерной настолько, что не каждый учитель может с ним потягаться. Не всегда учителю удается встать вот на ту позицию информированного ребенка... (ИР).

Насколько учителя и педагоги недовольны существующей образовательной парадигмой? Недовольство учителей чаще связано как раз с несоответствием целей, содержания обучения, задаваемых системой, и своих собственных практик. Такое несоответствие может приводить к усилению давления на учеников и их родителей или к поиску новых форм взаимодействия.

Дети, приходя в школу, с самого начала начинают добиваться того, что они хотят, и мы выходим на такую форму... у нас в районе очень хорошо, что начали проводить занятия со старшеклассниками, а это открытая форма диалога. ... я, работая здесь 23 года директором, вижу, как это изменяется (ИР).

...Я каждый пятый класс выдерживаю войну, потому что они считают, что я начинаю слишком требовать, что я начинаю слишком спрашивать, что дети еще маленькие, и все. Я говорю – все, их детство закончилось, пятый класс – это еще одна ступенька к взрослости... (ИУ).

Сопоставление возможных способов смены образовательной парадигмы – еще один важный предмет социологического исследования. Исследование современных практик учителей, в том числе того, насколько они соответствуют принципам новой парадигмы образования, может стать основой для распространения наиболее удачных вариантов:

Словарь, как правило, не любит никто, но экзамен показал, что надо любить это делать. И они садились в кружочек, готовясь к экзаменам, друг друга учили, и у кого словарь-то был побогаче в тетрадке, подкопился, они были самыми ценными людьми, они консультировали и, в общем, мотивировали народ на то, что словарь-то лучше бы иметь. Побежали, накупали в «Живом слове» словарей ...и уже потом друг у друга их отбирали, потому что не всем в магазине хватило. ... один специалист по этому вопросу, другой – по этому, и бесконечно в дискуссии, в споре доказывая друг другу... (ИУ).

Еще одно направление исследований – как педагоги относятся к управленческим решениям, предполагающим изменения образовательного

процесса? В целом можно констатировать преобладание негативного отношения к проводимым реформам, в том числе и к применению компетентностного подхода, прежде всего в силу их непрозрачности, неясности для самих педагогов.

По сути, в учебном процессе мало что меняется, даже по сравнению с советскими временами, не говоря уже о 90-х годах. Достаточно взять такие показатели, как количество детей в классах, урочно-предметная система, расписание, которое абсолютно не учитывает физиологических особенностей детей, например. Когда уроки ставятся просто хаотично. ...Это все моменты, которые неизменны на протяжении десятилетий (ИУ).

...Все задумываются о том, что у нас есть стандарт, но не задумываются о том, готовы ли дети к этому стандарту. ...Это просто невозможно, ребенок, во-первых, не запомнит то, что он должен знать на выходе, у него остаются другие способности. У него остается логика, у него остается мышление...» (ИУ)

Негативное отношение к проводимым реформам часто обосновывается тем, что решения принимают люди, далекие от школьного образования:

...Кто будет решать, как этот процесс оптимизировать? Министр или помощники министра, которые никогда не работали в средней школе....Там должен быть совет директоров школ, страны вообще, а так из 20 человек собираются один раз в год и принимают эти решения (ИУ).

...Государственные чиновники живут в своем мире, в своих представлениях, когда они говорят «школа», они подразумевают школу своего детства, начало 70-х, в лучшем случае, 80-х годов. И они абсолютно не понимают ни системы ценностей, ни образа жизни, ни образа мышления подрастающего поколения в последние 20 лет. Поэтому эти структуры развиваются совершенно параллельно, *никак друг с другом несвязанно* (ИУ).

Параллельное, «независимое» существование различных уровней системы подается через призму содержания и методики образовательного процесса. С одной стороны, это даже удобно, учитель избавлен от тотального контроля, с другой – полное отсутствие какого-либо отслеживания лишает учителя реальной профессиональной поддержки.

На радость всем преподавателям администрация занимается своими делами, государство своими, родители третьими, каждый по себе. ...Когда вмешиваются, напоминает о себе какая-то сила, это ...вызывает какой-то дисбаланс, раздражение, что чего вдруг вмешался, если столько лет не вмешивался. А по большому-то счету, если бы наконец-то вмешались и как-то стали бы, скажем так, регулировать и напоминать, в какой-то степени это даже бы на пользу тебе пошло (ИУ).

Разрыв уровней системы образования, однонаправленный, ограниченный процесс коммуникации отражают проблемы организации возможных реформ системы образования. Наиболее оптимальным для разработки подобных стратегий является учет практик повседневной педагогической деятельности. Как показывают результаты исследований, любое новшество, которое совмещается с практиками учителей, используется и применяется. Так, например, если в материалах ЕГЭ акцент делается на поисковой деятельности, то отношение к нему становится позитивным.

...Мы, как я считаю, из ЕГЭ выжали самое полезное для обучения. И на сегодняшний день я в ЕГЭ вижу, например, плюсов больше, чем минусов. Как по литературе, так и по русскому языку ...уж по русскому языку однозначно, когда речь заходит о части С, здесь плюсов гораздо больше, чем минусов. Главное, уметь правильно готовить и правильно требовать от детей (ИУ).

Миф об изначальной инертности образования, его неспособности к изменениям разрушается очень легко при анализе мнений самих педагогов о сущности проводимых реформ, которые иногда крайне мало связаны с основными проблемами их повседневной деятельности, а потому и не популярны. Пока результаты свидетельствуют об опасном разрыве, проявляющемся прежде всего в ограничениях процесса коммуникации между различными уровнями системы. Коммуникация «страдает» ярко выраженной однонаправленностью «сверху вниз», отсутствием «обратной связи». Вряд ли анализ результатов ЕГЭ можно считать достаточным для осуществления последней.

Нужен постоянный *независимый мониторинг* удовлетворенности педагогов не только своей заработной платой, но и учебно-методическим обеспечением, организацией процесса обучения в целом. Именно результаты независимого мониторинга, проводимого не чиновниками, а специальными центрами (с привлечением школьных учителей, представителей администрации школ, педагогов-методистов, социологов, психологов) позволили бы более оптимально определять основные направления реформирования, регулировать, корректировать ход необходимых изменений. Возможно, на первых порах это привело бы к увеличению расходов, но впоследствии сократило бы их, исключив затраты на неперспективные варианты изменений.

Литература

1. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высш. образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.
2. Иванов Д. Модернизация образования: тест на эффективность // Первое сентября. № 07. 10.04.2010.
3. Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить. М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2002.

4. Луман Н. Общество как социальная система / пер. с нем. А. Антоновский. М.: Логос. 2004.
5. Матвеева Н. А. Инерционность системы образования в России (теория, методология и опыт социологического исследования). Барнаул: Изд-во БПГУ, 2004.
6. Поварков Я. Я. Обществоведение: итоги и проблемы // Вопр. философии. 1965. № 6. С. 127–138.
7. Постман Н. Исчезновение детства (реферат, подготовил А. Ярин) // Отеч. зап. 2004. № 3. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://magazines.russ.ru/oz/2004/3/2004_3_2-pr.html
8. Примерные программы основного общего образования. Общественное образование. М.: Просвещение, 2010.
9. Причины наших неудач в исследовании PISA, или устроит ли нас негарантированный результат? // Платное образование. 2007. № 4. С. 20–26.
10. Стандарт общего образования: концепция государственных стандартов общего образования / Рос. акад. образования. М.: Просвещение, 2006.
11. Рубина Л. Я., Прямикова Е. В., Лобова Е. В. Социальная ценность образования: масштаб района крупного мегаполиса: моногр. по результатам социол. исследования / ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». Екатеринбург, 2008.
12. Шмерлина И. Заметки о российском учительстве в контексте национального проекта «Образование» // Социальная реальность. 2007. № 1–2. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.isras.ru/publ.html?id=896>
13. Щедровицкий Г. П. Место логических и психологических методов в педагогической науке // Вопр. философии. 1964. № 7. С. 38–49.

УДК 372.831 : 37.013.78

А. В. Швецова

РАЗВИТИЕ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье актуализируется проблема развития гендерной культуры как культуры социального взаимодействия, дается ее историко-генетический анализ и определяется роль образования в данном процессе.

Ключевые слова: гендерная культура, культура взаимодействия, система образования.

Abstract. The paper considers the problem of development of gender culture as a culture of social interaction; its historic-genetic analysis presented, and the role of education in this process defined.

Index terms: gender culture, culture of interaction, the system of education.

Гендерная культура – один из основных элементов культуры как социального феномена. В свою очередь, это понятие само по себе является сложносоставным, включающим политико-правовой, образовательный, бытовой, экономический, исторический и многие другие аспекты. Очевидно, что основным субъектом развития гендерной культуры является система образования как институт, в котором процесс гендерной социализации может носить целенаправленный характер.

Сегодня возможность всеобщего образования для многих выглядит само собой разумеющейся, а статья из Конституции Российской Федерации, где утверждается, что «государство гарантирует равенство прав и свобод человека и гражданина независимо от пола, расы, национальности... а также других обстоятельств...» и «мужчина и женщина имеют равные права и свободы и равные возможности для их реализации» [8], – кажется формальностью. На самом деле эти простые истины – результат многовековых, сложных социальных процессов.

18 декабря 1979 г. Генеральной ассамблеей ООН была принята Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин, обозначившая своим появлением официальное признание факта неравноправия полов в мире, а также провозгласившая такое положение вещей недопустимым [7]. По состоянию на апрель 2010 г. Конвенция вступила в силу для 186 стран. СССР ратифицировал Конвенцию в 1981 г. Российская Федерация, выступая в качестве государства-правопреемника СССР, приняла на себя обязательства по Конвенции без оговорок. Конвенция является основным международным инструментом для решения проблем гендерной дискриминации. Ратифицируя ее, государства-участники обязуются не только установить формальное правовое равенство между мужчинами и женщинами, но также принимать меры для обеспечения реального осуществления женщинами своих прав наравне с мужчинами. Кроме того, государства обязаны раз в четыре года представлять отчеты о принимаемых мерах и трудностях при воплощении в жизнь положений Конвенции.

В 2006 г. Американской ассоциацией юристов был составлен Отчет о выполнении требований Конвенции ООН ликвидировать все формы дискриминации в отношении женщин в Российской Федерации [10], в котором представлен анализ гендерной ситуации по таким вопросам, как образование, здравоохранение, занятость, политическая и общественная жизнь, насилие, экономические и социальные права, семейные отношения, торговля женщинами, стереотипы и предрассудки о роли мужчин и женщин. В целом выводы экспертов нельзя назвать утешительными. В частности, в Отчете обозначен спектр касающихся гендера проблем отечественной системы образования:

- то обстоятельство, что женщины не осознают гендерной дискриминации в их отношении, в сочетании с невысокой правовой культурой

ограничивает использование правовой системы как инструмента расширения прав женщин;

- школьные занятия и учебники закрепляют гендерные стереотипы – стандартизированные, зачастую ложные или искаженные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующие понятиям «мужское» и «женское» [4, с. 16].

- выбор образования для женщин ограничен законодательством и гендерными стереотипами о пригодных для женщин профессиях;

- государство не требует, чтобы информация о репродуктивном здоровье и планировании семьи преподавалась в государственных образовательных учреждениях.

Кроме того, по мнению экспертов, «гендерное сознание отсутствует на всех уровнях российского общества», а «государственные служащие, законодатели и юристы не знакомы с антидискриминационными положениями национального и международного законодательства» [10]. Этот факт не может не отражаться на качестве образования, особенно в области культуры взаимодействия мужчин и женщин. Воспитание гендерной культуры является важным критерием демократии и должно быть принято как одно из приоритетных направлений в правовом и социальном развитии страны. Система образования, как значимый субъект социализации, должна обеспечивать выполнение норм мирового и российского законодательства, в том числе в сфере защиты прав женщин.

Однако, на наш взгляд, понятие гендерной культуры не должно сводиться к вопросу о дискриминации женщин. Это более широкая категория, включающая в себя и трудности, специфичные для современных российских мужчин, и вопросы межличностного взаимодействия, нравственности и т. д. Кроме того, следует использовать возможность самого понятия «гендер» для смещения ракурса общественного сознания с вопросов половых различий и полярности на вопросы общечеловеческого характера, осознания принципиальной равноправности мужчин и женщин, признания права на выражение своей гендерной идентичности.

Для понимания актуальных гендерных проблем важно проследить эволюцию восприятия сущности женщины, ее роли и места в обществе, историю женского вопроса, причины его возникновения, оценить исторически сформировавшиеся подходы к его разрешению и увидеть перспективы их дальнейшего развития.

Большая часть известной нам истории человечества – это история патриархата. Идея биологического детерминизма являлась ведущей на протяжении многих веков. В работах выдающихся философов разных эпох часто дается обоснование необходимости неравного положения людей и практически никогда не ставится вопрос о возможности иного пути общественного развития. Говоря об античном периоде гендерных исследований, обычно называют имена Платона и Аристотеля. Платон стоял на

позициях общего обучения, что не мешало ему называть женщину низшим существом, а любовь к ней – животным чувством, обусловленным необходимостью размножаться. Вслед за ним Аристотель считал, что женщины – это низшие существа, импотентные мужчины, поскольку в них отсутствует принцип «души», тождественный рациональности. Он придерживался идеи раздельного обучения мальчиков и девочек, так как они имеют разную природу. Низменность полодифференцированного подхода в образовании обусловлена предназначением женщины воссоздавать потомство и вести домохозяйство.

Для средневековой христианской философии (Фома Аквинский, Святой Августин, Филон Александрийский) также характерна традиция представлять мужское как сознательное, рациональное, божественное, а женское как олицетворение грязного телесного мира. В трактате по демонологии «Молот ведьм» [14], написанном Я. Шпренгером и Г. Крамером (латинизированный вариант – Инститориус), представлена развернутая система доказательств справедливости подавления женщин. Изначальная греховность и маловерность женщин подтверждается этимологией слова «*femina*», происходящего якобы от латинских слов *fe* (*fides* – вера) и *minus* (менее). Средневековая «охота на ведьм» стоила жизни тысячам женщин.

Начиная, по крайней мере, с эпохи Просвещения, философы оказывались в достаточно неудобном положении по отношению к рассматриваемому вопросу. Не признавать женщину полноценным человеком было уже невозможно, а признавать – еще сложнее. В эссе «Наблюдения над чувством прекрасного и возвышенного» [6], пытаясь придать идее неравноценности мужской и женской природы более презентабельный вид, И. Кант пишет: «Недостаток абстрактного мышления развивает в женщинах вкус, чувство прекрасного, чувствительность, практичность, которая играет значительную роль в семейной жизни... Мужчина уравнивает женские недостатки, и таким образом создается гармоничная пара». Однако «глубокий» мужской ум по-прежнему доминирует над «прекрасным» (но неполноценным) женским. А. Шопенгауэр в «Метафизике половой любви» предлагает обоснование допустимости для мужчин супружеской измены: «Супружеская верность имеет у мужчины характер искусственный, а у женщины – естественный... прелюбодеяние женщины... гораздо непростительнее, чем прелюбодеяние мужчины» [13].

Женские движения и перемены в системе производственных отношений привели к качественным изменениям реальности гендерных отношений в индустриально развитых странах. В конце XIX в. Ф. Ницше определил стремление женщин к самостоятельности как наиболее скверный прогресс в обезображивании Европы.

Знаковой является работа философа и психолога О. Вейнингера «Пол и характер» (1903) [3]. Опираясь на кантовскую философию, он приходит к выводу, что логика есть необходимое условие для того, чтобы че-

ловек был самым собой. Способность мыслить логически характерна лишь для мужчин, тогда как женщины мыслят генидами – образованиями, где мышление и чувствование составляют единое целое. Вейнингер говорит не просто о превосходстве мужчин; по его мнению, существование женщины, как и она вся, само по себе ничего не значит. Женщина обретает смысла исключительно посредством мужчины, притом «мужчина, представляющий собою олицетворение низости, стоит бесконечно выше наиболее возвышенной из женщин» [3, с. 345]. Однако, несмотря на специфичность взглядов Вейнингера, он затронул в своей работе один очень важный аспект, на наш взгляд, и сегодня не потерявший своей актуальности, – относительность и декларативность принципов равенства в мире. «Большинство людей предпочитают теоретически уважать женщину с тем, чтобы практически глубже презирать женщин», – утверждает автор. Характерно, что Вейнингер выступает за равенство прав мужчин и женщин. Но так как женщина, по его мнению, не является субъектом, то это равенство не должно распространяться на доступ к власти и политике: «Как результаты науки совершенно независимы от того, согласны ли с ними люди или нет, точно так же вопрос о праве и бесправии женщины может быть разрешен и без ее участия» [3, с. 447].

Вейнингера часто критикуют за то, что уж слишком явно проступает личность автора в каждой страничке его работы, что его жизнь и – в особенности – смерть, куда более удачно «иллюстрируют» основные тезисы автора, нежели система его доказательств. Действительно, человека, столь уверенно рассуждающего о женской природе, ни разу в жизни не уличили в связи с какой-либо женщиной. Еврей по происхождению, он был активным антисемитом. Утратившая самостоятельное философское и, тем более, научное значение, его работа осталась в равной мере документом той эпохи и личности. И все же есть в «Поле и характере» один немаловажный момент: Вейнингер настойчиво говорит о несоответствии действительности стереотипным представлениям о мужественности и женственности. Даже если учесть, что делает это автор вовсе не из гуманных соображений, мысль эта все равно очень значима – она заставляет задуматься об относительности общественных убеждений. Вейнингер, вторя многовековой традиции, говорит об отсутствии какого-либо смысла в женщине. И в то же время заявляет о принципиальном несогласии с привычными стереотипами и пытается угадать «настоящие» мотивы женского поведения. У С. Дали это звучит примерно так: едва я поверил, что Бога не существует, как мне сказали, что он умер.

В русской классической философии гендерные аспекты рассматриваются в основном косвенно, что заметил еще Николай Бердяев, указав, что главным недостатком всех социальных теорий является стыдливость, а часто лицемерное игнорирование вопросов пола и любви. В «Метафизике пола и любви» [2] он представляет свою религиозно-философскую кон-

цепцию пола. Написанная с небольшой разницей во времени с «Полом и характером» Вейнингера, она представляет собой совершенно иную картину миропонимания. Однако прослеживается согласованность в постановке вопросов, характерных для того периода: каково предназначение мужчины и женщины? как соотносятся категории мужественности и женственности? что есть «любовь»? как относиться к женской эмансипации? и т. д. Бердяев утверждает, что женщина есть существо более возвышенное, чем мужчина, и назначение ее состоит не в подражании ему и не в рождении детей, а в воплощении вечной женственности в мире, стремлении к любовной гармонии, красоте и свободе. Он считает, что дело это не меньше и не хуже всех мужских дел, но все же, как и Вейнингер, делает акцент на невозможности сколько-нибудь значимых достижений женщины в «мужских делах» – политике и науке. Бердяев делает важное замечание о том, что основу так называемого «женского вопроса» составляет положение о том, что мужчина есть нормальный человек, полная индивидуальность, а при таком условии достижение равноправия невозможно. Решение проблемы он видит в смещении акцентов с экономико-политических на аксиологические. Таким образом, вопросы пола выводятся на мистическо-религиозный уровень, где женственность – через категорию любви – наделяется возвышенным содержанием, тогда как мужественность рассматривается как категория практическая, но по-прежнему базовая.

Что же касается образования, и в частности разработки воспитательных концепций, взгляды мыслителей относились чаще к сфере обыденного понимания. По мнению большинства философов-воспитателей и обществоведов XVIII–XIX вв., смысл существования двух разных полов заключается в продолжении человеческого рода. Жан-Жак Руссо выступил с революционными идеями воспитания женщин, хотя не считал, что мальчиков и девочек нужно воспитывать в одинаковых условиях. Он утверждал, что женщине следует быть стеснительной, хитрой, кокетливой, а мужчине – откровенным, прямым, добросовестным, воспитание же должно способствовать развитию именно этих добродетелей. Джон Локк замечал, что система воспитания ориентирована на детей знати и осуществляется в домашних условиях под надзором специально подготовленного воспитателя. Будущих джентльменов он советовал учить иностранным языкам, географии, математике, философии, а леди – танцам, пению, искусствам. Клод Гельвеций делал ударение на равноправии женщин и мужчин в получении образования. Анатомическое отличие – не повод для вывода, что женщина имеет низкий уровень умственного развития и не способна научиться. Ян Амос Коменский стоял на позиции раздельного обучения, однако не находил достаточных оснований, чтобы целиком отстранить женщин от научных занятий. Однако при разработке педагогических принципов обучения Коменский не закладывал принципа равных возможностей, обучение в академии предназначалось только для

юношей. Иоганн Генрих Песталоцци выступал с критикой педагогических подходов к воспитанию детей разного пола и ратовал за общее обучение.

Отечественные педагоги пытались сочетать патриархатные традиции воспитания с принципами гуманизма. Константин Ушинский говорил о равноправии мужчин и женщин как таковом, в частности в получении образования. Антон Макаренко важнейшим аспектом полового воспитания считал формирование гармоничных отношений между женщинами и мужчинами в семье. Василий Сухомлинский подчеркивал необходимость полового воспитания юношей и девушек на основе гармонии и взаимоуважения, но при условии традиционного воспитания [12, с. 63].

Введение в научный аппарат термина «гендер» ознаменовало собой начало коренного поворота в понимании предназначения мужчин и женщин. Многочисленные исследования психологов, социологов, этнологов, проводимые с целью изучения половых особенностей людей, позволили с уверенностью утверждать, что поведение мужчин и женщин во многом обусловлено социальными факторами, а не заложено генетически, как это считалось ранее. Эта теория получила название социального конструирования гендера.

Сама проблема гендера возникает с развитием феминистского движения в Европе. Сначала зарождаются женские движения и появляются исследования, анализирующие проблемы подчинения женщин. Затем анализ женской проблематики перерастает в гендерные исследования, где научными объектами являются в равной степени как мужчины, так и женщины, признается присутствие гендера во всех социальных процессах. Встает вопрос о необходимости пересмотра ключевых позиций в современной науке в целом и в социологии в частности. Речь идет не столько о появлении нового – гендерного – направления во многих областях гуманитарного знания, сколько о попытке их полонейтрального преобразования (во-первых, основанного на опыте и интересах не только мужчин, как это происходило традиционно, но и женщин, а во-вторых, соблюдающего принцип равноправия).

Социологический смысл понятия «гендер» акцентирует внимание на том, что он социально конструируем, и конструкт этот создается в процессе социализации. Гендерные стереотипы и роли относительно и изменчивы. Исследования показывают, что они различаются в разные исторические времена и в разных культурах. Так, М. Мид, имея целью подтвердить существование объективных различий между мужчинами и женщинами, в итоге доказала обратное: гендерные роли напрямую зависят от социально-культурных особенностей данного общества. В исследуемых ею племенах (арапеша, мундугуморы и тчамбули) мужчины и женщины исполняли совершенно различные роли, порой прямо противоположные стереотипам, считающимся в нашем обществе «естественными» для каждого пола [9].

Большое значение в данном контексте имеют работы Н. Смелзера и Э. Гидденса, выдающихся теоретиков и практиков современной социологии. В «Социологии» Н. Смелзера [11] изложены традиционные основания дифференциации половых ролей. Рассматривая различные теоретические подходы (функционализм, теорию конфликта, неомарксизм и неопсихоанализ), объясняющие причины гендерного неравенства, Смелзер приходит к выводу, что ни один из них не дает исчерпывающего обоснования всех видов дифференциации сексуальных ролей, следовательно, «для социологов, исследующих проблему соотношения сексуальных ролей и неравенства, было бы целесообразно определить типы обществ и ситуаций, которые наилучшим образом объясняет каждая из этих конкурирующих теорий, а затем уже выделить факторы, способствующие формированию системы ценностей каждого общества» [11, с. 357]. Смелзер считает, что статус мужчин и женщин в обществе подвержен постоянным изменениям, и тенденция эта сохранится. Социолог уверен в глубоком смысле данного процесса и необходимости некоторых «уступок», способствующих активизации. В частности, изменения должны произойти в образцах социализации, предрасполагающих женщин к примирению со своим подчиненным положением, и в отношении мужчин к своим домашним обязанностям в сторону увеличения степени их участия в воспитании детей. Таким образом, появление социально-конструктивистского понимания мужественности и женственности отказывает в однозначности и априорности теории эссенциализма и заставляет коренным образом пересмотреть и переосмыслить все накопленные ранее знания о социальном устройстве общества. Вопросы гендерного неравенства не являются обособленными от остальных общественных процессов, поэтому сколько-нибудь значительные изменения в этой сфере могут произойти только в том случае, если изменится сама система.

Другую трактовку дает Энтони Гидденс – известный британский социолог, основатель теории структуриации. Он называет изменения в гендерном устройстве общества, происшедшие на уровне повседневной жизни, одним из четырех событий в истории человечества, которые привели к глобализации (наряду с информационной революцией, развитием экономики и падением советской коммунистической системы).

