

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
УРАЛЬСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 5(84) Журнал теоретических и прикладных исследований Май, 2011

ISSN 1994-85-81

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ 3

- Фельдштейн Д. И.** Проблемы качества психолого-педагогических диссертационных исследований и их соответствие современным научным знаниям и потребностям общества 3
- Постановление совместного расширенного заседания президиума высшей аттестационной комиссии министерства образования и науки рф и президиума российской академии образования, при участии ректоров и проректоров вузов, председателей диссертационных советов, ведущих кафедрами педагогики, психологии, дефектологии, методик преподавания 27

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ 29

- Причинин А. Е.** Инновационное образование: основания принципа неопределенности 29
- Садырин В. В.** Рационализация профильного обучения в условиях разнородных муниципальных образований 39

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 55

- Доценко И. Г.** Развитие социально-педагогического потенциала будущих менеджеров 55
- Рачковская Н. А.** Педагогическая теория становления эмоциональной культуры социального педагога в вузе 63

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ 72

- Васильева И. В.** Контекстно-зависимый подход как способ преодоления проблем современной психодиагностики 72
- Золотых Н. В., Остроумова Е. Н.** Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного становления студентов вуза 83

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ 91

- Золотарева А. Р.** Концептуальные основы полихудожественного образования бакалавров изобразительного искусства 91

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ 99

- Бородина Н. В., Мирошин Д. Г., Шестакова Т. В.** Педагогические условия проектирования и организации кейс-технологии в дистанционном обучении на основе модульного подхода 99

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА 109

- Беляева М. А.** Культурные практики подготовки будущих родителей ... 109

НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА 120

- Лурье А. И.** Что значит быть «самой читающей страной в мире»? 120

КОНСУЛЬТАЦИИ	129
Мельников Ю. Б. Алгебраический подход к созданию учебных презентаций по математике.....	129
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	142
АВТОРЫ НОМЕРА	144

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. Коротаяева, 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 Н. Г. Радюковой

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.ugrao.ru

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

Редакция может не разделять позиций авторов публикуемых статей

© Уральское отделение РАО, 2011

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

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 370.153

Д. И. Фельдштейн

ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ИХ СООТВЕТСТВИЕ СОВРЕМЕННЫМ НАУЧНЫМ ЗНАНИЯМ И ПОТРЕБНОСТЯМ ОБЩЕСТВА¹

Аннотация. Автором статьи, председателем Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК Минобрнауки России и вице-президентом РАО, поднимается острая проблема оценки качества диссертационных исследований. Рассматриваются объективные и субъективные причины снижения качества, подробно разбираются недостатки диссертационных работ: методологическая безграмотность многих соискателей ученой степени, неумение формулировать тему, проблему и гипотезу, отсутствие новизны, теоретической и практической значимости, перекося в сторону естественнонаучных методов исследования без соотношения с гуманитарными методами познания и др. Предлагаются меры, с помощью которых можно исправить сложную ситуацию, создавшуюся в сфере апробации и оценки диссертационных исследований, которые определяют научный и общественно признаваемый статус ученых. Экспертное сообщество – от коллектива кафедры, лаборатории, ученого и диссертационного советов до экспертного совета ВАК – должно, прежде всего, четко определиться с критериями оценки готовности соискателя к научной деятельности, его реального вклада в науку и значимости решаемой им проблемы.

Ключевые слова: качество диссертационной работы, общественно-государственная оценка научной деятельности, требования к диссертационным исследованиям, методы исследования, методология образования, статус ученого.

Abstract. The author – the Chairman of the Expert Council in Pedagogy and Psychology (VAK) of the Russian Ministry of Education and Sciences, the Vice President of the Russian Academy of Sciences (RAN) – puts forward the problem of quality control concerning the thesis research. Both subjective and objective reasons for thesis quality deterioration are revealed, the shortcomings being enumerated as follows: methodological illiteracy of a great number of the candidates for a degree, their disability to properly formulate the thesis subject, the problem and hypothesis, their lack of innovation and theoretical and practical significance, application of scientific research

¹ Статья публикуется на основе текста доклада, сделанного автором на совместном расширенном заседании Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ и Президиума Российской академии образования 20 апреля 2011 г.

methods without their correlation with humanitarian methods of cognition. The author suggests the ways to improve the complicated situation concerning the approbation and assessment of the thesis research, which determines the scientific and socially recognized status of the scientist. The Expert Society – from the department and laboratory staff, Scientific and Dissertation Councils to the Expert Council of the Higher Attestation Commission (VAK) – should develop the assessment criteria for the candidates readiness for the scientific activities, their feasible scientific contribution and the significance of the research carried out.

Index terms: quality, social and state assessment of scientific research, requirements for scientific research, research methods, methodology of education, scientist status.

Специалисты, непосредственно связанные с организацией науки, взявшие на себя ответственность за сохранение ее высокого потенциала и уравновешенного состояния научной деятельности, озабочены сложной ситуацией, создавшейся в сфере апробации и оценки диссертационных исследований, которые определяют научный и общественно признаваемый статус ученых.

Вряд ли надо подробно говорить о роли и значении науки в современную эпоху, когда формирование новых исторических систем происходит в условиях хаотически структурируемого состояния некоей неопределенности, в условиях смены ценностей, норм, целей, оснований. В становлении так называемого информационного общества наука не только выступает реальной производительной силой, но и приобретает особо значимую «социальную силу», регулируя человеческую деятельность в поисках выхода из объективно создавшегося кризиса, в поисках путей активного и продуктивного развития общества, являясь в значительной степени *гарантом сохранения человечества*.

Научные исследования, предлагающие решения значимых проблем, открывающие новые направления, снимающие актуальные вопросы в научном познании мира и развитии общества, во все большей степени становятся необходимым условием прогресса. Именно поэтому практика специальной общественно-государственной оценки реальной научной деятельности, предполагающей широкую профессиональную подготовку в соответствующих сферах знаний и представленной определенным объемом работ, обретает особый смысл. В связи с этим значительно повышается ответственность специальной структуры – Высшей аттестационной комиссии (ВАК), ее членов и экспертов, призванных оценивать и определять уровневые характеристики как выполняемых научных исследований, так и самих исследователей.

Однако в рамках деятельности данной структуры сегодня сложилась острая ситуация. С одной стороны, в последнее время наблюдается натиск огромного потока диссертационных исследований, посвященных разным по

значимости, характеру и направленности проблемам. Так, только в области педагогических и психологических знаний сейчас функционирует 314 диссертационных советов – 230 по педагогике и 84 по психологии, что, естественно, увеличивает количество защищаемых работ. С другой стороны, уровень значительного числа диссертационных исследований крайне низок и не отвечает требованиям, предъявляемым к научным работам. Более того, как показывают беседы с вызываемыми в ВАК соискателями научной степени, они достаточно часто не только не подготовлены к научной деятельности вообще, но даже не владеют уже защищенной ими на диссертационных советах темой и не разбираются в проблеме, заявленной ими как решенная.

Такое положение дел не просто приводит к засорению науки псевдонаучными опусами, снижая ценность научных знаний, дискредитируя значение диссертационных работ как научных исследований, но и является прямой угрозой для процесса роста и развития научных кадров. Не случайно в обществе возникает весьма опасная тенденция скептического отношения к людям науки, хотя среди них все же большинство – самоотверженные ее служители, вносящие весомый вклад в развитие научных знаний.

Естественно, поиск выхода из создавшегося положения нужно начинать с выявления причин, его обусловивших. Среди них можно выделить несколько наиболее значимых, разных по характеру и по степени действия.

К числу *объективных* причин относятся, прежде всего, особенности состояния и развития современной науки, в организации которой произошли коренные изменения. Активно осуществляется вычленение новых научных направлений, и одновременно значительно усиливаются интеграционные процессы. Все более заметна диалогичность в решении общезначимых глобальных проблем. Все полнее осмысливается многоплановость, многохарактерность, многовекторность путей развития природы и общества, глубже осознается связь и взаимозависимость технологических и социальных ценностей. Важный смысл в познании мира приобретают так называемые человекообразные системы.

Новый уровень, сущностно значимые особенности и характеристики современной науки требуют соответствующей подготовки к освоению, осмыслению ее позиций и норм. При этом серьезно усложняются и условия функционирования самой науки в современном знаниевом и общем информационном пространстве: происходит не только активное внедрение новых информационных технологий, но и непомерное расширение разноуровневой и разнохарактерной информации, в том числе познавательно значимой, хотя не всегда научно доказанной и проверенной. Сложное соотношение информации, познания, знания и научного знания, как отмечал В. С. Степин, порождает потребность экспликации связей

фундаментальных, внутринаучных ценностей с вненаучными общесоциальными ценностями.

Исключительно важную роль в осуществлении и развитии научной деятельности играют *изменения мировоззренческих позиций*. Утверждающийся постнеклассический рационализм, пришедший на смену неклассической рациональности, сменившей, вернее «снявшей», классическую, не только значительно расширил, но и усложнил миропонимание современного человека, обуславливая *необходимость выработки новых методологических принципов и ценностно-целевых установок*.

Как особый уровень и тип рефлексии методология, по-разному представленная на философском, общенаучном уровнях и уровне частных наук, располагает соответствующими подходами и методами мышления, которые в настоящее время претерпели существенные изменения. Широко обсуждаемый общий методологический кризис, вызванный многими объективными, в том числе и вышеотмеченными, обстоятельствами, связан, в частности, и с тем, что прежняя логически выстроенная система, базирующаяся на фундаментальных философских завоеваниях, подверглась в нашей стране как заслуженной (из-за изменения и расширения сферы знаний), так и незаслуженной критике. Обоснованный отход от диалектической лексики, существовавшей в догматических и начетнических работах, вовсе не требует отказа от многих достижений диалектической логики, которые не только не утратили своего эвристического потенциала, но и хорошо вписываются в общий контекст современных знаний и новых научных подходов. Речь идет о таких, широко принятых, например, в синергетике явлениях, как скачки, неравномерность, разрыв непрерывности и др.

По сути, методология как тип проективно-контруктивного построения исследования, как своего рода практика интеллектуальной деятельности, предполагающая определенные общие требования к способу, структуре и характеру организации научной работы, регулирующая процесс познания, на основе выполнения ряда обязательных научных принципов (подтверждаемости, системности и др.), определяет рост научного потенциала и конкретных знаний, в которых все более четко выстраиваются собственные концепции и конструкции, демонстрируя переход от «методологии науки к методологии деятельности», к появлению своего рода «технологии мыслительной деятельности».

К сожалению, новые мировоззренческие позиции и методологические подходы, общезначимые и эффективные в различных сферах знаний, выступающие как крупные достижения научной мысли и реально действенные в качестве средств познания, зачастую плохо осваиваются мно-

гими диссертантами, которые путают положения принципиально разных концепций: постмодернизма, постнеклассической рациональности, постпозитивизма и т. д.; приводят их в несовместимом сочетании или не раскрывают и не используют их практически в самих исследованиях.

К объективным причинам следует отнести также характер выбора и формы применения методов, выступающих составной частью методологии исследования. В последнее время заметно вырос объем и количество используемых в педагогике и особенно в психологии естественных, физико-математических и собственно математических методов, позволивших значительно продвинуть исследования человека, открыть многие новые и значимые зависимости его состояний и свойств, соотнести поведенческие особенности и индивидуальные характеристики.

Так, наряду с традиционными методами в психолого-педагогических исследованиях активно осваиваются новые технологии обработки данных, регрессивный анализ, конфиматорный факторный анализ, нелинейное моделирование, вейвлет-анализ, нейросетевые модели. Обратной стороной доступности математических методов оказывается отсутствие у многих диссертантов понимания их сути. Расчеты нередко выполняются механически, по заученным схемам с использованием ограниченного репертуара статистических средств. Результаты, выданные компьютером, фетишизируются и принимаются безоговорочно даже в случае их противоречия здравому смыслу. Удивительно легко осуществляется и авторская интерпретация методов и подбор методик, которыми пользуются соискатели, без какой-либо психометрической проверки собственных данных. Все чаще фиксируются факты, когда за схемами, графиками, тестами исчезает живой человек, многие показатели по одним параметрам не совпадают с материалами, полученными с помощью других методов, а их корреляция не соответствует реальным, многообразным, ситуативно обусловленным состояниям и поведению человека.

Перекося в сторону естественнонаучных методов исследования без соотношения с гуманитарными методами познания, которые явно «просели», значительно занижает возможности изучения человека, функционирующего в сложной современной обстановке, где он подвергается воздействию множества факторов. Необходимо подчеркнуть, что уникальность, ценность, непредсказуемость человека на протяжении десятилетий крушили все попытки понять его по образу технических и биологических систем, диктуя необходимость опоры на методологию гуманитарных наук, отличную от методологии и естественных, и общественных наук. А психология и педагогика, главная цель которых – познание человека, являются по своей сути гуманитарными науками. Гуманитарный подход

предполагает свои методы и условия исследования, разработку четкой системы понятий и дифференцированных определений. При этом теоретические психолого-педагогические исследования требуют обращения к уровню философской методологии, а экспериментальные или методические – к ее эмпирическому уровню.

У значительного числа соискателей ученой степени отсутствуют навыки научной деятельности, что фиксируется как в постановке, так и в способах решения заявленных ими проблем. Это связано с резким ослаблением работы аспирантуры НИИ и вузов, прежде всего университетов, где в былые времена обучение способам и методам исследовательской деятельности было поставлено достаточно серьезно и входило в рамки университетского образования.

В ряду объективных причин слабого выполнения диссертационных работ выступает и сложившаяся практика формирования научных кадров. В науку, помимо людей, которые не мыслят без нее жизни, хлынул поток лиц, рассматривающих ее как способ повышения социального статуса, расширения возможностей функционирования (не говоря об аспирантуре как о популярной попытке избежать службы в армии).

Субъективные причины связаны, в первую очередь, со слабой подготовленностью диссертантов, особенно общенаучной и философской: они не отличают неореализм от позитивизма, модернизма и постмодернизма и т. д. Опора на разные позиции, выработанные в разных схемах теории познания, свидетельствует о научной безграмотности людей, у которых доминирует отношение к научной работе не как к целостному исследованию проблемы, а как к совокупности отдельных действий по выполнению темы, без какой-либо смысловой нагрузки.

Субъективной причиной является и потеря ответственности как соискателей ученых степеней, так и тех, кто их «благословляет» на научную деятельность. Безразличное отношение к проведению исследований, их результатам и выводам крайне опасно, особенно для наук, изучающих человека.

Все перечисленные негативные явления, безусловно, снижают уровень диссертаций.

Многие соискатели пользуются теоретическими установками 20–30-летней давности, выстроенными в других условиях – при другом общественном укладе и другом человеке. Между тем поменявшийся вектор развития общества, в котором произошли серьезные подвижки в отношениях разных групп населения на макро- и микроуровнях, обуславливает постановку и решение новых задач и психолого-педагогических проблем. Качественно изменился и современный человек, прежде всего, человек растущий: поменялись его восприятие и мышление, сознание и речь, сис-

тема ценностных ориентаций, многие нормы и принципы поведения, потребностно-мотивационная и эмоционально-волевая сферы, пространство деятельности, структура отношений, возрастная стратификация – все это требует от педагогической и психологической наук ответа на многие вопросы, в том числе и связанные с развитием системы образования.

Мы находимся уже во втором десятилетии XXI в., и система, идущая от Яна Амоса Коменского, Дистервега, Песталоцци, Ушинского, нуждается не в модернизации, а в замене, в поиске новых форм и методов на основе разработки новых эвристических концепций. При этом педагогика и психология не могут игнорировать своеобразный вызов со стороны других изучающих человека и его развитие научных направлений и дисциплин: экзистенциализма, социальной антропологии, феноменологии, когнитологии, культурологии, понимающей социологии, семиотики, информатики. Сегодня как никогда актуально более энергично работать «на стыке» с этими научными областями.

Именно этим, если верить написанному в психолого-педагогических диссертациях, и занимается сегодня целая армия претендентов на высшую ученую степень доктора наук. Так, только за три последние года (2008–2010) Президиум ВАК (по рекомендации экспертного совета) утвердил 591 докторскую диссертацию по педагогике и психологии, отклонив 4 и возвратив 3, притом, правда, 39 соискателей сами сняли свои работы с дальнейшего рассмотрения, убедившись (скажу по секрету, не без помощи экспертного совета ВАК) в их непригодности.

Почти шестьсот докторских работ за три года, в которых, согласно Положению об ученой степени, открывается новое направление в науке или решается крупная научная проблема – это буквально тектонический сдвиг в области педагогики и психологии!

Однако реальность оказывается совсем иной.

Незаполненность огромных лакун нерешенных проблем и в построении процесса образования, и в познании современного человека связана в значительной степени с тем, что работы многих диссертантов выполняются не на должном уровне, при заниженных требованиях как самих исследователей, так и экспертного сообщества – членов кафедр, ученых, диссертационных советов, научных руководителей, оппонентов, ведущих организаций. Анализ поступающих в ВАК диссертационных исследований по педагогике и психологии позволил выявить ряд недопустимых, но, увы, повторяющихся из года в год недостатков.

Прежде всего, это касается *выбора тем исследований*, служащих первоначальными ориентирами в широком пространстве осуществленной научной деятельности. Давайте взглянем на названия некоторых тем.

В Ставропольском госуниверситете при научном консультировании д-ра пед. наук, проф. В. И. Горовой была защищена отклоненная ВАКом докторская диссертация О. А. Линенко «Формирование экологического сознания студентов технического вуза». Во-первых, не очень понятно, где в данной, сугубо констатирующей теме заложена решаемая исследователем проблема? Во-вторых, разве можно сводить решение такой важной и сложной проблемы, как формирование экологического сознания, к локальным вопросам, не раскрывая, по сути, измененного понятия экологии и не решая ни одной научной задачи? Следуя логике этого автора, очередные диссертации, возможно, будут посвящены вопросам экологического сознания студентов аграрного вуза, затем предметом изучения станет экологическое сознание студентов педагогического, медицинского или военного вузов, и так далее будет плодиться мелкотемье работ вместо решения крупных, научно и общественно значимых проблем.

В Новгородском госуниверситете им. Ярослава Мудрого «не мудрствуя лукаво» Е. Ю. Игнатьева, при научном консультировании д-ра пед. наук, проф. Г. А. Федотовой, защитила диссертацию «Менеджмент знаний в образовательном процессе высшей школы», также отклоненную ВАК. Обосновывая тему, соискатель заявила:

«Менеджмент знаний в общеобразовательном процессе вуза – целенаправленная организация образовательного процесса на основе принципов всеобщего менеджмента качества по созданию условий для становления профессионально-личностной компетентности выпускников, гарантирующей им конкурентоспособность на рынке труда» (с. 24 автореферата).

Нужны ли здесь комментарии?

Темой еще одной отклоненной ВАК докторской работы Л. В. Шелеховой, защищенной в Адыгейском госуниверситете, стало «Личностно ориентированное обучение будущего учителя начальных классов в вузе решению сюжетных математических задач». Не исключено, что вскоре появятся диссертации, посвященные обучению будущих учителей *других* учебных классов *другому* классу математических задач.

Уральский госпедуниверситет пытался «обогатить» нашу науку отклоненной ВАК докторской диссертацией В. А. Зебзеевой «Субкультура детства как источник экологического развития детей в дошкольном образовании». Конечно, проблема субкультуры детства очень важна, но именно поэтому она нуждается в серьезном рассмотрении, а не констатации общеизвестных положений. Если продолжить логическую цепочку, следующими вероятными темами исследований станут субкультура детства (которое, как известно, простирается до 18 лет) как источник экологического развития младших школьников, затем подростков и, наконец, старшеклассников.

В Московском государственном индустриальном университете при научном консультировании д-ра пед. наук, проф. М. М. Зиновкина защитила докторскую диссертацию «Дидактическая система информационной поддержки психофизиологической подготовки студентов технических вузов» Л. Ф. Колокатова. На очереди, видимо, диссертации, предметом которых станут студенты других вузов, затем, возможно, появятся и техникумы.

Перечисление можно продолжать, к сожалению, долго. Это, например, «Методология формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов в условиях модернизации естественнонаучного образования». Чувствуете, как широко «завернута» эта тема, защищенная в Уральском государственном педагогическом университете? Между прочим, через год уже в Челябинском государственном педагогическом университете была защищена докторская диссертация «Эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях». А Московский государственный областной университет «порадовал» темой «Экологическое образование в интересах устойчивого развития как надпредметное направление модернизации школьного образования». В Московской академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования защищена диссертация, названная «Теория и практика подготовки учителя к сопровождению процесса гражданского становления школьников». Костромской же государственный университет представил работу «Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников». Сплошные эскорты сопровождения – от становления до самоопределения.

Как охарактеризовать данное положение? Как официально одобряемую нашим экспертным сообществом деятельность сотен специалистов – психологов, педагогов, дидактов, методистов, труды которых не поднимают глобальных, общественно значимых проблем и не оказывают должного влияния на систему образования? Причем к этим сотням соискателей докторских степеней надо приплюсовать еще тысячи претендентов на ученую степень кандидата наук. Не хочу утверждать, что все они занимаются околонушной работой, имеющей целью вовсе не решение актуальных проблем. Но факт остается фактом – масса диссертационных исследований по педагогике и психологии весьма слабо (и это оптимистично сказано) влияет на познание человека и развитие современной системы образования.

Кстати, еще в 1939 г. вышла книга английского физика и общественного деятеля Джона Десмонда Бернала «Социальная функция науки», в которой он справедливо утверждал, что найти проблему значительно сложнее, чем ее решить. Ибо в выбранной для изучения проблеме долж-

на содержаться та идея исследования, которую и будет осуществлять соискатель ученой степени. Как ни горько, но мы должны признать, что во многих психолого-педагогических диссертационных исследованиях научная проблема, по сути, отсутствует. А ведь тема диссертации должна формулироваться именно исходя из проблемы. Однако во многих работах проблема часто подменяется темой, что фиксируется не только в заголовке, но и в содержании диссертации. В результате защищается не проблема, не ее теоретическое значение, на которое исследователь должен выходить, раскрывая заложенную концепцию, а некие общие авторские представления при искусственном подборе отдельных фактов.

Надо ли удивляться, что многие соискатели не умеют сформулировать и гипотезу исследования, т. е. те предположения, которые требуют доказательств. Когда отсутствует проблема, то и гипотеза будет банальной, свидетельствуя о том, что в защищаемой работе и доказывать-то ничего не требуется.

Таким образом, многие психолого-педагогические диссертационные работы реально не выходят за рамки изучения отдельных вопросов практической педагогической деятельности, зачастую уже решенных в науке, не определяют факторы влияния различных общественных процессов на образование и влияние образования на общественные, в том числе экономические, процессы.

Серьезную тревогу, как уже отмечалось, вызывает нечеткость теоретико-методологических основ многих психолого-педагогических диссертационных исследований, т. е., по сути, отсутствие в них логики познания изучаемого явления. Между тем в системе психологических и педагогических знаний существуют определенные значимые и общепризнанные концепции позиции, опираясь на которые соискатели могут и должны, с учетом новейших научных данных, вырабатывать, выстраивать свою собственную позицию при решении конкретных проблем. Однако, к сожалению, во множестве докторских диссертаций (о кандидатских и говорить не приходится) в качестве методологической базы исследования приводится «поминальник» фамилий известных авторов, нередко вкупе с именами членов диссертационного совета и оппонентов. Но методологическую основу не могут составлять труды отдельных ученых, списки их фамилий и изучавшихся направлений, при упоминании которых к тому же нередко наблюдается путаница теорий, концепций, отдельных положений и результатов.

Чтобы не быть голословным, приведу несколько конкретных примеров.

Рассмотрим отклоненную ВАК докторскую диссертацию «Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании (вторая половина XX в.)» Д. Р. Сабировой, защищенную при научном

консультировании д-ра пед. наук, проф. З. Г. Нигматова в Татарском государственном гуманитарно-педагогическом университете. В работе говорится:

«Методологической основой исследования явились системный подход и анализ, цивилизационный и культурологический подходы, принцип единства логического, исторического и культурологического в педагогическом познании, взаимосвязи экономики, политики, культуры и образования, позволяющие раскрыть закономерности его развития, социальные корни, перспективы развития в ближайшем будущем... Методологию исследования также определили философские законы единства и борьбы противоположностей, перехода количества в качество, причины и следствия, диалектика общего, особенного и единичного, национального и общечеловеческого».

Автор, по сути, цитирует старый учебник диамата. Далее утверждается:

«...исходные методологические позиции позволили представить концепцию исследования как единый, определяющий замысел работы; совокупность ведущих идей, раскрывающих сущность исследуемого педагогического явления».