Важнейшей трансформаций в современном мире Гидденс считает перемены в сфере личной жизни человека – в сексуальных отношениях, браке и семье. Этим изменениям посвящена его работа «Трансформация интимности: сексуальность, любовь и эротизм в современных обществах» [5]. Наиболее характерным процессом в сфере семейно-брачных отношений Гидденс называет исчезновение традиционной семьи как экономического союза, в котором присутствовало неравенство положения его членов – мужчины, женщины и детей. Вопреки распространенному мнению о кризисе семейно-брачной системы в современном обществе, Гидденс

заявляет, что сегодня супружеская пара находится в центре семейной жизни, любовь и сексуальное притяжение становятся базисом брачных связей, основанных, прежде всего, на эмоциональном общении или интимности (что представляет собой абсолютно новое, а вовсе не традиционное явление).

Важный шаг в развитии гендерных исследований – теория гендерной схемы С. А. Бем [1], согласно которой половая типизация – это результат научения, и, следовательно, она не является неизбежным, неминуемым и не поддающимся изменению явлением. Несмотря на спорность некоторых практических методов гендерного воспитания, предлагаемых Бем, мы солидарны с автором в его предположении о том, что развитие свободной личности возможно только при условии полонейтральной системы образования.

Сегодня активно идет процесс трансформации гендерного устройства общества. История наглядно демонстрирует, насколько велика в нем роль образования как института, определяющего вектор этих трансформаций и являющегося основным их двигателем. Развитие гендерной культуры включает в себя формирование общечеловеческих, гуманных ценностей, аналитического восприятия действительности, нестереотипности мышления. Определив эти качества как гендерно-универсальные и приоритетные в образовании, мы можем надеяться на признание нашего общества культурным, а его ценностей – носящими практический, а не только декларативный характер.

Литература

1. Бем С. А. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов: пер. с англ. М.: РОССПЭН, 2004. 336 с.
2. Бердяев Н. А. Метафизика пола и любви // Эрос и личность: Философия пола и любви. М., 1989. С. 17–51.
3. Вейнингер О. Пол и характер. Принципиальное исследование. М.: Латард, 1997. 480 с.
4. Воронина О. А., Клименкова Т. А. Гендер и культура // Женщины и социальная политика – Women and social policy: (гендерный аспект): сб. / отв. ред. З. А. Хоткина. М.: Ин-т социально-экономических проблем народонаселения РАН, 1992. С. 10–22.
5. Гидденс Э. Трансформация интимности. СПб.: Питер, 2004. 208 с.
6. Кант И. Собр. соч.: в 8 т. Юбилейное издание 1794–1994. Т. 2: Докритические произведения. М.: ЧОРО, 1994. 429 с.
7. Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин: принята и открыта для подписания, ратификации в присоединения резолюцией Генеральной ассамблеи 34/180 от 18 декабря 1979 г. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.un.org/russian/document/convents/cedaw.htm>

8. Конституция Российской Федерации: принята всенар. голосованием 12 дек. 1993 г. М.: Норма: Норма-Инфра-М, 2002. 128 с.

9. Мид М. Культура и мир детства: Избр. произведения / пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева; сост. и предисл. И. С. Кона. М.: Наука, 1988.

10. Отчет о выполнении требований Конвенции ООН о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин в Российской Федерации: Американская ассоциация юристов. 2006. 166 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.rlpp.ru/files/0/cedaw_russia_ru.pdf.

11. Смелзер Н. Социология: пер. с англ. М.: Феникс, 1998. 688 с.

12. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М., 1979. Т. 1.

13. Шопенгауэр А. Метафизика половой любви. М.: Азбука-классика, 2008. 226 с.

14. Шпренгер Я., Инститорис Г. Молот ведьм / пер. с лат. Н. Цветкова; предисл. С. Лозинского. М., 1932; 2-е изд. М.: Интербук, 1990. 351 с.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.013.42

В. Л. Бенин

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Аннотация. В статье говорится о тесной связи культуры и образования. Представлены результаты многолетних исследований, которые проводились под руководством автора публикации. В поле внимания ученых находились прежде всего теоретические, методологические и методические аспекты формирования и развития педагогической культуры, которая определяется уровнем культуры всего населения и представляет собой часть общей культуры. Выделены основные типы педагогической культуры; рассмотрены социокультурные процессы, протекающие в сфере образования, которые оказывают существенное влияние на национальную безопасность.

Ключевые слова: соотношение культуры и образования, педагогическая культурология, социокультурное воспроизводство, принцип культуросообразности, профессиональная культура педагога, педагогическая культура, проблема образовательной безопасности, национальная безопасность.

Abstract. The paper is devoted to interdependence of culture and education, the research data provided. The research carried out for many years by a group of scholars headed by the author of the paper was aimed at the theoretical and methodological aspects of forming and developing pedagogical culture, which depends on the level of culture of all people and is part of culture. The basic types of pedagogical culture are defined and socio-cultural processes in the sphere of education, which influence national security, are considered.

Index terms: correlation of culture and education, pedagogical culture studies, socio-cultural processes, professional culture of a teacher, pedagogical culture, problem of educational security, national security.

Педагогическая культурология представляет собой область гуманитарного знания, которая выступает в качестве методологии социокультурного воспроизводства, изучает общие закономерности педагогического процесса и которая направлена на получение систематизированных знаний о формах и методах трансляции социального опыта и разработку вариантов организации культурно-образовательной практики. В отечественной педагогике упоминание идущего от Дистервега принципа культуросообразности всегда считалось ритуально необходимым. Однако реальный исследовательский интерес к осмыслению соотношения культуры и образования начинается только в последнее десятилетие XX в. С этого времени слово «культура» в работах теоретиков образования звучит в самом разном контексте. Наиболее часто в исследованиях упоминаются профессионально-педа-

гогическая культура, культура педагогической деятельности, методологическая культура педагога, гуманитарная культура будущего учителя, культура педагогического общения, правовая культура педагога, риторическая культура преподавателя, экологическая культура учащихся, развитие эстетической культуры учащихся и т. д., и т. п.

Собственно, необходимость широкого культурного кругозора теоретиками педагогики осознавалась всегда. Но традиционный для них подход укладывается в постулат «педагог должен быть культурным». При таком подходе культура и образование рассматриваются как автономные социальные сферы. Предельно схематично их отношения изображены на рис. 1. Формулировка «должен быть» имплицитно предполагает «надо, чтобы был, но может и не быть». И в этом случае учитель во всем и всегда «крайний».

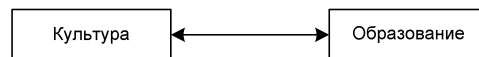


Рис. 1. Культура и образование: традиционный педагогический подход

Но, являясь частью культуры, педагогика, с одной стороны, служит воспроизводству и развитию культуры, с другой стороны, выступает базой сохранения или изменения традиционных культурных ценностей. При таком (культурологическом) подходе отношения культуры и образования упрощенно можно выразить так, как на рис. 2.

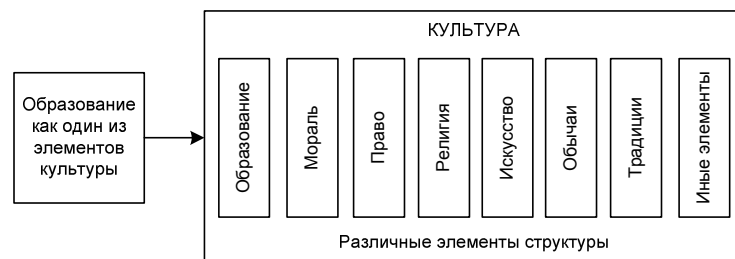


Рис. 2. Культура и образование: культурологический подход

В основе конкретных форм и методов профессиональной деятельности субъектов педагогического процесса всегда лежит определенный, исторически сформировавшийся социокультурный комплекс. Механизмы и закономерности функционирования этого социокультурного комплекса оказывают определяющее, хотя и не всегда прямое, воздействие на систему образования, задавая границы ее воспитательных и образовательных возможностей. Но классическая педагогика эти механизмы, закономерности и границы не исследует. Их изучение лежит в русле культурологического анализа.

В рамках дидактического анализа образование определяют как процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и на-

выков (в терминах новомодного компетентностного подхода). Не видеть ограниченности такого подхода сегодня просто невозможно. Фундаментальные понятия никакой теории не могут быть корректно определены в границах понятийного аппарата этой теории. Иначе говоря, мы сталкиваемся со специфическим проявлением принципа Н. Бора: «Нельзя на одном языке описать никакое сложное явление». Подобный вывод вполне согласуется с известной теоремой К. Геделя о принципиальной информационной неполноте формальных искусственных систем, к которым относятся любые формальные знания или информационные модели. Теорема гласит, что в рамках любой формальной системы можно составить предложения, истинность которых нельзя ни доказать, ни опровергнуть средствами этой системы. Иными словами, абсолютная формализация предметной области в рамках одной парадигмы или научной теории принципиально невозможна. Выход из данного противоречия (с одновременным выходом за рамки традиционного педагогического понятийного аппарата) был найден научным коллективом кафедры культурологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы.

Датой официального признания научно-образовательной школы является 26 марта 2003 г. В этот день Бюро Уральского отделения РАО, заслушав вопрос «Педагогическая культурология: теоретические, методологические и методические основы формирования и развития педагогической культуры», приняло постановление, в котором отмечалось: «Одобрить и рекомендовать продолжить ведущуюся в Башкирском государственном педагогическом университете и Башкирском государственном научно-образовательном центре УрО РАО разработку теоретических, методологических и методических основ формирования и развития педагогической культуры как актуальную и перспективную» [48].

Общее направление исследовательских работ научного коллектива школы «Педагогическая культурология» определяется ее названием – в поле внимания ученых теоретические, методологические и методические аспекты *формирования и развития педагогической культуры*. На первом этапе исследований (1996–2003 гг.) была сформулирована дефиниция педагогической культуры (интегративная характеристика педагогического процесса, включающая как единство непосредственной деятельности людей по передаче накопленного социального опыта, так и результаты этой деятельности, закрепленные в виде знаний, умений, навыков и специфических институтов такой передачи от одного поколения к другому); выделены элементы ее структуры, функции, уровни, субъекты и типология. Материалы научного поиска нашли отражение в одной докторской и шести кандидатских диссертациях.

В публикациях этого периода было показано, что по своему содержанию понятие «педагогическая культура» шире понятия «профессиональная культура педагога», поскольку характеризует культуру всей педа-

гогической деятельности. Было доказано, что педагогическая культура общества определяется уровнем педагогической культуры всего населения и представляет собой часть общей культуры. И в качестве элемента общей культуры, и в узком профессиональном проявлении она проникает как бы во все «поры» общества, представляя собой его сквозное «сечение». С одной стороны, педагогическая культура – это особая подсистема, особый вид культуры. С другой стороны, она, как элемент, присутствует в каждом из видов культуры, связывая его с системой социального наследования [2, 3, 8, 10, 11, 18–21, 28, 30, 33, 41, 46, 47].

Общая культура личности выступает основой высокой педагогической культуры. Здесь, казалось бы, следует ожидать призывов к общекультурному развитию педагога. Однако такая постановка вопроса не корректна.

Одним из стратегических направлений повышения качества образования является обеспечение развития личности обучаемого, его познавательных способностей, формирование обобщенных знаний и умений (компетентности), обобщенных способов учебных и профессиональных действий (компетенции), социально значимых и профессионально важных качеств личности (ключевых квалификаций). Исходя из этого, «общекультурное» есть либо некий свод абстрактно-идеальных формул, наполняемых смыслами в условиях функционирования конкретной отрасли культуры или определенной национальной культуры; либо это общая сумма накопленного общемирового социально-культурного опыта развития. Если «общекультурное» рассматривать в первой редакции, то легко увидеть, что приобретение знания выхолощенных формул без соответствующего культурно-социального опыта и личностно-эмоциональных переживаний вряд ли будет способствовать развитию мировоззренческих представлений. Если же «общекультурное» рассматривать как совокупность всего общечеловеческого социально-исторического опыта развития культуры, то очевидна невозможность его освоения в рамках жизни одного человека. Таким образом, «общекультурной компетентности» просто не может быть. Иное дело компетентность культурологическая.

Понятие «культурологическое» отражает знания об общих и частных законах функционирования и развития культуры как целостной системы и не предполагает полного и исчерпывающего представления обо всей массе накопленных обществом социокультурных ценностей и опыте их реализации. Однако эти знания позволяют индивиду правильно ориентироваться в современном ему культурном поле [26].

В рамках подготовки учителя любого профиля комплекс культурологических дисциплин выполняет интегрирующую роль. Такой подход дает возможность выделить в его преподавании три основных целевых компонента: культурологический, педагогический и личностный. Культурологический аспект цикла показывает закономерности развития мировой культуры как естественноисторического процесса. Это ведущий принцип

всего цикла. Лишь при его учете можно правильно понять диалектику общего, особенного и единичного в истории, истории педагогики, экономике, культуре каждого народа и любой эпохи, понять законы формирования и развития религии, искусства, этических, эстетических, педагогических систем и взглядов. Педагогический аспект направлен на формирование у студентов знаний и умений, необходимых для привития обучаемым видения любой конкретной области знаний сквозь призму мирового развития как целого. Личностный аспект комплекса нацелен на индивидуальное культурное развитие будущих педагогов.

Определение типологических характеристик позволило выделить основные типы педагогической культуры. Ее демократический тип основан на сотрудничестве учителя и ученика при их обоюдном наделении взаимными правами и обязанностями в учебном процессе. В качестве главных ценностей этого типа педагогической культуры выступает развитие личностных качеств ученика и прежде всего – его порядочности, человечности, любознательности, работоспособности, независимости. Для достижения этих целей учителю предоставляется полная свобода творческого выбора потребных ему форм и методов педагогического воздействия.

Авторитарный тип педагогической культуры характеризуется подавлением воспитанника и его полным подчинением воле воспитателя, который наделен максимумом прав при минимуме ответных обязанностей. Ценностями этого типа педагогической культуры выступает развитие у детей конформизма, послушания, дисциплинированности, почтения и некритичного отношения к авторитетам. Но при этом в выборе форм и методов педагогического воздействия учитель еще обладает определенной степенью личностной творческой свободы.

Тоталитарный тип педагогической культуры не только сохраняет и усиливает абсолютный контроль за деятельностью ученика, но дополняет его абсолютным контролем и строжайшей регламентацией деятельности педагога. Главной ценностью этого типа педагогической культуры является формирование послушной, конформной, исполнительской личности, отличающейся доверием к социальным мифам и активным политическим суеверием. Собственно знание при этом уходит на периферию системы ценностей, а в сфере социально-гуманитарной и вовсе изгоняется из воспитательно-образовательной системы.

Дальнейшие поиски в этом направлении вывели исследователей на довлеющую отсутствующую в отечественной педагогике, а потому вызвавшую бурное обсуждение *проблему педагогического зла*, которое представляет собой отрицательные по своим воспитательным последствиям нравственные явления общественной и личной жизни человека, продуцирующие как негативные состояния личности (страдание, нищету, униженность), так и вызывающие их общественные условия, качества и поступки людей. Поскольку к причинам, порождающим зло, относятся не только субъективные, но

и объективные факторы (природные стихии, общественные условия), зло имеет не только субъективную, но и объективную сторону [12, 13].

Итоги первого этапа работы научной школы проф. В. А. Бенина были подведены в его концептуальной публикации 2004 г. «Педагогическая культурология». Книга получила высокую оценку научной общественности. Она была отмечена Премией Уральского отделения РАО в области высшего профессионального образования как работа, имеющая большое научное и практическое значение и внесшая значительный вклад в развитие многоуровневой системы высшего профессионального образования [9].

На втором этапе исследований (с 2004 г.) основное внимание уделялось социальным условиям, причинам и следствиям функционирования и развития современного российского образования. В работах этого периода показано, что процесс формирования общеевропейского образовательного пространства входит в острые противоречия с попытками сохранить уникальность национальных форм социализации [1, 4–7, 14–17, 22–25, 27, 32, 35–37, 40, 42–45].

Естественное соответствие культуры обыденной и культуры профессиональной, являющееся залогом сохранения национальных традиций, было разрушено процессом формирования индустриального общества и урбанизацией. Культура городского производителя изначально несет в себе потенциал самораспада гармоничного единства культуры обыденности и профессионализма. Ее сложно расщепленная структура взаимодействий с внешним миром в XX в. привела к формированию нового типа *мозаичной культуры*. Мозаичная культура представляет собой форму социализации, основанную на хаотичном влиянии социокультурной среды в процессе формирования социальной страты. Появление мозаичной культуры связано с внутренними процессами этого формирования, находящимися в прямой зависимости от скорости формирования страты в новом информационном поле культуры [31, 34, 38, 39].

Фактически в современном образовании, тяготеющем к некой всеобщности, назревает конфликт между процессами формирования образованной личности и развитием стандартизированной мировой системы образования. Можно констатировать следующие качественные изменения этого социального института: ориентацию на поликультурность в содержании образования; изменение структуры формального образования; приобретение высшим образованием массового характера. При этом, с одной стороны, образование выступает как средство решения социокультурных проблем и проникает во все сферы жизни общества, с другой – оно аккумулирует в себе все новые составляющие и формы человеческой активности, становится самоценным. Это вновь приводит к противоречию, так как создание всеобщей образовательной сети заключает в себе запрограммированные потери ориентации на личность не как на некую отвлеченную социальную форму, а как на совокупность индивидуальных и непрограммируемых черт, качеств, свойств в культуре.

Предпосылки массовости европоцентричного образования сенсуалистической культуры понятны, ибо заложены в скрытых общезначимых смыслах естественнонаучного и технического знания. Последнее вытеснило не собственно гуманитарное знание как таковое, а его содержание, лишив тем самым образование его национального, ценностного характера. В процессе стандартизации образования все очевиднее выявляется проблема его маргинализации. Примером может служить компетентностный подход к структуре содержания образования. Его основная задача состоит в том, чтобы создать социально-мобильного специалиста, способного достаточно легко передвигаться как в горизонтальной, так и вертикальной общественной системе страт. Национальная составляющая утрачивает свое значение, так как производство стали, станкостроение, политические, экономические и педагогические технологии должны быть безлики, или они утратят значение общеприменимых.

На наших глазах происходит аксиологический крах образования. Потеряв свои смыслы в культуре, образование перестало быть культурной ценностью. Российское же образование, не имея исторических константных основ, являющееся относительной ценностью лишь отдельных социальных групп, сегодня, в условиях интеллектуальной вседоступности и обезличивания, утратило последнее – свое гедонистическое значение. Поиск решения проблем развития российского образования, очевидно, должен быть связан не только с изменением его структуры сообразно мировым стандартам, но и с созданием системы сохранения и развития его приоритетных содержательных гуманитарных форм. Первым шагом в этом направлении может стать признание того, что современное европоцентричное образование является инструментом массовой культуры. В таком случае совершенно иначе начинает восприниматься и региональная, и вариативная составляющие стандартов образования.

Означенные выводы с логической неизбежностью вывели коллектив исследователей на *проблему образования как фактора национальной безопасности страны* [29].

В современной российской науке системные фундаментальные исследования, связанные с социокультурной составляющей национальной безопасности, практически отсутствуют. Однако сегодня крайне важное значение для страны имеют именно социокультурные основы обеспечения ее безопасности вообще и проблема образовательной безопасности в частности. По данным Росстата, в 2006 г. в системе образования РФ было занято более 6 млн работников. Еще более 17 млн человек обучалось на ее различных ступенях. Если к этим цифрам добавить родителей, речь фактически пойдет о четверти населения страны. Поэтому социокультурные процессы, протекающие в сфере образования, не могут не оказывать существенного влияния на национальную безопасность. Очевидно, что для их изучения необходим не узкопедагогический, а широкий социокуль-

турный взгляд. Он, в свою очередь, диктует необходимость как минимум следующего.

1. Определение места образовательной безопасности в общей системе социокультурных основ обеспечения национальной безопасности России. Система образования должна обеспечивать текущие и перспективные кадровые потребности страны, гарантируя ее интеллектуальную независимость во всех сегментах общественного производства и общественной жизни.

2. Определение того, какие ценности на самом деле формирует (и формирует ли) система современного российского образования и как они влияют на общественную безопасность. В итоге трансформации российского социума конца двадцатого столетия, ценности и установки советской эпохи утратили свое значение, но реально новая система ценностей им на смену не пришла. Недооценка базовых национальных ценностей, отказ от государственного и общественного контроля при осуществлении либеральных реформ привели к стагнации социума, снижению его культурного потенциала.

3. Выявление качественно-количественных показателей реальной и востребованной подготовки кадров по специальностям, отраслям и уровням образования в соответствии с потребностями страны.

Ускоренная и непродуманная коммерциализация российского профессионального образования – общая тенденция, которая объективно ведет к снижению качества подготовки и ряду других, пока плохо прогнозируемых негативных последствий. В последние годы заметна тенденция подготовки студентов по престижным специальностям на договорной основе, в том числе по группе профессий, непосредственно связанных с системой государственного и муниципального управления, правоохранительных органов и внешней политики. Это может привести к весьма опасным общественным последствиям.

4. Разработка и внедрение системы преодоления как неспецифических, так и специфических факторов, негативно влияющих на состояние здоровья всех участников системы образования. Не секрет, что учительство, как профессиональная группа, отличается крайне низкими показателями физического и психического здоровья. И эти показатели снижаются по мере увеличения стажа работы в школе. В вузах практически у половины студентов уровень физического здоровья оценивается как «низкий» и «ниже среднего». Как правило, этот «багаж» они зарабатывают в школе, поскольку здоровьесбережение в реальном образовательном процессе оставляет желать много лучшего.

5. Учет социальной значимости и последствий крупномасштабных реформ и нововведений в системе образования в их влиянии на социальную стабильность и безопасность. Следует осознать, что по своим масштабам и общественным последствиям все эти «переходы на ЕГЭ», двухуровневая система высшего образования, подушевое финансирование,

новая структура школьных предметов и т. п. представляют собой не очередное нововведение в образовательной сфере, а социальное явление, и анализировать его необходимо не с узкопедагогических, а с широких социокультурных позиций. Незатихающие общественные споры о целях, ходе и результатах реформы образования демонстрируют явную социальную заинтересованность в ее освобождении от чиновничьего диктата и келейности. При этом всем, кроме администраторов от образования, виден ее затянувшийся системный кризис.

Ответы на поставленные вопросы позволят выявить проблемы развития образования в контексте обеспечения культурно-образовательной безопасности и сохранения (сегодня приходится говорить и об этом) отечественной культуры, а в итоге определиться с тем, что такое социокультурная безопасность и каково место образования в ней. Во всяком случае, для представителей школы педагогической культурологии очевидна целесообразность введения в научный оборот термина «образовательная безопасность» и его изучения с целью содержательного наполнения. *Под образовательной безопасностью следует понимать систему, направленную на разработку и реализацию мер по защите участников образовательного процесса от любого рода опасностей, связанных с осуществлением данного процесса, либо возможность прогнозировать и предупреждать такого рода опасности, а при их возникновении – управлять ими с целью минимизации возможных потерь.*

Однако данная система пока еще существует лишь как дефиниция. Создание реально действующей системы обеспечения образовательной безопасности России является необходимым условием ее культурного самосохранения и развития. Сегодня эта проблема находится в центре внимания уфимской школы педагогической культурологии. С ее разработкой школа связывает свои ближайшие научные перспективы.

Литература

1. Андреева Ю. В., Бенин В. А. Пять трактовок успеха в философии образования: теоретические и практические аспекты // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2004. № 2.
2. Асадуллин Р. М., Бенин В. А. Взаимодействие учебной и педагогической деятельности студентов в образовательном процессе // Образование и наука. Изв. УНОЦ РАО. 1999. № 2.
3. Асадуллин Р. М., Бенин В. А. Антропологические основания педагогического образования. М.; Уфа: Башкир. гос. пед. ун-т, 2000.
4. Бенин В. А. Культуросообразное образование: структурно-содержательный анализ // Новые ценности образования. Культурная парадигма. М., 2007.
5. Бенин В. А. Методологические основы педагогической культурологии // Будущее в ретроспективе. Екатеринбург: Изд-во УрО РАО, 2005.

6. Бенин В. А. «Многознание уму не научает», или Чем характерно современное образование // *Диалог поколений: социально-педагогические ракурсы*. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ин-та истории РАН, 2010.
7. Бенин В. А. Обоснование педагогической культурологии // *Искусство и образование*. 2008. № 7.
8. Бенин В. А. Парадигмы и парадоксы гуманизации и гуманитаризации отечественного образования // *Образование и наука*. Изв. УрО РАО. 2001. № 3.
9. Бенин В. А. Педагогическая культурология: курс лекций. Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. 515 с.
10. Бенин В. А. Педагогическая культура: ее содержание и специфика. Уфа: Изд-во БГПИ, 1994.
11. Бенин В. А. Педагогическая культура: философско-социологический анализ. Уфа: БГПИ, 1997.
12. Бенин В. А. Педагогическое добро и зло: завершая дискуссию // *Образование и наука*. Изв. УрО РАО. 2003. № 4.
13. Бенин В. А. Педагогическое зло: приглашение к разговору // *Образование и наука*. Изв. УрО РАО. 2002. № 3.
14. Бенин В. А. Политическая культура педагога // *Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. Вып. 3*. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2004.
15. Бенин В. А. Политическая культура советской школы: уроки на будущее // *Советская культура: проблемы теоретического осмысления*. СПб., 2008.
16. Бенин В. А. Понятие художественно-эстетического в педагогической деятельности // *Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. Вып. 4*. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2006.
17. Бенин В. А. Правовая культура педагога как средство формирования уважения общества к праву // *Вестн. Волгоград. акад. МВД России*. 2007. № 4.
18. Бенин В. А. Специфика актуальной культуры и содержание программ общеобразовательной школы // *Образование и наука*. Изв. УНОЦ РАО. 2000. № 2.
19. Бенин В. А. Стандарты общеобразовательных программ в контексте специфики актуальной культуры // *Понятийный аппарат педагогики и образования*. Вып. 4. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001.
20. Бенин В. А. Сущность педагогической культурологии // *Образование и наука*. Изв. УрО РАО. 2003. № 6.
21. Бенин В. А. Сущность понятия «педагогическая культура» // *Понятийный аппарат педагогики и образования*. Вып. 2. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996.
22. Бенин В. А. Три центральных категории к определению человеческой сущности // *Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. Вып. 2*. Екатеринбург, 2004.

23. Бенин В. А. Экономическая культура педагога // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. Вып. 5. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2008.

24. Бенин В. А., Василина Д. С. Развитие творческих способностей учащихся на уроках мировой художественной культуры. Уфа: Изд-во БГПУ, 2010.

25. Бенин В. А., Жукова Е. Д. Культурные традиции и современные проблемы взаимодействия образовательных сред Европы и России // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2009. № 7.

26. Бенин В. А., Жукова Е. Д. Культурологическая компетентность в подготовке педагога // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2002. № 2, С. 133–134.

27. Бенин В. А., Жукова Е. Д. Мониторинг в системе управления качеством образования // Продуктивное образование: альманах. Вып. 9. М., 2007.

28. Бенин В. А., Жукова Е. Д. О принципах построения модели учебного предмета «Мировая художественная культура» // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2001. № 4.

29. Бенин В. А., Жукова Е. Д. Понятие «образовательная безопасность» и его ценностная составляющая // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 6. Екатеринбург: СВ-96, 2010.

30. Бенин В. А., Жукова Е. Д. Роль предмета «Мировая художественная культура» в гуманизации педагогического образования. Уфа: Восточ. ун-т, 2001.

31. Бенин В. А., Жукова Е. Д. Феномен мозаичности как результат дифференциации современного знания // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 5. М.: Владос, 2007.

32. Бенин В. А., Орехов Е. Ф., Попов А. Ф. Экономическая составляющая (компетентность) педагогической культуры. Челябинск: Урал. гос. акад. физич. культуры и спорта, 2004.

33. Бенин В. А., Фатыхова Р. М. Гуманизация межличностных отношений в контексте диалогичности культуры // Образование и наука. Изв. УНОЦ РАО. 1999. № 1.

34. Жукова Е. Д. Влияние мозаичного характера культуры на социодинамику образования // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2006. № 3.

35. Жукова Е. Д. Культурологическая компетентность в системе ключевых профессиональных компетенций // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. Вып. 4. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2006.

36. Жукова Е. Д. Культурологическая компетентность личности в контексте культурной безопасности РФ // Вестн. философии и социологии Курск. гос. ун-та. 2010. № 1.

37. Жукова Е. Д. Культуросообразная школа как образ современной образовательной среды // Искусство и образование. 2008. № 10.

38. Жукова Е. Д. Понятие «мозаичная культура»: педагогический аспект // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. Вып. 3. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004.
39. Жукова Е. Д. Понятие «мозаичная культура» в современной философии образования // Социально-гуманитарные знания. 2007. № 9.
40. Жукова Е. Д. Самообразование в системе профессиональной подготовки специалиста // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Сер. 3: Развитие и профессиональное становление личности в образовательном процессе. 2005. № 27.
41. Жукова Е. Д. Социальные конфликты и художественная культура // Единство и многообразие социальных конфликтов. Москва; Ярославль, 2001.
42. Жукова Е. Д. Характер современной культуры и динамика образования // Фундаментальные исследования. 2006. № 6.
43. Жукова Е. Д. Самообразование как парадигма образования XXI века в контексте образовательных технологий подготовки культуролога // Обсерватория культуры. 2008. № 1.
44. Жукова Е. Д., Айбулатова Р. М. Место и роль мировой художественной культуры в образовательном процессе средней школы // Искусство и образование. 2008. № 8.
45. Жукова Е. Д., Хорошавцева О. П. Художественная культура в системе гуманитарного знания // Пед. журн. Башкортостана. 2006. № 3; Культура и образование: сб. ст. Вып. 7–11 / под ред. В. А. Бенина. Уфа: Изд-во БГПУ, 2006–2010.
46. Культура и образование: сб. ст. Вып. 1–5 / под ред. В. А. Бенина. Уфа: Изд-во БГПИ, 1999–2003.
47. Педагогическая культура и ее формирование при подготовке учителя: сб. ст. Вып. 1–3 / под ред. В. А. Бенина. Уфа: Башкир. гос. пед. ин-т, 1995–1998.
48. Решение заседания Бюро Ур РАО № 17 от 26.02.03 // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2003. № 2. С. 7–8.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.147

С. Б. Петров,
Т. П. Телепова

МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРАКТИКУМА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматривается моделирование информационного обеспечения практикума и организация его информационной среды на основе функций управления обучением. В качестве примера представлена модель практикума, направленного на индивидуализацию обучения по дисциплине инженерной подготовки профессионального обучения.

Ключевые слова: информационная среда обучения, информационно-педагогическое моделирование, функции управления учебным процессом, модель управления практикумом.

Abstract. The paper considers modeling dataware for practical work and organization of its information environment on the basis of functions of management of training. It presents a model of a workshop on engineer training aimed at individualization of the latter.

Index terms: information environment of training, information-pedagogical modeling, functions of management of educational process, model of management of practical work.

На различных уровнях системы образования информационно-образовательная среда означает совокупность различных подсистем обеспечения образовательного процесса: информационных, учебно-методических, технических [1, с. 59]. На уровне дидактических систем (т. е. предметном уровне) организуются разнообразные предметные информационные среды обучения, которые, как правило, ориентированы на применение технологий дистанционного обучения. Для определения таких систем используются различные понятия: автоматизированная дидактическая система, информационный учебно-методический комплекс, специализированные информационные образовательные среды и др. [7; 6; 5]. Общим в интерпретации этих понятий является организация учебного процесса на базе информационных коммуникативных технологий для достижения конкретных целей обучения.

В настоящее время интенсивно развиваются системы электронного обучения, или системы E-learning (сокр. от англ. *Electronic Learning* – система электронного обучения), которые отвечают запросам большого числа пользователей в получении дистанционного образования сразу по нескольким направлениям. Для уточнения рассматриваемого нами понятия информационного обеспечения практикума с точки зрения названных систем E-learning отметим основные методологические принципы их организации.

Система электронного обучения основывается на функционировании специальной информационно-образовательной среды (ИОС). Содержательное наполнение ИОС, или его контент, составляет совокупность электронных курсов, которые, как правило, бывают представлены электронными учебно-методическими комплексами (ЭУМК) и процедурами контроля обучения. В большинстве своем современные системы электронного обучения строятся на основе портальной схемы. Ядром такой схемы является система управления учебным процессом (LMS – *Learning Management System*). Функцию управления контентом выполняет специальная система управления учебным контентом (LCMS – *Learning Content Management System*), которая может быть интегрирована в LMS. Таким образом, эти три основных компонента – контент, LMS и LCMS – и реализуют электронную систему обучения.

Для нас представляет интерес содержательное наполнение электронной обучающей системы, т. е. ее контент, или электронные курсы, к которым мы как раз и относим проектируемое информационное обеспечение практикума. Согласно мнению специалистов по E-learning, для успешного его применения в корпоративном или академическом секторе наибольшее внимание в настоящее время необходимо уделять следующим направлениям.

Производство качественного готового контента. На рынке электронного обучения сейчас ощущается острая нехватка такового. Наличие электронных курсов, тестов, тренингов высокого качества могло бы значительно увеличить число пользователей E-learning.

Разработка курсов профессиональной подготовки с использованием специализированного программного обеспечения. В основном это важно для технических дисциплин профессионального образования при получении практических навыков на лабораторных практикумах и практических занятиях [2]. В качестве специализированного программного обеспечения мы рассматриваем различные обучающие, контролирующие, моделирующие программы и прочие программные продукты, полностью или частично реализующие функции автоматизированного обучения и управления обучением.

Применение компетентностного подхода к формированию курсов и организация авторских курсов. Педагоги, занимающиеся вопросами иссле-

дования и проектирования информационного обеспечения учебного процесса, констатируют явную недостаточность в них именно педагогической составляющей [5–7]. Необходимо сделать средства электронного обучения инструментом управления учением и развитием учащегося. А это прерогатива дидактики и технологий обучения.

Таким образом, можно отметить существование проблемы информационно-педагогического проектирования и моделирования информационного обеспечения дисциплин инженерной подготовки при организации предметных информационных сред.

Проанализировав результаты практических занятий по дисциплине инженерной подготовки «Арифметические и логические основы вычислительной техники», проведенных в 2008/09 учебном году для студентов специализации «Вычислительная техника» Российского государственного профессионально-педагогического университета, и выявив теоретические основы организации и проведения обучающего практикума, мы создали модель его информационного обеспечения. При построении модели нами были учтены следующие положения:

- 1) основное требование к информационному обеспечению практикума – автоматизация наиболее существенных функций управления с целью индивидуализации обучения;
- 2) направленность на оптимизацию содержательной структуры практикума;
- 3) организация информационной среды практикума как формы представления его информационного обеспечения с целью интеграции в информационно-образовательную среду более высокого уровня;
- 4) объектно-ориентированный подход системного анализа при визуализации представления модели практикума, который использует набор диаграмм в качестве языка моделирования для описания требований к проектируемому информационному обеспечению практикума, его статической структуры, алгоритма функционирования основных объектов и их взаимодействия.

Основной акцент при моделировании информационного обеспечения практикума делается на систему практических заданий, позволяющих освоить основные понятия курса. Вопросы курса, оставшиеся не охваченными практическими заданиями, включаются в теоретический блок и рассматриваются дополнительно при подготовке к экзамену. Таким образом решается проблема излишней теоретизации содержания учебной дисциплины, или его оптимизации.

Проектирование информационного обеспечения практикума представляет собой организованную совокупность процессов создания ряда моделей, которые описывают его дидактические аспекты: содержательный, организационный и технологический. Рассмотрим моделирование информационного обеспечения практикума в каждом из указанных аспектах.

В содержательном аспекте раскрываются основные требования к информационному обеспечению практикума, структура практикума, его основные объекты и статические связи, которые существуют между ними.

Основные требования к информационному обеспечению практикума заключаются в организации изучения теоретических положений, организации выполнения задания, консультации, контроле и оценки выполнения задания (рис. 1) Требования формируются исходя из этапов выполнения любого практического задания.

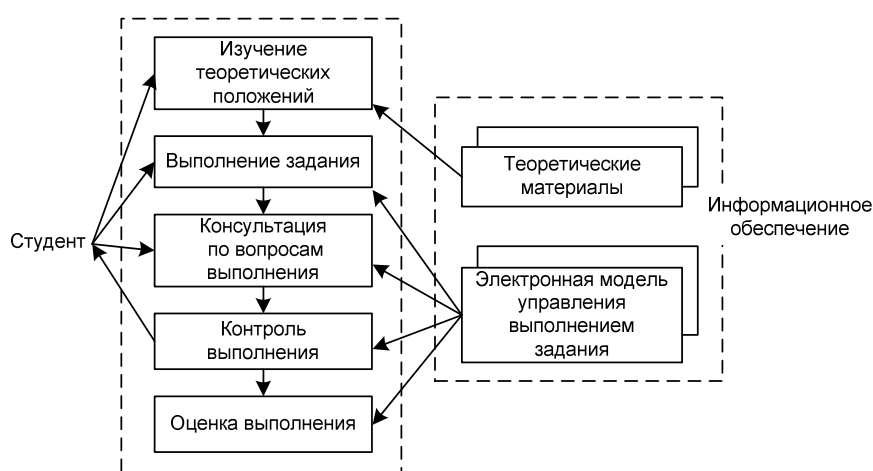


Рис. 1. Информационное обеспечение практикума

Структура информационного обеспечения практикума раскрывается через методические указания и электронную модель управления выполнением задания практикума (ЭМ), которые и включают соответствующие требования. Методические указания содержат ключевые понятия исследуемого алгоритма и его описание, форму представления решения, варианты исходных данных для организации самостоятельного обучения. Электронная модель – основной элемент информационного обеспечения практикума, который управляет выполнением практического задания.

Идея электронного управления обучением в рамках дидактических систем не является новой, однако, как уже говорилось, недостаточно активно используется при проектировании информационного обеспечения учебного процесса. На сегодняшний день интерес вызывает процессный подход к организации системы управления, который в общем виде заключается в реализации взаимосвязанных функций управления: планировании, организации, мотивации и контроле. Дидакты, в свою очередь, выделяют следующие функции управления обучением: мотивационно-целевую, планово-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую и регулятивно-коррекционную [9, с. 236].

Таким образом, электронная модель управления выполнением практического задания, разработанная на базе общей модели управления обучением и основных требований к информационному обеспечению (рис. 1), включает в себя следующие информационные подсистемы:

- выполнение задания, предусматривающее моделирование алгоритмов изучаемых на практикуме информационных процессов вычислительной техники, их узлов и функциональных устройств и реализацию процесса выполнения задания;

- поддержка обучения, служащая для организации самостоятельного выполнения задания. Система разработана на основе системного анализа ошибок, которые делают обучающиеся при выполнении заданий практикума, и выявления среди них типичных (часто повторяющихся). Система поддержки обучения фактически заменяет процесс взаимодействия субъектов обучения при реализации этапа консультации по вопросам выполнения задания;

- контроль выполнения практических заданий, являющийся основным инструментом управления усвоением учебного материала. Точки контроля определены из анализа проблемных ситуаций, возникающих при выполнении заданий, и из принципа рациональности: они не нарушают логику выполнения задания и способствуют максимальному его усвоению;

- накопление информации и оценка обучения, в которой реализована математическая модель индивидуальной оценки результатов. Оценка показывает уровень обучаемости студента, так как учитываются все ошибки, сделанные им при выполнении задания [8, с. 214–219].

Алгоритмы выполнения задания, поддержки обучения и контроля, реализуемые электронной моделью, индивидуальны для каждого задания. ЭМ моделирует и конкретную последовательность действий (ПД) – систему пояснений для организации самостоятельного выполнения задания, которая предъявляется обучающемуся в соответствии с этапами его выполнения. Содержание ЭМ зависит от типа практического задания и разработано с помощью современных языков программирования, позволяющих реализовать как математическое, так и графическое моделирование информационных процессов, которые происходят в вычислительных устройствах, их функциональных узлах и схемах.

Основные объекты практикума и статические связи, существующие между ними, показаны на диаграмме классов объектно-ориентированного метода моделирования (рис. 2). Объект указанного метода моделирования определяется как осязаемая реальность – предмет или явление, имеющее четко определяемое поведение. Объект обладает состоянием, поведением и индивидуальностью: структура и поведение схожих объектов позволяет объединить их в общий класс. Термины «экземпляр класса» и «объект» являются эквивалентными [3, с. 117]. В дидактической системе классы объектов проще всего выделить, отталкиваясь от функций, кото-

рые должна реализовывать проектируемая информационная система. Определим в соответствии с вышесказанным основной класс практикума – практическое задание (ПЗ), в рамках которого осуществляется требование выполнения задания и формируются практические умения по реализации алгоритмов информационных процессов вычислительной техники, ее узлов и функциональных схем. Содержание задания описывается с точки зрения его практического применения и с точки зрения структуры его информационного обеспечения.

На диаграмме классов показано, что одна тема дисциплины может включать несколько практических заданий. Такое отношение в объектном моделировании носит название «один ко многим» и обозначается на схеме над ассоциацией или связью как «1*». Символ * означает множественность объектов рассматриваемого класса.

Структура задания включает несколько этапов выполнения. Поэтому отношение между классами «Задание» и «Этап задания» такое же – «один ко многим». В рамках каждого этапа формируются умения реализовывать конкретное теоретическое понятие изучаемого алгоритма и осуществляется контроль усвоения. Студент может выполнять только свой вариант задания. Такое отношение в объектном моделировании носит название «один к одному» и обозначается на схеме над ассоциацией как «1-1».

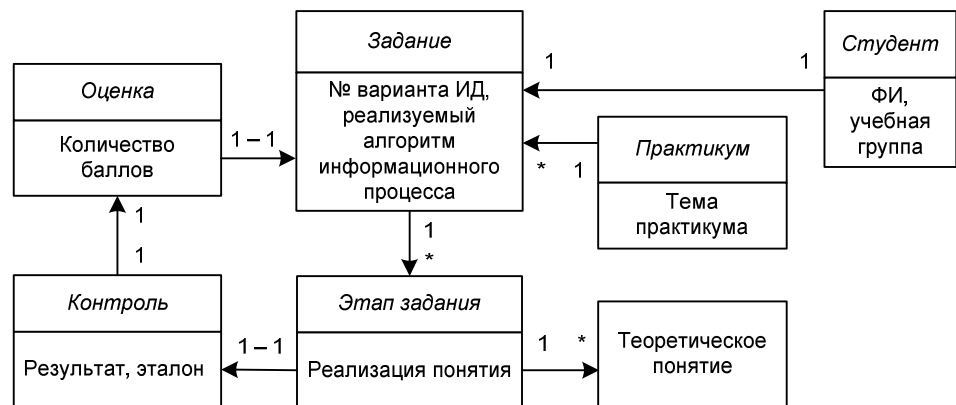


Рис. 2. Диаграмма классов практикума:
ИД – исходные данные, ФИ – фамилия, имя

Инвариантная диаграмма деятельности объектно-ориентированного метода моделирования устанавливает порядок действий обучающихся при решении любого практического задания (рис. 3). Выполнение задания осуществляется поэтапно в соответствии с предлагаемой последовательностью действий (ПД). При этом происходит изучение теоретических положений и методических указаний. Данные функции – выполнение задания и изучение теоретических положений – можно выполнять либо па-

параллельно, чередуя их друг с другом, либо последовательно. Контроль осуществляется в точках контроля, и переход к следующему этапу возможен только при правильно выполненном текущем этапе.

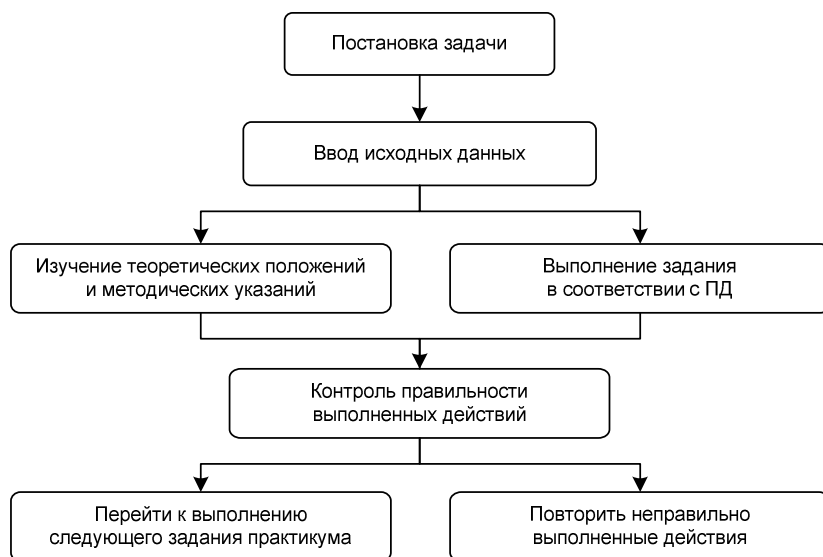


Рис. 3. Общая схема выполнения практического задания

На основе инвариантной диаграммы деятельности были созданы вариативные диаграммы, которые соответствуют определенным заданиям и более детально описывают процесс их выполнения.

В *организационном аспекте* описывается структура информационной среды практикума, организованного на основе разработанного информационного обеспечения в рамках практических занятий по дисциплине. Организация проведения практикума и взаимодействия субъектов обучения предусматривает следующие этапы: подготовительный, практический и этап анализа (рис. 4).

На подготовительном этапе обучающийся изучает основные задачи практикума, содержание, структуру, схему выполнения задания. Так как практикум охватывает не все теоретические вопросы дисциплины, в состав его информационной среды был введен теоретический конспект, который обеспечивает изучение не рассматриваемых на практике теоретических положений. Таким образом оптимизируется процесс овладения дисциплиной, актуальный для заочных форм обучения. С целью самоорганизации процесса обучения включены контрольные вопросы, которые ориентируют студентов в последовательности изучения тем дисциплины. Основные понятия дисциплины вынесены в отдельный модуль (гlossарий) для систематизации процесса обучения и упрощения поиска нужных по-

нятий на начальных этапах, когда студент еще плохо ориентируется в структуре изучения дисциплины.

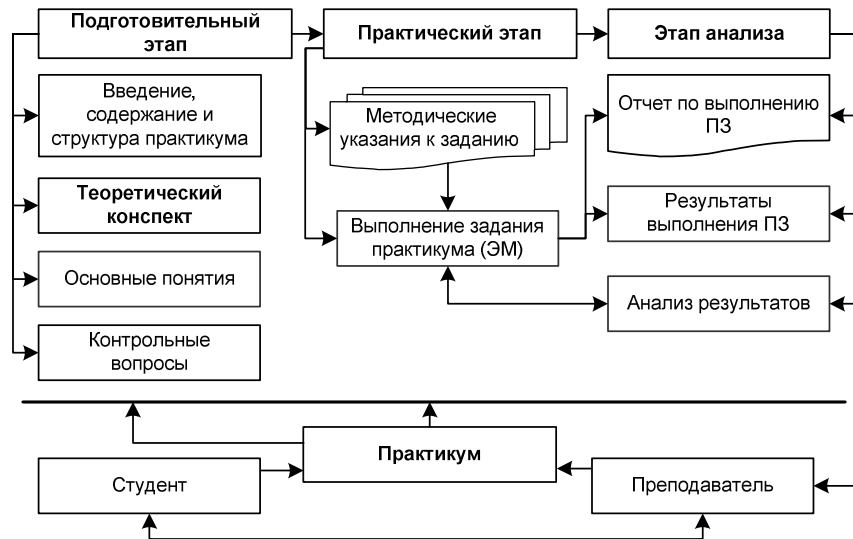


Рис. 4. Структура информационной среды практикума:
ПЗ – практическое задание

На практическом этапе студенты последовательно, в соответствии со схемой, выполняют задания практикума. Управление выполнением задания осуществляется через электронную модель. На рис. 5 представлен интерфейс выполнения практического задания по изучению информационных процессов дешифратора и мультиплексора. При этом происходит автоматизированный контроль правильности выполнения, поддержка обучения, накопление статистики о текущих результатах (результатах выполнения этапов задания), формируется отчет и подсчитывается оценка. Если студент при самостоятельной работе не может справиться с заданием, то на этапе анализа преподаватель консультирует его по возникшей проблеме, и он возвращается на предшествующий этап.

Отчет – важный завершающий элемент практикума. Он визуализирует процесс обучения студента, содержит требуемую форму представления решения задания, количество ошибок по этапам задания, признак правильно решенного задания и оценку самостоятельной работы студента. Эти статистические данные необходимы преподавателю для контроля и анализа учебного процесса с целью его совершенствования.

В технологическом аспекте моделируется технология проведения практикума в рамках практических занятий по дисциплине, что актуально для очных форм обучения. При этом решается проблема оптимизации

структуры практических занятий по следующему критерию: выполнение задания (или комплекса заданий) в рамках одного практического занятия и в пределах одной изучаемой темы. Проблема решается на базе системного анализа структур заданий, использования теории исследования операций и свертывания несущественных операций изучаемого алгоритма.

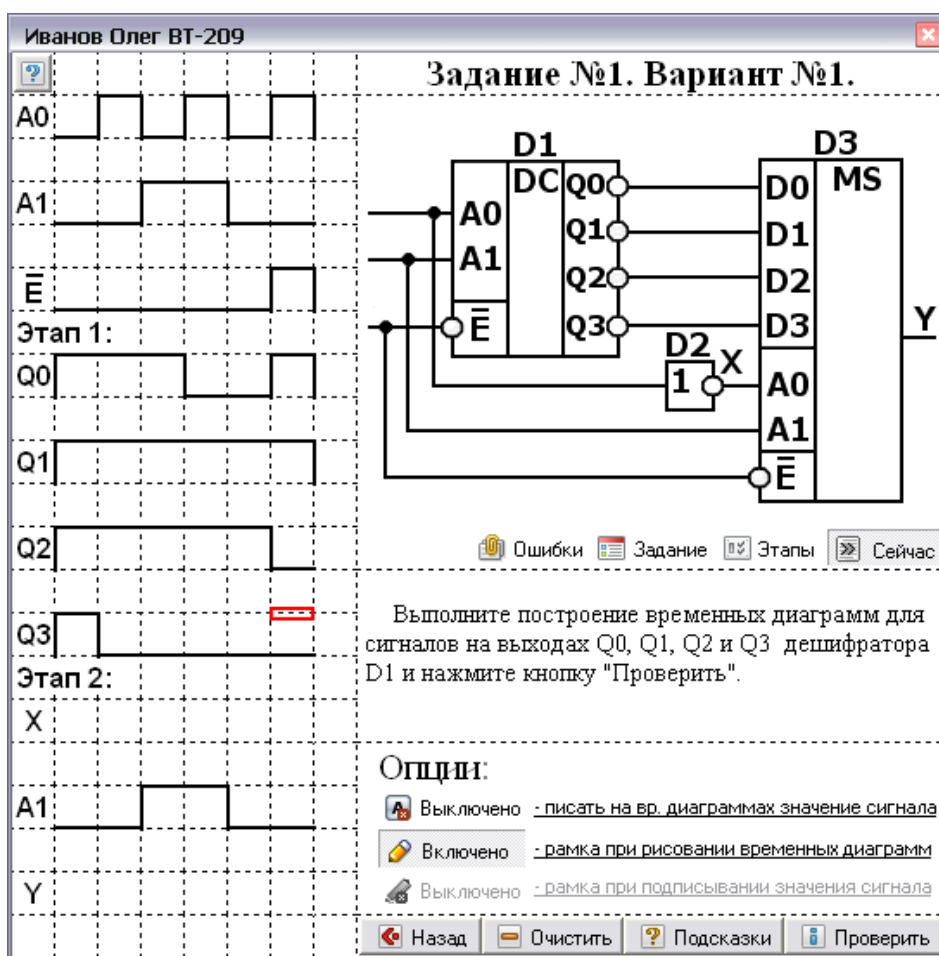


Рис. 5. Электронная модель управления выполнением задания практикума

Таким образом, разработанная на основе управленческого подхода модель управления практикумом направлена на оптимизацию структуры его информационного обеспечения, исключающую многомодульность, избыточность информации, низкий уровень управления. Использование в качестве основного элемента (ядра) практикума электронной модели

управления при выполнении практических заданий направлено на самостоятельное усвоение учебного материала, актуальное в настоящее время для различных форм обучения.