Напомню, что речь идет о качестве непрерывного педобразования в Великобритании во второй половине XX в. Надо ли говорить, что процитированный фрагмент текста диссертации свидетельствует не только о полной методологической безграмотности, непонимании цели самой работы, но и о недопустимом отношении соискателя к проводимому исследованию. Однако продолжим далее просмотр этого диссертационного труда. Оказывается, фундаментом концепции обеспечения качества педагогического образования в Великобритании стали:

«...общая теория управления социальными системами (А. Г. Аганбегян, М. Альберт, В. Г. Афанасьев, М. И. Кондаков, И. Н. Макаров, Б. З. Мильнер, В. С. Рапопорт, В. Д. Рудашевский, В. Я. Семенов, Л. И. Уманский, Г. П. Щедровицкий, В. А. Якунин и др.)» (кстати, ни Щедровицкий, ни Кондаков никогда не занимались социальными системами. – Д. Ф.); «теории управления образовательными процессами и системами (Г. Г. Габдуллин, Б. С. Гершунский, В. С. Лазарев, А. М. Моисеев, А. А. Орлов, М. М. Поташник, Т. И. Шамова и др.); концепции профессионального образования (П. А. Атутов, С. Я. Батышев, А. П. Беяева, М. Н. Берулава, Л. А. Волович, Г. И. Железовская, Г. И. Ибрагимов, Г. В. Мухаметзянова и др.); концепции педагогического образования (Р. А. Валеева, Е. М. Ибрагимова, Б. Т. Лихачев, А. В. Мудрик, З. Г. Нигматов, В. А. Ситаров, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.); методология программно-целевого планирования в образовании (Е. Н. Голубков, Н. Т. Иванова, Л. Ф. Преснякова, В. А. Тамбовцев и др.); тео-

рии прогнозирования, моделирования и проектирования образовательных систем (В. П. Беспалько, И. В. Бестужев-Лада, Б. С. Гершунский, В. В. Кондратьев и др.); исследования проблем измерения и аттестации (В. С. Аванесов, А. Арелини, Н. Е. Архангельский, Н. Н. Булынский, Б. Госс, Д. Дьюк, П. Карстанье, Т. Е. Ковина, М. Х. Мескон, Г. А. Сериков, Р. С. Стеркина, А. И. Субетто, В. К. Тарасов, Н. О. Уваров, К. М. Ушаков, Ф. Хедоури, В. С. Черепанови и др.)».

И все это было необходимо для рассмотрения качества образования Великобритании в прошлом столетии (?!). Спрашивается – это самообман диссертанта или обман им научного сообщества?

Возьмем защищенную в Магнитогорском государственном университете при научном консультировании д-ра пед. наук, проф. В. А. Беликова докторскую диссертацию А. В. Гришина «Социально-педагогическая концепция развития конкурентоспособности специалистов средней профессиональной школы». Методологической базой выполненного исследования являются:

«...деятельностный подход к решению проблем образования, основу которого составляет теория деятельности (А. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. А. Рубинштейн и др.); системный подход, основывающийся на общей теории систем (В. Г. Афанасьев, В. П. Беспалько, И. В. Блауберг, В. Н. Садовский и др.); личностно-ориентированный подход в профессиональном образовании и в организации деятельности (В. А. Беликов, Э. Ф. Зеер, И. С. Якиманская и др.); технологический подход к решению проблем профессионального образования (В. П. Беспалько, В. И. Кондрух и др.); теория профессионального образования (С. Я. Батышев, А. П. Беляева, Е. А. Климов, А. Н. Сергеев и др.); педагогический менеджмент, основой которого является теория управления (Ю. А. Конаржевский, В. П. Симонов, Т. И. Шамова и др.); психологические основы теории профессиональной деятельности (А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, Г. В. Суходольский, В. Д. Шадриков и др.); методология и теория педагогических исследований и инноваций (В. П. Беспалько, Г. Г. Гранатов, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, Н. В. Кузьмина, Л. М. Кустов, А. Я. Найн, В. М. Полонский, Г. П. Щедровицкий и др.); теоретические основы управления профессиональным развитием кадров в системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов (С. Я. Батышев, А. П. Беляева, Э. Ф. Зеер, Ф. Н. Ключев, Л. М. Кустов, К. М. Левитан, А. К. Маркова, Э. М. Никитин, А. М. Новиков, В. М. Распопов, Г. М. Романцев, А. Н. Сергеев, Г. Н. Сериков, И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко, В. В. Шапкин и др.); теоретические основы личностно-ориентированного общего и профессионального образования (Н. Г. Алексеев, А. С. Белкин, Е. В. Бондаревская, Н. Ф. Гейжан, А. Г. Гостев, Ю. М. Орлов, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.); концепции про-

фессионального образования, опирающиеся на признание необходимости субъективного развития и саморазвития личности педагога (В. А. Беликов, Е. П. Белозерцев, В. А. Бенин, С. А. Гильманов, М. Е. Дуранов, О. В. Лешер, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.); концепции самоактуализации зарубежных школ гуманистической психологии (Ш. Бюлер, К. Гольштейн, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Р. Мей, Э. Фромм, К. Хорни, В. Франкл, Э. Шостром и др.).»

К слову сказать, ни А. Н. Леонтьев, ни В. В. Давыдов никогда не занимались теорией профессиональной деятельности. А методолог Г. П. Щедровицкий никогда не изучал теорию инноваций. Перед нами типичная картина, когда соискатель просто-напросто переписывает из ряда других работ перечень авторов, подходов, направлений.

Ю. Ю. Бровкина, предоставив к защите в Государственном университете управления, при научном консультировании д-ра психол. наук, проф. В. Н. Воронина, докторскую диссертацию «Социальная психология бренд-коммуникации», указала:

«Теоретико-методологическую основу ... работы, определяемую мультипарадигмальностью исследования, составляют социально-психологическая парадигма (Г. М. Андреева, А. И. Донцов, Д. Майерс, Э. Аронсон); теория деятельности и концепции личности (заметим, что это не одно и то же. – Д. Ф.) (Б. Г. Ананьев, А. А. Деркач, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев), мотивационные теории (А. Маслоу, Е. П. Ильин, В. И. Ковалев, Э. Лоулер, Х. Хеккаузен), теория установки (Д. Н. Узнадзе, А. Г. Асмолов), психология эмоций (К. Э. Изард, Г. М. Бреслав), психология коммуникации и общения (Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, А. Г. Журавлев), теория коммуникации, психология социального познания и концепция символического интеракционизма (Г. М. Андреева), психология межгрупповых отношений (В. С. Агеев, Г. М. Андреева, Н. П. Фетискин), теория «социальных представлений» С. Московичи, положения когнитивных теорий соответствия (А. Фестингер), социальной антропологии (В. Г. Крысько, Ю. М. Резник); положения, позволяющие раскрыть сущность бренда как социального феномена: методология анализа дискурса в психологии (Р. Харре, Г. Андреева, А. П. Ситников, D. Edwards, J. Potter), риторический подход в социальной психологии (М. Billig), неориторика (А. А. Чувакин, Х. Перельман), медиапсихология (П. Винтерхофф-Шпурк, Л. В. Матвеева и др.); психология смысла (Д. А. Леонтьев), работы по когнитивной психологии, среди которых основными являются труды по психологии общения (В. Н. Воронин, А. Н. Леонтьев) как направлении социальной психологии. Психология общения как междисциплинарное направление в системе психологических наук, интегрирует исследования общей психологии, психофизиологии, психологии личности, когнитивной психологии, психологии отношений, на

которых строится данная работа. Основы рассмотрения взаимодействия в психологическом аспекте базируются на работах А. С. Выготского. Исследование строится также на базе трудов гештальтпсихологии (психология сознания; В. Келлер, К. Левин), т. к. изучается перцептивный образ бренда, а также теории поля: исследуются мотивы, являющиеся базовыми понятиями данной теории. В основе работы лежат принципы теории бихевиоризма (Б. Скиннер, Д. Уотсон), теории речевых актов (П. Ф. Стросон), психологии влияния (В. В. Козлов, Ф. Зимбардо, М. Ляйппе, Р. Чалдини), психолингвистики (А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Н. И. Жинкин, А. С. Выготский, И. Н. Горелов), психологии рекламы (В. Г. Зазыкин, А. Лебедев, Р. И. Мокшанцев, В. И. Шуванов и др.); психологии поведения потребителей и поведенческой экономики (А. Н. Чиликин, Г. Беккер, Д. Блэкуэлл, П. Минигард, Д. Энджел)».

Таким образом, в «одну кучу» сброшены различные научные направления и идеи, причем наблюдается путаница теоретических положений и конкретных подходов, методологии и методов, в большинстве своем не нашедших отражения в работе. Читаешь, и становится стыдно. Правда, теория стыда в нашей психологии разработана пока слабо.

А вот методологическую основу отклоненного ВАК докторского исследования А. М. Якупова, защищенного в Магнитогорском государственном университете, при научном консультировании д-ра пед. наук, проф. Л. И. Савва на тему «Формирование транспортной культуры школьников» (как вам тема для докторской работы?) составили

«...важнейшие общеметодологические принципы и методы познания социальной действительности.

На философском уровне методологической базой исследования явились философские законы, категории, принципы, положения философии культуры (Б. А. Губман, Э. В. Ильенков, М. С. Каган, В. М. Межуев и др.), философии образования (Б. С. Гершунский, Н. А. Горбачев, Г. Г. Гранатов, М. Г. Заборская и др.)».

То есть в одно предложение включены все законы, принципы философии культуры, но не указано, на какие именно исследователь опирался. Далее приводятся фамилии людей, работавших в данном научном пространстве. Но каждый из них имел свой взгляд, свой подход. Так на какой из них ориентировался диссертант? Он, оказывается, опирался

«...на общенаучном уровне – на теории: систем (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Ю. С. Ларин, Э. Г. Юдин, Ю. А. Урманцев и др.), обучения, воспитания, развития личности (Б. Г. Ананьев, В. В. Давыдов, Г. А. Давыдова, П. В. Занков, А. П. Качалова, И. С. Кон, Т. В. Кружилина, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л. И. Савва, Д. И. Фельдштейн

и др.), деятельности, отношений (Б. Г. Ананьев, П. А. Гальперин, В. И. Ковалев, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев и др.), культуры (А. Н. Коган, А. И. Шендрик и др.).

На конкретно-научном уровне основными методологическими подходами явились подходы в образовании: системный (Ю. К. Бабанский, В. А. Беликов, К. Ю. Богачев, В. И. Загвязинский и др.), антропологический (Э. А. Орлова, Ю. И. Салов, Г. А. Соколова, Д. К. Танатова и др.), культурологический (А. Ю. Белогуров, В. С. Библер, М. Р. Битянова, Г. И. Гайсина, И. Ф. Исаев, С. Е. Карпова и др.) и рефлексивный (Г. А. Голицын, Т. М. Давыденко, А. А. Найн, Н. Я. Сайгушев, И. Н. Семенов и др.)».

Спрашивается, какое отношение имеют все перечисленные теории к транспортной культуре школьников?

А в докторской работе Г. А. Сикорской, защищенной в Оренбургском государственном университете при научном консультировании д-ра пед. наук, проф. А. В. Кострюкова, на тему «Научно-педагогическое обеспечение профильного образования старшеклассников» теоретико-методологической базой исследования стали

«...основные идеи прогностической разработки научно-педагогического обеспечения процесса развития образовательных систем (В. А. Анищенко, З. А. Багишаев, А. В. Батаршев, И. Н. Батракова, А. П. Беляева, С. К. Бондырева, Д. М. Гвишиани, Б. С. Гершунский, Г. М. Добров, Е. С. Заир-Бек, М. В. Кларин, Т. Е. Климова, А. В. Коржуев, В. В. Краевский, В. А. Лисичкин, В. С. Лазарев, И. М. Осмоловская, В. А. Попков, Н. К. Сергеев, В. А. Ясвин); концептуальные основы профильного обучения как комплексной организационно-педагогической инновации (А. В. Баранников, В. В. Гузеев, А. Ж. Жафяров, С. С. Кравцов, Н. Б. Крылова, П. С. Лернер, Т. Г. Новикова, Ю. М. Орлов, А. А. Пинский, А. П. Тряпицына, И. Д. Чечель, С. Н. Чистякова, И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин); идеи гуманистической трансформации образовательных моделей, порождающих инновационные технологии обучения (А. А. Бакушин, Б. Д. Бим-Бад, Е. В. Бондаревская, В. А. Бордовский, Н. М. Борытко, К. Я. Вазина, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Н. П. Капустин, А. В. Кирьякова, В. Г. Рындак, Г. К. Селевко, Ю. В. Сенько, П. И. Третьяков, А. В. Хуторской, М. А. Чошанов); психолого-педагогические теории деятельностного развития личности в пространстве направленной образовательно-профессиональной детерминации (А. Г. Асмолов, В. П. Бездухов, В. А. Беликов, К. Я. Вазина, Е. А. Климов, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. Н. Леонтьев, Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников, В. А. Сластенин), в том числе в условиях дифференциации и индивидуализации процесса обучения (Ю. К. Бабанский, П. Я. Гальперин, А. А. Кузнецов, М. Н. Скاتкин, Е. В. Сковин, Н. Ф. Талызина, Т. И. Шамова, И. С. Якиманская)».

Во всем этом наспех собранном хаосе различных подходов, принципов, идей даже направления представлены безграмотно.

Методологическую основу уже упоминавшейся нами докторской диссертации Е. Ю. Игнатьевой «Менеджмент знаний в образовательном процессе высшей школы» составили

«...теоретические исследования по различным аспектам постиндустриального общества (далее в скобках дается перечень из 26 фамилий); философские исследования по проблеме знаний и теории познания (следуют 7 фамилий), теории обучающейся организации (5 фамилий); научные основы процесса управления сложными системами (5 фамилий), синергетики (7 фамилий), теории развития образовательных систем (идет перечень из 15 фамилий); теория менеджмента качества (22 фамилии); методологические основы менеджмента знаний в организациях (25! фамилий); исследования по современным проблемам высшего образования (уже 32 фамилии); работы в области информатизации образовательного процесса (17 фамилий); исследования по проблеме гуманизации образования (14 фамилий); работы в области теории и практики компетентностного подхода в образовании (13 фамилий); теоретические основы оценки качества образовательного процесса и его результатов (13 фамилий); работы по проблеме непрерывного образования (9 фамилий)».

Методологические основы отклоненной ВАК диссертации М. Е. Вайндорф-Сысоевой, защищенной в Московском государственном областном университете, на тему «Организация виртуальной образовательной среды в подготовке педагогических кадров к инновационной деятельности», представлены следующим образом:

«Для достижения цели и решения поставленных в исследовании задачи мы опирались на методологические основания, идеи и методы философии образования, синергетики, теории сложных систем, гуманистической педагогики, андрагогики, теории деятельности, образования педагогических кадров, постдипломного педагогического образования, управления территориальным образованием, общей и педагогической инноватики».

Автор не удосужился разделить идеи и методы. И совершенно непонятно, какое отношение к подготовке педкадров имеют синергетика и теория систем!

В уже упоминавшейся докторской диссертации О. А. Линенко «Формирование экологического сознания студентов технического вуза»

«общеметодологической основой... явились: философская трактовка тождества природы и человека и взаимообразного их влияния (И. Кант, Г. Гегель, Н. О. Лосский, Н. Н. Моисеев, Н. Ф. Реймерс, В. В. Ро-

занов. В. С. Степин. П. А. Флоренский, В. Хексе и др.); концепция ноосферы В. И. Вернадского; положения психологии и педагогики о сущности комплексного подхода к пониманию сознания личности как целостной системы; общая теория познания; принципы развития, детерминизма, единства сознания и деятельности, взаимосвязи теории и практики и др. В качестве частной методологии исследования выступили: идеи системного подхода к анализу педагогических явлений и процессов (И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин и др.); теория функциональных систем (П. К. Анохин); принципы экологического образования (А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, Б. Т. Лихачев, И. Т. Суравегина и др.); принципы гуманизации и гуманитаризации высшего образования (О. В. Долженко, И. А. Зимняя, В. П. Зинченко, Е. Н. Шиянов, В. А. Якунин и др.); диалектическое понимание противоречий как основы возникновения проблемы.

Теоретическую основу исследования составили: концепции экологизации науки, техники и образования (Э. В. Гирусов, В. И. Данилов-Данильян, И. Д. Зверев, Д. Н. Кавтарадзе, Н. Н. Моисеев, Н. Ф. Ремерс, И. Т. Суравегина, Н. М. Чернова и др.); результаты изучения проблемы личности как субъекта деятельности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн и др.); теория профессиональной деятельности (М. С. Каган, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, В. А. Сластенин и др.); теория учебной деятельности (Б. Г. Ананьев, С. И. Архангельский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Ланда, И. Я. Лернер, Ю. А. Самарин, Н. Ф. Талызина и др.); теория развивающего обучения (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, В. А. Крутецкий, М. А. Матюшкин и др.); концепция непрерывности образования (Г. А. Бордовский, В. И. Горовая, В. А. Козырев, В. С. Ямпольский и др.); концепции развития профессионализма личности (А. П. Беляева, А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, Г. И. Хозяинов и др.), лично-относительно ориентированного образования (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков, И. С. Якиманская и др.), проектирования педагогических систем и процессов (Ю. К. Бабанский, В. С. Безрукова, В. П. Беспалько, В. В. Краевский, И. Я. Лернер и др.).

Перед нами не просто перечисление фамилий разных авторов, но и серьезная путаница методологии и теории познания. Некорректно представлено соотношение принципов, подходов, методов и методологии.

Впечатляет методологическая основа исследования отклоненной ВАК докторской диссертации В. А. Зебзеевой на тему «Субкультура детства как источник экологического развития детей в дошкольном образовании». Ее, по утверждению соискателя, составили

«...философские положения о целостности мира, общих законах развития природы, общества, человеческого сознания и деятельности;

о самостоятельной, самоорганизующей роли сознания субъекта, о всеобщей связи и взаимоотношении общества и природы (В. И. Вернадский, Э. П. Гирусов, В. П. Казначеев, Н. Н. Моисеев, Н. М. Маметов); идеи о социальной обусловленности развития человека как личности, о решающей роли практической преобразующей деятельности ребенка в познании им свойств и связей окружающего мира (А. В. Брушлинский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, И. А. Зимняя, А. Ф. Лазурский, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, А. А. Ухтомский); современные исследования о механизмах становления личности (Д. А. Леонтьев, В. И. Слободчиков, Б. Д. Эльконин); идеи экологической этики (С. Ф. Анисимов, А. А. Гусейнов, О. Г. Дробницкий, В. Г. Иванова, А. Швейцер), идеи экологического образования и воспитания как системообразующего фактора развития всей системы образования, о необходимости экологизации образовательной системы (С. Н. Глазачев, А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, Д. Н. Кавтавадзе, Б. Д. Комиссаров, А. В. Миронов, И. Н. Пономарева, И. Т. Суравегина, А. Г. Хрипкова); общенаучные положения философии гуманизма, ведущие положения гуманистической психологии (Э. Берн, С. Гроф, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Рудестам); идеи, обосновывающие необходимость перехода от противопоставленности человека и природы к партнерскому взаимодействию с ней, необходимость гуманитарной парадигмы решения экологических проблем (Г. Д. Гачев, В. Е. Борейко, С. Келлерт, О. Леопольд, Д. Лукач, А. П. Семенов-Тянь-Шанский, В. И. Талиев, А. Д. Урсула, В. Хесле).

Вместо методологии исследования перед нами совокупность фамилий разных авторов, которые решали разные вопросы в разных пространствах, и решали по-разному.

Следующим серьезным пробелом в представляемых диссертационных исследованиях является слабое осмысление соискателями сущности, смысла своего научного труда, что отражается в формулировках теоретической значимости и научной новизны работы, т. е. в концептуальной доказательности полученных выводов, перспективности результатов исследования. В этом как раз и проявляются отсутствие у соискателя понимания проблемы, неумение показать противоречия, возможности ее решения и теоретическое значение полученных новых данных. При этом во многих работах повторяются уже известные в науке положения или формулировки решений в терминологии других наук, использованные диссертантом без их адаптации, не вычлениются новые проблемы, требующие дальнейших исследований.

Например, в возвращенной ВАК в диссертационный совет докторской диссертации Л. Ф. Колокатовой «Дидактическая система информационной поддержки психофизиологической подготовки студентов техни-

ческих вузов», защищенной, как уже упоминалось, в Московском государственном индустриальном университете, научная новизна работы, по утверждению автора,

«состоит в решении педагогической проблемы, заключающейся в инновационном исследовании психофизиологических характеристик личности».

Как научная новизна может заключаться в инновационном исследовании? И кто знает, что оно инновационно? А теоретическая значимость данной диссертации, оказывается, дополняет

«в своей совокупности решение научной проблемы, определяющей методологические основы использования современных информационных технологий... определена сущность... психофизиологической подготовленности студента».

При этом соискатель не указывает, в чем эта сущность заключается. По сути, перед нами набор наукообразных фраз. И совсем уже не плакать, а смеяться хочется (по известному анекдоту) при чтении научных выводов, в которых идет перечисление общеизвестных положений: автором, в частности, установлено, что наибольшее психофизиологическое напряжение студентов вызывают зачеты и экзамены. Это «инновационное» откровение подается аксиоматично, без сравнения с другими стрессовыми состояниями. При этом в диссертации отсутствуют данные о том, что же получено в результате исследования: нет обоснования системы, заявленной в теме работы, ее сущности и функциональной нагрузки. К великой нашей печали, данная диссертация не составляет исключения.

Так, в отклоненной ВАК диссертации А. С. Курылева «Проектирование информационно-образовательной среды открытого профессионального образования», защищенной в Балтийской госакадемии рыбопромыслового флота (видимо, решив все проблемы рыболовства, здесь решили содействовать развитию педагогической науки) при научном консультировании д-ра пед. наук, проф. Г. А. Бокаревой, так представлена теоретическая значимость исследования:

«...разработанные научные основы проектирования систем открытого непрерывного профессионального образования развивают новое научное направление в области содержания профессиональной непрерывной многоуровневой подготовки специалистов, ориентированной на потребности в современных профессиональных знаниях и компетенциях мирового уровня для использования инновационных технологий отраслей экономики, что вносит существенный вклад в разработку понятийного аппарата теории профессиональной подготовки

по программам высшего и дополнительного профессионального образования, развивает методологические основы педагогического моделирования реальных педагогических процессов и систем открытого образования с целью их результативного и стратегического проектирования».

В этом наукообразном тексте не сказано, какие же это основы. Более того, оказывается, что представленная автором теория, которую ничтоже сумняшеся он называет открытием мирового (!) уровня, внесла вклад в разработку понятийного аппарата теории профессиональной подготовки. Но скромно умалчивается, какой это вклад, в чем он заключается.

Одним словом, перед нами явный брак, который, к нашей общей беде, имеет место в немалом числе диссертационных исследований, в том числе не только в отклоненных ВАК. Порой экспертный совет рекомендует работу к утверждению, так как она хотя и грешит недостатками, но имеет серьезный доказательный материал в рамках проведенного конкретного исследования. Видимо, подобная либеральная позиция далее не может быть терпима. И, справедливо упрекая диссертационные советы, Экспертному совету ВАК пора «и на себя оборотиться». И мы повинны в том, что в результате педагогических и психологических диссертационных исследований редко появляются новые идеи, открытия, происходит опровержение устаревших позиций. Между тем в условиях все новых и новых «вызовов времени», появления непредсказуемых нестандартных ситуаций общество ждет от ученых поиска нестандартных решений реально возникающих проблем, прорыва в понимании новых реалий образования и развития растущего человека.

Разумеется, есть и серьезные, действительно интересные и перспективные исследования по педагогике и психологии. Но, несмотря на их появление, вызывает тревогу общее снижение уровня научной деятельности соискателей, узкий научных кругозор и наивный эмпиризм многих диссертантов; неспособность последовательно и системно развернуть тему исследования; засилие беспредметного теоретизирования; низкий уровень идентификации выполняемой работы с существующими в науке подходами и традициями; подмена понятий, оторванность исследования и от теории науки, и от практики, порождающие уход в область манипуляций с языком (придумывание сомнительной терминологии, не отвечающей смыслу научного поиска); экспериментальная слепота, состоящая в слабой прогнозируемости результатов опытных разработок, их уместности, обоснованности, глубине и эффективности воздействия; некорректность применяемых методов и методик; элементарная безграмотность как в научном, так и в русском языке.

Среди причин создавшегося положения не только низкий методологический уровень определенного числа исследователей, снижение их ответственности, но и ослабление требовательности тех, кто обеспечивает подготовку научных кадров – научных руководителей и консультантов, рецензентов, оппонентов, членов кафедр, ученых советов вузов и НИИ.

Экспертное сообщество недостаточно четко выполняет требование Положения о присвоении ученых степеней о том, что докторская диссертация призвана решать крупную научную проблему, открывать новое направление в науке, т. е. быть не просто обобщением каких-то материалов, а результатом пролонгированного научного поиска, творческой постановки и решения важнейшей задачи. Имя нового доктора наук должно быть знакомо научному миру по его многочисленным трудам, или же этот исследователь должен совершить действительно научное открытие. Другими словами, показателем для экспертного сообщества должен быть не один лишь текст диссертации, а «вписанность» соискателя в научное пространство, в частности количество и качество его публикаций.

А что происходит на самом деле?

Нередко отмечается несовпадение содержания и смысловой нагрузки большинства прилагаемых соискателем статей с решаемой в диссертации проблемой, а иногда – несоответствие названий самих статей их содержанию. У ряда будущих докторов наук из перечня публикаций, в том числе в так называемых «ваковских журналах», львиную долю составляют тезисы, зачастую опубликованные только в регионе проживания диссертанта, не заявляющие, кроме того, какую-то новую принципиальную позицию, а представляющие собой повествование на заданную тему.

Так, в упоминавшейся докторской Л. Ф. Колокатовой указано, что в журналах ВАК ею опубликовано 9 статей. Однако объем каждой из них не превышает одной-двух страниц, более того – все они выполнены в соавторстве. Иначе говоря, перед нами «парад» тезисов, напечатанных в материалах межвузовских конференций.