Литература

1. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект. М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2002. 168 с.
2. Бородина Н. В., Шестакова Т. В. Модель организации и проведения лабораторного практикума в дистанционном обучении // Образование и наука: Изв. УрО РАО. 2006. № 4 (40). С. 52–62.
3. Вендеров А. М. Проектирование программного обеспечения экономических информационных систем: учебник. М.: Финансы и статистика, 2000. 352 с.: ил.
4. Захарова И. Г. Моделирование и формирование информационной среды открытого профессионального образования // Моделирование социально-педагогических систем: материалы регион. науч.- практ. конф. 16–17 сент. 2004 г. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2004. С. 120–125.
5. Монахов В. М. Информационно-технологическое обеспечение учебного процесса в вузе (на примере курса «Прикладная математика») // Высш. образование в России. 2001. № 6.
6. Образцов П. И. Дидактический комплекс информационного обеспечения учебной дисциплины в системе дистанционного обучения // Открытое образование. 2001. № 5. С. 32–44.
7. Скибицкий Э. Г., Яхина Е. П. Моделирование дидактического обеспечения дистанционного обучения // Моделирование социально-педагогических систем: материалы регион. науч.- практ. конф. 16–17 сент. 2004 г. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2004. С. 82–89.
8. Телепова Т. П. Математическая модель индивидуализации контроля и оценки результатов обучения // Технологии индивидуализации обучения в вузе: материалы Всерос. междисциплинар. науч. конф. 27 дек. 2007 г. М.: Изд-во СГУ, 2008. 274 с.
9. Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами: учеб. пособие. М.: Академия, 2002. 384 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 371

П. В. Шиварев

СИСТЕМА ВОПРОСОВ В АКСИОЛОГИЧЕСКИ- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

(на основе анализа опыта реализации программы INTEL
«Обучение для будущего»)

*По крайней мере, у вопросительной формы уже то преимущество, что она указывает путь к тому, что мы ищем: к подлинной проблеме, ничуть не похожей на предложения, которые она подчиняет себе.
Ж. Делез [2, с. 102]*

Аннотация. В статье рассматривается система вопросов, которая составляет основу учебных проектов, разрабатывавшихся в рамках реализации программы Intel «Обучение для будущего», и значение вопросов в решении воспитательных задач в современной социокультурной ситуации.

Ключевые слова: вопрос, основополагающий вопрос, программа Intel «Обучение для будущего», аксиологически-ориентированное проектирование, единство воспитания и обучения.

Abstract. The paper considers a number of problems forming the basis of training projects worked out under Intel® programme «Teach for the Future» and their role in achieving educational goals in modern socio-cultural situation

Index terms: problem, basic problem, Intel programme «Teach for the Future», axiology-oriented design, the unities of education and teaching.

Вместо введения. Новая актуальность старых вопросов

Введение федерального образовательного стандарта начального образования, возрождение воспитательной работы в школе, возвращение на государственном уровне к задачам духовно-нравственного развития школьников заново актуализируют и вопрос о путях осуществления этих мер.

Ситуация постмодерна, в том числе и как некое «духовное состояние» общества и человека, заключается в мозаичности (эклектичности) культуры, доминировании принципов плюрализма, возникновении «эпохи комментариев», «традиции отказа от традиции», принципов Игры в мире, «умершего Бога», символической замене духовных объектов материальными посредством рекламы и недоверии к метанарративам.

Эта ситуация делает как минимум неэффективной систему воспитания, основанную на передаче культурных ценностей с основой на традицию (национальную ли, религиозную ли, государственную ли...). Неэффективность эта проявляется в том, что

- в силу «заката метанарративов» как некоей общекультурной тенденции пафосные воспитательные речи оказываются пустословием;
- в силу мозаичности и эклектичности культуры опора на традицию ведет к тому, что традиция размывается.

Человек, воспитываемый на традиционных ценностях, оказывается перед пустотой. Той пустотой, в которой сгорели эти ценности. Перед феноменами ГУЛага и Освенцима.

В современной культурной ситуации вопрошание становится едва ли не ключевым моментом в воспитании. Способность задать вопрос не с целью получить ответ, а с целью пойти дальше, вперед в своем самосовершенствовании – вот та ускользающая нить Ариадны, которую не могут разорвать ни эклектика, ни мозаичность, ни кризис метанарративов, ни констатация смерти Бога (Ницше) и смерти человека (Фуко). Вопрошающий идет дальше.

Воспитание является ключевой целью и ценностью образования. Но не воспитание как усвоение традиционной нормы, а воспитание как освоение состояния вопрошающего творца.

О понятии «вопрос» и аспектах его изучения

Понятие «вопрос» не может быть точно определено в рамках одной науки именно в силу его специфики, требующей междисциплинарного изучения, с одной стороны, и понимания того контекста, в рамках которого задается «вопрос о вопросе», который по сути своей является логическим парадоксом, – с другой.

Для нашей работы контекстом является обсуждение

- значимости вопросов в образовании в их аксиологическом аспекте;
- роли, которую могут играть вопросы в решении задачи нравственного самовоспитания в процессе образования, основанного на использовании проектных педагогических технологий.

Основными аспектами вопроса в данном контексте будут логический, психологический и педагогический.

Логический анализ вопроса как объекта исследования дан в ряде работ отечественных авторов, в частности П. В. Копнина, П. С. Попова,

П. В. Таванца и др. Их исследования, относящиеся к 50-м гг. XX в., посвящены обсуждению проблемы соотношения языка и мышления. При этом, как бы ни понимался авторами вопрос – как «мыслительный акт» (П. С. Попов), «форма мышления» (П. В. Таванец), «специфическая форма суждения» (П. В. Копнин) – по сути, дискуссия может быть сведена к решению дилеммы: вопрос – самостоятельная форма мышления или разновидность суждения?

Психологические аспекты вопроса как феномена исследованы А. В. Бруш-линским, М. И. Заболотневым, А. И. Журавлевым, А. А. Люблинской, С. А. Рубинштейном и др.

Важность постановки вопросов в образовании как дидактических инструментов рассматривается в работах Ш. И. Ганелина, Е. А. Голанта, Б. П. Есипова, Б. В. Журавлева, В. В. Заботина, В. И. Загвязинского, М. Ф. Морозова, М. Н. Скаткина, А. И. Сорокиной, А. Н. Хмелева, Г. И. Щукиной и др. В них подчеркивается роль вопросов при изучении нового материала, указывается эффективность проблемной постановки вопросов в обучении для развития мышления, формирования исследовательских навыков и т. д.

В заданном выше контексте одним из наиболее ценных моментов является исследование связи вопросов и проблем. Так, например, В. В. Заботин вводит понятие «информационно-смысловое противоречие», имея в виду сочетание информации, кажущихся несовместимыми и порождающих проблемный вопрос, и утверждает необходимость использования вопросов в учебном процессе с целью развития у учащихся проблемного видения [3].

В рамках синергетического подхода с понятием «вопрос» связано одно из значений понятия «неопределенность», которая понимается как «вопрос» или ситуация вопроса, заданная извне либо изнутри объекта [7, с. 15].

Вообще значение вопросов в развитии знания переоценить довольно сложно. Вопрос не просто направляет процесс познания, он задает определенный уровень отношения к знанию. «Поскольку вопрос лежит в основании проблемы, постольку неправильно поставленный с научной точки зрения вопрос служит тормозом решения проблемы или же может все увести от этого решения», – пишет М. Х. Хаджаров [9, с. 1].

Велика роль вопросов и в образовании: «Они, по существу, пронизывают всю обучающую и учебную деятельность. Благодаря вопросам формируется альтернативное мышление обучаемых, их познавательные интересы, выдвигаются и формируются различные дидактические и познавательные цели, происходит осмысление учебной информации, выработка убеждений обучаемых, совершенствование организационных форм обучения» [10, с. 2].

Более того, «при управлении познавательной деятельностью учащихся деятельность учителя состоит из двух компонентов: информации,

в ходе которой сообщаются знания, и организации поисковой деятельности учеников; соответственно им учебная деятельность приобретает характер репродукции (с элементами продукции) либо поисковый» [4, с. 59].

Таким образом, использование или неиспользование вопросительной формы в некотором смысле определяет тип учебной деятельности. При этом воспитательная роль вопросов, их аксиологический аспект исследованы, на наш взгляд, недостаточно.

О постановке вопросов в программе Intel «Обучение для будущего»

Прежде чем перейти к описанию того, как ставились вопросы в ходе реализации программы Intel «Обучение для будущего», сделаем небольшое отвлечение о дидактической и методической основах программы.

Создаваемые в рамках программы учебно-методические комплексы представляют собой специфическую дидактическую систему, в которой синтезированы:

- метод учебных проектов как педагогическая технология;
- информационные, в том числе компьютерные, технологии в образовании;
- методика развития мышления «более высокого уровня».

Как отмечает профессор А. В. Могилев, «методика развития высокого мышления, продвигаемая Интел в рамках программы «Обучение для будущего», дополнит метод проектов» [5].

Суть данной методики заключается в использовании следующей системы вопросов: основополагающий – проблемные – частные (исследовательские).

Таким образом, система вопросов рассматривается как способ перехода к мышлению более высокого уровня. А сами эти уровни трактуются в контексте типологии Блума (к высшим уровням в ней относятся анализ, синтез и оценка). Указанная система вопросов является ключевым и достаточно сложным моментом системы обучения в рамках программы Intel, поэтому остановимся на ней подробнее.

В использовании вопросов, с точки зрения автора, значение имеет не столько сама форма, сколько тип вопросов (или тип постановки вопроса).

Так, обращение к вопросам, ориентированным на получение однозначного, известного уже ответа порождает поисковую деятельность, а приращение наряду с ними проблемных вопросов – исследовательскую.

Как правило, постановка частных вопросов не вызывает затруднений, поэтому остановимся наиболее подробно на рассмотрении проблемных и основополагающих вопросов.

Проблемные вопросы. В ходе реализации программы Intel «Обучение для будущего» был наработан опыт принципиально иной, чем традиционная, постановки «ли-вопросов». В классических классификациях (см., например [8, 11]) их называют уточняющими.

Мы использовали такие вопросы как один из вариантов так называемых проблемных вопросов.

Речь идет о вопросах, направленных не столько на то, чтобы уточнить правильность того или иного тезиса (например, «Колумб ли открыл Америку?»), сколько на то, чтобы осуществить переход от поисковой деятельности, ориентированной на инвентаризацию фактов по теме, к исследовательской – направленной на обнаружение проблем в данной тематической области, формулирование соответствующих гипотез и уже затем поиск форм и методов исследования проблемы с целью получения ответа на вопрос.

Применительно к вопросу о Колумбе может быть развернуто, например, следующее рассуждение.

Известен факт, что Америку открыл в 1492 г. Христофор Колумб. Однако еще за пять столетий до Колумба в Америке побывали норманны, лучшие мореходы средневековой Европы, и, значит, формально именно они «открыли» Америку.

Кроме того, Колумб, «открывший Америку», считал, что он открыл путь в Индию, а Америкой континент назван по имени Америго Веспутчи, который первым доказал ошибку Колумба.

Так кто же открыл Америку: викинги, Колумб или Америго Веспутчи?

Ответ зависит от нескольких моментов.

Во-первых, вопрос о том, кто открыл Америку, требует уточнения: для кого открыл? Для европейцев? Для папуасов? Для пингвинов в Антарктиде?

Во-вторых, что мы считаем «открытием»? Кто первый приплыл? Кто понял, куда приплыл? Или кто первый описал, как туда доплыть?

Постановка соответствующих вопросов порождает проблематизацию не только предметных знаний ученика (знаний того географического факта, что Америку открыл Колумб), но и метапредметных – за счет выхода на то, что такое «открытие».

Основополагающие вопросы. Кроме проблемных вопросов, в программе «Обучение для будущего» особое значение приобретают так называемые основополагающие вопросы (ОПВ).

Понятие «основополагающий вопрос» – одно из самых сложных в программе. Собственно, и учебное пособие по названной программе Intel не дает точной дефиниции этого понятия, однако указывает на ряд характеристик:

- 1) уходят вглубь учебной дисциплины;
- 2) возникают снова и снова на протяжении обучения;
- 3) побуждают задавать другие важные вопросы [6, с. 24].

Приведем в целях дальнейшего рассуждения характеристику проблемных вопросов:

- 1) являются конкретными предметными и теоретическими предпосылками к формированию ответов на основополагающие вопросы;
- 2) не имеют однозначного правильного ответа;

3) намеренно провоцируют учащихся и поддерживают их интерес [6, с. 25].

Сопоставляя указанные перечни, мы приходим к выводу, что вторая и третья характеристики основополагающих и проблемных вопросов по сути одно и то же, сказанное разными словами.

Данное понимание основополагающего вопроса во многом перекликается с тем, которое мы встречаем у Линды Элдер и Ричарда Пауля. Основопологающие вопросы трактуются ими в контексте идей о развитии критического мышления. В таком мышлении они и обретают свою функцию – вопросов, которые «используются для более глубокого осмысления и становятся этапом для дальнейшего задавания вопросов, развивают навыки критического мышления» [12; 13].

Такое понимание порождает ряд сложностей в трактовке разницы между основополагающими и проблемными вопросами. Указанные сложности обнаруживались в рамках реализации программы Intel «Обучение для будущего». Один из вариантов их сопоставления предлагает Н. Н. Скосырев: «ОПВ и проблемный вопрос – близкие понятия. Не совпадают они в психологической функции, которой проблемный вопрос обычно не имеет...» [1, с. 34].

Данный тезис представляется важным, но недостаточным, поскольку в контексте такого понимания ОПВ действительно является «средством побуждения учеников к самостоятельной исследовательской деятельности» [1, с. 31], что сводит список его характеристик к одной – психологической. Это не вполне верно, так как вопрос, как было показано выше, – феномен не только психологический, но и логический и педагогический.

Резюмируя сказанное, можно сделать несколько выводов относительно ОПВ:

- в российскую педагогику данное понятие попадает из английской и американской педагогики, связанной с развитием критического мышления (как вариант – мышления более высокого уровня);
- в России термин используется преимущественно в рамках реализации программы Intel «Обучение для будущего»;
- с нашей точки зрения, многие неточности в понимании ОПВ связаны с переводом термина «Essential Question» как «основополагающий вопрос». Более адекватно он переводится как существенный, сущностный (*essence* – сущность) вопрос;
- ОПВ нельзя, по-видимому, рассматривать вне всей системы вопросов, задаваемых в рамках программы Intel «Обучение для будущего»;
- удовлетворительное определение ОПВ отсутствует.

Исходя из вышеизложенного, попробуем дать авторское понимание того, что такое ОПВ, и выстроим модель связи вопросов в проектах, создаваемых в рамках программы Intel «Обучение для будущего».

Итак, основополагающий вопрос – это триединство

- специфической логико-мыслительной формы, фиксирующей проблемность (разрывность) знания, его неоднозначность, а в пределе – «аксиологическую несовместимость сколов» (логический аспект);
- формы психической активности, выражающей состояние неудовлетворенности наличным бытием и направляющей человека к исследованию его сущностных оснований, постановке различных задач и проблем (психологический аспект);
- дидактического инструмента, стимулирующего развитие критического мышления, с одной стороны, и обращение учащегося к ценностным основаниям изучаемого материала – с другой (педагогический аспект).

Для уяснения разницы между основополагающими, проблемными и частными вопросами приведем их сравнительную характеристику (таблица).

Сравнительная характеристика основополагающих, проблемных и частных вопросов

Параметры сравнения	Вопрос		
	основополагающий	проблемный	частный
Отношение к теме проекта	Надпредметен, шире темы, выходит за ее рамки	Предметен (метапредметен, если тема метапредметна), но находится в рамках темы	Предметен. Еще более узок, чем проблемный; несколько частных вопросов являются аспектами одного проблемного вопроса
Наличие правильного однозначного ответа	Правильный ответ отсутствует, точнее, носит субъективно-правильный характер, связанный с оценкой	Ответ, как правило, есть, однако он • неоднозначен; • не известен исследователю, является для него проблемой	Ответ есть, и он • однозначен (как вариант – список пунктов); • не известен исследователю, является для него задачей
Тип решаемой задачи (проблемы)	Нравственная (личностная) проблема	Учебная проблема (предметная или метапредметная)	Учебная задача
Психолого-педагогическая функция	Аксиологическая, воспитывающая, мотивирующая	Мотивирующая, развивающая критическое мышление, исследование	Ориентирующая, направляющая поисковую деятельность

Остальные позиции, такие как «мотивирует», «интересен детям» и т. д., для этих вопросов должны являться общими.

С точки зрения автора, внедрение в дидактику не просто вопроса как дидактического инструмента, а взаимосвязанной системы (цепочки) вопро-

сов есть несомненный шаг вперед, но шаг недостаточный именно потому, что авторы ограничены идеей формирования критического мышления.

Однако для этого достаточно и проблемных вопросов, что прекрасно показывает проблемное обучение. Потенциал использования основополагающего вопроса больше. Этот потенциал связан с тем, что, на наш взгляд, образование является таковым только в том случае, если оно имеет аксиологическую (ценностную) направленность. В связи с этим можно сместить акцент в понимании основополагающего вопроса как «более широкого», чем проблемный, на понимание его как «более глубокого», «сущностного». Тогда рассмотренная выше таблица может быть дополнена еще несколькими строками.

Дополнительным моментом в аксиологически-ориентированных проектных технологиях, с точки зрения автора, должен стать еще один тип вопросов – практико-ориентированные вопросы («Как полученное знание меняет мою жизнь здесь и теперь?»).

Это означает, что при получении учебного ответа на все вопросы проекта необходимо увидеть учебную задачу как жизненную (социальную, личностную) и превратить учебный проект в социальный образовательный проект, т. е. проект, в котором учащийся не только понял что-то, но и обратил это понимание в конкретные действия проектного типа с целью его реализации в жизни.

При таком подходе проект становится аксиологически-ориентированным, т. е. обращает внимание учащегося на ценностные аспекты бытия. В такого рода проекте происходит обеспечение

- развития мышления, и не только критического, но и творческого;
- единства обучения и воспитания через связь изучаемого материала посредством системы вопросов с ценностными аспектами бытия;
- интегративного, целостного восприятия учащимся информации, понимания возможностей ее практического применения;
- включения учащегося в социально-значимую деятельность;
- развития личности учащегося, его нравственного самосовершенствования.

Литература

1. Алхимия проекта: метод. разработки мини-тренингов для слушателей программы Intel «Обучение для будущего»: материалы конф. Ассоциации РЕЛАРН / под ред. Е. Н. Ястребцевой, Я. С. Быховского. Секция «Школьный сектор». Самара – Волгоград – Астрахань, 30 мая – 4 июня. М., 2004. 164 с.
2. Делез Ж. Логика смысла / пер. с фр. М. Фуко. М.: Деловая книга; Екатеринбург: Раритет, 1998. 480 с.
3. Заботин В. В. О познавательной роли вопросов в обучении // Сов. педагогика. 1967. № 9.

4. Левина М. М., Теучеж Р. Х. О соотношении способов деятельности педагога и учащихся в процессе обучения // Новые исследования в пед. науках. № 6 (XIX). М., 1972. С. 59.
5. Могилев А. В. Материалы чата для тьюторов педагогических вузов на тему: «Как программа развивает самостоятельность и критическое мышление?» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.iteach.ru/chats/chat2005/chat_20_10_05.html
6. Обучение для будущего (при поддержке Microsoft): учеб. пособие. 4-е изд., испр. М.: Рус. редакция, 2004. 368 с.
7. Сарапулов Е. В. Феномен неопределенности в образовании (постановка проблемы) // Пед. наука, технология, практика. 2003. № 2 (15). С. 12–17.
8. Тарасова Э. П. Логика: метод. рекомендации для студентов заоч. отделения. Смоленск, 2008.
9. Хаджаров М. Х. Наука в ее рациональном развитии и ценностные аспекты знания. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/philosophy/print.php?subaction=showfull&id=1108503737&archive=0211&start_from=&ucat=1&
10. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н., Король А. Д. Вопрос как основа дистанционного диалога // Эйдос: интернет-журн. 2000. 12 июля. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2000/0712-01.htm>.
11. Шипунова О. Д. Логика и теория аргументации: учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003. С. 14–15.
12. Elder L., Paul R. Thinker's Guide Series // The Art of Asking Essential Questions. Publisher: Foundation for Critical Thinking, 2002. 48 p.
13. Elder L., Paul R. Thinker's Guide Series // Critical & Creative Thinking. Publisher: Foundation for Critical Thinking, 2004. 48 p.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 82.085

И. В. Тимонина

О КОРРЕЛЯЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И РИТОРИЧЕСКОГО ИДЕАЛОВ К. Д. УШИНСКОГО

Аннотация. В данной статье автор, анализируя педагогический и риторический идеалы К. Д. Ушинского, прослеживает корреляции этих видов идеальных представлений на уровне метода, отвечает на вопросы: почему корреляции актуализируются именно на уровне метода, в чем сущность этого вида корреляций.

Ключевые слова: педагогический идеал, риторический идеал, корреляция, метод, К. Д. Ушинский.

Abstract. The paper analyzes D.Ushinsky's pedagogical and rhetorical ideals, states how they are correlated at the method level, answers the questions, "Why are correlations actualized at the method level? What is the essence of this kind of correlations?"

Index terms: pedagogical ideal, rhetorical ideal, correlation, method, K. D. Ushinsky.

Зона междисциплинарного взаимодействия педагогики и риторики наиболее очевидна на уровнях идей, идеальных представлений, понятий, категорий, технологий, методов и приемов.

В предыдущей статье¹ риторико-педагогические корреляции рассматривались на первых двух уровнях (идей и идеальных представлений) [11]. Историко-педагогический анализ периода древнегреческой классики показывает тесную взаимосвязь риторического идеала античности (софисты, Сократ) и сформировавшегося в Древней Греции идеала воспитания. Обращение же к отечественной риторико-педагогической традиции – к трудам М. В. Ломоносова и В. Г. Белинского – позволяет проследить корреляции воспитательного (педагогического) идеала и идеала риторического в Новое время. Эти корреляции существуют объективно – на онтологическом и гносеологическом уровнях. Их эволюция осуществляется однонаправлено, и вектор эволюции – от «внешнего» человека, слуги Отечества, человека разумного, мыслящего, знающего, сознательно заботящегося о должном оформлении своих мыслей с тем, чтобы «преклонять других к своему ... мнению» (М. В. Ломоносов), к человеку как таковому,

¹ См.: Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2010. № 11 (79). С. 88–97.

«внутреннему», чьи помыслы тем не менее направлены на общественное благо. К человеку, чья страстная речь – это речь убежденной в своей правоте личности, речь, посвященная значимым актуальным проблемам бытия, а источник «блеска, силы и красоты слова» черпается в *бессознательном* вдохновении (В. Г. Белинский).

Цель данной статьи – проследить, анализируя педагогический и риторический идеалы К. Д. Ушинского, дальнейший этап их эволюции, выявить новые аспекты их корреляции во второй половине XIX в.

Педагогический и риторический идеалы – феномены, имеющие достаточно сложную природу: будучи плодом общественного сознания определенной эпохи, они всегда преломляются сквозь призму сознания отдельных ярких личностей, чье внимание сфокусировано на области культуры, воспитания и образования. Поэтому совершенно естественно, что исследование этих феноменов многогранно и многоаспектно.

Замечательный педагог и психолог XIX в. П. Ф. Каптерев, анализируя педагогический идеал К. Д. Ушинского, выделяет в нем такой аспект, как народность¹, тщательно его исследует и в результате существенно дополняет и углубляет представления великого педагога².

Иной аспект педагогического идеала К. Д. Ушинского привлекает современных исследователей. Так, С. Гончарова, отслеживая эволюцию культурно-воспитательного идеала в России XVIII–XIX вв. в контексте предшествующей историко-педагогической традиции, пишет о том, что переход к антропологизму в русском педагогическом сознании во второй половине XIX в. был ознаменован тем, что «на смену требованию воспитания гражданина приходит интерес к внутреннему миру человека... К. Д. Ушинский высшей педагогической ценностью считает человека во всем многообразии его проявлений». В педагогических системах К. Д. Ушинского и Л. Н. Толсто-

¹ Особенности воспитания, по мнению К. Д. Ушинского, зависят не от случайных обстоятельств, «но выходят из более глубокого источника: из той особенной идеи о воспитании, которая составила у каждого народа. <...> Каждый народ имеет свой особенный идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях. Идеал этот у каждого народа соответствует его характеру, определяется его общественной жизнью, развивается вместе с его развитием, и выяснение его составляет главнейшую задачу каждой народной литературы» [13, с. 122].

² П. Ф. Каптерев осмысляет национальное воспитание как сложное структурное образование, состоящее из трех родов элементов: личные (субъективные), народные (национальные) и всенародные (общечеловеческие). Субъективный элемент проявляется в личной работе каждого над воплощением педагогического идеала. Человек сообщает своему творению личный оттенок. Материалом для создания идеалов служат народные идеалы. Кроме того, педагогический идеал дополняется ценными качествами других, инонародных идеалов, т. е. несет общечеловеческие черты. Построенный таким способом педагогический идеал будет общечеловеческим, хотя создатель его черпал материал из глубин народной мудрости [5, с. 83].

го завершается окончательный поворот в сторону личностно-ориентированных приоритетов.

Именно с личностно-ориентированным аспектом воспитательного идеала К. Д. Ушинского коррелируют его риторические идеальные представления.

В предыдущей статье в связи с анализом риторико-педагогических идеалов М. В. Ломоносова и В. Г. Белинского мы отмечали три существенных факта. Во-первых, культурно-воспитательный идеал в педагогике описывает один значимый объект – человека будущего как цель воспитания. Во-вторых, идеал риторический по объекту описания направлен одновременно и на идеальный образ воспитуемого, рассматриваемого с позиций человека говорящего (и тогда это цель риторического обучения), и на идеальный образ воспитателя, рассматриваемого с тех же позиций (и тогда это ориентир для коммуникативной подготовки педагогических кадров). Двуединство¹ структуры риторического идеала объясняется, с одной стороны, влиянием авторитета древнегреческой культуры, в частности Аристотеля, который теоретически обобщил идеальные представления о речевом общении. Доминировал в этих идеальных представлениях говорящий, поскольку риторика на начальных фазах своего развития осмыслялась достаточно узко – как теория и практика ораторского мастерства (искусства убеждать). Оратор (в образовательной деятельности – воспитатель) – доминирующая фигура еще и потому, что *принцип подражания* в риторическом обучении – ведущий принцип, без него не обходилась ни одна риторическая школа. Недаром искусство подражания называют «вечной школой красноречия». В-третьих, в истории педагогики всегда уделялось внимание изучению идеального образа учителя: вряд ли найдется теоретик и практик педагогики, который бы обошел вниманием эту тему, однако само понятие «педагогический (воспитательный) идеал» подразумевает преимущественно воспитанника (см. современную дефиницию культурно-воспитательного идеала как «идеального образа человека, в котором запечатлены общечеловеческие и национальные ценности культуры и воспитания» [4, с. 5]).

В истории педагогики наблюдается тенденция к усложнению структуры понятия «воспитательный идеал» за счет меняющегося подхода к описанию идеала человека и его применению в практике воспитания. Этот подход, обозначившийся в XVIII в. (особенно явственно в ломоносовский период) основывался на понимании того, что «необходим живой носитель этого идеала, наглядный нравственный пример для ребенка, в роли которого стал выступать педагог» [3, с. 18]. Тенденция была достаточно сильной, однако на понятийном уровне в последующие эпохи она не закрепились,

¹ Понятие риторический идеал на структурном уровне даже более чем двухаспектно: оно фактически удерживает в своей структуре триединство «говорящий, его адресат и сама речь» с максимальной акцентировкой внимания на говорящем.

а в современном научном знании на уровне дефиниции фиксируется в качестве идеала человека будущего, который осознается как цель воспитания. Естественно, возникает вопрос о причинах такого явления.

Усложнения культурно-воспитательного идеала за счет включения в него представлений не только об идеальном воспитуемом, но и об идеальном воспитателе, с нашей точки зрения, не произошло потому, что в воспитательный идеал естественным образом встраивался в каждый исторический период идеал риторический, который отчасти и восполнял представления о должном воспитателе. Выдвинуть такое предположение позволяет анализ риторических идеальных представлений в западноевропейской педагогической мысли (Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо) и риторического идеала отечественных ученых. Актуализация ими черт идеального педагога непременно и обязательно включала в себя его характеристики как человека говорящего, а также указание на *метод общения* в системе «учитель – ученик».

Метод общения – понятие далеко не только инструментальное. Оно активизирует мировоззренческие, аксиологические структуры сознания, которые в равной степени оказываются значимыми как для педагогических, так и для риторических идеальных представлений. Так, личностная ориентация педагогического идеала К. Д. Ушинского обнаруживается и когда он говорит об ученике, и когда речь идет об учителе. Согласно Ушинскому, воспитательно-образовательный процесс осуществляется *личностью* и имеет целью воспитание *личности*. А главный «атрибут» личности – наличие убеждений как «особого состояния субъекта, характеризующегося высокой его уверенностью в истинности некоторого предположения, глубокой пристрастностью в защите этого положения» [10, с. 37]. В этом контексте убеждения – это особенное состояние сознания, *результат* убеждающего воздействия.

Обратимся к другому источнику, в котором великий педагог использует понятие убеждение: «Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением, – пишет К. Д. Ушинский в статье “О пользе педагогической литературы”. – Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждение воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности... Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы... Главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений... Но если личность воспитателя значит все в деле воспитания, то каким же образом можно действовать

на личность иначе, как не путем свободного убеждения...» [12, с. 35]. В данном случае К. Д. Ушинский говорит об убеждении и как об определенном состоянии сознания воспитателя, которое характеризуется искренней верой говорящего в истинность того, о чем он говорит, и как о ведущем методе личностно-ориентированного воспитания и обучения.

Здесь очевидны корреляции педагогического и риторического идеалов на уровне *метода*: чтобы получить в качестве результата воспитания личность, имеющую убеждения как высокую степень уверенности в истинности некоторого предположения, нужен воспитатель, который сам является личностью, имеющей подобные убеждения и, кроме того, который способен работать риторически грамотно, ибо *убеждение* – основной метод риторического воздействия.

Чтобы аргументировать последний тезис, достаточно обратиться к периоду зарождения и расцвета риторики, когда все ее черты как культурного новообразования были ярки и выпуклы. Аристотель, первый системно обобщивший наиболее характерные особенности риторики, определил ее как «способность находить возможные способы убеждения относительно каждого данного предмета» [1, с. 19] и как метод – «каким образом и с помощью чего мы можем достигать поставленной цели» [1, с. 19].

Здесь необходимо внести определенную ясность в семантику понятия «убеждение». Эта семантика в наше время претерпела существенные изменения по сравнению с периодом античной классики. Сейчас в русском языке наиболее употребительное значение глагола «убедить» – «заставить поверить чему-нибудь», «заставить сделать что-нибудь» (согласно словарю С. И. Ожегова). Однако на уровне теоретической рефлексии картина иная. Современный теоретик риторики Е. Н. Зарецкая полагает, что *речевое воздействие* есть средство реализации «воли к власти», что это один из «глобальных, наряду с либидо, мотивов совершаемых человеком поступков ... генетически присущих каждому человеку» [6, с. 82]. Воля к власти может быть реализована, по мнению этого ученого, двумя способами: «убедить» (убеждение) и «заставить» (императив), третьего не дано. «Категория «заставить» рассматривается как отрицательная форма человеческой деятельности (ее результат достигается через подавление чужой воли), убеждение признается осмысленным, разумным и позитивным актом (это воздействие на свободную волю другого)» [6, с. 86].

К. Д. Ушинский понимает убеждение именно как воздействие на свободную волю другого (в этом случае априори признается право адресата принимать или не принимать тезис и аргументы говорящего). Такая позиция складывается на плодородном слое культурной почвы,работанной человеческой мыслью. Если максимально схематизированно обозначить ретроспекцию формирования такого понимания, то мы увидим, что оно восходит к античности, потом наследуется эпохой Возрождения, а затем активно подхватывается западноевропейскими гуманистами, под-

держивается и развивается в педагогических трудах Я. А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо. Особенно близка была идея убеждения как ненасильственного метода работы с сознанием подопечных Я. А. Коменскому. Она была созвучна его мировоззрению, максимально коррелировала с его идеей естественной убеждающей коммуникации: «Очень важно, чтобы люди научились и умели свободно, по собственному решению избирать верно понятые вещи и также пользоваться ими <...> А кто принуждает других принять свои собственные взгляды, требуя слепого согласия и повиновения, тем насилует человеческую природу» [6, с. 86]. Обратим внимание на то, как Я. А. Коменский расставляет акценты. В качестве необходимого условия естественной убеждающей коммуникации он называет свободу принятия решения, продолжая тем самым, с одной стороны, античную традицию трактовки «убеждения» как главного риторического метода, а с другой – предвосхищая современную трактовку этого понятия.

В наши дни исследователи подчеркивают, что процесс убеждения составляет ту часть коммуникативной деятельности, которая носит ярко выраженный интенциональный характер и направлена на то, чтобы повлиять на изменение взглядов, мнений и поведения людей. Причем важно, что изменение взглядов и действий людей достигается не принуждением, связанным с насилием, ограничением свободы и жестким управлением действиями и поступками, а именно их убеждением. Последнее означает «такое воздействие, при котором люди имеют возможность поступать по своему усмотрению, обладают свободой воли, могут сознательно и практически оценивать предлагаемые решения и доводы в их защиту» [9, с. 7]. Подобный метод речевого воздействия с необходимостью предполагает субъект-субъектный способ речевого взаимодействия.

Еще один мощный источник влияния на формирование идеала человека в России второй половины XIX в. – европейская философия, особенно работы И. Канта. Его принцип этического долженствования оказал серьезное влияние на развитие представлений о жизненных ценностях и на русскую философско-педагогическую мысль, позволяя более ясно и обоснованно устанавливать разницу относительно того, «какой есть человек» и «каким он должен и может быть». «Основа теории нравственного воспитания И. Канта – тезис о свободе морального сознания человека. Идеал человека складывается из способности преодолеть склонности материальной природы и осознать достоинство собственной личности, которое, в свою очередь, открывает человеку путь к выполнению своего нравственного и общественного долга, а в конечном счете и к достижению нравственного прогресса человечества» [3, с. 140].

Для развития мысли еще раз вернемся к античности. Греко-римская культурная традиция акцентировала внимание еще на одном аспекте убеждения как метода речевого воздействия. Аристотель подчеркивал, что дело риторики – «не убеждать, но в каждом данном случае *находить*

способы убеждения» [1, с. 19]. Здесь обращает на себя внимание *творческая природа* убеждения как метода. Он несводим к определенному набору универсальных техник аргументации, но предполагает способность адресанта встать на позиции адресата, проанализировать особенности актуальной речевой ситуации и действовать словом с учетом этих и многих других факторов гибко, адекватно ситуации, адресно. Только в этом случае можно рассчитывать на результативность, эффективность данного метода.

Размышления К. Д. Ушинского об убеждении как методе восходят к античным и западно-европейским представлениям о предпочтительности субъект-субъектного типа речевого взаимодействия в системе «учитель – ученик», к идее внутренней свободы человека (отсюда очень важная для К. Д. Ушинского мысль о необходимости воспитания человеческого достоинства). Это можно обнаружить и в понимании творческой природы риторического убеждения, которое может приобретать самые разные формы и осуществляться различными способами. Интересно рассмотрение такой формы убеждения, как сократическая беседа, выстраивающаяся на основе оригинального способа убеждающего воздействия – майевтики.

В чем прелесть сократических бесед в самом общем виде? У ученика создавалось впечатление, что он сам открыл какую-то истину, и это было не только впечатление: так оно и происходило на самом деле, когда опытный учитель умело вел его к очередному открытию преимущественно через систему стратегически выверенных вопросов, которая срабатывала с ювелирной точностью. Истина, полученная таким способом, становилась убеждением. Подобное взаимодействие педагога и воспитанника К. Д. Ушинский относил к вершинам педагогического мастерства и настаивал на том, чтобы оно активно внедрялось в практику преподавания: «Преподавание всякого предмета должно идти таким путем, чтобы на долю воспитанника оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть его молодые силы. Леча больного, доктор только помогает природе; точно так же и наставник должен только помогать воспитаннику бороться с трудностями постижения того или другого предмета; не учить, а только помогать учиться» [13, с. 354].

В чем преимущества метода убеждения при коммуникативном взаимодействии воспитателя и воспитанника в познавательной деятельности? Он дает возможность обеим сторонам получать удовольствие от интеллектуального сотрудничества: «Метода такого вспомогательного преподавания, кроме многих других достоинств, имеет еще главное то, что она, приучая воспитанника к умственному труду, приучает и преодолевать тяжесть такого труда и испытывать те наслаждения, которые им доставляются» [13, с. 354].

Данный положительный метод К. Д. Ушинский противопоставляет методу негативному, когда учитель «заботится только о том, чтобы боль-

шинство его учеников знало предмет, а как придет к ним это знание – для него совершенно все равно» [13, с. 354]. В данном случае перед нашими глазами вольно или невольно предстает «предметник», хорошо владеющий собственным предметным знанием, но не владеющий риторической грамотностью (в современной терминологии – риторически некомпетентный).

Риторическая компетентность, разумеется, предполагает, помимо «нахождения способов убеждения относительно каждого данного предмета», массу других коммуникативных знаний, умений, навыков. На протяжении долгой истории существования риторика аккумулировала «скапливавшиеся тысячелетиями инструменты, отрефлексированные многими практиками и теориями, способы, приемы, закономерности, которые, если с ними не просто ознакомиться, но и освоить (научиться действовать на их основе), могут обеспечить разумные и рациональные способы взаимодействия людей в процессе повседневной жизни, общения, познания и труда» [7, с. 129].

Однако если вернуться к убеждающему воздействию как методу, которым в совершенстве должен, согласно К. Д. Ушинскому, владеть идеальный учитель, и попытаться понять причины пристального внимания великого педагога к этому методу, то нам придется вспомнить, что риторика зарождается там и тогда, где и когда обнаруживается *несовпадение, различие, «другое»*. Риторическое взаимодействие органично возникает именно в процессе общения личностей, общения по поводу *личностно значимых* проблем, в процессе свободной дискуссии, при условии, если оппонент имеет право как принять, так и не принимать позицию адресанта. Именно такая коммуникативная среда и является естественной средой, естественной питательной почвой, на которой происходит становление личности, о которой писал К. Д. Ушинский, рассуждая о воспитательном идеале.

Примечательно, что потребность в риторике в ее классическом аристотелевском понимании актуализируется в период, когда ее преподавание как учебной дисциплины было поставлено под вопрос и она повсеместно «вытеснялась» молодыми филологическими дисциплинами. Утрачивая актуальность (по вполне объективным причинам, о которых шла речь в предыдущей статье в связи с риторико-педагогическими представлениями В. Г. Белинского) как учебная дисциплина, она осталась феноменом культуры, «курирующим» область словесно-мыслительной деятельности, и в этом качестве продолжала волновать умы современников К. Д. Ушинского, прежде всего педагогов. Так, в 1856 г. на страницах Журнала Министерства народного просвещения (за четыре года до того момента, как К. Д. Ушинский стал его редактором) развернулась жаркая дискуссия о риторике. По сути дела речь шла о том, как удержать риторику в образовательном пространстве, какой ей быть в новых исторических условиях. Участниками дискуссии были педагог и писатель К. К. Фойгт

и известный русский педагог В. Я. Стоюнин, которые хорошо понимали ценность и значимость риторики в деле воспитания и обучения.

Резюмируя сказанное, ответим кратко на вопросы: почему корреляции воспитательного и риторического идеалов актуализируются именно на уровне метода? В чем сущность этого вида корреляций? Почему важна их актуализация?

Общеизвестно, что основная задача дидактики – обеспечение усвоения содержания образования учащимися. Для этого она, «с одной стороны, описывает и объясняет педагогические явления, а с другой – указывает, как нужно обучать и воспитывать» [2, с. 47]. Аналогичны и функции риторики. Она, с одной стороны, описывает и объясняет коммуникативные феномены, с другой – отвечает на вопрос, как лучше организовать коммуникацию в тех областях человеческой деятельности, которые отличаются «повышенной ответственностью за слово» (А. К. Михальская) и к которым, естественно, относится образовательная деятельность. Это «как» неизбежно предполагает разговор о методе.

Метод общения – понятие не только инструментальное. Оно активизирует мировоззренческие, аксиологические структуры сознания, которые в равной степени оказываются значимыми для формирования и педагогических, и риторических идеальных представлений.

Убеждение как метод в педагогическом идеале К. Д. Ушинского занимает особое место. По мнению выдающегося педагога, он оптимален для личностно-ориентированного обучения, так как

- базируется на субъект-субъектном типе коммуникативного взаимодействия в системе «учитель – ученик»;
- предполагает способность адресанта встать на позиции адресата, проанализировать особенности актуальной речевой ситуации и действовать словом с учетом этих и многих других факторов гибко, адекватно ситуации, адресно;
- позволяет творчески рождать и использовать максимально эффективные формы и способы речевого взаимодействия между учителем и его воспитанниками.

Литература

1. Аристотель. Риторика // Античные риторики. М., 1978.
2. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология: учеб. Ростов н/Д, 1999.
3. Блинов В. И. Развитие теории и практики образования в России в XVIII – начале XX вв. под влиянием изменений ценностных ориентаций, представлений об идеале человека и целях его воспитания: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001
4. Гончарова С. Б. Эволюция культурно-воспитательного идеала в русской педагогике XVIII–XIX вв.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2001.

5. Заварзина Л. И. Два столпа русской педагогики. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.
6. Зарецкая Е. Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. М., 1998.
7. Минеева С. А. Риторика в развитии культурно-речевой ситуации России // Культурно-речевая ситуация в современной России: вопросы теории и образовательных технологий. Екатеринбург, 2000.
8. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1988.
9. Рузавин Г. И. Методологические проблемы аргументации. М., 1997.
10. Теория и практика формирования научного мировоззрения современного студенчества: сб. науч. тр. Воронеж, 1986.
11. Тимонина И. В. К вопросу о корреляции понятий «педагогический идеал» и «риторический идеал»: историко-педагогический аспект // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2010. № 11 (79). С. 88–97.
12. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы // Ушинский К. Д. Собр. соч. М., 1948–1952. Т. 2.
13. Ушинский К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении // Ушинский К. Д. Собр. соч. М., 1948–1952. Т. 2.

ДИСКУССИИ

УДК 371.313

А. Е. Парамонова

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ПО НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В РАМКАХ КУРСА «ОСНОВЫ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ»¹

Аннотация. Статья посвящена особенностям процесса формирования нравственных качеств младших подростков в рамках курса «Основы православной культуры», показана необходимость системной и продуманной работы с родителями учащихся как на уроках курса, так и во внеклассной деятельности. Предлагается конкретная система форм и методов работы с родителями в сфере нравственного воспитания младших подростков.

Ключевые слова: работа с родителями, младший подросток, пропедевтический этап.

Abstract. The paper deals with peculiarities of the teenagers' moral character formation within the framework of «The Bases of the Orthodox Culture», the necessity of systematic considered cooperation with students' parents both at the lessons and in the extracurricular work shown, and a concrete programme of such a cooperation offered.

Index terms: work with parents, teenagers, propaedeutic phase.

В современных социокультурных условиях поиска способов духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения одним из возможных путей может стать, на наш взгляд, обращение к потенциалу православной культуры.

В период с 2005 г. по 2010 г. на базе общеобразовательных школ № 5 и № 2 г. Первоуральска Свердловской области нами проводилось исследование, целью которого было выявление оптимальных условий развития нравственных качеств младших подростков на уроках курса «Основы православной культуры». В исследовании приняли участие 208 учащихся в возрасте 10–12 лет (5–6 классы). В качестве одного из наиболее важных условий успешного и эффективного формирования у учащихся духовно-нравственных основ было выделено взаимодействие семьи и школы.

О несомненном влиянии семьи на становление и развитие личности ребенка и о том, что семья – первейший и важнейший институт социализации, много сказано в трудах педагогов, психологов, социологов (К. Д. Ушин-

¹ Статья печатается в рамках дискуссии о введении в средней образовательной школе нового предмета «Основы духовно-нравственного воспитания и светской этики». См. №№ 7–11, 2010 и № 1, 2011.

ского, И. А. Ильина, П. Ф. Лесгафта, А. С. Выготского, И. С. Кона, А. И. Леонтьева, А. В. Мудрик, Д. Б. Эльконина, Н. И. Берестова, А. С. Белкина, М. И. Лисиной, А. М. Прихожана, Н. Н. Толстых, Г. М. Андреевой и др.). Но лишь в последнее время привычная формула «педагог – ученик» стала преобразовываться в формулу «педагог – ученик – родители».

Сейчас отмечается широкое введение инноваций в учебно-воспитательный процесс и в процесс управления школой. Создание новых форм работы с родителями является одним из направлений инновационной деятельности школьной администрации и педагогов.

На официальном сайте Президента РФ в разделе «Управление Президента по работе с обращениями» отмечено, что усовершенствование системы образования и успешная реализация национального проекта «Образование» невозможны без участия родителей. Однако подчеркивается, что на сегодняшний день нет механизма реального включения родителей в процесс управления и учебно-воспитательный процесс общеобразовательных учреждений [3].

В. Ю. Морозова в статье «Организация системы информирования родителей как инновация в школьном управлении» справедливо пишет о том, что родители могут стать полноправными партнерами школы только в том случае, если будут достаточно информированы не только по финансовым, но по всем другим вопросам образовательно-воспитательной деятельности как конкретного образовательного учреждения, так и системы образования в целом [1].

Несмотря на единодушие педагогов и организаторов образовательной сферы относительно необходимости взаимодействия семьи и школы, в реальности часто можно наблюдать обратное. Далеко не все учебные заведения стремятся должным образом выстраивать взаимодействие с семьей и другими социальными институтами. Родители же, в свою очередь, в реалиях экономического и материального неблагополучия стараются «самоустраниться» в вопросах воспитания и развития детей, перекладывая эти вопросы на профессионалов – работников образовательных учреждений.

И. И. Букина и В. Ю. Морозова среди существующих в настоящее время основных направлений организации работы педагогов по взаимодействию с родителями учащихся выделяют следующие:

- организация диагностической работы по изучению семей;
- использование доступных и наиболее эффективных форм и методов в дифференцированной групповой и индивидуальной работе с родителями;
- организация психолого-педагогического просвещения родителей;
- создание системы массовых мероприятий с привлечением родителей, работа по организации совместной общественно значимой деятельности и досуга родителей и учащихся;

- выявление и использование в практической деятельности позитивного опыта семейного воспитания;
- внедрение в семейное и школьное воспитание традиций народной педагогики;
- оказание помощи родителям в формировании духовно-нравственного образа жизни семьи, в профилактике и диагностике наркомании, в проявлении другого девиантного поведения у детей и подростков;
- использование различных форм сотрудничества с родителями-отцами, вовлечение их в совместную работу и творчество с детьми, социально-значимую деятельность, направленную на повышение их авторитета;
- создание условий для обеспечения прав родителей на участие в управлении образовательным учреждением, в организации учебно-воспитательного процесса, помощь в организации деятельности общественных родительских формирований;
- активное включение в работу с родителями педагога-психолога, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования;
- оказание помощи родителям в развитии у детей социального опыта, коммуникативных навыков и умений [5, с. 54–61].

Тенденцией современного учебно-воспитательного процесса является личностный подход не только к учащимся, но и к их семье. Так, сегодня предполагается возможность неограниченного по времени пребывания родителей в образовательном учреждении, обеспечение оперативной информации родителям о ребенке посредством электронных дневников и др.

Однако большинство школьных и классных мероприятий, направленных на социализацию ребенка, освещение и решение актуальных социальных проблем, по-прежнему проходят формально. Выражение В. Караковского «заурочивание воспитания» очень точно характеризует формализм, процветающий в современной школе: «урок мужества», «урок доброты», «урок этики» вместо создания среды для реального проявления мужества, доброты, вежливости.

Специалисты предлагают следующие действия для запуска механизма социального взаимодействия родителей и школы: создание «переговорной площадки», удобной для обеих сторон; четкое выявление основания совместной деятельности (взаимные интересы, потребности, ресурсы); уточнение форм, методов и средств взаимодействия семьи и школы, выбор среди них наиболее эффективных, приемлемых в каждой конкретной ситуации; фиксирование целей, задач, принципов сотрудничества; совместная разработка и реализация программ, планов и партнерских проектов семьи и школы.

Младший подростковый возраст характеризуется переходом от детства к взрослости (кризис подростничества); желанием углубленного и личностного знания о мире; стремлением обрести мировоззренческие принципы на основе самостоятельного логического сопоставления информации; предпочтительностью общения со сверстниками, которое посте-

пенно становится ведущим видом деятельности. Но главное, в этот период происходят *качественные изменения в отношении с родителями и семьей; поиск авторитетов или референтной группы*, поэтому как одно из наиболее значимых нравственных качеств в младшем подростковом возрасте мы выделили «почитание родителей».