Именно в общем перечне публикаций соискателей находится та лазейка, через которую нивелируется не только ученая степень, но и научная деятельность. Нам предъявляются так называемые монографии, объемом в 3–4 печатных листа, набранные на домашнем компьютере и изданные тиражом в 100 экземпляров. Тревогу вызывают даже не объем монографии и ее тираж, а непонимание специфики данного типа научного издания. Монография исследователя, идущего на защиту, предполагает наличие развернутой концепции, обоснование научной позиции автора, а вовсе не объединение в одном томе его разных работ или констатацию полученных данных.

Невольно вспоминаются строки В. В. Маяковского «ужас из железа выжал стон», когда знакомишься с используемой многими соискателями литературой. Зачастую библиографические перечни кочуют из диссертации в диссертацию, поэтому сноски не соответствуют тексту, цитаты не совпадают с авторскими фразами, т. е. диссертант указывает источники, которые он никогда в руках-то не держал.

Перед нами встают два вечных российских вопроса: кто виноват и что делать? Виноваты мы, наше научное, в том числе экспертное сообщество, сделавшее возможным все вышеописанное. Причины кроются в безответственности кафедр вузов и лабораторий НИИ, их заведующих и рецензентов; равнодушии ученых советов, штампующих никчемные работы, и в формализме диссертационных советов, отказавшихся, по сути, от проведения научных дискуссий, сопоставления разных мнений, порождающих новые идеи, новые направления исследований. Это зримо отражается, кстати, в заформализованности заключений, представляемых в ВАК, где отсутствуют сущностные характеристики новизны, теоретической и практической значимости диссертационной работы, идет повтор текста автореферата, причем нередко представленный псевдонаучным языком.

Содержащиеся в заключениях диссертационных советов оценочные суждения (о том, что исследование «глубокое», «разностороннее», «скрупулезное» и пр.) мало что сообщают по существу. Вот, например, заключение диссертационного совета Дальневосточного государственного гуманитарного университета по диссертации Е. Н. Леоновой на тему «Педагогическое сопровождение процесса адаптации первокурсников вуза». В качестве «наиболее существенных результатов, полученных лично соискателем, выявлена необходимость педагогического сопровождения процесса адаптации первокурсников в контексте их экзистенциальных проблем». Представляете, соискатель, оказывается, выявил в ходе целенаправленного исследования «необходимость сопровождения процесса адаптации...». И это подписано председателем диссертационного совета!

В заключении по диссертации необходимо давать конкретное содержательное описание результативного вклада соискателя в контекст науки: какое знание произведено, в отличие от имеющегося, в чем его новизна и полезность. Полезность произведенного научного продукта заключается в удовлетворении не только запросов практики, но и нужд внутринаучных, это могут быть, например, теоретическое упорядочение понятийного строя науки, разработка новых методов исследования и т. п.

Серьезные нарекания вызывает практика назначения и работы официальных оппонентов, нередко дающих необъективную, искаженную оценку диссертаций, ибо их кандидатуры подбираются по соображениям,

весьма далеким от научной принципиальности, по бессмертным грибоедовским рецептам: «Меня учил покойный мой отец...» и «ну как не порадовать родному человечку». То же самое касается и ведущих организаций, которые, уходя от «неудобных замечаний и вопросов», не рассматривают различные стороны диссертации, включая спорные ее положения.

Особый спрос пора предъявить к научным руководителям докторантов и аспирантов, подняв их личную ответственность и ликвидировав, наконец, институт научных консультантов, «готовящих» докторов и кандидатов наук. Зачем научному работнику решать крупную научную проблему, открывать новое направление в науке, если рядом есть технологически оснащенный потомок пушкинской Арины Родионовны? Наличие подобных научных «нянек», порожденное, как известно, стремлением к получению ими ученого звания профессора, является нонсенсом, зримым противоречием. Ведь если соискатель нуждается в научном консультанте, значит, он еще не дорос до решения крупной научной проблемы и не должен претендовать на высшую ученую степень доктора наук, т. е. мастера в своей области знаний. Ученая степень доктора присваивается как знак, как показатель научной зрелости человека. При этом представляемая диссертационная работа (при наличии (кого мы обманываем?) целой когорты «писателей» – смотри, например, объявления в Интернете) выступает важной, но лишь *одной из составляющих*, определяющих, что это лицо состоялось в науке.

Кстати, в недавней истории наших отраслей научного знания многие выдающиеся ученые с трудом соглашались на трату времени для написания текста докторской диссертации. Так, гордость отечественной дидактики Михаил Николаевич Скаткин только под настойчивым натиском академиков А. М. Арсеньева и Э. И. Монозона «отвлекся» на защиту ученой степени доктора наук. Петр Яковлевич Гальперин – «совесть» российской психологии, по определению А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконина и А. В. Запорожца, – лишь благодаря титаническим усилиям руководства МГУ им. Ломоносова вышел на защиту докторской диссертации, давно являясь ученым с мировым именем.

Так что же делать нам сегодня? Экспертное сообщество – от коллектива кафедры, лаборатории, ученого и диссертационного советов до экспертного совета ВАК – должно, прежде всего, четко определиться с *критериями оценки*. Притом оценки не просто научной работы, написанной на конкретную тему, которая может быть и удачной компиляцией, а оценки *готовности* соискателя к научной деятельности, его *реального вклада* в науку и *значимости* решаемой им проблемы:

- важно строго придерживаться установленных правил допуска диссертационного исследования к защите, включая число и объем публи-

каций, не допуская, в частности, путаницы научной монографии (где ставится и решается заявленная проблема) со сборником его статей или брошюрой. Для этого нужно, чтобы в ряду других документов соискателя докторской степени, представляемых в ВАК, были и изданные монографии, и тексты основных научных статей;

- следует точно, однозначно обозначить ответственность выпускающей соискателя кафедры за утверждение темы исследования, качество работы научного руководителя и экспертизу диссертации;

- необходимо определить в качестве критерия назначения официальных ведущих организаций обязательное наличие в них признанных специалистов в экспертируемой проблеме, отражая это в представляемых в ВАК документах;

- надо реально повысить ответственность диссертационных советов, научных руководителей, оппонентов и ведущих организаций, установив, что в случае отклонения рекомендованной ими одной докторской или двух кандидатских работ они лишаются права осуществлять деятельность, связанную с подготовкой научных кадров высшей квалификации, на срок от 3 до 5 лет;

- пора прекратить практику научного консультирования докторских диссертаций как абсурдную, прямо противоречащую Положению о присвоении ученой степени доктора наук за решение крупной научной проблемы или открытие нового научного направления. В качестве превентивной меры можно вывесить на сайте ВАК и опубликовать хотя бы в бюллетене ВАК и газете «Поиск» поименный список тех научных консультантов, чьи подопечные не были утверждены в искомым ученых степенях в 2006–2011 гг. Такого же поименного списка, на мой взгляд, требуют и те официальные оппоненты, которые дали положительные отзывы на диссертации, отклоненные ВАКом. Научное сообщество вправе знать тех, кто способствует появлению псевдонаучных творений;

- требуется включить в структуру кандидатского минимума экзамен по теории познания, поручив Институту философии РАН разработать программу данного курса.

И главное: следует создать, наконец, в научной среде обстановку, не допускающую профанации, нетерпимую к околонуучной деятельности. Речь идет не о недоверии к армии соискателей ученой степени, а о том, что планку требований к ним необходимо поднять на принципиально новый уровень. Разумеется, работа оппонентов, членов диссертационных советов и экспертного совета ВАК связана с серьезной нагрузкой. В то же время это исключительно почетная работа, связанная с будущим науки, формированием нового научного плацдарма.

Никому нельзя позволять принижать науку, считая возможным отношение к защите диссертации, в том числе докторской, как к проходному моменту, необходимому для утверждения амбиций или получения определенных благ. В российской науке достаточно ученых, щепетильно относящихся к своей профессиональной деятельности. Она имеет славные традиции, и наше дело их защищать и приумножать.

ПОСТАНОВЛЕНИЕ

совместного расширенного заседания президиума высшей аттестационной комиссии министерства образования и науки рф и президиума российской академии образования, при участии ректоров и проректоров вузов, председателей диссертационных советов, заведующих кафедрами педагогики, психологии, дефектологии, методик преподавания

г. Москва

20 апреля 2011 г.

Заслушав и обсудив аналитический доклад Д. И. Фельдштейна «Проблемы качества психолого-педагогических диссертационных исследований, их соответствие современным научным знаниям и потребностям общества», Президиум ВАК Минобрнауки России и Президиум Российской академии образования отмечают, что, несмотря на проводимые серьезные, перспективные исследования по педагогике и психологии, расширение их теоретической и эмпирической базы, повышение внимания к эксперименту, вызывают тревогу общее снижение уровня диссертационных работ, узкий научных кругозор и наивный эмпиризм многих диссертантов; неспособность последовательно и системно развернуть тему исследования; засилие беспредметного теоретизирования; низкий уровень идентификации выполняемой работы с существующими в науке подходами, традициями; подмена понятий, оторванность исследования и от теории науки, и от практики, порождающие уход в область манипуляций с языком (придумывание сомнительной терминологии, не отвечающей смыслу научного поиска); экспериментальная слепота, состоящая в слабой прогнозируемости результатов опытных разработок, их уместности, обоснованности, глубине и эффективности воздействия; недостаточная корректность применяемых методов и методик; элементарная безграмотность как в научном языке, так и в русском языке.

Среди причин создавшегося положения не только низкий методологический уровень определенного числа исследователей и снижение их ответственности, но ослабление требовательности тех, кто обеспечивает подготовку научных кадров – научных руководителей и консультантов,

рецензентов, оппонентов, членов кафедр, ученых и диссертационных советов вузов и НИИ.

В целях повышения качества психолого-педагогических диссертационных исследований, обеспечения их соответствия современным научным знаниям и потребностям развивающегося общества Президиум Высшей аттестационной комиссии Минобрнауки России и Президиум Российской академии образования постановляют:

1. Текст аналитического доклада Д. И. Фельдштейна опубликовать в Бюллетене ВАК и в журналах РАО.

2. Указать Экспертному совету по педагогике и психологии ВАК Минобрнауки России, руководителям и членам диссертационных советов по педагогическим и психологическим специальностям на необходимость серьезного повышения требований не только к соискателям ученых степеней, но и к официальным оппонентам, научным руководителям, консультантам, ведущим организациям.

3. Обратить внимание ректоров вузов и директоров НИИ на их личную ответственность:

а) за выбор и утверждение тематики диссертационных исследований по педагогике и психологии на кафедрах и ученых советах;

б) за деятельность диссертационных советов, в том числе подбор оппонентов и ведущих учреждений, а также организацию процесса защиты диссертаций.

4. Считать необходимым усилить требования ВАК:

а) к числу и качеству публикаций соискателей ученой степени;

б) к методологической подготовке диссертантов, в том числе отражающейся в формулировках научной новизны и теоретической значимости их исследований;

в) к деятельности диссертационных советов, их ответственности за научный уровень утверждаемых диссертационных работ.

5. При подготовке нового положения о ВАК:

а) рассмотреть вопрос о целесообразности назначения научных консультантов для докторских диссертаций;

б) ввести в перечень экзаменов кандидатского минимума экзамен по теории познания.

6. Просить Институт философии РАН подготовить программу кандидатского экзамена по теории познания.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37:001.12(045)

А. Е. Причинин

ИННОВАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОСНОВАНИЯ ПРИНЦИПА НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Аннотация. В статье показано, что в современном образовании не в полной мере учитывается принцип неопределенности. Феномен неопределенности рассмотрен с точки зрения философской рефлексии, философско-прогностических теорий преобразования действительности, квантовой физики, синергетики, математики, теории управления, психологии, педагогики. Выявлены основания принципа неопределенности в инновационном образовании.

Ключевые слова: инновационное образование, принцип неопределенности, онтологический и гносеологический аспекты неопределенности, основания принципа неопределенности в инновационном образовании.

Abstract. The paper shows that the modern education does not take into account the «uncertainty» principle to its full extent. The uncertainty phenomenon is examined from the philosophic reflection point of view, philosophic prognostic theories of reality transformation, quantum physics, synergetics, mathematics, management theory, psychology and pedagogy. The bases of the «uncertainty» principle in innovative education are revealed.

Index terms: Innovative formation, uncertainty principle, ontological and gnoseological aspects of uncertainty, bases of the «uncertainty» principle in innovative education.

Характерным признаком нашего времени становится постоянное пребывание человека в состоянии все возрастающей внешней и внутренней неопределенности [17]. Это обстоятельство связано с развитием информационного пространства, усиливающаяся роль которого создает предпосылки для колоссальных социально-экономических и политических изменений [12]. Их стремительность, глубина и непредсказуемость приводят к тому, что глобальной проблемой развития личности оказывается необходимость постоянного личностного роста, без которого невозможны успешная адаптация и выживание в условиях непрерывно меняющейся среды обитания. Сегодня в рамках одной человеческой жизни присутствует опыт существования не только в различных социально-экономических

формациях (часто с диаметрально противоположными ценностными ориентирами), но и в различных цивилизациях. При этом достижения науки, бесконечно расширившие человеческие возможности, все чаще ставят под сомнение неизменность биологических основ человеческого вида.

Проблемы пребывания и развития человека и общества в условиях неопределенности (нестационарной реальности) относятся к числу тех, решение которых во многом предопределяет общественный прогресс. В последнее время в научную терминологию не случайно стали включаться такие понятия, как «принцип неопределенности», «динамическое равновесие» и др. – это обусловлено реальностью. Слово «неопределенность» стало одним из наиболее часто употребляемых слов не только в обыденной, но и в научной и философской речи.

Однако отечественная образовательная система не в полной мере учитывает новые характеристики среды, не успевает адекватно реагировать на изменения. Более того, сохраняя в современных условиях традиционные подходы, она увеличивает неопределенность своего развития.

В ведущих странах развитие образования увязывается непосредственно с потребностями современного общества, обусловленными характером и свойствами современной культурно-технологической среды, которая интенсивно «информатизируется», «технологизируется» и превращается в глобальное (общечеловеческое) пространство жизни и деятельности, одним из признаков которого является повышение неопределенности.

В различных философских построениях, культурологических, социологических, а также в психологических и педагогических исследованиях и концепциях все острее обозначается проблема качественного реформирования образовательной системы и ее переориентации на подготовку самореализующегося субъекта деятельности, способного к адекватному взаимодействию с возникающей и изменяющейся нестационарной действительностью.

К числу наиболее известных концепций, подходов и идей, направленных на реформирование образования в условиях кризиса цивилизации, могут быть отнесены:

- концепции постиндустриального общества, основанного на знаниях и инновациях (Д. Белл, Э. Тоффлер, З. Бжежинский и др.);
- гуманизация образования и его ориентация на будущее и на «постматериальные» ценности (Ж. Аллак, В. А. Иноземцев, А. М. Новиков, А. Печей, Э. Фромм, Ф. Г. Кумбас и др.);
- построение образования на основе прогнозов развития общества, «школа будущего», «школа в социокультурной системе», (Т. Хюсен, Б. С. Гершунский, Ф. Ванискотт и др.);

- интеграция образовательных систем на межгосударственном уровне и международная координация и управление образованием (ЮНЕСКО);
- междисциплинарный характер содержания образования (К. Левин, В. Чинаннах, Я. Лефстедт, Г. Войлер и др.);
- непрерывное образование и образование в течение всей жизни (Э. Фор, Ж. Делор и др.).

Большое внимание уделяют проблемам образования многие международные организации (ЮНЕСКО, Римский клуб, комиссии ООН и др.), в документах которых обозначены общие принципы образования: гибкость и вариативность, преемственность и доступность, многоуровневость и согласованность интересов учебных заведений и производственных фирм, удовлетворение непрофессиональных образовательных потребностей, интеграция формального и неформального образования и др. Все множество материалов по рассматриваемой проблеме можно разделить на три группы:

- аналитические суждения о состоянии и проблемах образования, «вскрывающие» его недостатки;
- концептуальные идеи и системы высокого уровня обобщения, трудно реализуемые в практике;
- частные новшества, реализуемые в образовательной действительности, но не являющиеся частью единой системы.

Неудовлетворенность современной системой образования все больше ощущается в обществе. Декларации о подготовке «нового человека» звучат все громче, но целостной сбалансированной концепции образования, отражающей проблемы и тенденции современного общества, его кризисное состояние и пути выхода из него, пока не создано. Остается открытым вопрос: каким должен быть современный человек, чтобы он успевал в условиях нелинейности, неопределенности, неравновесности, открытости и сложности в режиме реального времени оптимизировать свою деятельность, пережить, усвоить огромный экспоненциально возрастающий поток информации [9].

Современные условия жизнедеятельности справедливо называют экстремальными. Ситуация неопределенности (снижение чувства безопасности и защищенности, рост неуверенности в завтрашнем дне), которую Б. Вальденфельс называет «спонтанностью повседневности», становится все более привычным атрибутом действительности. Актуально и парадоксально высказывание Т. Г. Лешкевича: «Залог прочного мироустройства в принятии неопределенности бытия».

Длительное пребывание в таких условиях требует от человека постоянного пересмотра не только морально-этических, но и онтологических

оснований. Главной составляющей успешного выживания оказывается готовность и способность к изменениям: «Речь идет... о качественных изменениях способов жизни, общения, сознания – причем изменениях весьма неоднозначных» [14].

Все более насущной в связи с этим становится задача модернизации российского образования, повышения уровня его устойчивости в условиях неопределенности. Для этого нужно устранить существующие противоречия:

- между современными требованиями готовности субъекта деятельности к самостоятельному осуществлению продуктивных действий и недостаточной разработанностью их научно-педагогических основ в учебной деятельности;
- низкой продуктивностью учебной деятельности и возрастающими потребностями общества в ее повышении.

Исторически сложившаяся образовательная система перестала в полной мере соответствовать запросам изменившегося общества, его приоритетам, проблемам и тенденциям. В современной реальности востребован «нестационарный» человек – динамичный, мобильный, креативный, готовый к неопределенным переменам, подготовку которого пока не обеспечивает российское образование. Одним из препятствий на пути к устранению неэффективности отечественной системы образования является недооценка исследователями и практиками роли принципа неопределенности, недопонимание его продуктивного характера.

Вместе с тем изучение проблемы неопределенности в разных областях науки имеет длительную историю.

1. В философии рассматриваемый феномен анализировался начиная с времен античности [17]. Именно мыслителями античной Греции, прежде всего Платоном, впервые наиболее рельефно показана взаимосвязь гносеологического и онтологического аспектов неопределенности. Особое развитие эта тема получила в рамках христианского богословия и философии, продолживших традиции греко-античной философской мысли.

В современной западной философии неопределенность интерпретируется как «бытие между» (С. Кьеркегор), «анонимные силы» (К. Ясперс), «ускользание и абсурдность» (А. Камю), «неукорененность в бытии» (М. Хайдеггер), «спонтанность повседневности» (Б. Вальденфельс), «полумгла и бесконтрольность сознания» (К. Юнг), «теоретический плюрализм и борьба альтернатив» (П. Фейерабенд). Огромное значение для осмысления рассматриваемой проблемы представляют концептуальные разработки представителей экзистенциализма и персонализма – Ж. Сартра, А. Ка-

мю, Э. Мунье, М. Хайдеггера [3, 7, 15, 18]. С точки зрения экзистенциальной философии, неопределенность заложена в самой природе человека.

Кроме того, в философии XX в., начиная с М. Хайдеггера, получило актуальность рассмотрение не конкретного предметного сущего, а неопределенного «фона», который позволяет сущее видеть. Положение человека, само его существование признается неопределенным, открытым, нерешенным и незавершенным. Экзистенция – это, собственно, то, что своей процессуальностью, незавершенностью, трансцендированием за собственные пределы вносит неопределенность в список первостепенных философских проблем. Понятие неопределенности присуще и современным представлениям об обществе. Так, Ж. Бодрийяр считает ценности современных обществ основанными на принципе неопределенности. Ю. Хабермас полагает, что сложившаяся ситуация – «постметафизическое плюрализма» – затрудняет формирование любых моральных и этических ценностей. В соответствии с этим современные философы акцентируют внимание на аксиологическом аспекте неопределенности.

В отечественной философии особенно популярным было представление о неопределенности русского характера, которую западный наблюдатель называл вечной загадкой русской души. Идею неопределенности развивали многие мыслители XIX–XX вв.: И. В. Киреевский, П. Я. Чаадаев, А. С. Хомяков, А. И. Герцен, Н. Г. Чернышевский, Вл. С. Соловьев, С. Н. Булгаков, Н. А. Бердяев, С. Л. Франк, Н. О. Лосский, П. А. Флоренский, Н. Ф. Федоров, В. И. Вернадский, К. Э. Циолковский, В. Эрн и др. Философские размышления Льва Шестова об абсурдности, неустойчивости человеческого существования воплотились в работе «Апофеоз беспочвенности».

2. В философско-прогностических теориях преобразования действительности современный мир характеризуется возрастанием темпов и неопределенностью экономического и культурно-технологического развития (О. К. Дрейер, В. И. Данилов-Данильян, Ст. Лем, В. П. Овечкин, Э. Тоффлер, П. Кууси, Х. Ленк, Б. Г. Юдин и др.) [4, 5, 8].

Деятельность человека по преобразованию материального измерения позволила «покорить» естественную природу, создать особые, отличающиеся от естественных условия обитания и обеспечить себе долговременное, надежное и стабильное существование. Однако наряду с повышением качества жизни благодаря удовлетворению возрастающих потребностей человечество все сильнее ощущает отрицательные последствия технологической деятельности. И если достижения людей в структуре «второй природы» очевидны – доступность материальных благ и комфорта, то ее негативные составляющие непредсказуемы и уже сейчас приводят к конфликтным ситуациям, создавая угрозу существования цивилизации.

Техногенная среда (ТГС), занимая все большее пространство (как внешнее, так и внутреннее), стала оказывать на людей доминирующее влияние. Источником многих современных конфликтов является возрастающая разность темпов психофизиологической адаптации человека и взрывного расширения ТГС. Каждое новое поколение испытывает все более значительные трудности в ходе приспособления к социально-технологическому миру. Более того, даже в течение жизни человек вынужден неоднократно реадаптироваться к реальной действительности. В условиях неопределенности, переменчивости и неустойчивости он не всегда способен понять не только себя, но и других (В. П. Овечкин). Усиливающийся психологический дискомфорт ведет к стрессам, не известным ранее болезням и аномальным проявлениям, процесс идентификации человека существенно затрудняется [13].

3. В *теории квантовой физики* существует принцип неопределенности, сформулированный в 1927 г. В. Гейзенбергом. Этот принцип переставляет акценты в отношениях субъекта и объекта познания. Корпускулярно-волновой дуализм физики микромира стирает четкую грань между понятиями вещества и излучения, что еще более утверждает за неопределенностью статус актуальной научной и философской проблемы [2].

4. В *синергетике и теории диссипативных систем* проблеме неопределенности придается огромное значение (Г. Хакен, С. П. Курдюмов, И. Пригожин, И. Стенгерс и др.). В рамках этих дисциплин неопределенность мыслится как одна из основных характеристик точек бифуркаций в процессах самоорганизации. Развитие науки и техники обусловило понимание современного мира (во всем многообразии его смысловых значений) как сложной, открытой, неравновесной системы. Ее поведение нелинейно – переход на следующий этап характеризуется нарастанием флуктуаций, повышением энтропии системы и т. д. Согласно синергетике, неопределенность и неустойчивость являются фундаментальными свойствами жизни, а значит, и бытия человека [3, 10, 11].

5. В *психологии* принцип неопределенности актуален и в теоретическом, и в прикладном отношениях. Б. Г. Ананьев еще в 1971 г. подчеркивал необходимость изучения этого феномена [1]. В отечественной психологии аспекты неопределенности затрагиваются в таких направлениях исследований, как вероятностное прогнозирование (И. М. Фейгенберг, Г. Е. Журавлев, Д. А. Ширяев и т. д.), психология мышления (А. В. Брушлинский, Б. М. Теплов, Г. Б. Мазилова), психология принятия решений (М. А. Котик, А. М. Емельянов), исследование феномена антиципации (С. А. Рубинштейн, С. Т. Геллерштейн, Б. Ф. Ломов, Е. К. Сурков, В. А. Ядов), психофизиология (О. Г. Чаро-ян), психофизика (Ю. М. Забродин, В. В. Голубинов), медицинская психоло-

гия (И. С. Коростелева, В. С. Ротенберг, Т. А. Языкова, В. П. Зайцев) [6]. За рубежом ученые анализируют феномен неопределенности в исследованиях целеустремленных систем (Р. Акофф, Ф. Эмери), в теории принятия рациональных решений и в психологической теории принятия решений (Ю. Козелецкий), в исследованиях мотивации (М. Apter, D. E. Berlyne, J. Kagan и др.), в работах о развитии толерантности к неопределенности [4, 5] (J. Hampton, J. E. Crandall, S. Pittavino, J. J. Ray, Е. Носенко, М. Шаповал).

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- принцип неопределенности есть культурная норма современного общества и системы образования как его части;
- актуализация этого принципа в сфере образования обусловлена переходом общества в новую фазу социально-экономического развития;
- возрастание неопределенности как сущностной характеристики современного социума повышает ответственность субъектов образовательного процесса (в настоящее время рост ответственности субъектов педагогических инноваций отстает от роста энтропии в этой области);
- в условиях неопределенности затруднено выработка и принятие ценностей, культурных норм, нравственных ориентиров, что существенно влияет на систему образования как средство передачи «культурного штампа»;
- образовательная среда должна адекватно реагировать на ситуацию неопределенности, использовать новые регулятивы, учитывающие рассматриваемый принцип;
- принцип неопределенности признается метапринципом в системе педагогических принципов;
- принцип неопределенности является неотъемлемым компонентом структуры инновационного образования;
- устойчивое развитие системы образования в условиях неопределенности может быть обеспечено повышением ее инновационности;
- основаниями использования принципа неопределенности в инновационном образовании являются:

– философская рефлексия проблемы неопределенности (Аристотель, Н. Булгаков, Н. А. Бердяев, Ж. Бодрийяр, В. И. Вернадский, Б. Вальденфельс, Гераклит, А. И. Герцен, Ж. Деррида, Ж. Делез, Дионисий Ареопагит, Ксенокрит, С. Кьеркегор, А. Камю, И. В. Киреевский, Н. О. Лосский, Платон, Вл. С. Соловьев, В. О. Фабер, Л. Франк, Н. Ф. Федоров, П. А. Флоренский, П. Фейерабенд, М. Хайдеггер, Ю. Хабермас, А. С. Хомяков, К. Э. Циолковский, Н. Г. Чернышевский, П. Я. Чаадаев и др.), утверждающая:

а) статус неопределенности как актуальной научной и философской проблемы;

б) заложенность неопределенности в самой природе человека и общества;

в) взаимосвязь гносеологического и онтологического аспектов неопределенности;

г) актуальность аксиологического аспекта неопределенности;

– философско-прогностические теории преобразования действительности, характер, противоречия и проблемы современной техногенной среды (Р. Ф. Абдеев, Д. Белл, И. В. Бестужев-Лада, М. А. Басин, В. Г. Горохов, В. И. Данилов-Данильян, В. А. Иноземцев, П. Кууси, Х. Ленк, Ст. Лем, Д. и Д. Х. Медоуз, И. Р. Пригожин, А. Печчеи, А. И. Ракитов, В. С. Степин, В. Ф. Сидоренк, Э. Тоффлер, Г. М. Тавризян и др.), акцентирующие следующие моменты:

а) необходимость отражения в структуре и содержании проектной деятельности возможных проблем, противоречий и тенденций характера и темпов развития современной среды жизнедеятельности человека;

б) применение к проектной деятельности принципов, подходов, норм отношений, принятых в обществе и не противоречащих общечеловеческим ценностям;

в) рассмотрение как положительных, так и отрицательных последствий проектной деятельности человека;

г) понимание проектной деятельности человека как основы культурно-технологического развития;

– квантовая физика (М. Борн, Д. Бом, В. Гейзенберг, Э. Шредингер и др.), включающая:

а) синтез квантовых и релятивистских принципов;

б) разрушение представления о четком разделении объекта и субъекта;

в) введение принципа «дополнительности»;

– принципы синергетического подхода (И. Р. Пригожин, Г. Хакен, И. Стенгерс, Е. Н. Князева, В. И. Аршиновач, В. Г. Буданова, В. Н. Дубровский, Ю. Б. Молчанов, И. А. Евин и др.), предусматривающие:

а) понимание реальной деятельности как самоорганизующейся информационной системы – сложной, открытой, неравновесной, поведение которой не линейно;

б) отказ от стереотипа «чем больше, тем лучше»;

в) отказ от принципа взаимоисключения;

г) рассмотрение процесса создания нового как самоорганизующейся системы;

д) осуществление отбора идей (рецепция), реализующихся в социуме, по их ценности. Переход к постиндустриальному этапу развития характеризуется понижением энтропии в диссипативных социокультурных

структурах, связанным не только с ростом объема информации, но и с ростом ее нравственной и общечеловеческой ценности. Предыдущий этап развития (индустриальный) основывался прежде всего на ценности информации функционального и эргономического типа, что привело к усложнению техногенной среды и ее информационной перенасыщенности и неустойчивости;

е) рассмотрение инновационного процесса как синергетического (революционного), а не как эволюционного, определяющего каждый последующий шаг (так в реальной действительности наступает момент, когда нельзя получить желаемое на основе наличного материала);

– математический аппарат (Е. С. Вентцель, П. В. Купцов, А. С. Кравец, Лаплас, Р. Мизес, Л. В. Смирнов и др.), включающий анализ неопределенности во взаимосвязи со случайностью и вероятностью;

– психологические подходы к изучению принципа неопределенности (Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, С. А. Рубинштейн, Е. Носенко, М. Шаповал, Е. Г. Луковицкая, И. М. Фейгенберг, Г. Е. Журавлев, Д. А. Ширяев, М. А. Котик, А. М. Емельянов, Р. Акофф, Ф. Эмери и др.);

а) рассмотрение неопределенности как фактора, существенно влияющего на психику человека в различных ситуациях повседневности;

б) исследование и развитие толерантности к неопределенности;

– концепции, подходы и идеи, направленные на реформирование образования в условиях кризиса цивилизации и образования (Ж. Аллак, Д. Белл, З. Бжежинский, Г. Войлер, Ф. Ванискотт, Б. С. Гершунский, В. А. Иноземцев, Ф. Г. Кумбас, Я. Лефстедт, К. Левин, А. М. Новиков, А. Печеи, Э. Тоффлер, Э. Фромм, Э. Фор, Т. Хюсен, В. Чинаных и др.), включающие общие принципы образования:

а) гибкость и вариативность;

б) преемственность и доступность;

в) многоуровневость и согласованность интересов учебных заведений и производственных фирм;

г) направленность на удовлетворение непрофессиональных образовательных потребностей;

д) ориентированность на интеграцию формального и неформального образования и др.

Понятие неопределенности, ставшее необходимым элементом познания во многих науках, должно найти свое применение и в теории и практике образования. Поскольку система образования неразрывно связана с социумом, в ней могут быть использованы те же принципы, что обеспечивают развитие общества. В настоящее время проблемы этой сферы во многом связаны с ее отставанием от реальности, в то время как она,

напротив, должна определять общественную эволюцию. Учет принципа неопределенности как одного из основополагающих принципов современности является неперенным условием развития свободы личности, становления рыночных институтов, гражданского общества и демократической политической системы.

Литература

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. 380 с.
2. Джеммер М. Эволюция понятий квантовой механики. М.: Наука, 1985. 384 с.
3. Камю А. Изнанка и лицо. М.: ЭКСМО-Пресс; Харьков: Фолио, 1998. 864 с.
4. Кууси П. Этот человеческий мир / пер. с англ., общ. ред. и вступ. ст. Э. А. Араб-Оглы. М.: Прогресс, 1988. 364 с.
5. Ленк Х. Размышления о современной технике / пер. с нем. под ред. В. С. Степина. М.: Аспект Пресс, 1996. 183 с.
6. Луковицкая Е. Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998. 173 с.
7. Мунье Э. Надежда отчаявшихся. М.: Искусство, 1995. 237 с.
8. Овечкин В. П. Содержание технологического образования: основания, принципы, условия проектирования: моногр. Москва; Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2005. 220 с.
9. Овечкин В. П., Причинин А. Е. Основания методологии инновационного образования в нестационарной культурно-технологической среде // Социальный мир человека: Человек и мир: конструирование и развитие социальных миров: материалы 3-й Всерос. научно-практ. конф. 24–25 июня 2010 г. Вып. 3, ч. 1: Направления социальной психологии / под ред. Н. И. Леонова. Ижевск: ERGO, 2010. С. 144–147.
10. Пригожин И., Стенгерс И. Время. Хаос. Квант. К решению парадокса времени. Изд-е 5-е, стереотип. 2003. 240 с. (Синергетика: от прошлого к будущему).
11. Пригожин И. Р. Конец определенности. 2001. 216 с.
12. Причинин А. Е., Овечкин В. П. Информационный детерминизм // 6-я Российская университет.-акад. науч.-практ. конф.: материалы докладов / отв. ред. В. А. Журавлев. Ижевск: УдГУ, 2003. С. 161–162.
13. Причинин А. Е. Деструктивность человека в техногенной среде // Деструктивность человека: феноменология, динамика, коррекция: материалы 2-й регион. науч.-практ. конф. 28–29 ноября 2003 г. / под ред.

С. Ф. Сироткина, М. А. Мельниковой, Т. Н. Шикаловой. Ижевск; Воткинск: Издат. дом «Удмурт. ун-т», 2003. С. 373–377.

14. Проективный философский словарь: Новые термины и понятия / под ред. Г. А. Тульчинского, М. Н. Эпштейна. СПб.: Алетея, 2003. С. 492. (Тела мысли).

15. Сартр Ж. П. Экзистенциализм – это гуманизм. М.: Наука, 1953. 42 с.

16. Синергетика: сб. ст.: пер. с англ. / под ред. Б. Б. Кадомцева М.: Мир, 1984. 248 с.

17. Фабер В. О. Проблема неопределенности в структуре философского знания (онтологический, гносеологический, антропологический аспекты): дис. ... канд. филос. наук. Саратов, 2004. 155 с.

18. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме. Бытие и время. М.: Маргинем, 1997. 452 с.

УДК 373

В. В. Садырин

РАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РАЗНОУРОВНЕВЫХ МУНИЦИПАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ

Аннотация. Статья посвящена проблемам совершенствования организации профильного обучения старших школьников в пределах городов разного статуса и районных (сельских) муниципалитетов. Рассмотрены принципы оптимизации данного вида обучения, представлены уровневые подходы к его моделированию в разных территориально-образовательных условиях.

Ключевые слова: профильное обучение, предпрофильное обучение, муниципальное образование, общественно-государственное согласие, сетевая организация, образовательный кластер, ресурсный центр, межшкольный многопрофильный лицей, автономная школа старшеклассников.

Abstract. The paper deals with the improvement issues of the profile training for the senior pupils in the cities, towns and regional (rural) municipal units. The optimization principles of profile training are considered, the level approach to its modeling in different municipal and educational environment being given.

Index terms: profile training, preprofile training, municipal unit, social and state consent, network organization, educational cluster, resource center, interschool multi-profile lyceum, autonomous school for senior pupils.

Появление теории профильного обучения, обоснованной в конце XIX – начале XX вв. в трудах П. П. Блонского, Дж. Дьюи, Г. Кершен-

штейнера, Н. К. Крупской, В. А. Лая, А. В. Луначарского и др., было «продиктовано» великой индустриальной революцией и возникшей потребностью общества в кадрах повышенной квалификации, готовых специализироваться в сложных отраслях производства и общественной жизнедеятельности. Такое обучение именовалось «полифуркацией» и предполагало построение учебного плана старших классов общеобразовательной школы по уклонам (математический, гуманитарный и др.).

В отечественной школе советского периода идея профильного обучения была заменена идеей общественно-полезного производительного труда учащихся и возродились только на рубеже новой смены столетий в связи с переходом общества в постиндустриальную стадию развития. Ставшая очевидной трансфинитность (бесконечная самовоспроизводимость) научно-технологического прогресса сделала неоспоримым факт ограниченности возможностей человека в освоении всей суммы знаний, накопленных человечеством, и жестко поставила вопрос о необходимости отхода от универсальности в подготовке выпускников школ. Злободневность решения данного вопроса была провозглашена в Концепции профильного обучения, утвержденной приказом Министерства образования и науки России от 18 июля 2002 г. № 2783.

На новой стадии общественного развития трактовка профильного обучения претерпела существенные изменения и была развернута в широком территориально-административном аспекте.

Согласно положениям названной Концепции, *профилизация образования* является средством дифференциации его содержания, позволяющим учащимся выстраивать индивидуальные образовательные траектории в соответствии со своими склонностями и интересами [4]. Такой подход расширяет возможности социализации выпускников школ, позволяет учитывать их личностные потребности в построении трудовой биографии и запросы работодателей в подготовке кадров, обеспечивает преемственность между общим и профессиональным образованием.

При этом Концепция предусматривает учет специфики социально-экономического пространства, в котором реализуется система профильного обучения (мегаполис; крупный, средний, малый промышленный город; районный центр, село). Цели профильного обучения выстраиваются не только в личностно-образовательном, но и в социально детерминированном контексте. То есть система профильного обучения должна быть сконструирована таким образом, чтобы способствовать возрождению и развитию материальной (в том числе производственной) и духовной культуры территорий, в которых она воплощается [4]. Решению этой задачи должна способствовать целенаправленная деятельность глав муниципальных образований, органов управления образованием и муници-

пальных учебных заведений по изучению текущих и перспективных потребностей местных рынков труда, запросов социально-культурной сферы образовательных ареалов. Учителя-предметники вкупе с методическими комиссиями школ становятся при этом провайдерами решения непростой дилеммы – согласования индивидуальных предпочтений учащихся с задачами преобразования их малой родины.

С момента обнародования Концепции профильного обучения прошло уже около десяти лет. Тем не менее ее базовые положения до сих пор реализуются в относительно далеких от их непосредственной сущности вариантах. Об этом, в частности, свидетельствуют

- неравномерность распределения гимназий, лицеев, школ с углубленным изучением предметов в пределах городов разного статуса и районных (сельских) муниципалитетов, нерешенность вопроса о рациональном количестве подобных учебных заведений в территориях регионов;
- недостаточный учет потребностей социально-экономической среды в реализации эксклюзивных программ профильного обучения; формальный подход к выбору направлений профильной подготовки, обусловленный либо наличием в школах «сильных» учителей-предметников, либо дублированием профилей, апробированных ранее в учреждениях образования повышенного статуса;
- нечеткость механизмов регулирования содержания и объемов учебных программ базовых и профильных предметов, приводящая к перегрузкам учащихся;
- недостаточная разработанность учебно-методических основ реализации профильного обучения, слабая выраженность ученического (индивидуального) компонента в данном виде обучения;
- отсутствие кооперации общеобразовательных учреждений повышенного уровня друг с другом и с учреждениями дополнительного и профессионального образования;
- ориентация обучающихся в профильных классах на продолжение обучения преимущественно в вузах и ссузах;
- отсутствие в ряде профилированных школ предпрофильной подготовки учащихся, затрудняющее возможности выбора ими образовательного пути, и др.

Комментируя перечисленные позиции, приведем один, но достаточно яркий пример. Во всех сельских районах столь крупного региона России, как Челябинская область, работает всего лишь одна гимназия, а в таких известных промышленных городах, как Златоуст, Копейск, Сатка, Аша, гимназий вообще нет (!).

На наш взгляд, указанные недостатки в организации профильного обучения обусловлены, прежде всего, затянувшимся процессом его *сти-*

хийного формирования, недостаточным вниманием администрации и общественных органов муниципалитетов к решению данной проблемы. Это серьезно препятствует реализации центральной целевой установки рассматриваемой концепции – ее направленности на повышение качества и доступности общего образования.

Для того чтобы нейтрализовать выявленные недостатки, необходимо более четко определить принципы организации профильного обучения и модели его построения в муниципальных образованиях разных уровней.

Раскроем содержание необходимых принципов в наиболее актуальных для рационального воплощения интересующей нас концепции аспектах.

Принцип территориальной спецификации профильной подготовки. Обучение профессии осуществляется в учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования. Профильное обучение должно готовить к продолжению образования на любом из этих трех уровней. Учреждениям, претендующим на его организацию, важно определить, подготовку к какому уровню и по каким направлениям они берутся обеспечить основному контингенту учащихся. От этого зависят содержание обучения и методы работы в профильных классах.

Самым широким арсеналом возможностей разноуровневой и разноплановой профилизации обучения располагают, безусловно, средние (полные) школы больших городов. Причина в том, что в них спектр востребованных рабочих и специалистов достаточно широк в связи с развитой социально-экономической и социокультурной инфраструктурой.

Для среднего промышленного города с населением от 100 до 500 тыс. человек (в Челябинской области таких городов четыре) наиболее актуален запрос на подготовку учащихся к продолжению образования в технических вузах, учреждениях начального и среднего профессионального образования. В меньшей степени там выражена потребность в гуманитарном образовании.

В образовательной системе сельских районов и малых городов велико значение деятельности учреждений НПО, так как в процентном отношении они охватывают больший контингент учащихся, чем в крупных и средних городах. По данным социологического анализа, больше половины выпускников основной сельской школы не заинтересованы в продолжении обучения в классах повышенного уровня [5]. Для них на базе средних общеобразовательных школ необходимо создавать условия, помогающие выбрать и освоить рабочую профессию агрозооохозяйственного или социально-обслуживающего профиля.

В больших и средне-промышленных городах потребность учеников 9-х классов в приобретении рабочей квалификации также достаточно ве-

лика. Причина – желание получить «реальную подготовку» и чувствовать себя социально защищенными по окончании школы [1]. В городах Челябинской области начальная профессиональная подготовка старшеклассников осуществляется через систему учебно-производственных комбинатов (их действует 17), а в селах – непосредственно на базе средних полных школ в союзе с учреждениями НПО.

Показательно и то, что в сельских территориях области в последнее время возрастает интерес подростков к приобретению технико-технологических специальностей СПО. Это расширяет возможности внедрения на данных территориях основ многоуровневого профильного обучения.

Реализацией освещаемого принципа занимаются в основном административные и общественно-государственные органы муниципалитетов. Их основная задача заключается в уточнении, прогностическом обосновании и доведении до сведения муниципальных образований четко сформулированного заказа на подготовку кадров. Профессионально-квалификационная структура профильной (либо начальной профессиональной) подготовки старшеклассников не может быть статичной. Она требует перманентной модификации в соответствии с векторами развития реализующего ее социума.

Принцип нормативно-методического регулирования профильной подготовки. Одной из главных особенностей учебных планов старшей школы, в соответствии с содержанием нового госстандарта общего (полного) среднего образования, является наличие в них двух уровней образовательной подготовки:

- 1) базовые общеобразовательные предметы;
- 2) профильные предметы и элективные курсы плюс индивидуальный ученический компонент (научно-поисковая работа, учебное проектирование, учебные практики) [5].

Исследователь А. М. Кондаков, анализируя специфику нового стандарта, подчеркивает, что конечный результат деятельности российской школы фиксируется в нем в портрете выпускника, «подготовленного к осознанному выбору профессии, понимающего значение профессиональной деятельности для человека в обществе, ее нравственные основы» [3, с. 20].

Именно поэтому в учебные планы старшей ступени школ включен второй уровень подготовки, который позволяет учащимся выстраивать личные траектории в рамках осваиваемого профиля обучения. Его освоение сопровождается снижением требований к уровню овладения непрофильными предметами. Это сужает универсальность образования, но дает старшеклассникам возможность сосредоточиться на изучении тех дисциплин, которые станут основой формирования их профессиональных

знаний и умений. В этом смысле профильное обучение рассматривается нами как *предпрофессиональное образование*.

Особое значение двухуровневое построение учебных планов имеет для повышения профессиональной компетентности учителей, ибо профилизация образования предполагает не только изменение содержания учебных программ, но и подбор педагогических средств, адекватных задачам профессионально-личностного развития учащихся. Формы и методы профильного обучения отличаются особой интенсивностью. Это определяет его эффективность и является тем резервом, который способен повысить качество общего образования.

Перед учителями профильных школ встают задачи выстраивания целостной логики преподавания базовых и профильных предметов, разработки базовых и профильных учебно-методических комплексов, их адаптации к условиям обучения в конкретной школе. Ключевой при этом является задача отбора содержания по базовым предметам, особенно по тем, которых коснется существенное сокращение учебного времени. Требуется также определить тематику и содержание элективных курсов для каждого профиля, содержание и методы индивидуальной работы, сформировать нужные учебные программы.

Качество профильного обучения в русле положений современных общеобразовательных стандартов может определяться по двум параметрам: 1) овладение углубленными требованиями стандартов по профильным предметам; 2) освоение минимальных требований по базовым предметам, достаточных для продолжения образования в системах ВПО, СПО, НПО.

Основными показателями качества профильного обучения являются результаты ЕГЭ по профильным и базовым предметам, а также процент выпускников школ, продолживших образование по избранному профилю [5].

Самая существенная проблема – адаптация контрольно-измерительных материалов ЕГЭ по базовым предметам к особенностям минимизации их изучения в соответствии с профилем образовательной подготовки. К сожалению, эта проблема не декларирована ни на одном из уровней управления общим образованием. Результат – снижение конкурентоспособности выпускников школ с хорошими результатами по профилированным предметам при проведении конкурсов аттестатов, имеющем место при зачислении в профессиональные образовательные учреждения страны. Иногда даже победители олимпиад всероссийского уровня, автоматически завоевывающие 100 баллов по соответствующему профильному предмету, оказываются «за кормой приема» из-за относительно низких показателей по базовым общеобразовательным дисциплинам. Такая ситуация имела место, например, при наборе студентов в вузы Челябинской области в 2010 г.

Принцип общественно-государственного согласия в обеспечении профильной подготовки. Создание моделей муниципальных систем профильного обучения является серьезной общественно-государственной задачей. В основу построения моделей могут и должны быть положены: 1) образовательные потребности граждан (учащихся и их родителей), 2) кадровый заказ территории, 3) кадровые возможности системы образования, расположенной на данной территории. Поэтому, прежде чем приступить к организации профильного обучения, муниципальному управлению образованием совместно с центром занятости населения необходимо проанализировать все названные позиции. Кроме того, при проектировании профильных образовательных систем важно добиться координации управленческой, содержательно-педагогической и материально-финансовой деятельности всех субъектов образования, входящих в состав участников процесса профилизации [5]. Одновременно нужно обеспечить такое количество классов и векторов профильной подготовки, которое в целом удовлетворит образовательные нужды муниципалитета и предприятий, расположенных на его территории.

Очевидно, что проектирование муниципальной системы профильного обучения является многосоставным актом достижения общественно-государственного согласия относительно механизма организации данного вида обучения с учетом всех имеющихся ресурсов и потребностей. Профильное обучение может быть организовано только там, где имеется достаточный ученический, кадровый, методический, материально-технический потенциал и положительный опыт работы в данном направлении. Именно поэтому вопрос об организации профильного обучения в том или ином образовательном учреждении должен решаться на муниципальном, а не на школьном уровне. Необходимо поддерживать и развивать только те институциональные инициативы, которые не нарушают стабильного функционирования «местной» системы образования и создают благоприятные условия для ее развития.

Принцип целенаправленной предпрофильной подготовки. Введение профильного обучения старшеклассников неразрывно связано с организацией предпрофильной подготовки в основной школе. По нашему мнению, только организация муниципальных систем предпрофильной подготовки позволит сделать профильное обучение осознанным и востребованным населением регионов. Анализ диагностик, проводимых среди выпускников основной средней школы, показывает, что большинство из них не способно четко определить свои образовательные потребности и наметить собственную образовательную позицию. Это особенно актуально для окраинных городских и сельских школ, где ученики и их родители, как правило, не слишком внимательны к вопросам продолжения образования. Однако даже при наличии высокой образовательной моти-

вации ученикам периферийных центров и их родителям сложно преодолеть стереотип школьного образования [8].

Поэтому основной целью организации предпрофильной подготовки является, прежде всего, изменение сознания школьников, формирование у них ответственности за построение профессиональной биографии. С этой целью в 8–9-х классах средней школы должно быть создано особое образовательное пространство, способствующее самоопределению подростков.

Необходимым условием самоопределения является возникновение ситуации выбора. В традиционном образовании выпускник основной школы выбирает между поступлением в учреждение НПО или СПО и продолжением обучения в школе. В системе профильного обучения вариативность шире. Девятиклассник должен выбрать, во-первых, профиль, т. е. предметы, которые составят основу его будущей профессиональной подготовки; во-вторых – уровень освоения содержания профиля (начальное, среднее, высшее профессиональное образование). Для многих выбор осложняется необходимостью не только покинуть родную школу, но и сменить место жительства. Задача школы – сделать так, чтобы решение ученика о выборе дальнейшего пути образования было осознанным, взвешенным. Особенно остро эта задача встанет перед коллективами образовательных учреждений (ОУ) при внедрении новых образовательных стандартов старшей школы.

Основным фактором, определяющим выбор девятиклассника, на наш взгляд, должен быть культурный образовательный запрос, который в процессе реального обучения формируется лишь у немногих учащихся. Требуется целенаправленная работа педагогов по формированию этого запроса, чему способствует: 1) осознание своих познавательных интересов и возможностей; 2) хорошая предметная подготовка; 3) знание социальной, культурной и экономической ситуации на территории проживания.

Предпрофильная подготовка в сельских районах и малых городах должна основываться на актуализации духовного отношения подростков к миру родной природы, возможностям ее восстановления и развития, повышении коэффициента полезного действия местных агрозооохозяйственных предприятий. Это приведет к повышению познавательной мотивации и работоспособности ученика, стимулирует его самообразование в интересующих областях даже при условии недостаточно качественного преподавания отдельных предметов [2].

Формами предпрофильной подготовки могут служить курсы по выбору, информационная работа, профильная ориентация с привлечением студентов, учащихся и преподавателей учреждений ВПО, СПО, НПО, экскурсии в названные учреждения, на предприятия и в территориальные организации, интернет-олимпиады вузов и др.