В этом возрасте происходит активный поиск и расширение социальных связей человека. Подросток стремится оторваться от семьи, выходит на новый уровень отношений с родителями. В этот момент важно укрепить в сознании ребенка связь с семьей, не допустить или по возможности сгладить «конфликт поколений». Формирование такого нравственного качества, как почитание родителей, требует активного вовлечения членов семей учащихся в педагогический процесс. Необходимо помочь подростку найти как можно больше «точек соприкосновения» с семьей, в отношениях с родителями, упрочнить существующую связь, для того чтобы, углубляя и расширяя свое знание о мире, «уходя» в иные социальные отношения, подросток не потерял «почву», сохранил уважение к семейным традициям и ценностям. Поэтому на данном возрастном этапе, кроме почитания родителей, следует уделять внимание формированию таких важных для дальнейшего развития нравственных качеств, как терпимость, умение соотнести реальность и свои представления о реальности, способность самоидентификации, гордость за культурное наследие Родины (в этом возрасте понятие «любовь к Родине» конкретизируется, информационно наполняется, становится обоснованным в сознании подростка).

Привлечение родителей к воспитательной работе школы востребовано в рамках любой образовательной дисциплины, однако в рамках курса «Основы православной культуры» оно особенно необходимо, так как целью данного курса является, в первую очередь и прежде всего, нравственное становление личности учащегося, которое вряд ли возможно без единства педагогических воздействий со стороны учителей и семьи.

В ходе опытно-поисковой работы мы разработали методику развития нравственных качеств младших подростков в процессе изучения православной художественной культуры. Целью методики было создание оптимальных условий для развития нравственных качеств младших подростков на уроках данного курса, среди которых основным стало вовлечение родителей во все мероприятия, проходившие в классах, участвующих в опытно-поисковой работе.

С учетом возрастных особенностей учащихся и цели курса было выделено четыре этапа формирования нравственных качеств подростков: пропедевтический, адаптивно-репрезентативный, учебно-деятельностный и итогово-результативный, каждый из которых предполагал свои особенности взаимодействия с родителями учащихся.

Пропедевтический (доучебной) этап – одно из важнейших условий учебно-воспитательного процесса. Перед организаторами курса «Основы

православной культуры» стояла трудная задача – доказать, что данная дисциплина не нарушает светскости государства и образования, не является пропагандой православного вероисповедания, не несет в себе угрозы нарушения прав человека и ребенка, не порождает религиозную нетерпимость.

Важно было донести до родителей основную идею создания курса – трансляцию культурных ценностей и традиций русского народа, углубление и расширение знаний об истории России, объяснение основных ее закономерностей. Кроме того, необходимо было показать нравственный потенциал курса, его возможности в формировании высоких и традиционных для России духовно-нравственных качеств подрастающего поколения. Работа педагога, задачей которого является нравственное воспитание учащихся, становится в несколько раз эффективнее, когда существует реальная поддержка заинтересованных взрослых – близких ребенка, а также когда осуществляются принципы единообразия, единства требований и педагогического воздействия в процессе обучения и воспитания. Предложенная нами идея пропедевтики среди родителей заключалась в предварительном предоставлении им как можно более полной информации по содержанию, цели и задачам курса.

На базе г. Первоуральска Свердловской области существует практика общегородских родительских собраний – мероприятий, инициатором которых является Управление образования городского округа Первоуральска. Общегородские родительские собрания представляют собой открытое общение заинтересованных горожан-родителей и специалистов по вопросам образования. До начала нового учебного года (2008/2009) для родителей будущих пятиклассников на городском родительском собрании нами была озвучена возможность включения в программу школ, по желанию родителей, курса «Основы православной культуры» и организован обмен мнениями и информацией родителей и педагогов, желающих преподавать данный курс. Родители были ознакомлены с основными педагогическими и организационными условиями нового предмета, в числе которых:

- особая атмосфера организации учебно-воспитательного пространства, в котором должны проводиться занятия с учащимися;
- методическая работа с учащимися, основанная на чередовании занятий в классе, активной деятельности и игры;
- учет индивидуальных особенностей учащихся, личностный подход в обучении и воспитании;
- спланированная обширная внеурочная работа;
- педагог, обладающий достаточным уровнем знаний о православной культуре, являющийся специалистом в области искусства и в области методики преподавания дисциплин художественного цикла;
- привлечение к учебно-воспитательному процессу во время изучения курса «Основы православной культуры» на всех этапах работы, от подготовительного до заключительного, родителей учащихся.

Кроме того, родителям были представлены формы и методы, которые будут использованы при изучении учащимися новой дисциплины. Комплекс форм классной и внеклассной деятельности состоит, в частности, из уроков-экскурсий, поисковых и библиотечных занятий, игр, собственно экскурсий, научно-практических конференций, организации и проведения праздников, периодического выпуска школьной газеты. Среди основных методов можно выделить рассказ, объяснение, беседу, упражнения, соревнования, игры, оценивание, проверочный метод, метод нравственного итога и т. д.

Следующим шагом в работе с родителями стало общение с ними во время школьных и классных родительских собраний: знакомство с конкретным педагогом, диалог между ним и родителями, между родителями и администрацией школы. Родители были ознакомлены с мероприятиями на учебный год и каждую четверть.

На *адаптивно-репрезентативном* этапе проводилась презентация курса учащимся. Благодаря поддержке со стороны родителей, их общению с детьми по поводу первых занятий процесс формирования мотивации, интереса к предмету стал более эффективным. Так, в начале учебного года была проведена первая совместная экскурсия учащихся и родителей «Знакомство с православным храмом», которая помогла и детям, и взрослым обрести общие впечатления от непосредственного общения с православной культурой.

На *учебно-деятельностном* этапе продолжалось активное сотрудничество с родителями. Предложенные нами формы организации учебной и внеучебной деятельности по освоению «Основ православной культуры» (урок-экскурсия; урок-игра; выполнение домашних заданий; классные часы; работа по подготовке к научно-практическим конференциям и участие в них; организация внеклассных мероприятий (игр, творческих вечеров); подготовка праздников и участие в них; подготовка отчетных, праздничных или тематических стенгазет и т. д.) предполагали непосредственное участие в учебном процессе родителей. Например, родители помогали учащимся в подборе дополнительных материалов и их оформлении при изучении темы «Мое православное имя», создании газеты «Земстии»; приняли активное участие в экскурсии «Царская семья в Екатеринбурге», включающей игровые элементы; посещали вместе с детьми занятия, проходившие в библиотеках города; непосредственно участвовали в подготовке к тематическому вечеру «Духовная сокровищница монастырей» и т. д.

На *итогово-результативном* этапе родители могли познакомиться с успехами своих детей, решить возникшие в ходе изучения курса проблемы, проконсультироваться у педагога, оценить эффективность учебно-воспитательного процесса.

Среди прочего нами была предложена система «смайлов», которые обычно применяют пользователи интернет-сети (чатов, форумов, ICQ).

В виртуальном пространстве «смайлы» служат для выражения эмоций в печатных посланиях. Мы их использовали для обозначения оценочных эмоций педагога на качество выполненных учащимися заданий, а также как дополнительный источник мотивации (учащиеся с удивлением обнаружили в тетрадях первые «оценки» такого рода, а затем с интересом ждали следующих «посланий» учителя). В конце каждой четверти родители могли увидеть результаты обучения своего ребенка в заполненной педагогом «сводной таблице смайлов». При этом непосредственное общение педагога и родителей во время любого проводимого совместно мероприятия в течение всего курса обучения не ограничивалось.

Тесное сотрудничество с семьями учащихся поддерживалось как во время учебного процесса, когда родители имели возможность посещать занятия курса, так и во время внеклассной деятельности – совместных учебно-воспитательных мероприятий, организованных педагогом курса. Взаимодействие родителей между собой, педагога и учащихся, вовлечение семьи в обучение и воспитание (в первую очередь нравственное) подростков, сближение детей и родителей, более внимательное отношение матерей и отцов к жизни подростка, нахождение общих интересов, увлечений, тем для общения – все это стало важными задачами курса. Родители получили знания в области нравственного воспитания и по содержанию курса, стали проводить больше времени со своими детьми.

Сотрудничество школы и семьи не должно исчерпываться педагогическим просвещением и материально-экономической поддержкой и носить формальный характер. Нашей задачей стало сделать родителей активными участниками не только воспитательного, но и учебного процесса, что, на наш взгляд, помогает справиться со сложностью «переходного возраста», который переживают младшие подростки, нередко отдаляющиеся от своих родителей. Это становится возможным благодаря организационно-педагогическим особенностям преподавания курса «Основы православной культуры»: опоре на воспитательный потенциал православной художественной культуры, которая в своих образах дает полное представление об истоках отношений человека с миром, с другими людьми (в том числе с семьей), с самим собой, предлагает универсальную систему нравственных, эстетических и поведенческих норм и идеалов, вмещает все проявления человеческого бытия.

Привлечение родителей к учебно-воспитательному процессу в общеобразовательной школе – явление не новое. На сегодняшний день существует немало готовых методических разработок в области форм, методов работы с семьей. Однако в процессе изучения младшими подростками курса «Основы православной культуры» есть особенности организации работы с родителями. Это, прежде всего, системность: работа с родителями – одна из наиболее важных составляющих методики развития нравственных качеств учащихся, поэтому она должна быть тщательно обоснована.

вана и спланирована на каждом этапе. Особенно ответственным является этап пропедевтики, доучебной работы с родителями, одной из задач которого – показать родителям, что они должны и способны принимать деятельное участие в обучении и воспитании своих детей и могут оказать реальную помощь в освоении учебного материала, а развитие нравственных качеств окажется настолько эффективным, насколько согласованной будет работа семьи и школы в этом направлении.

Литература

1. Морозова В. Ю. Организация системы информирования родителей как инновация в школьном управлении. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0301-3.htm>
2. О концепции модернизации российского образования на 2010. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html
3. Президент России. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://archive.kremlin.ru/articles/D_Medvedev.shtml
4. Хрестоматия по истории педагогики: в 4 т. / под общ. ред. С. А. Каменева. Т. IV. История русской педагогики с древнейших времен. М.: Просвещение, 1936.

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 37.03

Н. А. Ладошкин

ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОНЯТИЯ «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНИКА»

Аннотация. Статья посвящена проблеме дефиниции понятия «интеллектуальный потенциал школьника», которая рассматривается в контексте психолого-педагогических исследований. Анализируются сущность представленного понятия, определяются компоненты и перспективы развития интеллектуального потенциала в процессе школьного воспитания.

Ключевые слова: интеллект, интеллектуальный потенциал школьника, общая культура, фоновые знания, множественный интеллект

Abstract. The paper is devoted to the problem of defining pupil's intellectual potential within the framework of psychological-pedagogical research. The essence of notion, its structural components and main perspectives of its development are analysed.

Index terms: intellect, pupil's intellectual potential, general culture, background knowledge, multiple intelligences.

В современном обществе, когда способы восприятия, отбора, пересмотра, переработки и перестройки неуклонно накапливающихся знаний и постоянно увеличивающегося потока информации становятся главной формой самообучения и саморазвития, проблема интеллектуального потенциала как всего социума, так и каждого его представителя имеет высокую степень актуальности.

В психолого-педагогической литературе нет однозначного определения понятия «интеллектуальный потенциал», что свидетельствует о необходимости дальнейшего теоретического освоения вопроса и о многогранности и многоаспектности данного явления. В отечественных научных источниках до середины 80-х гг. XX в. данный термин употреблялся лишь в контексте социально-экономических исследований (интеллектуальный потенциал государства, народа, населенного пункта). Однако после начального этапа изучения интеллектуального потенциала на основе лонгитюдного исследования на факультете психологии Ленинградского государственного университета (1969–1988 гг.) понятие начинает применяться и в психологии, и в педагогике.

Дефиниция «интеллектуальный потенциал» находится на границе двух базовых понятий социально-гуманитарных наук – интеллект и потенция/потенциал. В течение первой половины прошлого столетия интеллект

в большинстве случаев рассматривался лишь с тестологических позиций. В работах А. Бине, Ф. Гальтона, Л. Термена, Р. Кеттела, Дж. Хорна интеллект представляет собой практически неизменное в течение жизни психическое свойство личности (единое либо состоящее из совокупности способностей), уровень которого можно измерить с помощью определенного набора заданий и затем соотнести его с тестовой нормой. Однако целый ряд методических, методологических и содержательно-этических противоречий привел к так называемой «деонтологизации» интеллекта в рамках тестологического подхода и показал необходимость поиска иных, не столь конкретно-статистических подходов к этому основополагающему понятию психолого-педагогической науки [5, с. 24–35].

Известно, что в настоящее время существует более девяти десятков определений интеллекта [5, с. 9]. В противовес представителям тестологического направления, которые зачастую фактически подменяли понятие интеллекта скоростью психофизиологических реакций, способностью к обучению, приобщенностью человека к определенной культуре, представители других современных подходов не разделяют утверждаемое первыми отождествление результатов тестов IQ и интеллекта.

Так, в рамках генетического подхода интеллект определяется как способ адаптации живого существа к требованиям действительности, сформировавшийся в процессе эволюции (У. Чарлсворз) или наиболее совершенная форма адаптации организма к среде, представляющая собой единство процесса ассимиляции и процесса аккомодации (Ж. Пиаже). Представители образовательного подхода полагают, что интеллект – это динамический процесс взаимодействия человека с миром (Р. Фейерштейн). Структурно-интегративный подход предлагает рассматривать интеллект как форму организации индивидуального ментального опыта человека (М. А. Холодная).

Опираясь на функционально-уровневый подход, Б. А. Ананьев определяет интеллект как сложную умственную деятельность, представляющую собой единство познавательных функций разного уровня, а Б. М. Величковский под интеллектом подразумевает иерархию познавательных процессов, включающую несколько уровней познавательного отражения.

Таким образом, основываясь на представленных выше определениях, можно утверждать, что интеллект представляет собой *интегративную, определенным образом структурированную систему всех познавательных процессов личности.*

Под интегративностью следует понимать направление мысли от простого к сложному, от анализа природы составляющих сложного объекта и интегративного процесса их организации к осознанию природы внутренне единого целого, обладающего качественно новыми свойствами. Структурность интеллекта подразумевает наличие элементов / компонен-

тов, которые образуют состав этого психического образования, и ограничения, которые накладывает на системные свойства интеллекта природа этих элементов [5, с. 78–80].

Понятие «потенциал» также имеет достаточно широкую трактовку. В контексте педагогического исследования его можно обозначить как универсальное свойство личности, вбирающее в совокупности врожденные и приобретенные способности субъекта, определяющие отношение к окружающей действительности, нормы реагирования на социально-педагогические условия, имеющее объективную направленность в зависимости от потребностей личности и ценностных ориентаций и раскрывающееся в деятельности.

Можно выделить две основных проблемы, связанных с определением понятия «интеллектуальный потенциал». Это, во-первых, проблема разграничения и соотнесения понятий «интеллект» и «интеллектуальный потенциал». Зачастую «интеллектуальный потенциал» и «интеллект» отождествляются, что не совсем верно. Очевидна необходимость определить место интеллектуального потенциала в структуре личности человека.

В работах Н. А. Кудрявцевой, Р. О. Серебряковой, Л. А. Головей понятие «интеллектуальный потенциал» более широкое, нежели «интеллект». По мнению указанных авторов, интеллектуальный потенциал – это реальные интеллектуальные возможности личности, готовность к действиям и нереализованные свойства интеллекта, его ресурсы. Кроме того, интеллектуальный потенциал отражает разные классы свойств психики и механизмов, определяющих прогрессивные изменения интеллекта. Интеллектуальный потенциал также содержит в себе качественно новые элементы и резервы функций, являющиеся условием перехода системы интеллекта на следующую ступень функционирования [4, с. 8].

Не отрицая связи понятий интеллекта и интеллектуального потенциала, необходимо отметить, что теоретическое осмысление содержания и структуры интеллектуального потенциала лишь в рамках интеллекта едва ли возможно. Причиной этого может быть тот факт, что успешность познавательной деятельности зависит как от интеллектуальной составляющей субъекта познавательной деятельности, так и от его потенциала, при этом интеллектуальный потенциал может рассматриваться и как общественное достояние, и как самоценное свойство личности [6].

Еще одной проблемой, связанной с понятием интеллектуального потенциала школьников, является проблема положения последнего в категориальном аппарате психолого-педагогической науки. Некоторые исследователи не выделяют интеллектуальный потенциал школьников в отдельную категорию, рассматривая его как составную часть духовно-интеллектуального (Н. А. Репина) или интеллектуально-творческого (Д. Сафонова) потенциала. Другие (Ж. Ю. Данкова, А. И. Ибраев, В. М. Подтакуй), напротив, признают интеллектуальный потенциал отдельным звеном в развитии личности учащегося.

Вероятно, понятие «интеллектуальный потенциал школьников» не следует рассматривать лишь в рамках психологии интеллекта. Раскрытие его сущности возможно в понятиях, которыми оперируют прежде всего в педагогике социально-гуманитарных дисциплин: «общая культура» (культурология) и «фоновые знания» (социолингвистика).

В словосочетании «общая культура» вторая составляющая – «культура» – также имеет неоднозначное толкование. Одно из наиболее полных определений содержится в «Декларации прав культуры»: культура – определяющее условие реализации созидательного потенциала личности и общества, форма утверждения самобытности народа и основа духовного здоровья нации, гуманистический ориентир и критерий развития человека и цивилизаций [2, с. 12]. Таким образом, культура является не только результатом деятельности человека, конечным ментальным продуктом цивилизации, но и, что немаловажно, условием проявления имеющегося потенциала (!), направленного на производство такого продукта.

По мнению И. А. Зимней, *общая культура* человека есть единое целое, включающее:

а) внутреннюю культуру, определяемую собственно личностными, деятельностными и интерактивными особенностями человека, воспитанными в семье и системе образования;

б) образованность как освоенную совокупность знаний, характеризующуюся системностью, широтой, всесторонностью и глубиной [3].

Говоря об общей культуре школьника как о составной части его интеллектуального потенциала, из двух обозначенных элементов мы особо выделяем первый, так как он, по нашему убеждению, представляет собой необходимое условие для продуктивного формирования второго элемента.

В педагогической литературе существует также понятие интеллектуальной культуры, означающее уровень развития личности, который характеризуется мерой освоения духовного богатства и представляет собой совокупность образованности, самостоятельности мышления, понимания приоритета общечеловеческих ценностей, видения явлений в имеющихся противоречиях и умения оценивать их, активного стремления и умения учиться и пополнять знания, творческого подхода к любому делу [1, с. 108]. Сформированность интеллектуальной культуры является вершиной интеллектуального развития учащегося. Интеллектуальный потенциал учащегося и его общая культура, наоборот, представляют собой базис обучения и саморазвития. Наличие общей культуры, в свою очередь, есть показатель готовности ребенка как к взаимодействию с педагогом в рамках урока, так и к самостоятельному поиску, извлечению и интерпретации необходимой информации.

Развитие общей культуры учащихся происходит, прежде всего, посредством участия субъектов познавательной деятельности во всех формах коммуникации. Одним из необходимых условий успешности подобного общения является определенный объем фоновых знаний.

Фоновые знания – это общие знания для участников коммуникативного акта знания; знания реалий и культуры, которыми обладают пишущий (говорящий) и читающий (слушающий).

Фоновые знания выполняют функцию культурного фундамента или культурного климата. К таковым относятся общекультурные представления, метафизические идеи, произведения всех видов и жанров искусства, повседневное знание. Фоновые знания выступают в качестве необходимой ресурсной базы дальнейшего расширения когнитивной составляющей личности учащегося. Приобретение новых фоновых знаний и – как следствие – приобщение к части общемировой культурной традиции являются результатом коллективного педагогического действия.

Применительно к интеллектуальному потенциалу школьника мы предлагаем говорить о фоновых знаниях как о совокупности универсальных, предшествующих очередному этапу школьного обучения и дополняющих его знаний, делающих возможной успешную социализацию учащегося и интеграцию его в современное общество. К сожалению, большой объем подобной информации находится за рамками содержания школьного образования, ее спектр, как правило, шире установленного круга учебных дисциплин.

В силу того что интеллектуальный потенциал личности имеет определенную генетическую и социальную природу, он может со временем (изменением возраста школьника, в нашем случае) трансформироваться. По мнению А. А. Крылова и Л. А. Головей, интеллектуальный потенциал формируется и накапливается в ходе развития человека как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности [4, с. 8]. На наш взгляд, о формировании и накоплении в данном случае говорить не совсем правомерно. Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой изменения в системе интеллектуального потенциала логичнее называть развитием, ведь именно развитие, как известно, является основным модусом психики, а интеллектуальный потенциал школьника, напомним, рассматривается нами как психолого-педагогическое явление.

Результаты теоретического анализа позволяют нам определить интеллектуальный потенциал школьника как *системную резервную характеристику личности обучаемого, имеющую в своей структуре общекультурный и знаниевый компоненты, динамично развивающуюся в процессе воспитания и необходимую для успешного включения учащегося в жизнь современного информационного общества*.

Развитие интеллектуального потенциала школьника – сложный и многомерный процесс, который представляет собой общекультурное развитие личности учащегося, с одной стороны, и увеличение объема фоновых знаний – с другой. Однако, ссылаясь на системность интеллекта человека, мы не можем уверенно говорить о его монолитности. Интеллектуальный потенциал школьника, будучи одной из характеристик личности, также не

является однородным, и его развитие может проходить по множеству типологических вариантов.

Организация деятельности по развитию интеллектуального потенциала школьников, на наш взгляд, может быть основана на теории множественности интеллектов Г. Гарднера. Выделяя вместо традиционных одного или двух (вербального и цифрового) интеллектов семь его разновидностей – языковой, логико-математический, телесно-кинестетический, визуально-пространственный, музыкальный, внутриличностный и межличностный, Г. Гарднер предлагает строить обучение в рамках классно-урочной системы с учетом наиболее развитых у каждого учащегося видов интеллекта [7].

Равно как и система интеллекта, интеллектуальный потенциал школьника может иметь в своей структуре черты доминирования того или иного вида «множественной интеллектуальной одаренности» (термин Г. Гарднера). Отсюда, основной целью деятельности школы по развитию интеллектуального потенциала учащихся следует считать не только упомянутые выше процессы, но также определение наиболее перспективных путей реализации интеллектуального потенциала каждого учащегося и использование адекватных видам интеллекта учащегося методических, в том числе технологических, приемов развития его интеллектуального потенциала.

Литература

1. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: слов. (ключевые понятия, термины, актуальная лексика). М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
2. Декларация прав культуры. СПб.: СПбГУП, 1996.
3. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. [Электрон. ресурс] Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>
4. Интеллектуальный потенциал человека: проблемы развития: моногр. / под ред. А. А. Крылова, Л. А. Головей. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. 198 с.
5. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
6. Якунькина М. В. Интеллектуальный потенциал как психологическая проблема / Вестн. СевКавГТУ. Сер. «Гуманитарные науки». № 2 (12). 2004. [Электрон. ресурс] Режим доступа: <http://science.ncstu.ru/articles/hs/12/25.pdf>
7. Brualdi A. C. Multiple Intelligences: Gardner's Theory. ERIC Digest. 1998. [Электрон. ресурс] Режим доступа: <http://www.ericdigests.org/1998-1/multiple.htm>

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА ЭТАПЕ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье описаны критерии и показатели оценки профессионального самоопределения учащихся на этапе предпрофильной подготовки. Приведены результаты исследования, которое проводилось на базе межшкольного учебного комбината (МУК) «Импульс». Программа исследования включала информирование о мире современных профессий, экскурсии на предприятия, психологическое тестирование. Цель предпрофильной подготовки – научить подростка делать выбор и нести за него ответственность.

Ключевые слова: критерии и показатели, выбор профессии, мониторинг, предпрофильная подготовка, профессиональное самоопределение, программа психолого-педагогического сопровождения.

Abstract. The paper presents a system of criteria and indices of assessment of school teenagers' professional orientation; research data gained at vocational complex «Impuls» provided. The research programme includes information on different professions, visits to different enterprises, psychological tests. The purpose is to teach teenagers to make their own choice and be responsible for it.

Index terms: criteria and indices, choosing a profession, monitoring, professional orientation, professional self-identification, programme of psychological and pedagogical facilitation

Современная система образования переживает структурную перестройку всех ступеней. Согласно Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования, предпрофильное обучение школьников данной группы необходимо для формирования у них готовности к ответственному выбору дальнейшего жизненного пути с целью самоопределения и самореализации. В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» подчеркивается: «...школьникам должна быть предоставлена возможность осознанно выбирать свое будущее, связывая его с будущим страны». Однако в нынешней ситуации, отмечает Г. В. Резапкина, каждый третий подросток, покидающий школу, не имеет представления о том, кем он будет работать, каждый второй после окончания вуза работает не по специальности. Поэтому предпрофильная подготовка, по мнению этого автора, должна начинаться за год-два до отбора в профильные классы [8].

В настоящее время существуют противоречия между:

- слабой ориентированностью существующей системы образования на развитие профессионального самоопределения и необходимостью уча-

щихся совершить выбор профиля дальнейшего обучения, в ситуации, когда они к этому не готовы;

- требованиями современного общества к раннему профильному и профессиональному самоопределению школьников и недостаточным развитием у подростков личностных качеств, актуальных для профессионального самоопределения, отсутствием у них представлений о путях получения профессии.