С целью реализации основных идей предпрофильной подготовки и контроля ее результатов в нормативах образования определены требования к ее проведению, разработана система ее психологического обеспечения [8].

В любом случае рассматриваемый принцип неразрывно связан с принципом формирования общественно-государственного согласия в вопросах внедрения профильного обучения. Поэтому в материалах, сопровождающих рассматриваемую концепцию, ему уделяется пристальное внимание [2, 7, 8 и др.].

Принцип демократизации профильной подготовки. Профильное обучение декларируется как эффективное средство демократизации образования подростков, для него не свойственно разделение учащихся по способностям и принадлежности к тем или иным социальным группам. В профильные классы должны иметь возможность поступить все выпускники основной общеобразовательной школы, мотивированные на продолжение образования по выбранному ими уровню. Критерий отбора в профильные классы – это самоопределение учащихся в соответствии с их образовательными предпочтениями и интересами.

Механизм набора профильных классов изначально должен быть установлен на муниципальном уровне, должен быть единообразным и прозрачным для всех субъектов образовательной деятельности (учащихся, родителей, педагогов, управленцев). Кроме того, он должен реализовать образовательный стандарт по профильным предметам. По мнению исследователей С. И. Краснова и Р. Г. Каменского, таким оптимальным механизмом является муниципальный набор на основе муниципального экзамена [5]. Этот экзамен необходимо осуществлять в форме тестирования с использованием материалов ЕГЭ. Каждая профильная школа должна иметь возможность зачислить учащихся в профильные классы по результатам тестирования в рамках государственной итоговой аттестации. Предлагаемый механизм набора позволяет добиться объективности и равноправия при приеме в профильные классы, снизить социальную напряженность по поводу введения профильного обучения, обеспечить набор детей, реально заинтересованных в качественной предпрофессиональной подготовке.

Изложенные принципы наглядно свидетельствуют о том, что модели построения профильного обучения не могут быть едиными в условиях муниципальных образований разных уровней: больших и средних городов, районных центров, сельских поселений. Отсюда следует, что в образовательном пространстве регионов должна быть выстроена четкая, содержательно и территориально адаптированная классификация таких моделей.

Выстраивая такую классификацию, необходимо учитывать, что силами одной школы, даже «продвинутой» в материально-техническом и кадро-

вом планах, осуществить качественную организацию предпрофессионального обучения совсем не просто. В обычной общеобразовательной школе неизбежно существует дефицит педагогов, способных вести преподавание своего предмета углубленно, персонифицированно, на уровне требований инновационных профилированных программ. Кроме того, в среднестатистической школе обычно недостаточно подростков, выбравших профессиональный путь, чтобы сформировать целый профильный класс.

Способы преодоления этих трудностей предложены в Концепции профильного обучения и сопровождающих ее методических рекомендациях, ориентирующих муниципальные органы управления образованием на построение *моделей сетевой организации профильного обучения* [4, 7 и др.].

«Профильное обучение учащихся конкретной школы, – указывается в рекомендациях А. А. Пинского, А. Г. Каспржак и К. Г. Митрофанова, – осуществляется за счет целенаправленного и организованного привлечения образовательных ресурсов иных образовательных учреждений. Оно может строиться согласно двум основным вариантам.

Первый вариант связан с объединением нескольких образовательных учреждений вокруг наиболее сильного ОУ, обладающего достаточным материальным и кадровым потенциалом, которое выполняет роль «ресурсного центра». В этом случае каждое общеобразовательное учреждение данной группы обеспечивает преподавание в полном объеме базовых общеобразовательных предметов и ту часть профильного обучения (профильные предметы и элективные курсы), которую оно способно реализовать в рамках своих возможностей. Остальную профильную подготовку берет на себя «ресурсный центр».

Второй вариант основан на кооперации профильного обучения с учреждениями высшего, среднего, начального и дополнительного профессионального образования и привлечении дополнительных образовательных ресурсов. В этом случае учащемуся предоставляется право выбора получения профильного обучения не только там, где он учится, но и в кооперированных с ОУ образовательных структурах (дистанционные курсы, заочные школы, учреждения профессионального образования и др.)» [7].

На наш взгляд, два данных варианта сетевой организации профильного обучения, безусловно, приемлемы в условиях больших и средних городов, причем второй наиболее пригоден для большого города, отличающегося наличием многоуровневого образовательного пространства, оптимальностью связей профессионально-образовательного партнерства, достаточным количеством материально-технических ресурсов, педагогических и научно-педагогических кадров.

В большом городе модели профильного обучения, как и везде, должны учитывать экономическую и социокультурную специфику районов,

в которых располагаются школы, их реализующие. Однако в любой из таких школ эти модели могут быть многопрофильными, изобилующими разнообразием технико-технологических, естественнонаучных и гуманитарных уклонов в подготовке учащихся. Каждую профильную школу большого города, при соответствующих стараниях со стороны администрации, можно усилить высококомпетентными специалистами, в том числе представителями профессорско-преподавательского состава вузов.

В последнее время в больших городах сети профильного обучения выстраиваются по типу *образовательных кластеров*. В этом случае школы повышенного уровня совместно с техникумами, колледжами, учреждениями начального, среднего и дополнительного профессионального образования группируются вокруг интеллектуальных мозговых центров – университетов, образуя полимерические блоки подготовки учащихся к восхождению на уровень получения востребованной квалификации. В учебно-методическом арсенале таких блоков – совместная разработка учебных программ, диагностик эффективности предпрофессионального становления личности, участие преподавателей вузов в проведении учебных занятий, элективных курсов, курсов повышения педагогического мастерства, мастер-классов по тому или иному образовательному профилю и т. д., а также координация предпринимаемых образовательных акций с научно-педагогических позиций. Богатый опыт кластерного сотрудничества в системе «университет – школа» накоплен, в частности, в Омском государственном университете [6], в Челябинском государственном педагогическом университете и других вузах страны.

Нередко высшие учебные заведения крупных городов стремятся расширить сферу своего влияния за пределами мегаполисов. Однако при имеющей место разобщенности образовательных учреждений во многих средних городах и районных (сельских) территориях регионов этому препятствуют большие финансовые и организационные издержки, низкая мотивация учителей, учащихся и родителей к целенаправленному образовательному развитию. Поэтому модели профильного обучения вне крупных городов целесообразно строить на иных структурных основаниях.

Как уже отмечалось, в средних промышленных городах палитра профильных уклонов в обучении старшеклассников естественным образом уменьшается в силу ограниченности возможностей «питающей» ее научно-педагогической и социально-экономической среды. Здесь рационален первый из рассмотренных выше вариантов проектирования профильного обучения – объединение городских школ вокруг базовых ресурсных центров [7]. Ресурсные центры в образовании, отличаясь высоким качеством материально-технического оснащения и кадрового состава

ва, позволяют концентрировать на их основе научно-педагогические и научно-профессиональные силы региона. Таким образом, эти ресурсы предохраняются от «распыления» по единичным образовательным секторам с низким коэффициентом полезной отдачи из-за неготовности последних к их рациональному использованию.

Модификацией ресурсного центра в системе профильного обучения является *межшкольный многопрофильный лицей*. Эксперимент по его созданию предпринят управлением образования Юго-Западного округа Москвы на базе школ муниципальных округов «Котловка», «Зюзино», «Ясенево» и «Южная Бутовка» [5]. Суть эксперимента – партнерская кооперация общеобразовательных школ, осуществляющих профильную подготовку, основанная на предложении каждой школой отдельного профиля для учащихся всех школ локальной сети.

При ближайшем рассмотрении организационные формы профильного обучения во всех представленных моделях его сетевого построения довольно прозрачны и имеют общие черты. Самое существенное отличие их друг от друга заключается в режиме функционирования. В условиях образовательных кластеров в больших городах режим занятий старшеклассников в «родных» школах традиционен: 5–6 дней в неделю (в зависимости от отсутствия или наличия свободного дня на самоподготовку). Профильные группы работают несколько раз в неделю во второй половине дня в виде элективных или специальных курсов, соответствующих профессиональному уклону подготовки. При этом частично данные курсы реализуются с привлечением ведущих преподавателей вузов, ссузов и учреждений НПО города.

Деятельность ресурсных центров и многопрофильных лицеев в средних городах имеет особенности, связанные с необходимостью территориального перемещения обучающихся. Как правило, график их работы «в своих» школах включает 4 дня в неделю. Профилизация осуществляется 2 раза в неделю на базе соответствующих учреждений и производится методом «погружения». Это, кроме прочего, облегчает процедуру временного нормирования подключения педагогов региональных вузов, ссузов и учреждений НПО к участию в профильной подготовке школьников. Подобная организация учебной деятельности позволяет учащимся, с одной стороны, сохранить связи с базовой школой, а с другой – качественно освоить избранный профиль обучения.

«Примеривая» изложенные варианты моделирования профильного обучения к малым городам и сельской местности, можно говорить лишь об использовании их отдельных фрагментов в образовании старшеклассников. К таким фрагментам относятся сотрудничество школ с учреждениями начального и среднего профессионального образования, дистанционное обучение и заочные предпрофессиональные школы, организуемые на базе вузов

региона. Однако профилизация обучения исключительно в рамках учреждений НПО и СПО искусственно снижает планку образовательных притязаний школьников, а дистанционное обучение и заочные подготовительные курсы вузов не всегда гарантируют достижение нужного уровня конкурентоспособности выпускников «из глубинки» при сдаче единого госэкзамена. Объясняется это тем, что уровень подготовки и возможности педагогических кадров здесь в целом ниже, чем в средне-крупных городах. То же относится и к ученическому контингенту. В результате освоение сложных программ дистанционной либо заочной подготовки протекает спонтанно, не подкрепляясь должной педагогической помощью и поддержкой.

Об этом пишет в «Вестнике образования» М. П. Гурьянова, обосновывая идею сообразности для малых городов и сельских районов централизованной модели организации профильного обучения. Суть модели – концентрация ученического контингента, компетентных педагогических кадров, эффективных методических, материальных и финансовых ресурсов в одном месте. Только при этом условии образовательная система малого города или сельского района будет в состоянии предоставить учащимся достаточно широкий набор образовательных услуг и обеспечить дифференциацию обучения за счет формирования классов (групп) различной профильной направленности. Речь идет о создании *районных профильных школ* [2].

Выделение районной профильной школы в отдельное структурное подразделение согласуется с поставленными на федеральном уровне задачами обеспечения некоторой изначальной автономии старших классов. Постепенное усиление автономии должно привести к созданию самостоятельных учебных заведений (крупных школ старшеклассников) как в городе, так и на селе. Жизнь активно требует создания разноуровневых школ.

Автономия школ старшеклассников необходима для успешного решения двух основных задач:

1) формирования единого развивающего педагогического пространства старшей ступени с особым образовательно-смысловым укладом и нормами субъектных отношений (партнерство, заинтересованность, доверие между учеником и учителем и т. д.). Именно такой подход позволяет повысить мотивацию учащихся к обучению и пробудить у них чувство ответственности за результат;

2) создания эффективной системы управления профильным обучением с компетентной административной группой во главе, занимающейся решением только этой проблемы, способной к разработке адекватной нормативно-правовой базы, выстраиванию и оформлению отношений с родителями, социально-образовательными партнерами, муниципальными органами исполнительной и законодательной власти.

Существование автономных районных центров профильного обучения не исключает возможности профилизации других крупных школ района. Это целесообразно в случае географической обособленности населенного пункта или предоставления образовательных услуг, не реализуемых центральной школой [2].

Во всех рассмотренных вариантах организации профильного обучения должны использоваться такие формы предпрофессиональной подготовки, как лекционно-семинарские и практические занятия; групповые и индивидуальные консультации; проблемные мастерские; организационно-деятельностные и ролевые игры; проектная работа учащихся, в том числе выездные проектные школы (2–3 раза в год); профильная практика (не менее 20 дней) [5]. Эти формы способствуют приобретению школьниками технологической ориентации в учебной деятельности, обеспечивают их готовность к самостоятельному поиску, отбору, присвоению профилированных знаний и их преобразованию в новые способы решения предметно-практических задач.

В заключение сформулируем некоторые положения, имеющие итоговый характер и «высвечивающие» пути модернизации рассмотренной проблемы.

1. Профилизация образования позволяет учащимся старшей ступени школ выстраивать индивидуальные образовательные траектории и одновременно обеспечивает учет потребностей социально-экономического пространства, в котором реализуется система профильного обучения. Сегодня профилизация образования служит наиболее емким средством согласования индивидуальных предпочтений учащихся с задачами преобразования их малой родины.

2. Согласно Концепции профильного обучения, к 2010 г. на старшей ступени общего образования должен был быть завершен переход на позиции профильного обучения. В начале 2011 г. можно констатировать увеличение удельного веса учащихся 8–9-х классов, занимающихся по программам предпрофильной подготовки, и их естественный переход к обучению по программам профильного образования. Кроме того, отмечается рост числа профилированных систем, использующих сетевой подход (исключение составляют малые города и сельские районы).

3. Практика показывает, что системы профильного обучения формируются и реализуются во многих муниципалитетах стихийно, без учета принципов их эффективного функционирования. Это выдвигает на повестку дня задачу конкретизации данных принципов, к которым, анализируя почти десятилетний опыт внедрения Концепции, мы относим:

а) принцип территориальной спецификации профильной подготовки (ее реализация в соответствии с экономическими и социокультурными

запросами, материально-техническими и научно-педагогическими ресурсами данного локального социума);

б) принцип нормативно-методического регулирования содержания профильной подготовки муниципальными органами управления образованием (корреляция объемов, методов и механизмов диагностики обучения по базовым общеобразовательным и эксклюзивным компонентам учебных планов и программ);

в) принцип общественно-государственного согласия в обеспечении профильной подготовки (учет в построении подготовки образовательного заказа учащихся и их родителей, кадрового заказа территории, кадровых особенностей системы образования, расположенной на территории муниципалитета);

г) принцип целенаправленной предпрофильной подготовки (формирование у школьников 8–9-х классов мотивов осознанного выбора образовательного пути и ответственности за его реализацию);

д) принцип демократизации профильной подготовки (ее качество и доступность для подростков из любых социальных слоев населения).

4. Перечисленные принципы требуют содержательно-смысловой градации моделей профильного обучения старших школьников в условиях разноуровневых муниципальных образований. На настоящей стадии развития общества наиболее эффективными в смысле обеспечения качества профильного обучения можно считать разнообразные модели его сетевой организации:

- *модели образовательных кластеров* как генераторов многоплановой профильной подготовки, зарекомендовавшие себя в крупных городах, отличающихся переизбытком профессионально-технологических и научно-педагогических ресурсов;

- *модели ресурсных центров*, наиболее приемлемые для средних промышленных городов, не располагающих широким спектром образовательных возможностей научно-педагогической и социально-экономической среды;

- *модели межшкольных многопрофильных лицеев*, представляющих кооперацию общеобразовательных школ малых городов, осуществляющих профильную подготовку на равных партнерских началах и предложении каждой школой отдельного профиля для учащихся всех школ локальной сети;

- *модели районных профильных школ в сельской местности*, способствующие концентрации в одном месте территориально «распыленного» контингента учащихся, компетентных педагогических кадров, методических, материальных, финансовых ресурсов и научно-педагогических сил региона, готовых содействовать сопровождению предпрофессионального образовательного процесса.

5. Выделение профильной школы в отдельное структурное подразделение является альфой и омегой организации профильного обучения не только на селе, но и в городе. Оно согласуется с поставленными на федеральном уровне задачами обеспечения автономии старших классов, постепенное усиление которой должно привести к созданию суверенных школ старшеклассников. Такие школы станут ключевой моделью перспективной организации профильного обучения, ибо смогут обеспечить эффективность предметного управления им и создание единого педагогического пространства старшей ступени с особым образовательно-смысловым укладом и нормами субъектных отношений, декларируемых новыми образовательными стандартами старшей школы.

6. Обозначенные реалии и перспективы построения моделей профильного обучения ставят перед органами управления муниципальным образованием конкретные аналитико-прогностические задачи, решение которых должно привести к созданию продуктивных систем профильной подготовки старших школьников.

Литература

1. Апарц Б. С. Школа – ресурсный центр НПО – профессия // Проф. образование. Столица: [науч. исследования в образовании: педагогика, психология, экономика]. 2008. № 11.
2. Гурьянова М. П. Рекомендации по организации профильного обучения в сельской школе // Профильное обучение: тематический номер журн. «Вестник образования». М., 2004.
3. Кондаков А. М. Федеральный государственный стандарт общего образования и подготовка учителя // Педагогика. 2010. № 5. С. 18–23.
4. Концепция профильного обучения // Школ. технологии. 2002. № 4.
5. Краснов С. И., Каменский Р. Г. Проектирование уровневых моделей организации профильного обучения // Педагогика. 2010. № 6.
6. Петухова Т. П. Университет и школы: образовательный кластер // Высш. образование в России. 2010. № 7.
7. Пинский А. А., Каспржак А. Г., Митрофанов К. Г. Рекомендации по организации сетевого взаимодействия образовательных учреждений (организаций) при введении профильного обучения учащихся на старшей ступени общего образования // Профильное обучение: темат. номер журн. «Вестник образования». М., 2004.
8. Теория и практика организации предпрофильной подготовки / под ред. Т. Г. Новиковой. М., 2003.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.14+658.386.4

И. Г. Доценко

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Аннотация. Статья освещает вопросы подготовки студентов-менеджеров к реализации социально-педагогических функций управления. Рассмотрены механизмы формирования видения лидирующей роли менеджмента в обществе и деятельности по созданию условий развития личности в организации и ее внешней среде.

Ключевые слова: менеджмент, социально-педагогические функции, информальное образование, видение, профессиональная роль, социальный интерес.

Abstract. The paper deals with the issues of students-managers training aimed at carrying out socio-pedagogic managerial functions. The mechanism of revealing the management leading role in society is considered along with the proper conditions for personal growth within organization and in wider environment.

Index terms: management, socio-pedagogic functions, informal education, vision, professional role, social interest.

Последнее столетие, с его ускоренными темпами цивилизационного развития, утверждением потребительского общества, миграцией и изменениями на карте мира, резко изменило жизненный уклад человека. Отрицательные последствия этих перемен: всплески насилия, наркомания, социальное «исключение» молодежи – только видимая часть айсберга. Социологи констатируют ролевую несостоятельность индивидов, которая выражается в неспособности воспроизводить определенные модели поведения, нарциссизме и постоянно углубляющемся эгоизме, внушающих тревогу о будущем общества (К. Лэш, У. Шиманк, К. Кнорр Цетина). Личностные трансформации влекут за собой необходимость изменений в образовании и в отношении к нему общества. Педагогической «поправкой на время», с нашей точки зрения, является социально-педагогическая деятельность – образовательные действия, которые дополняют обычное воспитание и обучение. Они являются реакцией на изменение обстоятельств жизни и содействуют обретению человеком человечности.

Чтобы, говоря словами классика, «не впасть в отчаяние при виде того, что свершается дома», хочется иногда посмотреть на мир с позитивной точки зрения, ведь современная действительность день ото дня предлагает нам новые поводы для удивления. Некоторые новости науки уже не воспринимаются как чудеса: исследователи космоса отправили зонд «Розетта» на встречу с кометой; палеонтологи корректируют шкалу эволюции; медики лечат рак при помощи генной инженерии; попавших в подземный плен чилийских шахтеров спасают с помощью военно-морской капсулы. Удивительны современные проявления творческой мысли: инсталляции проводятся в промышленных зданиях, различные виды искусства парадоксально интегрируются.

Точки удивления в педагогике – и это тоже из области парадоксов современности – часто за рамками образовательных учреждений. В обществе знания педагогические функции перераспределяются и становятся прерогативой разных специалистов. Мечта сторонника альтернативного образования И. Иллича об «образовательном руководителе – наставнике, заинтересованном в том, чтобы помочь людям встретиться и начать учиться» [6, с. 41], в полной мере реализовалась в теории и практике управления – в концепции «обучающейся организации». Обучающейся является организация, «умеющая создавать, приобретать и распространять знание и изменяющая свое поведение в соответствии с новой информацией, оригинальными мнениями и современными моделями мышления» [3, с. 54].

Стремление передового менеджмента к активизации неформального образования бумерангом возвращается в образование официальное. Появилась необходимость смещения акцентов в педагогической подготовке будущих управленцев. Один из результатов профессионального образования – востребованность готовности реализовать следующие социально-педагогические функции менеджмента:

- адресное содействие профессиональному и личностному росту сотрудника;
- оживление процессов естественного учения в профессиональном сообществе через дизайн организационной структуры и развитие адхократического самоуправления;
- инициирование образовательного партнерства и/или участие в нем.

Важно, чтобы в результате подготовки будущие менеджеры были ориентированы не просто на идею развития (развитие организации и его зависимость от развития личности – феномены, безусловно принимаемые в современном мире), а на идею создания в организации условий для роста индивидуальности. Не всякое знание имеет отношение к культуре и, соответственно, к образованию. «Образование – это не “учебная подготовка к чему-то”, к профессии, специальности, ко всякого рода производи-

тельности, и уж тем более образование существует не ради такой учебной подготовки. Наоборот, всякая учебная подготовка к “чему-то” существует для образования, лишенного всех внешних “целей” – для самого благообразно сформированного человека» [12, с. 31].

В ходе обучения у менеджеров должно появиться стремление оказывать влияние на образование людей внутри своей организации и за ее пределами (содействовать выявлению и реализации интересов и способностей клиентов и сотрудников, создавать условия для проявления их самостоятельности и пр.). Необходимо найти мотивационный конструкт, который отразит сущность такой интенции и позволит обеспечить ее формирование.

В теории Д. Н. Узнадзе подобным механизмом является установка, представляющая собой целостно-личностное состояние готовности к поведению в конкретной ситуации с целью удовлетворения определенной потребности. В концепции В. А. Ядова это аттитюды, или социальные установки, напрямую связанные с определенной социальной потребностью и условиями деятельности, в которых эта потребность может быть удовлетворена.

В зарубежных концепциях установку личности к чему-либо определяют как взятые вместе, благоприятные или неблагоприятные оценочные реакции – вне зависимости от того, выражены они в убеждениях, ощущениях или побуждениях к действию (Olson and Zannf; Breckler and Wiggins; Sanbonmatsu and Fazio). Установка – это эффективный способ дать окружающему миру оценку. Описывая установки, пользуются одной из трех следующих характеристик: аффект (чувства), поведение (намерения) и познание (мысли) [7, с. 154]. Западные исследователи считают, что не обязательно все три названные компонента имеют место при наличии установки. «Поскольку трехкомпонентный подход не всегда представлен реально в той или иной установке... установка просто определяется как позитивная или негативная оценка объекта», – делает вывод А. А. Свенцицкий [10, с. 130], анализируя работы американских ученых.

Отечественные психологи подчеркивают, что удельный вес каждого из трех компонентов социальной установки различен на самых высших уровнях регуляции поведения и деятельности личности (В. А. Ядов, Г. М. Андреева). По их мнению, в формировании базовых социальных установок «преобладающее выражение получает когнитивный компонент» [1, с. 299]. Таким образом, профессиональная деятельность может быть освоена только при условии ее осмысления, осознания в адекватных системах понятий.

В таком представлении установки/диспозиции, где преобладает когнитивный компонент, недооценивается роль эмоциональной составляющей. Однако, по замечанию Н. А. Бердяева, «жизнь эмоциональная есть основной факт и фон человеческой жизни, без эмоциональности невозможно и познание» [2, с. 313]. Если мы ориентируемся на точку зрения

экзистенциальной философии и психологии, подчеркивающих целостность душевной жизни, то нам нужно найти категорию, эквивалентную установке, но более «эмоционально емкую».

Социально-педагогическая деятельность имеет творческий характер (ее можно обозначить модным сегодня определением «креативная практика»). В каждой конкретной организации она никем не прописана заранее. Наше понимание мотивационной категории совпадает с определением А. Н. Леонтьева: «...уже не деятельность опосредствует образ, а образ опосредствует и регулирует деятельность» [5, с. 121].

Такой характеристике отвечает категория «видение». В управлении это понятие, подразумевающее сплав рационального и эмоционального, применяются наряду с понятиями миссии и целей. Говорят о видении организации, видении деятельности, видении задач. «Видение представляет собой мысленное путешествие от известного к неизвестному, создание будущего путем интеграции фактов, надежд, предчувствий, осознания рисков и возможностей» [13]. К. Хикман и М. Силва относят видение к навыкам, поскольку говорят прежде всего о построении видения организации. В таком контексте видение можно соотнести со «средней перспективой» А. С. Макаренко. Когда же речь идет о видении своей деятельности, видении профессиональной роли, то видение становится мотивационной категорией.

В таком случае психологическая сущность видения может быть объяснена с позиции теории личности У. Мишела, согласно которой поведение формируется взаимодействием когнитивно-аффективных единиц и ситуативных переменных [9]. Важнейшими когнитивно-аффективными единицами, среди прочих, являются цели, ценности и эмоциональные реакции. У. Мишел считает, что люди активны и целенаправленны. Они не реагируют на ситуацию рефлекторно, а формулируют цели, разрабатывают план их достижения и отчасти создают ситуации, в которые попадают. Ценности, цели и интересы, личные предпочтения относятся к той категории когнитивно-аффективных единиц, которая способна вызывать у человека эмоции. Именно этот фактор придает им относительно высокую стабильность.

Таким образом, видение, являясь, по сути, когнитивно-аффективной единицей, отражает взгляды менеджеров на перспективы их организаций, их собственной деятельности и профессиональной роли. В качестве мотивационного элемента видение соответствует диспозициям третьего уровня – базовым социальным установкам, в концепции В. А. Ядова. И – по аналогии с установкой – формирование видения базируется на определенных потребностях личности.

Почему человек подчиняет свои личные потребности делу социальной пользы? Почему развитие персонала варьируется от обучения про-

фессиональным навыкам до сопровождения образовательной траектории личности? Мы полагаем, что социальные потребности личности менеджера способны побуждать его создавать условия для образования.

Один из вариантов обоснования социальных потребностей личности предложил А. Адлер. Согласно его индивидуальной психологии, действиями людей руководит врожденный социальный инстинкт, который заставляет их отказываться от эгоистических целей ради целей сообщества, позволяет жить в согласии с внешним миром, но постоянно стремиться его улучшить. Это стремление вступать в отношения сотрудничества с другими – социальный интерес. Выражение «социальный интерес» происходит от немецкого неологизма *Gemeinschaftsgefühl*, значение которого невозможно полностью передать на другом языке одним словом или фразой, это нечто аналогичное «социальному чувству», «чувству общности» или «чувству солидарности» [11, с. 164–176].

Человеку свойственны равнодушие, стремление к вкладу в общее благосостояние, проявление доверия, заботы, сострадания, готовность к ответственному выбору, творчеству, близости, сотрудничеству и включенности. Если исходить из того, что такие склонности присущи каждому, то социально-педагогическая деятельность – одно из их внешних проявлений. Менеджеры, признавая, что необходимо использовать труд для самосовершенствования, привлекают сотрудников к прямому участию в руководстве, обучают методам эффективного общения и поведения в коллективе, стимулируют их активность в решении трудных профессиональных и личностных вопросов [4].

Такой тип управленческой деятельности неразрывно связан с принятием лидирующей роли менеджмента: «Нет в нашем обществе более важной профессии, чем менеджер. Именно эта работа определяет, будут ли социальные институты функционировать нам во благо или же их эволюция приведет к бесполезной трате талантов и богатств» [8, с. 37].

Социальный интерес, будь он развит у всех людей к студенческому возрасту, – прекрасная основа для подготовки к реализации социально-педагогических функций. Однако, по Адлеру, социальный интерес развивается в ближайшем окружении детства. Огромную роль играет взаимодействие ребенка с матерью, установка отца по отношению к жене, ребенку, работе и обществу, отношения между отцом и матерью. Учитывая проблемы современного семейного воспитания, рассчитывать на активность социального интереса у всех студентов не приходится.

Понимая, что приобретенные в раннем детстве потенции ставят развитию индивидуально различные пределы, мы пришли к необходимости использовать в системе подготовки пограничные методики, которые для одних студентов будут являться развивающими, для других – реабилитационными. Од-

на из них – технология творческой коммуникации, направленная на раскрытие эмоционального отношения к социально-педагогической роли менеджера. Она предполагает поиск студентами скрытых ресурсов личности, их активизацию в целях осмысления субъективно значимых возможностей профессии.

В основу технологии положена следующая идея: субъективное восприятие и переживания не только представляют собой личную реальность человека, но и служат опорой для его действий (А. Адлер, Дж. Келли, У. Мишел, К Роджерс). Важно, чтобы обучающиеся пользовались понятными системами и моделями (личностными конструктами) и при обсуждении выявлялось разнообразие конструктов, на которых базируется понимание своих, «чужих» и общественных ценностных ориентиров. Преподавательская деятельность носит в данном случае характер педагогического сопровождения. Оно включает

- определение ориентиров обучения на основе мониторинга представлений обучающихся о социально-педагогических функциях;
- выбор организационных форм и приемов творческой деятельности, задающих режим эмоционально-окрашенного взаимодействия;
- спонтанное реагирование на ход дискуссии в учебной группе.

Синергетический эффект для формирования видения студентами своей социально-педагогической деятельности происходит от активации социального интереса на первом этапе технологии творческой коммуникации (образное оформление общественных чувств и стремлений менеджеров) и рефлексии позиции лидера на втором этапе (при организации дискуссии и групповой работы).

Следуя когнитивно-аффективной теории У. Мишела, можно заключить: если в процессе подготовки менеджеров видение ими социально-педагогических задач будет связано с положительными эмоциями, то стремление к реализации социально-педагогических функций может остаться неизменным (при отсутствии противоположной обусловленности) в течение всей жизни. С течением времени (в процессе деятельности или обучения) видение обретает конкретность, сохраняя при этом заложенные в него ценности и принципы.

Мы выделили четыре уровня видения менеджером социально-педагогических задач:

- пассивно-конформистский (проблема обсуждается без постановки задач и понимания ее отношения к менеджменту);
- пассивно-критичный (в решении социально-педагогических задач приоритет отдается традиционным институтам социального воспитания);
- активно-моновекторный (есть видение менеджером своей роли в решении социально-педагогических задач, предлагаются конкретные действия для их решения, но эти действия однонаправлены);

- активно-многовекторный (решения социально-педагогических задач не только методичны, но и разнонаправленны, предполагают образовательное партнерство нескольких организаций).

Отметим особенности каждого уровня видения.

Пассивно-конформистский уровень означает, что будущий менеджер не видит путей разрешения противоречий современного мира средствами образования, уповает в этом отношении чаще всего на социальный контроль, не осознает возможности социально-педагогических методов.

Пассивно-критичный уровень свойствен менеджерам, которые, критикуя общество, наблюдая (и оценивая как культурные) противоречия современной жизни, не предполагают своего участия в решении этих проблем, считая, что за образование человека ответственны только традиционные социальные институты.

Активно-моновекторный уровень говорит о понимании того, что сложные социокультурные проблемы можно преодолеть только всем обществом и у менеджеров для этого – большие возможности. Однако готовность к решению проблем не подкреплена стремлением к поиску нескольких нестандартных подходов управленческой деятельности.

Активно-многовекторный уровень свидетельствует, что помимо признания социально-педагогической деятельности как имеющей отношение к управлению будущих менеджеров отличает и желание предусмотреть разносторонние варианты решения проблем с привлечением стейкхолдеров (заинтересованных сторон) – при внешнем образовательном партнерстве, а также системность действий внутри организации.

Приведем в качестве примера реальную ситуацию, сложившуюся в Кондопоге (Карелия) в 2006 г. Конфликт, происшедший в городе на межнациональной почве, привел к гибели нескольких молодых людей. Итоги расследования стали темой обсуждения во многих телевизионных передачах, на которые приглашали управленцев разного уровня.

Когда при анализе ситуации чиновники делали акцент только на экономическую составляющую (расслоение общества в соответствии с доходами, безработица), они демонстрировали пассивно-конформистский уровень видения социально-педагогических задач. Другие, считающие Кондопогу благополучной с экономической точки зрения (на тот момент в городе было всего 400 безработных, тогда как в других малых городах – значительно больше), видели проблему в отсутствии воспитания молодежи национальными общинами. Эта точка зрения соответствует пассивно-критичному уровню. Те же, кто предлагал наладить работу всех учреждений по адаптации молодежи, приезжающей в город из других территорий; кто ратовал за продвижение идеи толерантности и в школе, и через

СМИ, и в каждой организации, – показывали активный уровень решения проблемы. Если отрабатывалась одна линия предложений – активный моновекторный, а в случае разнообразия действий на основе инициирования образовательных контактов между различными структурами – активный многовекторный.

Границу между третьим и четвертым уровнями демонстрирует другой пример. ГИБДД ведет работу по просвещению населения относительно правил поведения на дороге. Обычные (моновекторные) социально-педагогические действия инспекции, которые можно наблюдать практически во всех городах, сводятся к конкурсам рисунков в школах. Иногда, правда, встречаются разносторонние (многовекторные) подходы к этому аспекту деятельности. В Екатеринбурге была проведена акция «Дети-инспектора». Школьники выходили патрулировать дорогу вместе с настоящими инспекторами и призывали пешеходов и водителей соблюдать правила безопасного движения. Трехдневное дежурство подростков на улицах города стало итогом длительной работы ГИБДД в образовательных учреждениях.

В Йошкар-Оле периодически проводятся такие акции: сотрудники инспекции, переодетые в специально сшитые костюмы, «зебры», переходят дорогу вместе с пешеходами, привлекая внимание водителей к переходным дорожкам, где машина должна остановиться. Кроме того, специально для детей на улице разыгрывается спектакль: «куклы-бычки» перебегает улицу, «зебра» учит их переходить дорогу правильно, дети останавливаются и дают оценку действиям «бычков». В ГИБДД Йошкар-Олы утверждена такая должность, как инспектор по просвещению.

В процессе обучения в вузе студентам-менеджерам следует постоянно предлагать для решения конкретные ситуации, давать задания на диагностику и проектирование развивающих условий в организациях разного типа. Разработанная нами методика творческой коммуникации, в которой активно проявляются эмоции, творчество и самобытность каждого студента, дает будущему менеджеру повод испытать удивление собой, своими намерениями, интересными мыслями других людей, миром и пробуждает желание изменять окружающий мир средствами образования.

Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 1998. 376 с.
2. Бердяев Н. А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого // Бердяев Н. А. О назначении человека. М.: Республика, 1993. С. 254–358.
3. Гарвин Д. Создание обучающейся организации // Управление знаниями: пер. с англ. М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. С. 50–82.

4. Доценко И. Г. Что может дать менеджеру социальная педагогика // Сибирск. пед. журн. 2007. № 9. С. 99–106.
5. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994. 304 с.
6. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир: (фрагменты из работ разных лет) / пер. с нем. М. Чередниченко, пер. с англ. Ю. Турчаниновой, Э. Гусинского; под ред. Т. Шанина. М.: Просвещение, 2006. С. 22–128.
7. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 1996. 684 с.
8. Минцберг Г. Профессия – менеджер: мифы и реальность // Лидерство: пер. с англ. М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. С. 9–47.
9. Салливан Г., Роттер Дж., Мишел У. Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 128 с.
10. Свенцицкий А. Л. Социальная психология: учеб. М.: Велби, 2003. 336 с.
11. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер-Пресс, 1997. 608 с.
12. Шелер М. Избранные произведения: пер. с нем. М.: Гнозис, 1994. 490 с.
13. Hickman C. R., Silva M. A. Creating excellence: managing corporate culture, strategy and change in the New Age. N. Y.: New American Library, 1984. 305 p.

УДК 378.1

Н. А. Рачковская

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается феномен эмоциональной культуры социального педагога. Показаны условия, предпосылки, факторы, принципы развития эмоциональной культуры специалиста социальной сферы в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: эмоциональная культура социального педагога, образовательный процесс в вузе, педагогическая теория, системный подход, способность человека управлять своими эмоциональными состояниями.

Abstract. The paper considers the phenomenon of the social teacher emotional culture. The conditions, preconditions, factors, development principles of emotional culture are shown in the higher educational process in relation to the social teacher.

Index terms: social teacher emotional culture, higher school educational process, pedagogic theory, system approach, personal ability in emotional control.

Современные тенденции информационной трансформации общества, нарастание отчужденности и деструктивных процессов во многих сферах жизнедеятельности человека заостряют вопросы взаимодействия, сотрудничества, взаимопонимания, актуализируют базовые человеческие ценности справедливости, милосердия, сочувствия, сострадания. В этих условиях эмоциональная культура специалиста социальной сферы становится важным фактором устойчивого развития, гуманизации и гармонизации отношений между человеком и обществом.

Становление данной профессионально-значимой личностной характеристики может происходить спонтанно: в результате возрастных изменений эмоциональной сферы человека, по мере накопления им жизненного и профессионального опыта, под влиянием обучения в вузе и других обстоятельств. Однако, как показывает теоретическое и опытно-экспериментальное исследование данной проблемы, наиболее интенсивно эмоциональная культура социального педагога развивается в ходе адекватного педагогического сопровождения.

Педагогическое сопровождение развития эмоциональной культуры является частью и одновременно инвариантом целостного педагогического процесса по подготовке специалистов к профессиональной деятельности в высшей школе. Оно имеет собственное внутреннее содержание, структуру и атрибутивные характеристики (факторы, условия, предпосылки, закономерности, принципы, критерии и показатели). Для конструирования педагогической теории процесса развития эмоциональной культуры социального педагога в системе вузовского образования необходим системный анализ всех названных составляющих. Логику этого конструирования определяет системный подход как наиболее адекватный при анализе феноменов культуры [3].

Эмоциональная культура социального педагога является интегративным личностным образованием, представленным взаимодействием трех подсистем: эмоционально-ценностной, познавательно-ориентационной и деятельностно-практической. Ее сущность состоит в способности специалиста «понимать движения детского сердца» (В. А. Сухомлинский) и управлять своими эмоциями и чувствами.

Эмоционально-ценностная подсистема характеризует эмоциональную культуру с точки зрения развитости эмоциональной сферы и через призму ценностей, интериоризованных личностью. Эта подсистема является «ядром» эмоциональной культуры социального педагога, а в иерархически соподчиненной системе – доминирующим звеном. Говорить о нали-

чий у будущего специалиста эмоциональной культуры не представляется возможным, если его эмоциональность не развита, эмоциональный репертуар личности скуден и примитивен.

Понятие «эмоциональность» не синонимично понятию «эмоциональная культура», оно имманентно присуще ему и, отражая устремленность субъекта, выступает вектором процесса развития эмоциональной культуры. Уровневые характеристики эмоциональности варьируются в широком диапазоне – от эмоционального аскетизма до яркой или негативной эмоциональности, затрудняющей процесс выполнения профессиональных обязанностей. Эмоциональность человека бывает осознанной и неосознанной, а эмоциональная культура – всегда сознательная работа личности над своими эмоциональными состояниями и проявлениями в аспекте их социализации и профессиональной ориентированности.

Развитая эмоциональная сфера напрямую детерминирует систему ценностей личности. Ибо, как справедливо заметил Э. Фромм, человек в большинстве случаев склонен идентифицировать и ценить в другом человеке те свойства и качества, которыми в полной мере обладает сам [8]. Ценностные ориентации не только предопределяют наличие у специалиста тех или иных мотивов, но и оказывают значительное влияние на процесс взаимодействия с воспитанниками, а также стимулируют возникновение потребности в приобретении профессионально значимых знаний и формировании профессионального поведения.

Ценности культуры познаются, осмысливаются, выбираются и присваиваются личностью индивидуально и избирательно. Австрийский психолог В. Франкл был твердо убежден, что «смысл должен быть найден и не может быть дан» [7, с. 295]. Смысл субъективен. Следовательно, в процессе профессионально-педагогического образования с необходимостью должны создаваться условия для ознакомления, узнавания, понимания, выбора и присвоения студентом ценностей культуры.

Будущий социальный педагог, определяя свое ценностно-смысловое поле, концептуализирует предстоящую профессиональную деятельность. Именно ценностная ориентация изначально задает общую, технократическую или гуманистическую, направленность личности, а следовательно, и деятельности педагога. Сущность этой направленности, на наш взгляд, очень точно определена Е. В. Бондаревской: «Гуманность – вершина нравственности, так как в ней любовь к людям, ко всему живому сочетается с милосердием, добротой, способностью к сопереживанию, альтруизмом, готовностью оказывать помощь, пониманием ценности и неповторимости каждого человека, неприкосновенности человеческой жизни, стремлением к миру, согласию, добрососедству, умением проявлять терпимость и доброжелательность

ко всем людям, независимо от их расы, национальности, вероисповедания, положения в обществе, личных свойств» [2, с. 47].

Познавательльно-ориентационная подсистема предполагает наличие у студента концептуальных, фактологических и процедурно-технологических знаний, между которыми на основе идей «герменевтического круга» (Ю. В. Сенько) были установлены сущностные взаимосвязи и взаимодействия.

Под концептуальным понимают максимально обобщенное знание, выполняющее методологическую функцию по отношению к фактологическому и процедурно-технологическому знанию. В данном случае речь идет о сущности гуманизации воспитания, о ценностях межличностного взаимодействия, роли эмоций в жизни человека, о его развитии и социализации.

Фактологическое знание – это онтологическое знание, знание-описание, или предметное знание. Применительно к эмоциональной культуре социального педагога к фактологическому относится знание о природе эмоций, о возрастных особенностях эмоционального развития школьников, о норме и отклонениях, об этносоциокультурной специфике эмоциональной экспрессии, об эмоциональных аспектах социально-педагогической деятельности и др.

Некоторые из указанных знаний включены в содержание философии, психологических и педагогических дисциплин. Однако зачастую данная информация остается в сознании социального педагога безотносительной к его профессиональной деятельности. Поэтому представляется необходимым постоянно осуществлять «примерку» теоретических представлений к реальной педагогической действительности и социально-педагогическому процессу.

Под процедурно-технологическим знанием понимают знание нормативное, предписывающего характера, например знание алгоритмов управления, конкретных способов деятельности, последовательности процедур, диагностического аппарата. В данном случае предполагается осведомленность специалиста о методах инициирования у воспитанника положительных эмоций и нейтрализации деструктивных, о возможностях управления собственными эмоциями и чувствами, о способах придания позитивного эмоционального тона межличностному взаимодействию и т. д.

Доминирование данного вида знания в профессиональной подготовке социального педагога создает опасность подмены гуманитарного, по своей сути, процесса к технократическим, воспроизводящим *homo faber* (человека умелого). Вместе с тем в результате недостаточного внимания к нормативному характеру научно-педагогического знания студент затрудняется применить полученные знания на практике. Поэтому необ-

ходима скоординированность подходов при формировании эмоциональной культуры будущих социальных педагогов.

Эмоционально-ценностная и познавательно-ориентационная подсистемы связаны с интериоризацией эмоциональной культуры: она усваивается человеком, проходя через все фильтры его неповторимого своеобразия, преобразуется в личностные свойства, качества, взгляды и убеждения. Так эмоциональная культура приобретает иную, индивидуально свободную форму бытия, становится характеристикой личности.

Конструктивное взаимодействие человека с действительностью обусловлено наличием у него не только ценностных предпочтений и необходимых знаний, но и множеством умений и способностей.

Деятельностно-практическую подсистему эмоциональной культуры социального педагога образуют определенные педагогические способности:

- перцептивные: тактичное взаимодействие с внутренним миром школьника, адекватное восприятие и интерпретация его переживаний, проявление эмпатии;
- суггестивные: вдохновляющее и поддерживающее влияние, эмоционально-волевое внушающее воздействие);
- экспрессивные: владение эмоциональной выразительностью речи, мимикой, жестами, пластикой;
- способность управлять своими эмоциями и чувствами.

Можно констатировать, что третья подсистема эмоциональной культуры социального педагога связана с ее экстерииоризацией, когда культура как бы «отделяется» от ее носителя и объективируется в поведении и поступках.

Развитость эмоциональной культуры социального педагога определяется не только уровнем сформированности эмоционально-ценностной, познавательно-ориентационной и деятельностно-практической подсистем, но и степенью их интеграции, функциональной взаимодополняемости. Б. Г. Ананьев пишет, что «развитие – гетерохронный процесс, обусловленный неравномерностью изменений различных подсистем в структуре личности. Именно эта внутренняя противоречивость запускает механизм их интегрирования, обеспечивающий развитие как целостный процесс» [1, с. 14].

Исследование эмоциональной культуры будущего специалиста позволило интерпретировать ее как целостное, полиструктурное, иерархично организованное личностное образование, включающее эмоционально-ценностную, познавательно-ориентационную, деятельностно-практическую подсистемы, которые взаимодействуют между собой и внешним миром.

Сущность педагогического сопровождения развития эмоциональной культуры будущего социального педагога заключается в создании максимально благоприятных условий для развития и интеграции всех ее подсистем. К ним относятся:

- организация эмоционально-личностного освоения профессионально значимого знания;
- интеграция в содержании профессиональной подготовки компетенций, направленных на становление эмоциональной культуры социального педагога;
- формирование у студента способности к рефлексии эмоционального опыта при прохождении всех видов вузовской практики.

Вычленение каждого названных условий возможно лишь на теоретическом уровне, в то время как в образовательной практике они являются взаимодополняющими и способны в какой-то мере компенсировать друг друга. Для реализации этих условий необходимо создать предпосылки, т. е. укрепить «контекст» этого процесса.

Одной из предпосылок развития эмоциональной культуры социального педагога является *гуманистическая ориентация* преподавателя. Гуманистически ориентированный педагог не отказывает студенту в праве быть счастливым «здесь и сейчас»; принимает его таким, каков он есть; способен к эмпатии и владеет технологиями трансляции доброжелательности. Такой преподаватель выстраивает свои отношения со студентом на субъект-субъектной основе, проявляя себя не как носитель определенной социальной роли, но как уникальная личность, выражающая свою сущность свободно и творчески.

Вне гуманистической ориентации преподавателя немыслима реализация другой предпосылки – *глубинного общения субъектов образовательного процесса*. Такое взаимодействие обращено не только к разуму, но и к чувствам человека и потому обуславливает искреннюю, исповедальную тональность общения преподавателя и студентов.

Глубинное общение рождает *атмосферу доверия*. Под доверием мы понимаем особое отношение преподавателя к студенту. Оно выражается в ценностном, авансирующем восприятии его как целостной личности, а также целенаправленном развитии у студента соответствующего отношения к преподавателю, самому себе и феноменам культуры. Испытывать доверие к другому и вызывать доверие к себе – это потребность каждого человека, которая с необходимостью должна удовлетворяться в процессе образования.

Развитие эмоциональной культуры социального педагога в образовательном процессе вуза детерминруется рядом факторов. В научно-пе-

дагогических исследованиях выделяются внутренние и внешние факторы. Внутренние непосредственно соотносятся с личностью, имея, как правило, психологическую природу. Внешние факторы, собственно педагогические, коррелируют с создаваемыми педагогическими условиями и выступают для них как бы «пусковым механизмом».

Наиболее значимыми *внутренними* факторами развития эмоциональной культуры социального педагога являются:

- эмоциональность личности студента;
- его способность управлять своими эмоциями и чувствами;
- сущностная потребность в саморазвитии.

Образовательный процесс вуза должен активизировать действенность этих факторов.

К наиболее важным *внешним* факторам относятся

- высокий уровень развития эмоциональной культуры преподавателя педагогических дисциплин;
- индивидуализация и персонификация образовательного процесса;
- характеристики учебного материала: научность, новизна, системная организованность, практическая значимость, наличие межпредметных связей, разнообразие подачи;
- организация практики с учетом эмоциональной составляющей педагогического взаимодействия.

В ходе разработки педагогической теории развития эмоциональной культуры будущего социального педагога были сформулированы основные принципы успешной педагогической поддержки:

- заинтересованное отношение преподавателя к эмоциональным состояниям студента;
- эмпатия;
- взаимная эмоциональная открытость субъектов образовательного процесса;
- активизация процессов самовыражения и самореализации студентов в учебно-профессиональной деятельности;
- диалогизм обучения;
- взаимное воспитывающее влияние преподавателя и студента;
- безусловность и безоценочность принятия личности студента;
- приоритет духовной поддержки студента;
- существование у студента права на ошибку и др.

Разработанные теоретические положения были интегрированы нами в образовательную практику подготовки социального педагога в Камчатском государственном педагогическом университете (1999–2005) и Московском государственном областном университете (2005–2011). Для

решения практических задач исследования мы использовали так называемый «критерий-результат». Об успешности педагогической поддержки свидетельствовали уровни развития эмоционально-ценностной, познавательно-ориентационной и действенно-практической подсистем эмоциональной культуры обучающихся.

Поскольку предмет нашего исследования связан с постижением глубин человеческой души, результаты этого исследования не всегда могут быть выражены в конкретных цифрах. Поэтому в качестве показателей эффективности развития эмоциональной культуры социального педагога мы выбрали только те признаки содержательно-структурных компонентов данного феномена, которые поддаются исследованию, фиксации, описанию и в какой-то степени измерению:

- способность к эмпатии;
- уровень агрессивности;
- способы реагирования в конфликтной ситуации;
- умение управлять своими эмоциональными состояниями и проявлениями [4].

Мы выделили три уровня развития эмоциональной культуры социального педагога:

- эмоциональной спонтанности (низкий);
- социализированной эмоциональности (средний);
- профессионально-педагогической эмоциональной культуры (высокий).

Эффективность разработанной педагогической концепции выявлялась путем определения развитости эмоциональной культуры студентов до и после ее применения.

В ходе опытно-экспериментальной работы были выделены две группы – экспериментальная (304 чел.) и контрольная (301 чел.). Только в экспериментальной группе велась целенаправленная и последовательная работа по формированию у будущих специалистов рассматриваемого профессионально-значимого личностного образования.

По завершении эксперимента в обеих группах был проведен контрольный срез. У подавляющего большинства студентов экспериментальной группы наблюдалась выраженная положительная динамика исследуемых качеств. Если к началу опытной работы развитой профессионально-педагогической эмоциональной культурой обладало только 22,5 % студентов (69 чел.), то к завершающему этапу – уже 63 % (192 чел.). Уровень социализированной эмоциональности диагностировался первоначально у 52,5 % (159 чел.), а к завершению работы – у 37 % (112 чел.). Низкий уровень – эмоциональной спонтанности – на завершающем этапе не был отмечен ни у одного студента.