Поэтому изучение профессионального самоопределения подростков на этапе предпрофильной подготовки, определение критериев и показателей его оценки, разработка программы сопровождения этого процесса в современных социально-экономических условиях представляется актуальной задачей.

Научной теоретико-методологической основой проведенного нами исследования послужили разработки Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, Н. С. Пряжниковой, Н. С. Чистяковой и др. С точки зрения концепции профессионального становления Э. Ф. Зеера, профессиональное самоопределение рассматривается как определение своего места в мире профессий, нахождение личностного смысла в выполняемой работе, внесение коррективов в «вектор» профессионального становления личности [2–4]. Ориентация в профессиональном самоопределении предполагает не только «престиж» и «высокий заработок», но и действительно творческое построение своей жизни, ориентацию на высшие человеческие идеалы и ценности [5].

Под профессиональным самоопределением подростков на этапе предпрофильной подготовки мы понимаем сложный и длительный процесс поиска личностью своего места в мире профессий, в ходе которого осуществляется

- информирование о мире профессий;
- формирование представлений об особенностях интересующей профессии;
- выбор профиля дальнейшего обучения и профессионального учебного заведения после окончания школы;
- сопоставление подростком своих физических и интеллектуальных сил и способностей, интересов и склонностей, ценностных ориентаций и установок с требованиями профессиональной деятельности, в том числе с предложениями регионального рынка труда и возможными путями получения образования.

При этом может наблюдаться динамика изменения интересов (усиление или ослабление) и профессиональных склонностей как изменение вектора профессионального развития личности подростка.

Исследователи, разрабатывающие тему профессионального самоопределения подростков, сталкиваются с необходимостью измерить уровень этого самоопределения на этапе предпрофильной подготовки и активизировать процесс выбора профиля дальнейшего обучения. Частью этой за-

дачи является определение критериев и показателей профессионального самоопределения.

С позиций деятельностного подхода оценить уровень сформированности тех или иных знаний, умений, навыков, качеств личности можно лишь в процессе их активного проявления, т. е. совершения учеником определенных действий [6]. Если субъект образовательной деятельности демонстрирует соответствующие данному этапу действия и операции, то тем самым он доказывает факт овладения этими компонентами деятельности. Следовательно, достоверно оценить фактическое наличие и уровень профессионального самоопределения подростков можно через изучение процесса и результата их учебной деятельности, в том числе путем анкетирования, тестирования и беседы.

Количественный и качественный анализ профессионального самоопределения позволяет осуществить методика профессиональных намерений Э. Ф. Зеера, включающая следующие шкалы:

- жизненные планы испытуемых (продолжить обучение в вузе, колледже, техникуме, училище, работать и учиться);
- увлечения и профессиональные намерения (чтение литературы, формирование умений и навыков, необходимых для выбранной профессии, развитие личных качеств и систематизация знаний, стремление попробовать себя в выбранной профессии);
- знания о профессии (представление об обязанностях, режиме и условиях труда, заработной плате, требованиях профессии к личности);
- оценка своей пригодности к профессии (устойчивость интересов, уверенность в себе, успех в профессиональных пробах, информированность о профессии, знание требований профессии и своих личных качеств);
- эффективность профориентационной работы и выбор профиля дальнейшего обучения (способность делать выбор профиля из предложенного перечня (включающего гуманитарный, физико-математический, социально-экономический, универсальный и др. профили) и обосновывать этот выбор).

На основе перечисленных шкал нами были выделены критерии профессионального самоопределения подростков на этапе предпрофильной подготовки:

- информированность о мире профессий;
- способность построения траектории обучения после окончания школы путем выбора профиля дальнейшего обучения;
- способность к выбору профессионального учебного заведения;
- сформированность представлений о будущей профессии.

Общепринято трактовать понятие «критерий» как признак, на основании которого осуществляются оценка, определение или классификация. Критерий выражается через показатели – наблюдаемые и поддающиеся фиксации результаты, например, учебной и проектной деятельности.

Показатели характеризуются следующими признаками: диагностичностью, достоверностью, валидностью, комплексностью, нейтральностью [6].

Критерии отслеживались в ходе ответов группы учащихся на вопросы по методике Э. Ф. Зеера [4, с. 107] и соотносились с тремя уровнями (низким, средним, высоким). Показатель уровня определялся от общего количества опрошенных учащихся. Низкий уровень (от 20 до 45 % ответов) свидетельствует о том, что учащиеся по необходимости делают выбор учебного заведения и профиля дальнейшего обучения, большинство из них не определили планы на будущее, не проявляют активности при обсуждении будущей профессии, профиля обучения, выбора учебного заведения, не владеют основными понятиями о мире профессий. Средний уровень (от 46 до 65 % ответов) означает, что учащиеся самостоятельно и осознанно делают выбор учебного заведения и профиля дальнейшего обучения, проявляют интерес к миру профессий, читают соответствующую литературу, имеют планы на будущее, проявляют активность при обсуждении дальнейшего профиля обучения, учебного заведения, имеют представление о выбранной профессии, владеют основными понятиями о выборе профессии. Высокий уровень (от 66 до 100 % ответов) показывает, что учащиеся самостоятельно и целенаправленно, с целью подготовки к дальнейшему обучению, выбирают профиль и учебное заведение, мотивированы на получение образования, активно включены в процесс выбора профессии, владеют дополнительной информацией о выбранной профессии.

Выделенные критерии и показатели явились основой мониторинговых исследований, проводимых на базе МОУ МУК «Импульс» с 2005 по 2010 г.

С 2005 по 2008 г. на базе МУК «Импульс» действовала городская инновационная площадка «Ресурсное обеспечение предпрофильной подготовки учащихся 9-х классов», с 2008 по 2010 г. – региональная инновационная площадка УрО РАО по предпрофильной подготовке учащихся 8-х классов. В период с 2005 по 2010 г. инновационной деятельностью были охвачены 900 учащихся 7–9-х классов ОУ № 46, 67, 100, 107, 112, 114, 138, 160, 167 Орджоникидзевского района г. Екатеринбурга, в мониторинговом исследовании приняли участие более 600 учащихся 8–9-х классов (таблица). Инновацией являлось интегрирование ГОСа по предмету «Технология», раздел «Профессиональное самоопределение и карьера», с программой психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения. Цель интеграции заключалась в создании психолого-педагогических условий для активизации профессионального самоопределения подростков, в ходе которого учащиеся 8–9-х классов осознанно делают выбор дальнейшего профиля обучения на основе знаний о собственных психологических особенностях [2].

Ежегодно в сентябре и мае отслеживались данные до и после прохождения программы психолого-педагогического сопровождения предпрофильной подготовки (см. таблицу), которые позволяют сделать вывод об увеличении количества учащихся, информированных о мире профессий и выбравших дальнейший профиль обучения.

Мониторинг предпрофильной подготовки учащихся 8–9-х классов МУК «Импульс» за 2005–2010 гг.

Класс (кол-во чел.)	Учебный год	Параметры мониторинга, %							
		Количество учащихся, информированных о мире профессий		Количество учащихся, выбравших учебное заведение		Количество учащихся, определивших дальнейший профиль обучения		Количество учащихся, сформировавших представления о профессии	
		Сентябрь	Май	Сентябрь	Май	Сентябрь	Май	Сентябрь	Май
9 (135)	2005/06	50	89	50	94	42	70	70	98
9 (98)	2006/ 07	83	91	67	91	40	80	86	91
9 (55)	2007/ 08	76	85	73	93	39	73	77	93
8 (116)	2008/ 09	61	69	57	90,5	38	76	57	79,3
9 (31)		74,2	96,2	84	84,6	39	66	67	84,6
8 (110)	2009/ 10	56,4	76,9	58,2	90,8	62	71	68,2	92,3
9 (116)		85	81	87,7	94,4	76,7	80,9	90,4	87,6

Высокий уровень показателей достигался благодаря разработанной программе психолого-педагогического сопровождения предпрофильной подготовки, в которой применялось новое сочетание психолого-педагогических технологий, включающих взаимосвязанные и взаимообусловленные элементы развивающей психодиагностики, профессионально-психологической подготовки, профессионального консультирования, тренинговых технологий (активные формы профориентации и игры), проектной и исследовательской деятельности учащихся, а также знакомство с миром профессий, экскурсии на предприятия и в учебные заведения и профессиональные пробы [1–5].

Процесс сопровождения активизации профессионального самоопределения подростков (учащихся 8–9-х классов) включал следующие этапы:

1) диагностика (определение интересов и склонностей, профессиональных намерений, выявление количества учащихся, плохо информированных о мире профессий, не определивших профиль и учебное заведение, не представляющих сути той или иной профессиональной деятельности);

2) разработка и реализация программы активизации профессионального самоопределения подростков, которая включала профориентационные игры и практические упражнения по типу тренинга, экскурсии,

профессиональные пробы, работу с источниками информации о мире профессий, проектную деятельность по выбору сферы деятельности и будущего профиля обучения;

3) оценка эффективности программы, которая осуществлялась путем повторной диагностики; полученные результаты и рекомендации для каждого ученика передавались родителям и классным руководителям, администрации школы для формирования профильных классов.

В начале и конце каждого учебного года в комбинате проводился опрос учащихся по методике профессиональных намерений Э. Ф. Зеера, на основании этих данных велось мониторинговое исследование.

С целью повышения достоверности информации, получаемой в ходе мониторинга предпрофильной подготовки (см. таблицу), в 2008/09 уч. г. нами было проведено исследование профессионального самоопределения учащихся. Выборку, включающую экспериментальную и контрольную группы, составили 142 учащихся 8-х классов СОШ № 167 г. Екатеринбурга, средний возраст испытуемых 14 лет. Данные таблицы показывают, что количество учащихся 8-х классов в экспериментальной группе (116 чел.), информированных о мире профессий, увеличилось на 10 человек и составило 69 % опрошенных. Количество учащихся, выбравших профессиональное учебное заведение, увеличилось на 39 человек и составило 90,5 %. Число выбравших профессиональное учебное заведение, определивших дальнейший профиль обучения стало больше на 48 человек и составило 76 %. Количество учащихся, имеющих представление о выбранной профессии, увеличилось на 26 человек и составило 79,3 %. Таким образом, уровень профессионального самоопределения подростков в экспериментальной группе значительно повысился.

В контрольной группе (26 чел.) получены следующие результаты: число школьников, информированных о мире профессий, уменьшилось на 2 человека и составило 42,3 % опрошенных. Количество выбравших профессиональное учебное заведение осталось равным 34,6 %; выбравших дальнейший профиль обучения – уменьшилось на 2 человека и составило 57,7 %; сформировавших представления о выбранной профессии – уменьшилось на одного человека и составило 58 % опрошенных. Можно констатировать, что уровень профессионального самоопределения подростков в контрольной группе не изменился, остался средним.

По итогам оценки выраженности уровня профессионального самоопределения произошел так называемый сдвиг под влиянием контролируемых и неконтролируемых воздействий. Для выявления различий результатов во всех группах подростков до и после прохождения программы психолого-педагогического сопровождения мы применили критерий Фишера. Всего было сопоставлено 4 группы, образованные из экспериментальной и контрольной групп, разделенных на мальчиков и девочек (далее группы обозначены как ЭГ-1 и ЭГ-2, КГ-1 и КГ-2).

Выявлены статистически значимые изменения в экспериментальных группах в сторону увеличения количества подростков, выбравших профессиональное учебное заведение ($\Phi_{\text{эмп.}} > \Phi_{\text{крит.}}$, в ЭГ-1 $\Phi_{\text{эмп.}} = 5,2$; в ЭГ-2 – 3,6 при $p < 0,01$; $\Phi_{\text{крит.}} = 2,28$). Количество этих учащихся увеличилось на 33,5 % именно после прохождения программы. В контрольных группах статистических различий не обнаружено ($\Phi_{\text{эмп.}} < \Phi_{\text{крит.}}$, в обеих группах $\Phi_{\text{эмп.}} = 0$; $\Phi_{\text{крит.}} = 1,64$).

Благодаря прохождению программы произошли статистически значимые изменения в экспериментальных группах в сторону увеличения количества подростков, выбравших профиль дальнейшего обучения ($\Phi_{\text{эмп.}} > \Phi_{\text{крит.}}$, в ЭГ-1 $\Phi_{\text{эмп.}} = 5,6$, в ЭГ-2 – 6,48 при $p < 0,01$; $\Phi_{\text{крит.}} = 2,28$). Количество таких учащихся увеличилось на 38,4 %. В контрольных группах статистические различия не выявлены ($\Phi_{\text{эмп.}} < \Phi_{\text{крит.}}$, в КГ-1 $\Phi_{\text{эмп.}} = 1,55$, в КГ-2 – 0,85 при $p < 0,05$; $\Phi_{\text{крит.}} = 1,64$).

Статистически значимые изменения зафиксированы в экспериментальной группе девочек-подростков в сторону увеличения количества сформировавших представления о профессии ($\Phi_{\text{эмп.}} > \Phi_{\text{крит.}}$, в ЭГ-1 $\Phi_{\text{эмп.}} = 5,68$ при $p < 0,01$; $\Phi_{\text{крит.}} = 2,28$). Таким образом, количество девочек-подростков, сформировавших представления о профессии, увеличилось на 54,2 %. В экспериментальной группе мальчиков статистически значимых изменений показателя сформированности представлений о профессии не произошло ($\Phi_{\text{эмп.}} < \Phi_{\text{крит.}}$, в ЭГ-2 $\Phi_{\text{эмп.}} = 0$ при $p < 0,01$; $\Phi_{\text{крит.}} = 2,28$). Такой результат объясняется изначально высоким уровнем исследуемых представлений у 76,6 % участников этой группы. В контрольных группах статистические различия не выявлены ($\Phi_{\text{эмп.}} < \Phi_{\text{крит.}}$, $\Phi_{\text{эмп.}} = 1,47$ при $p < 0,05$; $\Phi_{\text{крит.}} = 1,64$).

Экспериментальные воздействия оказались неэффективны в отношении информирования учащихся о мире профессий (количество подростков в ЭГ увеличилось на 10 %, в КГ уменьшилось на 7,7 %), статистически значимые различия не выявлены ни в одной из групп. Возможно, для того чтобы произошли существенные сдвиги в сторону повышения информированности о мире профессий, необходимо сочетание целого ряда факторов, влияющих на профессиональное самоопределение, например экскурсии на предприятия, расширенные профессиональные пробы, изучение профессиограммы интересующей профессии, что восполнит дефицит информированности.

По данным нашего исследования, от 69 до 90 % учащихся 8-х классов выбрали профиль в соответствии с личными качествами (выбор 77,6 % учащихся совпал с рекомендациями психолога, остальные 22,4 % отложили решение о выборе профиля). Последнее объясняется тем, что подростки стали более осознанно относиться к определению будущей профессии и построению траектории обучения.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение, направленное на активизацию процесса профессионального самопознания, вы-

явление индивидуальных психологических особенностей, интересов и профессиональных склонностей учащихся, способствует готовности учащихся к выбору дальнейшего профиля обучения, профессии, осмыслению, проектированию вариантов профессиональных жизненных путей.

Поскольку сейчас в России осуществляется переход к новому поколению стандартов образования и ГОСы – это уже не только содержание образования, но и условие их реализации, безусловно, приобретает важность их научное обеспечение. Разработанные критерии и показатели профессионального самоопределения подростков и программа активизации этого процесса могут быть использованы в проектной и исследовательской деятельности, элективных курсах или разделе общественно-полезного труда в любом общеобразовательном учреждении.

Литература

1. Бендюков М. А., Соломин И. Л. Ступени карьеры – азбука профориентации. СПб., 2006. 238 с.
2. Зеер Э. Ф., Рудей О. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М., 2008. 256 с.
3. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Профориентация. М., 2005. 496 с.
4. Профориентология / под ред. Э. Ф. Зеера, А. М. Павловой, Н. О. Садовниковой. М., 2004. 192 с.
5. Резапкина Г. В. Отбор в профильные классы. М.: Генезис, 2005. 124 с.
6. Новиков А. М. Методология образования. Изд. 2-е. М.: Эгвес, 2006. 488 с.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Г. Д. Бухарова

НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*К 20-летию создания
диссертационного совета*

Диссертационный совет Д 212.284.01 был утвержден в Свердловском инженерно-педагогическом институте (сейчас Российский государственный профессионально-педагогический университет – РГППУ) приказом ВАК СССР от 17 января 1991 г. (изменения о его работе были внесены приказом ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 января 2009 г.).

Диссертационному совету разрешено принимать к защите кандидатские и докторские диссертации по специальностям 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования, 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания по общетехническим дисциплинам, 13.00.08 Теория и методика профессионального образования.

С момента начала работы совета защищено 370 диссертаций, из них – 47 докторских и 323 кандидатских.

Тематика диссертаций связана прежде всего с проблемами общего и профессионального образования. Исследовательские работы выполнены на базе профессиональных лицеев, колледжей, училищ, средних школ, педагогических и профессионально-педагогических вузов, а также вузов, входящих в Учебно-методическое объединение (УМО) по профессионально-педагогическому образованию (ППО).

Деятельность диссертационного совета способствует не только решению задач научного и учебно-методического обеспечения образовательно-воспитательного процесса учреждений различного типа, укреплению и обогащению кадрового потенциала системы профессионального и профессионально-педагогического образования, но и развитию инновационных направлений педагогической науки. Среди них: *методология и теория междисциплинарных исследований на стыке различных областей знаний* (д-р пед. наук, проф. Н. О. Вербицкая), *инструментальная дидактика* (д-р пед. наук, проф. В. Э. Штейнберг); *педагогическая культурология* (д-р пед. наук, проф. В. А. Бенин) [1, 2]; *технология саморазвития человека* (д-р пед. наук, проф. К. Я. Вазина).

Со дня основания диссертационного совета его возглавляет академик РАО Евгений Викторович Ткаченко, под чьим непосредственным руководством защищено 5 докторских и 22 кандидатских диссертации в области педагогики профессионального образования, из них 3 докторские (К. А. Романова, В. А. Назаров, Т. М. Резер) и 9 кандидатских работ рассмотрены в диссертационном совете при РГППУ. Темы и содержание исследований отражают следующие научные направления: модернизация муниципальной системы образования (В. А. Назаров), послевузовское профессионально-экологическое образование руководящих работников (К. А. Романова), теория и технология подготовки медико-педагогических кадров в системе среднего профессионального образования (Т. М. Резер), дизайн-образование (В. П. Климов, С. М. Кожуховская), организационно-педагогические аспекты развития учреждений СПО (Т. М. Резер, Т. И. Шкарина, О. В. Гайнанова, Г. В. Втюрина, А. В. Голуб), организационно-педагогическое обеспечение образовательного процесса в системе непрерывного профессионального образования (Н. С. Бородин, В. А. Голуб, Г. В. Иванова, А. П. Панина, В. А. Петров, Б. И. Смирнов), новые принципы воспитательной работы в учреждениях профессионального образования (О. А. Фищукова, М. С. Хохолуш, И. И. Сибигатуллин, Г. В. Ендрихинская) [5].

В разное время членами совета являлись такие авторитетные деятели отечественной науки и образования, как С. А. Аничкин, В. С. Безрукова, М. А. Галагузова, Г. Е. Зборовский, Г. М. Лисовская, А. Т. Маленко, Л. К. Малштейн, А. Я. Найн, А. А. Семенов, Г. Н. Сериков, а также ученые из Белоруссии и Украины.

На сегодняшний день в утвержденном составе совета 23 доктора наук, восемь из которых защищали свои диссертации на соискание ученой степени в этом же совете (В. А. Бенин, Г. Д. Бухарова, В. А. Метаева, А. В. Моисеева, С. А. Новоселов, В. Б. Полуянов, Н. К. Чапаев, Ф. Т. Хаматнуров).

Высококвалифицированные научно-педагогические кадры, современная материально-техническая и учебно-методическая база, создание подразделений, ориентированных на повышение научной квалификации специалистов, – все это позволило РГППУ эффективно организовать комплекс фундаментальных и прикладных исследований в областях профессионального, профессионально-педагогического образования, профессиональной психологии и педагогики, современных технологий обучения и производства.

Деятельность диссертационного совета – непрерывно обновляющийся, динамичный, живо реагирующий на изменения в обществе процесс. Вместе с тем для данного процесса характерны постоянная рефлексия, осмысление достигнутых научных и практических результатов, вследствие чего складываются особые научные сообщества – научные школы, хранители ценностей, научных принципов, научных теорий, воз-

никающих, утверждающихся в лоне диссертационного совета и являющихся квинтэссенцией его деятельности. Важная функция научных школ – систематизация накапливаемого научного знания и его передача от одного поколения ученых другому [4].

Образование научных школ – процесс сложный и длительный, измеряемый не годами, а десятилетиями. Критерии оценки сформированности научной школы – вопрос дискуссионный и многоаспектный. Если взять формальный аспект, то критериями могут служить наличие нескольких поколений учеников и последователей, наличие подготовленных и защищенных кандидатских и докторских диссертаций, количество и объем публикаций, в том числе в журналах, входящих в перечень ВАК, изданий с грифами Министерства образования и науки, учебно-методических объединений, наличие грантов, премий регионального, федерального и международного уровней и т. д.

Содержательный аспект сложившейся научной школы – это, прежде всего, наличие основополагающих и принимаемых членами школы методологических и теоретических положений, оформление понятийного аппарата научной школы, выработка позиций, подходов, методов и правил проведения исследований в виде научных принципов, обладание базами внедрения научных результатов и т. п.

Если же рассматривать содержательно-временной аспект, то своего рода критерием служит очередность прохождения определенных этапов «созревания» научной школы. Не претендуя на всеобщность, опираясь на эмпирический опыт формирования научных школ диссертационного совета при РГППУ, можно выделить следующие стадии становления: зарождение и содержательно-методологическое оформление школы; образование научного сообщества последователей и учеников; переход к системным исследованиям и формирование внедренческой базы; «разветвление» научной школы, сопряжение ее деятельности с другими направлениями теоретических и экспериментальных изысканий.

Сегодня работа научных школ диссертационного совета при РГППУ охватывает следующие аспекты:

- исследования социально-экономических и психолого-педагогических проблем в области профессионального и профессионально-педагогического образования;
- новые информационные и коммуникационные технологии обучения;
- гуманизация профессионального и профессионально-педагогического образования;
- исследования по разработке и созданию новых технологий в области профессионального и профессионально-педагогического образования;
- фундаментальные и прикладные изыскания в области гуманитарных, естественных и технических наук;
- решение проблемы воспитания молодежи в современных условиях.

На базе научных школ развиваются аспирантура и докторантура, создаются научно-исследовательские центры, лаборатории, укрепляются научные связи с российскими и зарубежными учеными.

Исследования, выполняемые и защищаемые в совете учеными и аспирантами университета, а также учреждений образования УМО по ППО, тесно связаны с направлениями координационного плана НИР, который включает вопросы развития профессионального и профессионально-педагогического образования и нацелен на решение практических задач, стоящих перед учебными заведениями.

Одним из приоритетных направлений деятельности *научной школы профессионально-педагогического образования* (руководитель – академик РАО Г. М. Романцев) является определение условий, факторов, противоречий, проблем развития ППО и основных направлений его модернизации; разработка структурно-содержательной реформы профессионально-педагогического образования (В. А. Метаева, Н. А. Шубина); совершенствование организации учебно-воспитательного процесса и образовательных технологий в учреждениях ППО и дополнительного профессионального образования (Е. М. Дорожкин, Л. В. Соловьева-Гоголева, В. И. Куценков, В. И. Магойченков, В. Я. Шевченко, Е. В. Чубаркова); обеспечение и развитие качества подготовки специалистов (В. А. Федоров); приведение организационно-экономических механизмов функционирования учреждений ППО в соответствие с изменяющимися социально-экономическими условиями (Т. И. Касьянова, Н. И. Шишкина, Л. И. Корнеева, В. Б. Савельев); решение проблем профессионально-педагогической этики и риторической культуры преподавателей высшей школы (Ф. Т. Хаматнуров, Л. П. Аксенова). Появление новых отраслей профессионального образования делает актуальным теоретическое обоснование процессов их развития. В этой связи необходимо отметить такое важнейшее направление научных исследований, как развитие ремесленного профессионального образования (Н. А. Доронин) [6].

Научная школа *психологии профессионального образования* (руководитель – член-корреспондент РАО Э. Ф. Зеер) занимается проблемами профессионального становления специалиста в профессиональном образовании: формированием теоретико-методологических основ психологии профессионального образования; определением ключевых конструктов модернизации профессионального образования: базовых компетентностей, ключевых компетенций, метапрофессиональных качеств; разработкой эффективных развивающих технологий профессионального развития человека. Результатом исследований стали защиты в совете при РГППУ кандидатских диссертаций Л. И. Корнеевой, Н. Н. Гордеевой, Н. Н. Хридиной, И. Н. Ивановой, Л. В. Бутуевой, А. Г. Паньковой, О. Н. Шахматовой, Ж. А. Храмушиной, В. С. Павлениным, Д. П. Заводчиковым, А. П. Зольниковым, Е. Г. Лопес, а также защиты в других диссертационных советах (И. Ю. Жижина, Н. Г. Церковникова, А. М. Павлова) [3].