В контрольной группе динамика была незначительной: к началу работы высокий уровень развития эмоциональной культуры был зафиксирован у 23 % студентов (69 чел.), к завершению – у 26 % (78 чел.).

Приведенные данные эмпирически подтверждают значительную действенность разработанной педагогической теории. Таким образом, эмоциональная культура социального педагога представляет собой динамичный феномен, эффективное развитие которого в системе высшего профессионального образования может быть обеспечено педагогической поддержкой, адекватной ее сущности и структуре.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избр. психол. тр. / под ред. А. А. Бодалева. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2005. 432 с.
2. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 2007. № 8. С. 44–53.
3. Каган М. С. Введение в историю мировой культуры. СПб.: Петрополис, 2003. Кн. 1. 368 с.
4. Рачковская Н. А. Эмоциональная культура социального педагога как динамичный феномен // Опыт, поиск, перспектива: сб. науч. тр. / ред. Л. П. Крившенко. М.: Изд-во МГОУ, 2008. С. 69–75.
5. Сенько Ю. В. Педагогическая технология в герменевтическом круге // Педагогика. 2005. № 6. С. 15–23.
6. Сухомлинский В. А. О воспитании. М.: Политиздат, 1988. 270 с.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
8. Фромм Э. Психоанализ и религия; Искусство любить; Иметь или Быть? Киев: Ника-Центр, 1998. 400 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9.072.52

И. В. Васильева

КОНТЕКСТНО-ЗАВИСИМЫЙ ПОДХОД КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ¹

Аннотация. Статья посвящена анализу современной отечественной практики применения психодиагностического инструментария, обозначению основных недостатков используемых методов и обоснованию контекстно-зависимого подхода в психодиагностике.

Ключевые слова: субъективные, объективные, проективные тесты, контекстно-зависимый подход в психодиагностике, принцип контекстной зависимости и принцип тотальной транзитивности.

Abstract. The paper is devoted to the analysis of the contemporary domestic practices of psycho diagnostic methods application, definition of their main disadvantages and substantiation of a context-sensitive approach to psychological diagnostics being provided.

Index terms: subjective, objective, projective tests, context-sensitive approach in psychological diagnostics, context dependency principle and total transitivity principle.

Психодиагностика в России в настоящее время находится на том уровне развития, на котором эта наука существовала в Западной Европе и США 50–60-х гг. XX в. Начало этому отставанию положило печально известное постановление ЦК ВКП(б) от 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Наряду с блокированием активно развивавшейся до тех пор психодиагностики было приостановлено развитие еще нескольких научных направлений, не вполне соответствовавших политической ситуации в стране.

В середине 30-х гг. XX в. отечественную психодиагностику трудно было назвать отсталой. К этому времени Г. И. Россомо выдвинул идею о «психологических профилях», С. Г. Геллерштейн обосновал необходи-

¹ Работа выполнена при поддержке гранта № 14.740.11.0235 ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 гг.» при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ.

мость системного подхода к оценке личности в процессе профессионального психологического отбора, в противовес измерению отдельных качеств. В крупных городах страны открывались психологические лаборатории. На тот момент это были передовые идеи и прогрессивные события.

В начале XXI в. отечественные психодиагносты вынуждены использовать методики, созданные за рубежом в середине XX в.: тест структуры интеллекта Амтхауэра, тест интеллекта Векслера, 16-факторный опросник Кеттелла, опросник «Лocus контроля» и т. д. Причем не потому, что эти методики хороши и универсальны в отношении любой ситуации обследования/исследования, а потому, что не существует пока замены этому инструментарию.

На факультете психологии ЮУрГУ (Челябинск) создан и постоянно пополняется компендиум отечественных психодиагностических методик. Сейчас их зарегистрировано чуть меньше 700. Для сравнения: в США издается ежегодник, публикующий описания актуально используемых методик количеством около 1000, большая часть которых ежегодно (!) обновляется.

Если в 30-х гг. XX в. было актуально изучение познавательных функций, методов профессионального отбора, то с середины века интерес сместился на исследование свойств личности. Нарабатывались базы психодиагностических данных, накапливался опыт способов получения (частотный, факторный анализ) и толкования диагностических результатов. В настоящее время «диагностика ради диагностики» уже не имеет права на существование. Психодиагностика должна решать задачи, которые ставит перед ней практика образования, здравоохранения, производства, бизнеса.

Целью данной статьи является характеристика ограничений традиционных методов психодиагностики и описание возможностей выхода из психодиагностического кризиса в психологической практике.

О пределах распространимости результатов психодиагностики

Традиционно в психодиагностике выделяются четыре типа тестов. Объективные тесты направлены на получение правильного ответа. Субъективные тесты (чаще опросники) предполагают готовность испытуемого к рефлексии и доверительному отношению к психодиагносту и ситуации обследования. Проективные методики опираются на идею «проекции внутреннего во внешнее» (рисунок, сновидение, цвет, действие). В последнее время в отечественной практике активно применяются психосемантические методы диагностики. Они ориентированы на поиск индивидуальных значений, приписываемых конкретным человеком конкретной ситуации или субъектам-участникам ситуации.

Методики каждого из перечисленных типов имеют как преимущества, так и ограничения. В качестве оснований их анализа выделим следующие категории: 1) доступность проведения, обработки данных, толкования результатов специалистами разного уровня квалификации; 2) применимость к различным предметным областям; 3) зависимость результатов от влияния со стороны психодиагноста, испытуемого, от особенностей организации стимульного материала.

Объективные методики, ориентирующие испытуемого на поиск единственно правильного ответа, – это, как правило, тесты достижений, способностей, в частности интеллекта. Они обладают рядом особенностей:

- позволяют достаточно легко обработать полученные данные, соотнести их с возрастным уровнем и сделать вывод о соответствии интеллектуальной норме, определенному уровню освоенности учебного материала;
- сферой их применения является диагностика способностей (интеллект и реже специальные способности) и академических достижений. Однако их ограниченность заключается в том, что в настоящее время с их помощью невозможно диагностировать личностные свойства, мотивы, потребности, поскольку в этом случае не предполагается получение единственно правильного ответа;
- при соблюдении инструкции результаты этих методик относительно независимы от личности психодиагноста и отражают исследуемые особенности испытуемого.

Субъективные тесты чаще всего представлены в виде опросников (стандартизированных самоотчетов) черт личности, мотивов, интересов, ценностей, установок. С одной стороны, это самый популярный вид тестов, с другой – именно он вызывает больше всего претензий относительно достоверности получаемых результатов. Эти методы также имеют свои преимущества и недостатки:

- преимуществом опросников являются легкость проведения и относительная легкость обработки – процедуры могут быть доверены психометристу. Однако процесс толкования требует значительно более высокой квалификации, нежели объяснение результатов тестов интеллекта. Основная сложность заключается в учете разнонаправленных тенденций, гармоничном сочетании различного рода факторов, объяснении той или иной уникальной совокупной выраженности черт;
- практика показывает, что использование опросников для оценки интеллекта не является продуктивным. Примером тому могут служить «фактор В – интеллект» 16-факторного личностного опросника Кеттела, дополнительные шкалы стандартизированного многофакторного метода исследования личности Л. Н. Собчик (СМИЛ) № 92 «интеллектуальная эф-

фективность» (условия для мыслительной деятельности), № 95 «интеллектуальный коэффициент» (реальная продуктивность интеллекта);

- стандартизированные самоотчеты являются самыми уязвимыми к критике методиками из-за того, что адекватные результаты зависят от доверия испытуемого как к ситуации обследования, так и к осуществляющим этот процесс специалистам.

Проводящие обследование психодиагности, экономя время стремятся к групповой форме проведения обследований. Вследствие этого далеко не всегда удается установить контакт с испытуемыми, достичь требуемой глубины и прочности взаимодействия, актуализировать значимые мотивы участия в обследовании. Напомним, что обычно психодиагностическое обследование основано на добровольном решении испытуемого, принуждение – крайне редкая процедура, четко ограниченная рамками закона.

Более того, сама личность психолога может оказать искажающее влияние на результаты обследования. Отношение к конкретному специалисту может быть перенесено испытуемым на всю ситуацию обследования, причем независимо от «содержания оценки». Подобные эффекты подробно описаны в экспериментальной психологии [3], справедливы они и для психодиагностических ситуаций.

Одним из основных искажающих результаты эффектов считается также проявление «социальной желательности»: испытуемые сообщают о себе «приукрашенные сведения», не только потому что хотят «выглядеть хорошо в глазах окружающих», но и потому, что их жизненный и профессиональный опыт основан на ценностях закрытости, осторожности, незаметности. Авторы опросников используют различные способы устранения этой трудности: вводят дополнительные шкалы (лжи, достоверности, коррекции, ответов «не знаю»), формулируют утверждения «от противного», «с двойным отрицанием», перемешивают между собой вопросы или утверждения, относящиеся к разным темам, помещают вопросы с одинаковым содержанием на удалении друг от друга. Однако, несмотря на то, что эффект социальной желательности можно отследить и даже замерить, трудность оценки результатов диагностики проявляемых его испытуемых остается. Содержание утверждений большинства опросников типично. Проводя повторное тестирование, с использованием параллельной формы или другой методики, имеющей сходную направленность, специалист всего лишь «натаскивает» испытуемого на выполнение заданий определенного типа.

Проективные методики могут быть разделены на две группы:

- требующие того же уровня умений и навыков, что и для работы с личностными опросниками, т. е. сравнительно простые в проведении,

обработке и толковании (например, восьмицветовой тест М. Люшера, «Рисунок человека» (К. Маховер), рисунок «Несуществующее животное», «Дом – дерево – человек» (Дж. Бук), «Рисунок семьи» (В. Вульф));

- предполагающие наличие значительного опыта проведения, обработки и толкования, поскольку каждый этап является диагностически информативным. К ним относятся тематический апперцептивный тест (ТАТ), методика чернильных пятен Роршаха, тест портретных выборов Л. Сонди. В процессе обследования специалист должен кодировать ответы испытуемого в соответствии с диагностическими категориями и соответственно должен владеть широким набором компетенций.

Хотелось бы отметить следующие характеристики рассматриваемых методик:

- вследствие невозможности стандартизации они не могут быть в полной мере (на актуальный период развития науки) использованы для оценки интеллекта. Невозможность психометрической проверки надежности и валидности проективных методик является причиной их постоянной критики;

- благодаря слабой структурированности стимульного материала они позволяют получать диагностически важную информацию от испытуемых, не стремящихся к откровенности (преступников, осужденных, сотрудников силовых ведомств, людей, находящихся в критической ситуации). Большинство исследователей отмечают, что стимульный материал проективных методик выступает способом установления и поддержания контакта с респондентом, обеспечивает необходимый уровень мотивации к процедуре обследования.

Психосемантические методики, с одной стороны, возникли как ответ на потребности психологической практики в реализации сугубо индивидуального подхода к конкретному клиенту. С другой стороны, в 60-х гг. XX в. в психологической науке утвердилась идея о том, что «поведение человека основывается не на стимуле, а на образе стимула» [4, с. 52]. Именно образ стимула у конкретного испытуемого и стремились описать психологи, используя психосемантические методы. Их адекватное применение требует учета следующих моментов:

- психологу необходимы умения в организации сбора индивидуальных значений, смыслов, относимых испытуемым к определенным ситуациям взаимодействия. Требуются навыки работы с математико-статистическим аппаратом, позволяющим быстро провести обработку полученных данных. Качественная интерпретация результатов основывается на способности сочетать порой неожиданные характеристики (в пределах одного фактора, кластера в дендрограмме). Имеется сложность совмещения инди-

видуального подхода и получения результатов по референтной группе. Как и при использовании опросников, приходится поступаться принципами индивидуального подхода: вместо сугобо индивидуального набора оцениваемых объектов и конструкторов необходимо принудительно вводить общий список, чтобы иметь возможность статистической обработки данных;

- психосемантические методы оперируют со смыслами, значениями, в этих диагностических ситуациях не может быть единственно правильного ответа, вследствие чего применимость психосемантического подхода ограничивается диагностикой личностной сферы;

- классические эксперименты S. Asch (1946) показали, что для испытуемых характерен социальный конформизм: «стимул воспринимается через призму навязанной категоризации, искажая реальную ситуацию в пользу подгонки к заданной категории» [4, с. 53]. В этих экспериментах ярко проявился «эффект первичности»: характеристики, предъявляемые первыми, оказывают более сильное влияние на впечатление.

Эксперименты А. А. Бодалева (1965) показали, что интерпретация испытуемыми черт лица другого человека зависит от заданной заранее установки. Несмотря на высокий уровень индивидуалистичности в организации психологического обследования средствами психосемантики и защищенность от попыток фальсификации со стороны респондента, эти методы вызывают те же претензии, что и проективные методики: субъективизм толкователя, случайность отнесения оцениваемых характеристик к значимым диагностическим категориям.

Поиски новых оснований для дифференциации

Исследователи отмечают, что с помощью традиционных методов психодиагностического обследования достаточно проблематично прогнозировать поведение людей [4]. «Максимальная доля дисперсии приходится на взаимодействие ситуационных и личностных факторов, а вопросники позволяют предсказывать всего лишь 4–9 % дисперсии данных по поведению конкретных людей в конкретном ситуационном контексте» (цит. по: [4, с. 48]).

Дать заказчику однозначный ответ на вопрос, подходит ли ему определенный человек, при существующем уровне надежности и валидности психодиагностического инструментария не представляется возможным. Между тем такая необходимость особенно остра в сферах, где отмечается высокий уровень рисков, – жизненных, финансовых. К ним относятся охрана правопорядка, реализация законности в осуществлении государственного управления, спасение человеческих жизней в рамках форс-мажорных обстоятельств техногенного, антропогенного и природного происхождения, управление финансовыми потоками.

Практика профотбора показывает, что в зависимости от специфики профессии уровень интеллекта, личностные особенности, знания, умения, навыки по-разному влияют на продуктивность работы сотрудника. Наиболее важным и ценным работодателями оказывается иной фактор – желание, стремление, т. е. мотивация. Важными и ценными факторами являются также пределы, которые человек по своим соображениям не может или не желает переступить, идеалы, ценности, в конце концов, жизненные смыслы.

Мало кто будет интересоваться смыслом жизни будущего сотрудника, но в трудовом процессе вдруг может выясниться, что разногласия вызваны не его низкой компетентностью, а несовпадением того важного, что составляет смысл жизни каждого – и работника, и работодателя. К примеру, для одного работа в выходные – важная необходимость, потому что иначе *дело встанет*, для другого – тягостная повинность, потому что *дом и семья важнее*, а работа всего лишь способ жизнеобеспечения.

Как в настоящий момент решается, к примеру, задача профотбора? Респондентам, претендующим на ту или иную должность (в зависимости от значимости должности), предлагается список из нескольких методик, который содержит, как правило, и методики измерения уровня интеллекта, и личностные опросники, и простейшие проективные методики (восьмицветовой тест Люшера, рисуночные методики «Дом – дерево – человек», «Несуществующее животное»). Наиболее продвинутые пользователи психодиагностических продуктов (психодиагносты) предлагают заказчикам психологических услуг использовать семантический дифференциал, репертуарные решетки для оценки системы индивидуальных конструктов респондентов. Однако и эта мера не спасает психодиагностов от того, что при попытке прогнозировать поведение испытуемого в конкретной производственной среде приходится делать достаточно вольные допущения. И все утверждения психологов о том, что психологическая наука может быть отнесена к разряду объективных, теряют свою убедительность. Что же это за объективная наука, если точность прогнозов чаще всего не превышает 40 % и может достичь лишь 80 % в случае применения самых сильных психодиагностических инструментов?

Как же быть? Понятно, что возможно измерить и ценности, и мотивацию. Для этого существуют известные научному сообществу методы: методика исследования ценностных ориентаций (М. Рокич), тест смысложизненных ориентаций и методика предельных смыслов (Д. Леонтьев), методика С. Шварца, опросник терминальных ценностей (И. Г. Сенин), весьма многочисленные опросники мотивации (например, Элерса, Мехрабиана). В многошкальных личностных опросниках по «пиковым» показателям можно получить информацию о мотивационных тенденциях испытуемого.

И все же респондент, отвечая на вопросы анкеты, описывает себя «в общем», а не применительно к конкретной ситуации – профессиональной деятельности. Достаточно часто испытуемым приходится делать нелегкий выбор: случается «и так и так», а в анкете нужно ответить «или – или». Но в жизни-то человек использует оба варианта поведения.

Традиционные методы психодиагностики часто неявно исходят из следующего допущения: если испытуемый указывает, что в большинстве случаев действует определенным образом, значит, он будет действовать так всегда. Это может быть обозначено как принцип тотальной транзитивности.

Негласно существует идея о том, что «человек должен вести себя типично в типичных ситуациях». Эта идея положена в основу создания большинства психодиагностических инструментов. Однако в этом случае недостаточно учитываются динамические компоненты личности человека, ситуативные условия, влияющие на принятие решения, конкуренция потребностей. Существование различного типа ситуаций, в которых проявляется та или иная характеристика, принимается во внимание при создании спецификации, однако в рамках пяти классов ситуаций [1] невозможен охват всех факторов, влияющих на поведение человека.

Личность – система психических процессов, благодаря которым происходит взвешивание устремлений, побуждений, оценка их потребностной значимости (субъективного веса), поиск приемлемого соотношения для данного случая и для данного человека. К. Левин указывает на то, что личностные свойства – не принадлежность только самого индивида, они являются одновременно функцией индивида и жизненной ситуации (социального поля), в которую индивид погружен [4].

Позволим себе предположить, что контекстная обусловленность поведения человека и является фактором снижения прогностичности традиционных психодиагностических методов. Тогда, пользуясь принципом «где вход, там и выход», предложим способ повышения точности прогноза – учет контекста, в котором человек осуществляет деятельность, в том числе профессиональную.

Принцип контекстной зависимости в психодиагностике

Жизненные ситуации представляют собой совокупность контекстов, мотивов, потребностей. Для взаимодействия с каждой ситуацией человек выполняет преднастройку мотивационной структуры. Мотивационная структура принимает форму, отражающую опыт проживания сходных (хотя бы в каком-либо аспекте) ситуаций. Для каждой специфичной ситуации одни мотивы актуализируются, другие дезактуализируются, перестраивается их иерархия.

К примеру, в ситуации выбора спасения своей жизни или защиты чести мундира один сотрудник милиции выберет спастись как человек, у которого жена и ребенок, а другой – потому что жить хочется. Иной сотрудник будет защищать честь мундира, потому что у него сын, который должен брать пример с отца (принципиального, твердого), а другой – потому что гордость не позволяет стерпеть и т. д. Одна и та же профессиональная ситуация, сходные мотивы, но разные мотиваторы, разные поступки. Поскольку иерархия мотивов каждый раз перестраивается в соответствии с ситуацией (мотиваторами – условиями, влияющими на силу, направленность и другие характеристики мотива), значит, должен существовать механизм, осуществляющий перестройку мотивов внутри иерархии. Механизм обусловлен особенностями ситуации, отражаемой человеком. На верхних уровнях он связан с ценностями, идеалами, смыслами, на средних – с доминирующими и потенциальными мотивами, на низших (частных) – с мотиваторами.

Поведенческое выражение внутриличностной динамики человека – это его поступки. Психологический механизм совершения поступка – выбор между альтернативными мотивами в значимой ситуации; если ситуация не значима, то и поступок не совершается, нет необходимости выбирать [2].

Принято оценивать пригодность сотрудника по результатам его труда во время испытательного срока. Но человеческие, экономические, этические ресурсы, затрачиваемые организацией, при этом расходуются неэффективно. Альтернативная более точная технология ассесмент-центра сложна в организации и стоит достаточно дорого. Не каждая организация может позволить себе процедуру ассесмента для набора новых сотрудников. Однако остальные процедуры отбора – сбор биографических данных, тестирование – к настоящему времени не являются панацеей для принятия правильного решения.

Так как ситуации профессиональной деятельности в психологической практике наиболее значимы по ответственности и затратности, мы поставили перед собой задачу обосновать психодиагностическую модель инструмента, позволяющего оценить продуктивность принятия решения, направленность выбора в таких ситуациях. Обоснованием этого инструмента является принцип *контекстно-зависимой психодиагностики*.

Неявно существующая идея о том, что «человек должен вести себя типично в типичных ситуациях» (как уже говорилось), может быть обозначена как *принцип тотальной транзитивности* – прямого, буквально-го переноса способа поведения из ситуации в ситуацию.

Осуществление психодиагностических процедур с учетом контекста, в который помещается человек с его смыслами, ценностями, иерар-

хией мотивов, интерпретируется как *принцип контекстной зависимости*. Таким образом, существуют два полюса одного феномена: с одной стороны, тотальная транзитивность, с другой – контекстная зависимость, иными словами, обусловленная транзитивность.

Разработка идеи психодиагностического подхода к оценке способов принятия решения на основе принципа контекстной зависимости позволит

- построить модель принятия решения в профессионально значимых ситуациях;
- создать психодиагностический инструмент, настраивающийся на конкретные условия и исполнителей профессиональной деятельности;
- минимизировать жизненные, производственные, финансовые, правовые риски.

Создание психодиагностического инструмента, основанного на принципе контекстной зависимости, предполагает существование специфичных трудностей, в частности необходимость обоснования

- «точки отсчета» («нулевой ситуации»);
- векторов (констант, малоизменяемых величин) изменения выраженности мотивов под влиянием мотиваторов.

Кроме специфичных, возникают те же трудности, что и при использовании традиционных методик: необходимость преодоления неискренности, проявлений социальной желательности, закрытости респондента, возможности с его стороны «подтвердить гипотезу» исследователя.

Поскольку ситуации, в которых происходит перестройка мотивационной структуры, – это ситуации выбора, значит, «нулевой ситуацией» может быть ситуация *без выбора*, в которой нет борьбы альтернативных мотивов, а значит, и перестройки мотивационной структуры.

В качестве векторов, организующих пространство, должны выступать константы, мало подверженные внешним воздействиям, тем же мотиваторам. Такими константами могут быть *предельные смыслы* (жить, любить, быть, служить Отечеству).

Кроме того, каждая профессиональная деятельность характеризуется своими типичными, часто встречающимися ситуациями, в которых сотруднику обычно приходится принимать решения. Некоторые виды деятельности отличаются повышенным количеством ситуаций жизненного риска – силовые структуры, службы экстренного реагирования (скорая помощь, спасатели, пожарные). И одной из наиболее интересных психодиагностических задач является возможность прогнозирования поведения сотрудников в таких ситуациях.

Составление списка мотивов и мотиваторов и частотный анализ их встречаемости могут быть осуществлены по результатам глубинного ин-

тервью людей о той профессиональной деятельности, в которую они включены. Задача такого интервью – «погрузить» человека в воспроизводимые им по памяти ситуации, чтобы иметь возможность соотнесения типичной ситуации, мотивов и мотиваторов между собой. Предлагаемое соотнесение может быть выполнено через присвоение мотиву и мотиватору условной силы, с которой они действуют друг на друга. Испытуемый должен оценить силу мотива и мотиватора для каждой типичной профессиональной ситуации. Отсутствие дихотомического выбора, наличие многоступенчатой процедуры выбора, предъявление стимулов для оценки с высокой скоростью (с помощью компьютерной техники) позволяет снизить эффект социальной желательности, преодолеть неискренность, закрытость, стремление подтвердить гипотезу экспериментатора.

Оценивая каждую ситуацию относительно векторов-констант (в роли которых выступают предельные смыслы) теми мотивами, которые будут действовать, можно определить силу сдвига мотива в отношении каждого предельного смысла, а следовательно, вычислить «траекторию движения мотива» в пространстве смыслов.

Отсчет «траектории движения мотива» от «нулевой ситуации» позволит решить самую важную задачу психодиагностики – прогнозировать поступки человека в типичных для профессии ситуациях. Общий сдвиг векторов мотивов к определенному смыслу позволит утверждать, что человек будет поддерживать этот смысл, эту ценность. Размытость, разрозненность векторов мотивов станут свидетельствами неопределенности, неустойчивости мотивационной позиции.

Выводы

В настоящее время, как и в середине 30-х гг. XX в., психология переживает кризис: доступные для использования теоретические построения и практические инструменты не удовлетворяют запросы не только самих психологов, но и клиентов (представителей сфер образования, здравоохранения, бизнеса). Потребители психодиагностических услуг стремятся получить не просто «психологический портрет», а достаточно точный прогноз поступков человека.

Традиционные психодиагностические методики пытаются, с одной стороны, учесть индивидуальные особенности испытуемого, а с другой – отнести его к какому-то типу, классу, для того чтобы иметь возможность предсказать его поведение в социально значимых ситуациях. Эти методики, согласно нашей терминологии, основываются на принципе тотальной транзитивности.

Необходимо разработать новый психодиагностический подход, учитывающий возможности традиционной психодиагностики и вместе с тем

нивелирующий ее недостатки. По нашему мнению, им может стать контекстно-зависимый подход, основанный на принципе контекстной зависимости (или неполной транзитивности).

Литература

1. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика. СПб.: Питер, 2006.
2. Доценко Е. А. Психология личности. Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2009.
3. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. СПб.: Питер, 2000.
4. Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт. СПб.: Речь, 2002.

УДК 378.032

**Н. В. Золотых,
Е. Н. Остроумова**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье представлена система психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного становления студентов вуза. Обоснована роль социально-психологического центра вуза в организации и реализации названной системы.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, социально-психологический центр, профессионально-личностное становление.