В рамках научного направления *«Теоретико-методологические основы профессиональной педагогики и образования»* (руководитель – д-р пед. наук, проф. Г. Д. Бухарова) ведутся прикладные исследования, направленные на разработку частных методик обучения в системах НПО, СПО и ВПО с применением современных средств обучения (Л. И. Долинер, О. В. Бараховская, А. А. Патокин, Д. А. Карпеев, Е. Н. Литвинова, М. Г. Дунаева, Н. С. Власова, М. Г. Елисеева, Н. И. Морозова, Т. Г. Сумина, С. И. Голицын, Г. Г. Климова, А. О. Прокубовская, В. И. Пачиков, С. Н. Уткина, Т. В. Чернякова); организационное и научно-методическое обеспечение развития образовательных учреждений инновационного типа (О. Н. Арефьев, С. П. Захаров, С. В. Голицына, Т. А. Смолина). В процессе развития этой школы выделились самостоятельные научные направления, среди которых проектирование адаптивных методических систем в условиях информатизации образования (Л. И. Долинер), создание открытой информационно-образовательной среды учебного заведения (О. Н. Арефьев), развитие здоровьесберегающих образовательных технологий (Т. М. Резер). Под руководством кандидата педагогических наук О. Н. Арефьева успешно защищены три кандидатские диссертации (Т. И. Алферьева, Н. М. Кропотина, А. А. Шайдуров).

Существенный вклад в *методологию и теорию междисциплинарных исследований на стыке различных отраслей знаний* (педагогики и экономики, права, религиоведения и т. д.) внесли диссертационные работы А. В. Пономарева, Л. П. Пачиковой, И. В. Бачинина, А. В. Каревой, Д. И. Котовой, М. В. Снегиревой, выполненные под научным руководством д-ра пед. наук, проф. Н. О. Вербицкой.

Над разработкой проблемы *развития технического творчества учащихся и студентов* активно трудится д-р пед. наук, проф. С. А. Новоселов. Под его руководством создаются профессионально-педагогические технологии развития творческого потенциала педагогов и обучающихся на основе ассоциативно-синектического подхода (В. А. Ермолаев, И. А. Торопов, А. В. Куликов), а также разрабатываются научно-методические аспекты научно-технического творчества учащихся и студентов (Н. Н. Киселева, О. Е. Краюхина, Е. А. Третьякова, Л. В. Туркина, Т. В. Чемоданова, О. Е. Шмакова, С. А. Хаустов).

Направление *«Методологические основания педагогической интеграции»* (руководитель – д-р пед. наук, проф. Н. К. Чапаев) включает исследование проблем интеграции педагогического и технического знания (Г. Т. Солдатов, А. В. Ефанов, Е. М. Заболотская, Т. В. Никулина, А. К. Шелепов); формирование ценностных отношений обучаемых (И. С. Бусыгина, В. А. Нечаев).

Под руководством д-ра пед. наук, проф. Н. Е. Эргановой разрабатываются *научные основы проектирования профессионально-педагогических технологий*: производится обоснование системы методической подготовки будущих педагогов (М. Г. Шалунова, С. К. Завражнова, Т. Н. Милю-

тина, Е. Ю. Зимина, Т. В. Никонова, Г. К. Мугинова); ведется создание комплексных диагностических средств на основе модульного подхода (Ж. А. Ветч, В. Ю. Федотов, В. М. Чистикова).

Также создаются и развиваются научные школы, обогащающие педагогическую теорию и практику, и многими другими учеными, успешно защитившими докторские диссертации в совете при РГППУ и занимающимися научными изысканиями на базе иных ведущих вузов страны. Среди наиболее перспективных направлений можно выделить развитие опережающего профессионального образования (П. Н. Новиков), развитие технического творчества в учреждениях профессионального образования (А. И. Влазнев, С. А. Новоселов), разработку проблемы экологического и экономического общего и профессионального образования (А. Ф. Аменд, Л. В. Моисеева, Н. В. Силкина), решение психолого-педагогической проблемы деятельности детских общественных объединений и работы с подростками (Б. Н. Алмазов, Р. А. Литвак), проектирование личностно-ориентированного обучения (Н. А. Алексеев), формирование понятий у учащихся школ и студентов вузов (Г. Д. Бухарова, Г. Н. Штинова).

Эффективность деятельности научных школ подтверждается наличием значительного числа аспирантов и докторантов, выполняющих исследования в рамках перечисленных научных направлений. Появляются своего рода «научные династии», когда в одном направлении, у одного руководителя работают два, а иногда даже три-четыре поколения ученых. Например, под руководством ученого секретаря совета при РГППУ Г. Д. Бухаровой, в свое время защитившей здесь же докторскую диссертацию, подготовил и защитил докторское исследование А. И. Долинер, а уже под его руководством – Н. В. Городецкая (2004), Н. С. Толстова (2005), М. Ю. Порхачев (2006), Т. В. Озерова (2007). Г. Д. Бухарова же руководила подготовкой кандидатской, а затем и докторской работы О. Н. Арефьева, а под его патронажем, в свою очередь, защищались Т. И. Алферьева и Н. М. Кропотина. То же можно сказать о С. А. Новоселове, у которого есть «свой» доктор и 16 кандидатов педагогических наук; о К. Я. Вазиной, подготовившей пять докторов и 27 кандидатов наук; о А. Ф. Аменде, получившем степень доктора наук в 1997 г. и воспитавшем 16 докторов и 93 кандидатов педагогических наук.

Всего защитившимися в совете РГППУ 47 докторантами и 323 кандидатами подготовлено 55 докторов и более 400 кандидатов наук, причем, как уже отмечалось, по наиболее актуальным и остро востребованным в настоящее время направлениям многоуровневого профессионального и профессионально-педагогического образования Российской Федерации.

На базе Российского государственного профессионально-педагогического университета – головного вуза отрасли – уже 22 года функционирует Учебно-методическое объединение по профессионально-педагогическому образованию. Это объединение осуществляет координацию учебной,

методической и научно-исследовательской деятельности 223 учреждений Российской Федерации – 134 высших учебных заведений и научно-исследовательских центров, 89 техникумов и колледжей. В его составе работает 19 научно-методических советов по разным направлениям деятельности и различным специальностям. Регулярно проходят пленумы Учебно-методического объединения (с 1987 г. – 33 пленума), ежегодно издается «Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию» (вышло 44 выпуска).

Ученые, представляющие образовательные учреждения УМО по ППО, активно участвуют в разработке проблем, имеющих опережающее значение для развития профессионального и профессионально-педагогического образования.

Материалы и планы диссертационных исследований обсуждаются на ежегодных координационных совещаниях НИР в области профессионально-педагогического образования России и на заседаниях региональных научно-образовательных центров Уральского отделения РАО. Не исключение, а правило, когда совет рассматривает диссертации по заранее заданным темам, соответствующим планам научных работ, а иногда рождающимся во время обсуждения и дискуссии непосредственно на самом диссертационном совете.

Так, были запланированы и защищены сначала в виде кандидатских, а затем и докторских исследований работы Л. З. Тенчуриной по истории профессионально-педагогического образования (1995; 2002), К. А. Романовой по экологическому образованию руководящих работников (2000; 2004), С. А. Новоселова по педагогическому обеспечению технического творчества учащихся в учреждениях НПО (1992; 1997), В. А. Метаевой по рефлексивному преодолению профессиональных затруднений педагога (1996; 2006), О. Н. Арефьева по созданию открытой информационно-образовательной среды учебного заведения СПО (2003; 2007). Но самое главное, что эти научные направления активно развиваются учениками ученых. Так, под руководством К. А. Романовой защищены 17 кандидатских диссертаций и 2 докторские, под патронажем С. А. Новоселова – 16 кандидатских и 1 докторская, О. Н. Арефьева – 3 кандидатские работы.

Результативная работа диссертационного совета положительно влияет на развитие начальной, средней, высшей профессиональной школы и педагогической науки. Диссертанты, подтвердившие высшую научную квалификацию, после успешных защит своих работ активно продолжают научную деятельность, становятся руководителями учебно-научных подразделений вузов, научных институтов и других учебных заведений. Вот лишь некоторые примеры.

А. Н. Лейбович, автор докторской диссертации «Научно-педагогические основы формирования государственных стандартов профессионального образования» (1995), ныне является членом-корреспондентом

РАО, генеральным директором Национального агентства развития квалификаций, первым заместителем директора федерального Института развития профессионального образования Министерства образования и науки Российской Федерации, лауреатом премии Президента Российской Федерации в области образования; председателем диссертационного докторского совета по педагогическим наукам федерального Института развития образования.

П. Ф. Кубрушко, защитивший интереснейшую работу «Актуальные проблемы теории содержания профессионально-педагогического образования» (2002), теперь – первый проректор Московского агроинженерного университета им. В. П. Горячкина, руководитель отраслевого УМС (сельское хозяйство), объединяющего 56 вузов России. Кроме того, Петр Федорович – председатель диссертационного докторского совета по специальностям 13.00.01 и 13.00.08. Под его руководством защищено 17 кандидатских диссертаций. На возглавляемой им кафедре педагогики и психологии успешно функционирует аспирантура, развивается научная школа, основы которой в 1970–80-е гг. заложил академик РАО В. С. Леднев. Направления научной деятельности кафедры формировались под влиянием УМО по ППО на основе координационного плана исследований УМО. Многие диссертационные исследования выполнялись также по заказу УМО и защищались в диссертационном совете при РГППУ.

Успешно работает в МГУ им. М. В. Ломоносова Н. С. Пряхников, защитивший докторскую диссертацию «Теоретико-методологические основы активизации профессионального самоопределения» (1995). Под его руководством уже утверждены 2 докторских и 8 кандидатских диссертаций.

Совет внес весомый вклад в подготовку научно-педагогических кадров и для «своего» университета – 10 докторов и 88 кандидатов наук, причем 30 кандидатских диссертаций защищено выпускниками РГППУ. Например, в докторантуре университета активно работают защитившие в совете кандидатские диссертации К. Ю. Комаров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк, А. В. Ефанов, Е. Д. Шабалдин.

*Материал подготовила Ученый секретарь
совета Д 212.284, д-р пед. наук, проф.
Г. Д. Бухарова*

Литература

1. Бенин В. А. Педагогическая культурология: курс лекций. Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. 515 с.
2. Бенин В. А. Сущность педагогической культурологии // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2003. № 6.
3. Зеер Э. Ф. Проблемное поле научной школы «Психология профессионального развития» // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2010. № 11 (79). С. 120–132.

4. Научно-образовательные школы Урала / рук. науч.-образоват. проекта Г. М. Романцев, ответ. за вып. В. А. Федоров, сост. А. М. Андрухина. Екатеринбург: Раритет, 2010. 273 с.

5. Ткаченко Е. В., Бухарова Г. Д. Педагогический поиск в области профессионально-педагогического образования (обзор диссертационных исследований за 1991–2010 гг.). 6-е изд., перераб., испр. и доп. / ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2010. 457 с.

6. Федоров В. А., Хаматнуров Ф. Т. Научно-образовательная школа «Научные основы развития и проектирования профессионального и профессионально-педагогического образования в России» академика РАО Г. М. Романцева // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2010. № 10 (78). С. 126–140.

ИНФОРМАЦИЯ

Всероссийская научно-практическая конференция
ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ:
ПОДХОДЫ, СТАНДАРТЫ, СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ

27–29 апреля 2011 г.

Ижевск

Министерство образования и науки Российской Федерации
Российская академия образования
Министерство образования и науки УР
Администрация г. Ижевска
ГОУ ВПО Удмуртский государственный университет
Научно-образовательный центр социального проектирования и сетевого
партнёрства в сфере образования и культуры
Институт содержания образования ГУ ВШЭ
Межрегиональная автономная некоммерческая организация
«Академия социального проектирования и управления инновациями»

Приглашаем Вас принять участие во Всероссийской научно-практической конференции «Проектирование содержания образования: подходы, стандарты, социальные практики» которая пройдет 27–29 апреля 2011 г. в г. Ижевске.

Целью конференции является обсуждение актуальных вопросов проектирования содержания общего и профессионального образования в условиях перехода на новые ФГОС, анализ социальных практик внедрения ФГОС нового поколения, подходов к реализации содержания образования и разработке новых образовательных программ, исследование ресурсов обновления содержания образования.

К участию в конференции приглашаются педагоги, психологи, преподаватели, аспиранты, студенты, учителя и менеджеры системы образования, представителя заинтересованных общественных организаций, все те, кто интересуется научными и практическими вопросами проектирования содержания образования.

Основные направления конференции:

- Содержание образования как полифункциональный проектируемый объект
- Аксиологические основания проектирования содержания образования
- Содержание образования и культура, подходы к проектированию содержания образования

- Подходы и проблемы реализации содержания образования в системе общего, дополнительного и профессионального образования
- Антропологический дискурс содержания образования
- Проектирование образовательных программ на основе ФГОС нового поколения
- Фундаментальное ядро ФГОС, отбор и структурирование содержания образования в учебно-методическом комплексе
- Преемственность образовательных программ
- Метапредметы и содержание образования, предметное и общепредметное в образовательных стандартах
- Субъекты проектирования содержания образования и принцип транспарентности образования обществу
- Социальные практики проектирования содержания образования и условий его освоения

Принимаются заявки на проведение **творческих мастерских** (в заявке необходимо указать название мастерской, приложить программу ее проведения). Тематика творческих мастерских должна соответствовать направлениям работы конференции. Ведущие творческих мастерских будут отмечены благодарственными письмами оргкомитета конференции.

Требования к оформлению материалов

Формат текста: Word for Windows – 95/97/2000. Формат страницы: А4 (210×297 мм). Поля: 2 см – со всех сторон. Шрифт: размер (кегель) – 11; тип – Times New Roman Cyr. Название печатается прописными буквами, шрифт – жирный, выравнивание по центру. Ниже через двойной интервал строчными буквами – инициалы и фамилия автора(ов). На следующей строке – полное название организации, город. После отступа в 2 интервала следует текст, печатаемый через **полуторный интервал**, абзацный отступ – 1, выравнивание по ширине. Названия и номера таблиц указывать над таблицами. Таблицы не должны выходить за пределы указанных полей (шрифт в таблицах – не менее 9 пт). Сноски на литературу в **квадратных скобках**. Наличие списка литературы обязательно.

В электронном варианте каждая статья должна быть выполнена в отдельном файле (расширение .rtf). В имени файла укажите фамилию первого автора.

Объем публикации до 5 страниц.

Сведения об авторах необходимо оформить **в табличной форме**, указав Ф.И.О. автора (-ов); место работы, должность; ученую степень, ученое звание; адрес рабочий и домашний; телефон рабочий, домашний, мобильный; E-mail; тема статьи; № квитанции банковского перевода, сумма оплаты; адрес (с указанием индекса), на который необходимо выслать сборник материалов конференции.

Материалы и сведения об авторах необходимо отправить в **одном письме** по адресу **conf2011zh@mail.ru, serdcegoroda_innovacie@mail.ru**

При получении материалов, оргкомитет отправляет в адрес автора письмо «Материалы получены». Авторам, отправившим материалы по электронной почте и не получившим подтверждения их получения оргкомитетом, **просьба продублировать заявку**.

Материалы конференции рассылаются по основным библиотекам России.

**Окончание срока приема материалов
для участия в конференции– 10 марта 2011 года**

Ф.И.О. автора
Место работы (школа, вуз, кафедра без сокращений)
Должность, ученая степень, ученое звание
Адрес рабочий Адрес домашний
Телефон рабочий Телефон домашний Телефон мобильный
E-mail
Тема статьи
Название направления конференции
№квитанции банковского перевода, сумма оплаты
Адрес, на который высылать сборник (обязательно с указанием индекса и фамилии получателя)
Тема организуемой творческой мастерской на конференции
Форма участия в конференции

Внимание! Организационный взнос составляет **500 рублей**. В организационный взнос включены организационные, издательские, полиграфические расходы, пакет конференционных материалов, сертификат участника конференции.

По электронному адресу участникам будут сообщены реквизиты для перечисления организационного взноса после того, как редакционной комиссией будет принято решение о включении материалов в сборник.

Дополнительную информацию об условиях публикации и требования к оформлению материалов можно получить по телефонам: 8(3412)68-45-53, 8(3412)68-77-67, +79127573127

Надеемся на плодотворное сотрудничество!

13 межрегиональная специализированная выставка

**ОБРАЗОВАНИЕ
от А до Я.
КАРЬЕРА**

29-31 марта 2011



КОСК «Россия»

При поддержке:
• Министерства общего и профессионального образования Свердловской области
• Управления образования Администрации г. Екатеринбурга
• Форума женщин УрФО



Образовательные учреждения

- Учреждения высшего, среднего и начального профессионального образования
- Учреждения общего и дополнительного образования
- Центры обучения за рубежом
- Центры бизнес-образования

Карьера

- Центры повышения квалификации и профподготовки на предприятиях
- Курсы переподготовки на базе учреждений СПО

Обеспечение учебного процесса

- Научно – методическое, правовое и кадровое обеспечение образования
- Информационные технологии в образовании
- Учебная, методическая, справочная, деловая литература, пособия
- Оргтехника, канцтовары
- Учебное оборудование, мебель
- Одежда для учащихся

Ярмарка вакансий

В программе выставки:

Конференции, семинары, консультации, мастер-классы, «круглые столы», презентации, деловые встречи

620072, Екатеринбург, ул.Высоцкого, 14
(343) 348-25-55, 347-45-05
market@kosk.ru www.kosk.ru



АВТОРЫ НОМЕРА

Бенин Владислав Львович – кандидат философских наук, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и социально-экономических дисциплин, декан социально-гуманитарного факультета Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Заслуженный работник образования Республики Башкортостан, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, лауреат премии Уральского отделения РАО, Уфа. E-mail: benin@lenta.ru

Бухарова Галина Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры информационных технологий Российского государственного профессионально-педагогического университета, ученый секретарь совета Д 212.284.01 по защите докторских и кандидатских диссертаций, Екатеринбург. E-mail: gh-buharova@yandex.ru

Казачихина Мария Викторовна – аспирант кафедры психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: kazachihin@mail.ru

Калугина Татьяна Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор, действительный член международной Академии авторов научных открытий и изобретений, член-корреспондент Российской академии естествознания, г. Челябинск. E-mail: socwork@econ.cgu.chel.su

Корнешук Нина Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор, помощник ректора Магнитогорского государственного университета, Магнитогорск. E-mail: socwork@econ.cgu.shel.su

Ладешкин Николай Алексеевич – аспирант кафедры педагогики психологического факультета Белгородского государственного университета, Белгород. E-mail: mediator84@gmail.com

Мирошников Юрий Иванович – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии Института философии и права УрО РАН, Екатеринбург. E-mail: miroshnikov941@mail.ru

Никандров Николай Дмитриевич – действительный член Российской академии образования, почетный член Российской академии художеств, доктор педагогических наук, профессор, президент Российской академии образования. Москва. E-mail: president_rao@mail.ru

Новоселов Сергей Аркадьевич – доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: inobr@list.ru

Овчинникова Ираида Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе Магнитогорского государственного университета. Магнитогорск. E-mail: socwork@econ.cgu.shel.su

Ососова Марина Владимировна – аспирант кафедры акмеологии и психологии управления Уральского государственного педагогического

университета, заместитель директора по учебно-методической работе Межшкольного учебного комбината «Импульс», Екатеринбург. E-mail: MV_Ososova@mail.ru

Парамонова Анна Евгеньевна – аспирант кафедры культурологии Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: Ann-21323@yandex.ru

Петров Сергей Борисович – кандидат физико-математических наук, профессор кафедры микропроцессорной управляющей вычислительной техники Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: sbpetrov@r66.ru

Прямикова Елена Викторовна – доцент кафедры социологии, кандидат социологических наук Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: Pryamikova@yandex.ru

Телепова Татьяна Петровна – аспирант, старший преподаватель кафедры микропроцессорной управляющей вычислительной техники Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: TelepovaTP@e1.ru

Тимонина Ирина Владимировна – кандидат философских наук, доцент кафедры журналистики и речевой коммуникации Магнитогорского государственного университета, Магнитогорск. E-mail: ir-Timonina@yandex.ru

Туркина Лариса Валентиновна – кандидат педагогических наук, директор филиала Уральского государственного университета путей сообщения в г. Нижнем Тагиле, Нижний Тагил. E-mail: Larisaturkina@mail.ru

Швецова Анастасия Владимировна – аспирант кафедры социологии Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: shvetsovaav@mail.ru

Шиварев Павел Васильевич – начальник отдела дистанционного обучения Калининградского областного института развития образования, Калининград. E-mail: parasels@rambler.ru

CONTENTS

GENERAL QUESTIONS OF EDUCATION

Nikandrov N. D. Secular Education in Modern Russia

3

VOCATIONAL EDUCATION

Kalugina T. G., Korneshchuk N. G., Ovchinnikova I. G. Job Qualification Rating System in the Ural Region in the Context of European High Education

16

Novosyolova S. A., Turkina L. V. Creative Tasks on Descriptive Geometry as a Means of Forming Integrated Estimated Basis of Engineer-graphic Activities

31

PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Kazachikhina M. V. Forming Teachers' Attitude to Innovative Work

42

SOCIOLOGICAL RESEARCH

Pryamikova E. V. Inertia of the System of Education: Myth and Reality

53

Shvetsova A. V. Developing Gender Culture in the System of Education

63

CULTURE STUDIES

Benin L. V. Pedagogical Culture Studies

73

INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Petrov S. B., Telepova T. P. Modeling Database of Practical Work

85

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Shivarev P. V. Axiology-oriented Project Technology as a Didactic Educational Tool

95

THE HUMANITIES

Timonina I. V. On the Correlation of Pedagogical and Rhetorical Ideals of K. D. Ushinsky

104

DISCUSSION

Paramonova A. E. Work with Parents on the Moral Education of Teenagers within the Framework of the Course «The Bases of the Orthodox Church»

114

CONSULTATION

Ladoshkin N. A. Defining and Using the Notion of Intellectual Potential of a Pupil

122

Ososova M. V. Assessment Criteria and Indices of Students' Professional Choice at the Level of General Vocational Training

128

SCIENCE LIFE

Bukharova G. D. Scientific Maintenance of Vocational and Pedagogical Education

136

Information. The All-Russia Scientific-Practical Conference «Programme Design: Approaches, Standards, Social Practice»

145

ISSUE AUTHORS

149

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. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте:

www.urotao.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.

ПОДПИСНОЙ АБОНЕМЕНТ
 для оформления подписки на журнал
«Образование и наука. Известия УрО РАО»
 в почтовых отделениях РФ

Вырежьте бланк почтового абонемента и обратитесь для оформления
 подписки в Ваше почтовое отделение

Подписной индекс
 20462 по каталогу агентства «Роспечать»

Ф.СП-1	Министерство связи РФ											
	АБОНЕМЕНТ на	газету журнал 20462										
	«Образование и наука. Известия УрО РАО»											
	(наименование издания)	Количество комплектов										
	на 200__ год по месяцам											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Куда											
	(почтовый индекс)		(адрес)									
	Кому											
	(фамилия, имя, отчество)		Тел. b/d									
	ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА											
		газету журнал 20462										
	пв	ли-тер										
	«Образование и наука. Известия УрО РАО»											
	(наименование издания)											
	Стои-мость	Кол-во комплек-тов										
	подписки											
	переадресовки											
	на 200__ год по месяцам											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Куда												
(почтовый индекс)		(адрес)										
Кому												
(фамилия, имя, отчество)		Тел.										

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

2. Текст статьи должен включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, которая вводит в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это требует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.

3. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).

4. Авторский оригинал предоставляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.

5. Средний объем статьи – 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.

6. К статье прилагается аннотация (не более ¼ страницы) и 3–5 ключевых слов на русском и английском языках, УДК.

7. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.

8. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора на русском и английском языках, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках, основной текст, список использованной литературы на русском и английском языках.

9. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются на отдельном файле.

10. После текста статьи указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний и электронный адрес.

11. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

12. Редакционная коллегия оставляет за собой право редактирования поступающих материалов.

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 – стандартный (1,27).

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, 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. Подробные требования к представляемым работам размещены на сайте журнала **www.urorao.ru**.

Уважаемые авторы!

Для размещения Вашей статьи в базе данных журнала просим Вас:

1. Обратиться в раздел ЖУРНАЛ на сайте www.urogoao.ru.
2. Перейти по ссылке в раздел СОТРУДНИЧЕСТВО.
3. Перейти по ссылке в раздел ПРИЕМ, УЧЕТ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ СТАТЕЙ.
4. Зарегистрироваться в базе данных.
5. После регистрации Вы можете разместить Вашу статью в разделе ДОБАВИТЬ СТАТЬЮ.

ВНИМАНИЕ!

При регистрации следует выбрать статус физического или юридического лица в зависимости от предполагаемого способа оплаты. Если Ваша статья оплачивается из средств организации или Фонда – то выбирается вариант «Юридическое лицо», если Вы предполагаете оплачивать статью лично – вариант «Физическое лицо».

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

**Журнал теоретических
и прикладных исследований № 2(81)**

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

Учредители Государственное учреждение «Уральское отделение
Российской академии образования», ФГАОУ ВПО «Российский государст-
венный профессионально-педагогический университет»
Адрес издателя и редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а
тел. (343) 350-48-34; e-mail: *editor@urorao.ru*

Подписано в печать 17.02.2011. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 500 экз. Заказ № ____.

Цена свободная