Abstract. The paper reveals the system of psychological and pedagogical facilitation of higher school students personal and professional formation. The role of socio-psychological centers in organizing and implementing the system is being proved.

Index terms: psychological and pedagogical facilitation, personal and professional formation.

Вопросы профессионально-личностного становления студентов вуза всегда были ключевыми в теории и практике высшего учебного заведения. Это связано с тем, что именно в ходе этапа первичного «освоения» профессии, т. е. обучения в вузе, осуществляется процесс самоопределения молодого человека в жизни, формируются его жизненная и мировоззренческая позиции, осваиваются индивидуализированные способы и приемы деятельности, поведения и общения. В настоящее время повышенный интерес к проблеме профессионально-личностного становления специалиста обусловлен социально-экономической нестабильностью.

Подготовка студентов к выполнению конкретных социальных и профессиональных функций в современных социально-экономических условиях, к тому, чтобы их деятельность имела наибольшую социальную ценность, успешно служила социальному и научно-техническому прогрессу, требует психолого-педагогического сопровождения. Проблемы его организации в образовательных учреждениях рассматриваются в работах Г. Бардиера, М. Битяновой, А. Деркача, И. Ромазана, Т. Чередниковой.

Процесс сопровождения в высшей школе понимается как многоуровневое взаимодействие субъектов образовательного процесса [1]. Суть идеи педагогического сопровождения – комплексный подход к решению проблем развития личности обучаемого [2]. На практике этот подход реализуется через совместную деятельность нескольких специалистов, выполняющих свою часть работы, т. е. преподавателей структурных подразделений вузов – кафедр.

На основе анализа современных научных и практических подходов к проблеме сопровождения, а также собственного практического опыта мы определяем психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного становления студентов вуза как систему взаимодействия субъектов образовательного процесса, направленную на создание психолого-педагогических условий формирования устойчивой мотивации к профессионально-личностному становлению, готовности к профессиональной деятельности и профессионально-личностному саморазвитию.

Построение такой системы учитывает, с одной стороны, психолого-педагогические закономерности профессионально-личностного становления, а с другой – опыт практической работы со студентами вуза, включающий освоенные или созданные приемы и технологии. Психолого-педагогические закономерности становятся отправной точкой в постановке целей и задач психолого-педагогического сопровождения, в определении основных направлений психолого-педагогической поддержки студента.

Главная цель сопровождения состоит в максимальном содействии личностному и профессиональному развитию студентов. Одна из его основных задач – не только оказывать им своевременную помощь и поддержку, но и научить самостоятельно преодолевать трудности процесса становления, помочь стать полноценным субъектом профессиональной жизни.

Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется посредством применения различных психолого-педагогических форм, методов и средств (прямое воздействие, опосредованное вмешательство, консультирование, обучение, эксперимент и др.) во взаимодействии с объектами образовательного пространства (личность, первичная группа, коллектив, среда).

В Волгоградской государственной сельскохозяйственной академии (ВГСХА) организацией такого взаимодействия занимается социально-пси-

хологический центр (СПЦ) при активном участии преподавателей-кураторов (рис. 1).

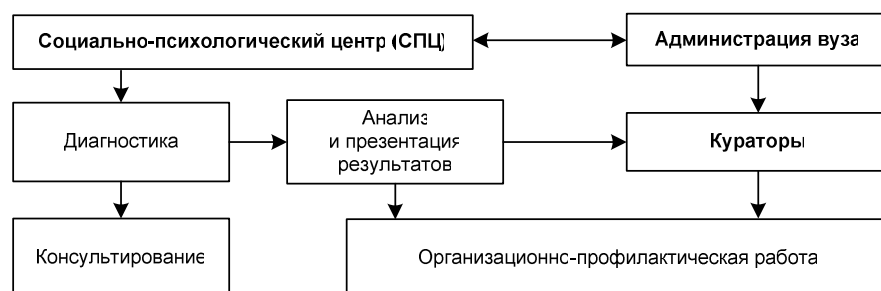


Рис. 1. Структура деятельности социально-психологического центра вуза

Компонентами профессионально-личностного становления студентов вуза являются устойчивая мотивация к профессионально-личностному становлению; готовность к профессиональной деятельности; профессионально-личностное саморазвитие.

В табл. 1 представлены этапы профессионально-личностного становления студентов разных курсов.

Таблица 1

Этапы профессионально-личностного становления студентов вуза

Компоненты	Показатели			
	1-й курс	2-й курс	3-й курс	4-5-й курсы
Мотивация к профессионально-личностному становлению	Формирование мотивов: познавательных, социальных, саморазвития, достижения успеха	Закрепление устойчивой мотивации к самообразованию в выбранной профессиональной сфере деятельности	Становление профессионального самосознания	Осознание себя как представителя профессии
Готовность к профессиональной деятельности	Становление социально-профессиональной идентичности	Осознание требований новой социально-профессиональной роли	Утверждение в профессиональных способностях и возможностях	Становление индивидуального стиля деятельности, социальной позиции профессионала
Профессионально-личностное саморазвитие	Постановка социальных и профессиональных задач и перспектив	Развитие профессионально значимых личностных качеств	Активизация процесса дальнейшего профессионально-личностного саморазвития	Построение планов профессиональной карьеры (самокоррекция профессионального «Я»)

В соответствии с этапами профессионально-личностного становления в ходе экспериментальной работы мы выделили четыре этапа психолого-педагогического сопровождения данного процесса.

Адаптационный этап предусматривает создание условий, облегчающих адаптацию студента-первокурсника, таких как беседы куратора об особенностях обучения в вузе, этике взаимоотношений с преподавателями, сокурсниками; индивидуальные консультации психолога и т. д.

На *закрепляющем* этапе проводится работа со студентами второго курса. Это период напряженной учебной деятельности, начало приобщения к профессии, завершения общетеоретической подготовки, формирования широких потребностей во взаимодействиях, статусных и культурных запросов. К этому времени процесс адаптации к новой социокультурной среде в основном завершен. Стержневой психолого-педагогической задачей является помощь студенту в дальнейшем закреплении его профессионального, социального и личностного становления.

Идентифицирующий этап совпадает со временем обучения студентов на третьем курсе, когда происходит развитие и углубление профессиональных знаний, начинается профессиональная социализация, переоценка многих жизненных, в том числе профессиональных, ценностей. Главной функцией психолого-педагогического сопровождения становится помощь в определении жизненных ориентиров и профессиональных перспектив, в профессиональном и личностном самопознании и самосознании и выборе специализации.

Прогностический этап предполагает тесное сотрудничество специалистов социально-психологической службы вуза со студентами четвертого и пятого курсов во время прохождения практики, устройства на временную работу, адаптации на рабочем месте. В этот период осуществляется совместный прогноз успешности дальнейшей профессиональной деятельности.

Выделенные нами этапы психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного становления студентов не существуют изолированно, они взаимообусловлены и тесно связаны с соответствующими учебно-воспитательными задачами вузовской профессиональной подготовки.

В ходе экспериментальной работы нами была создана система психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного становления студентов вуза, основанная на взаимодействии социально-психологического центра ВГСХА и института кураторства вуза.

В табл. 2 представлен план мероприятий процесса сопровождения, указаны направления деятельности сотрудников СПЦ (психологов, социальных педагогов, методистов) и кураторов.

Таблица 2

План мероприятий психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного становления студентов вуза

Этап	Направления диагностики	Организационно-профилактические мероприятия	Деятельность СПЦ	Деятельность кураторов
Адаптационный	• социально-психологическая структура группы; • личностные качества; • адаптивные способности; • мотивационная направленность; • познавательная сфера студентов; • общеучебные навыки	• программа «Адаптация студентов 1-го курса к условиям обучения в вузе»; • адаптационный тренинг; • курс «Учись учиться в вузе»; • программа «Экзаммены с уверенностью»	• разработка и подготовка диагностического инструментария; • диагностирование; • анализ и представление результатов диагностики администрации вуза, кураторам; • подготовка рекомендаций, консультирование кураторов;	• знакомство с результатами диагностики преподавателей и администрации факультета; • профилактическая работа с группой и индивидуально • участие в организации и проведении мероприятий
Закрепляющий	• профессионально значимые личностные качества студентов; • межличностные отношения в группе; • коммуникативные способности; • статусные и культурные запросы	• организационно-деловая игра «Лидер»; • тренинг «Искусство общения»	• проведение индивидуальных и групповых консультаций; • прогнозирование и разработка мероприятий по сопровождению; • проведение семинаров для кураторов «Социальная и профессиональная подготовка студентов вуза: педагогика, психология, методика»; • подготовка методических разработок практических и семинарских занятий	
Идентифицирующий	• мотивация к успеху и профессиональному саморазвитию; • способность и готовность к профессиональному саморазвитию; • жизненные и профессиональные ориентиры	• тренинг «Уверенность в себе»; • тренинг социальной адаптации «Успех как стиль жизни»; • тренинг «Профессиональное деловое общение»	• подготовка студентов вуза: педагогика, психология, методика; • подготовка методических разработок практических и семинарских занятий	
Прогностический	• деловые и личностные качества будущего руководителя; • исследование карьерных ориентаций студентов	• программа «Адаптация студентов 5-го курса к условиям современного рынка труда»; • программа «Основы планирования карьеры»; • программа «Имидж и карьера»		

Основными средствами психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного становления студентов вуза являются

- социально-психологические и профессиональные тренинги «Уверенность в себе», «Искусство общения», «Профессиональное деловое общение», «Успех как стиль жизни»;
- целевые обучающие программы «Адаптация студентов 1-го курса к условиям обучения в вузе», «Учись учиться в вузе», «Экзамены с уверенностью», «Адаптация студентов 5-го курса к условиям современного рынка труда», «Основы планирования карьеры», «Имидж и карьера»;
- психолого-педагогические консультации;
- сбор портфолио и др.

Основой использования названных средств является разграничение деятельностного и рефлексивного пространств сотрудничества преподавателя-куратора и психолога. Психолог определяет предмет воздействия, объясняет закономерности процессов, отслеживая изменения. Выступающий в роли куратора преподаватель получает от него четкие ориентиры и выстраивает систему воспитательных мер. Протяженность сотрудничества во времени, его регулярность и целенаправленность обеспечивают развитие и объективизацию деловых отношений, возможность взаимодополняющего диалога представителей различных профессиональных позиций в образовательном процессе.

В ходе исследования было выявлено, что многие преподаватели вуза, назначенные кураторами групп, испытывают трудности практического и методического характера. В 2003 г. по решению Ученого совета ФГОУ ВПО ВГСХА был создан Учебный центр повышения педагогического мастерства. Обучение в центре проводится по программам «Моделирование и построение единой системы воспитательной работы в вузе», «Преподаватель высшей школы», «Психолого-педагогические основы деятельности преподавателя в условиях профессионального обучения».

Содержание первой программы образуют следующие темы: «Основные проблемы воспитания молодежи на современном этапе развития российского общества». «Общая характеристика основных принципов, методов и форм воспитания». «Психодиагностика». «Роль преподавателя в личностном становлении профессионала». «Слагаемые авторитета: диагностика и прогнозирование». «Технология позитивного общения». «Воспитывающее обучение». «Педагогика сотрудничества». «Технология “мозговой атаки”». «Психодиагностика».

СПЦ была разработана и апробирована программа постоянно действующего научно-методического семинара для преподавателей «Социальная и профессиональная подготовка студентов вуза: педагогика, психология, методика»; подготовлены и опубликованы учебно-методическое пособие «Орга-

низация психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного становления студентов вуза», методические разработки практических занятий научно-методического семинара.

В рамках психолого-педагогической подготовки профессорско-преподавательского состава разработаны учебно-методические пособия «Кураторские часы», «Система работы куратора по профилактике аддиктивного поведения в студенческой среде».

Реализация программы научно-методического семинара позволила заметно повысить значимость и роль института кураторства в вузе, уровень активности и качество профессионального мастерства педагогов в воспитательной деятельности, осуществить научно-методическое и информационное обеспечение воспитательной работы (в виде методических пособий и комплектов диагностического инструментария).

Опытно-экспериментальная работа, в которой апробировалась система психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного становления, включала определение общих тенденций формирования у студентов:

- устойчивой мотивации к профессионально-личностному становлению;
- готовности к профессиональной деятельности (ПД);
- способности к профессионально-личностному саморазвитию.

В ходе формирующего эксперимента существенно изменились количественные и качественные показатели уровня профессионально-личностного становления студентов. На рис. 2 представлены результаты диагностики данного вида становления студентов экспериментальной и контрольной групп (ЭГ и КГ) в начале эксперимента.

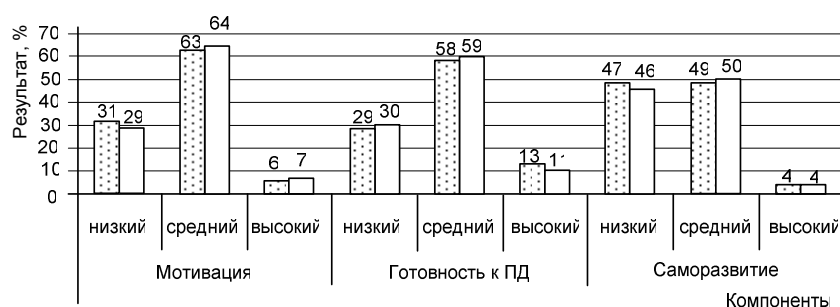


Рис. 2. Результаты диагностики компонентов профессионально-личностного становления студентов вуза в начале эксперимента, %:

■ – ЭГ; □ – КГ

Результаты входной диагностики использовались для оценки статистической значимости различий в уровнях профессионально-личностного становления студентов в экспериментальной и контрольной группах. Оценка осуществлялась с помощью критерия Пирсона χ^2 . Поскольку $\chi^2_{\text{набл}} < \chi^2_{\text{крит}}$, можно считать распределение студентов в экспериментальной и контрольной группах по уровням профессионально-личностного становления статистически незначимым.

В конце эксперимента также была проведена диагностика рассматриваемых компонентов (рис. 3). Было выявлено, что $\chi^2_{\text{набл}} > \chi^2_{\text{крит}}$, следовательно, расхождение в распределении студентов исследуемых групп по уровням профессионально-личностного становления обрело статистическую значимость.

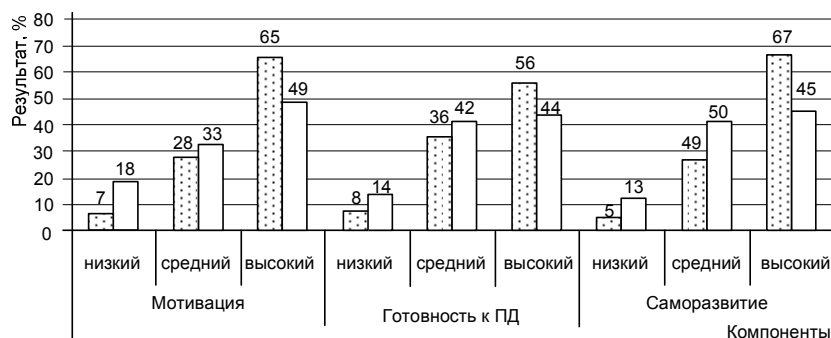


Рис. 3. Результаты диагностики компонентов профессионально-личностного становления студентов в конце эксперимента, %:
 – ЭГ; – КГ

Таким образом, эксперимент подтвердил действенность применения системы психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного становления студентов. Создание такой системы, координируемой социально-психологической службой вуза при взаимодействии с кураторами, позволит сделать процесс профессионально-личностного развития устойчивым и эффективным.

Литература

1. Бережнова Л. Н. Теоретические основы предупреждения депривации в образовательном процессе: автореф. ... д-ра пед. наук. СПб., 2000.
2. Казакова Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка: материалы всерос. науч.-практ. конф. СПб., 1998.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 378:000.7

Л. Р. Золотарева

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ БАКАЛАВРОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В статье на базе культурологического, синергетического и личностно-ориентированного подходов обосновывается сущность понятия «полихудожественное образование». Данный вид образования характеризуется как интеграционное пространство, рассматриваются научные основы его моделирования, содержание и культуuroобразующие функции. В контексте полихудожественности описывается профессиональная компетентность бакалавра изобразительного искусства.

Ключевые слова: культурологический, синергетический, личностно-ориентированный подходы, полихудожественное образование, бакалавр изобразительного искусства, профессиональная компетентность.

Abstract. In the paper, the essence of the «polyartistic education» term is discussed, based on culturological, synergetic and person-orientated approach. The education in question is characterized as integral environment, the scientific bases of its modeling, content and culture developing functions are being reviewed. The professional competence of the Bachelor of Fine Arts is considered in the context of polyartistic education.

Index terms: culturologic, synergetic and person-orientated approach, polyartistic education, Bachelor of Fine Arts, professional competence.

В последнее время в Республике Казахстан, как и на всем постсоветском пространстве, произошли значительные изменения в таких влияющих на духовный потенциал общества областях, как образование, наука, культура, социокультурная сфера. В «Концепции развития образования Республики Казахстан до 2015 года» подчеркивается: «Системе высшего образования в современных условиях необходимо придание нового качества, общественного статуса и понимание ее как особой сферы, первоочередной задачей которой является опережающая подготовка высококвалифицированных специалистов, гибкость и адаптация» [4].

В Декларации Всемирной конференции ЮНЕСКО акцентируется роль искусства как одного из основных компонентов образования. Для

нас особый интерес представляет подготовка специалистов в области художественно-педагогического образования – бакалавров и магистров искусства, которым предстоит обучать и воспитывать средствами искусства подрастающее поколение в условиях современной 12-летней общеобразовательной школы и тем самым способствовать дальнейшим социокультурным преобразованиям в стране.

Методологической базой нашей разработки концептуальных основ полихудожественного образования бакалавров изобразительного искусства послужили культурологический, синергетический и личностно-ориентированный подходы.

Культурологический подход представляет собой систему принципов культуросообразного построения образовательного процесса, направленных на развитие модели социально-культурной личности – *человека культуры как человека творческого* – через усвоение содержания образования как «целостного культурного текста», доступного для восприятия и понимания.

Междисциплинарный синергетический подход способствует гуманизации образования. Синергетическое мышление основано на принципе внутренних многообразий и нелинейной логике. Это интеллектуальное сознание, соответствующее картине мира и стилю мышления в постиндустриальной цивилизации. Мир, мышление, культура – сложные многомерные, самоорганизующиеся системы. Ведущая идея синергетической концепции – формирование личностного сознания обучающихся и преподавателей как источника и механизма самоорганизующегося педагогического творчества, способностей воспитывать в себе новые качества (Р. Г. Баранцев, В. Г. Буданов, М. С. Каган и др.). Поскольку система полихудожественного образования будущих бакалавров изобразительного искусства – междисциплинарный проект, вполне закономерно рассматривать ее через призму синергетики.

Теоретической направляющей создания полихудожественной системы стал личностно-ориентированный подход. В современной педагогической науке и практике в рамках данного подхода актуализируются такие исторически сложившиеся в философии культуры, педагогики и психологии концепции, как «поиск истины» Сократа – метод эвристики, диалога как художественного общения (В. С. Библер, С. Ю. Курганов); *самоактуализация* (А. Маслоу и др.); «педагогическая свобода» (Р. Штайнер, О. С. Газман); *концепция культурологического типа* – понимание образования как культуросообразного процесса (Е. В. Бондаревская, А. В. Школяр и др.).

Профессиональная подготовка учителя в настоящее время не может быть узкоспециальной. Преподавание мировой художественной культуры и художе-

ственной культуры предусматривает интеграцию разных видов искусства и художественной деятельности и выдвигает, таким образом, требование полихудожественной подготовки специалистов художественно-эстетического профиля, в том числе будущих бакалавров изобразительного искусства.

Для целостного художественного развития личности важно обучать будущего бакалавра не только непосредственно изобразительному искусству, но и другим, разнообразным по средствам выражения видам искусства, которые являются обобщением накопленного нравственно-эстетического опыта человеческого сообщества. Воздействие различных видов искусства вызывает гамму разнообразных переживаний, стимулирует «художественную включенность» всех органов чувств человека, его мышления и воображения. Благодаря обращению к всевозможным граням личности обучающегося и формируется целостная полихудожественная личность.

Понятие «полихудожественность» связано с интеграцией различных видов искусства и разными типами художественной деятельности в художественно-педагогическом образовании. Одним из первых в педагогику искусства ввел это понятие в середине 80-х гг. XX в. известный ученый-педагог Б. П. Юсов. Полихудожественное образование – комплексная взаимосвязь искусств в процессе специального образования, которая возможна на основе интеграции предметов культурологического и эстетико-искусствоведческого циклов. Это не замена традиционных академических занятий по искусству, а создание новых условий их организации в интеграционном пространстве. Целевая задача полихудожественного образования – формирование и развитие гуманитарного диапазона знаний, полихудожественного мышления, творческих и исследовательских способностей, культуры восприятия, воображения, эмпатии и эмоционально-чувственной сферы. В педагогическом процессе рассматриваемое образование неразрывно связано с разработкой и внедрением в практику интерактивных технологий на основе личностных ценностей.

Система полихудожественного воспитания и интегрированного личностно-ориентированного обучения прошла многолетнюю проверку в ряде регионов России (а также Казахстана. – Л. З.).

Сущность и структурные компоненты полихудожественного образования, согласно интерпретации теории Б. С. Гершунского, понимаются нами как *ценность, система, процесс, результат* [1, с. 34]. Центральной его составляющей является личностно-ориентированная ценность. Полихудожественное образование как система, как ценностная структура педагогического процесса допускает наличие общих, инвариантных качеств: вариативности, преемственности, многоуровневости, прогностичности, целостности; как процесс – включает интерактивную педагогическую технологию; как результат – определяет облик поликультурной личности специалиста современного

типа, уровень его профессиональной грамотности, образованности, искусствоведческо-культурологической и педагогической компетентности.

С опорой на теоретические выводы исследователей (Ю. Б. Борева, А. Ф. Еремеева, О. А. Кривцуна, Л. Н. Столовича и др.) и понимание полифункциональности искусства нами выделены наиболее важные культурообразующие функции полихудожественного образования:

- *познавательно-эвристическая*: усвоение художественной традиции, общечеловеческого опыта, изучение становления и развития системы художественного образования в истории культуры, постижение художественного знания в культурном диапазоне;
- *коммуникативная*: художественное общение, диалогическое взаимодействие автора (художника) с реципиентом (в данном случае – обучающимся) через восприятие художественного текста; «педагогика сотрудничества» в художественно-педагогической драматургии;
- *художественно-концептуальная*: философский анализ состояния мира в процессе освоения искусствоведческо-культурологических дисциплин, формирование «художественной картины мира»;
- *творческая*: формирование творческого потенциала, «самости», социально-творческой самодостаточности личности;
- *суггестивно-гедонистическая*: воспитание эмоциональной культуры, эмпатии, способности наслаждаться творчеством, терапевтическое воздействие средствами искусства: установление эмоционального баланса личности и среды, накопление положительно окрашенного субъективного опыта;
- *воспитательно-эстетическая*: формирование целостной личности, ее ценностных ориентаций.

Исследователи единодушно определяют пространство полихудожественного образования как интеграционное (И. Н. Кашекова, Н. П. Шишлянникова и др.). В соответствии с синергетическим подходом данное образование предусматривает интегративное изучение предметов культурологического и эстетико-искусствоведческого циклов на основе взаимосвязи и синтеза «родственных» видов искусства: пластических, изобразительных искусств как доминантных, а также литературы и музыки. Выделяют *внутрипредметную* и *межпредметную* интеграцию (Т. Г. Браже). В научно-педагогической практике существуют разнообразные варианты их воплощения:

- интеграция базовых, классических предметов (например, эксперименты в области интегрирования вузовских курсов «Культурология» – «История и теория изобразительного искусства» – «История искусств Казахстана»);
- рождение новых интегративных предметов («Семиотика искусства», «Психология художественного творчества», «Педагогическое искусствоведение»);

- разработка единого для двух – трех предметов спецкурса (такого как, например, «Описание и анализ произведения искусства» (перспектива, композиция, теория искусства, история искусства, цветоведение)), а также би-нарных уроков по отдельным темам («Биография художника как житие: взаимосвязь бытийной и творческой биографии художника» и т. д.);
- локальная интеграция – интеграция внутри уже существующего предмета (например, мифологические, литературные и исторические сюжеты в изобразительном искусстве);
- межпредметные диспуты, конференции «Любовь и творчество», «Творчество как тема истории искусства» и др.

Важны не столько конкретные формы и виды интеграции, сколько появление и развитие у будущих бакалавров нового типа мышления – глобального, не замкнутого в узкой своей специализации. Важным принципом интегративного обучения является *изучение национальной культуры на фоне мировой, сочетание национального, регионального и общечеловеческого компонентов.*

Как уже было сказано выше, база полихудожественного образования – предметы культурологического и эстетико-искусствоведческого циклов. В логике образовательного процесса содержание каждого учебного предмета рассматривается как компонент культуры. Культурологическая модель полихудожественного образования представляет собой интегративный комплекс междисциплинарного знания, конструируемый из нескольких блоков.

Гуманитарно-культурологический блок. Культурология как система знаний является методологической основой эстетико-искусствоведческих дисциплин.

Полихудожественный блок. В структуре полихудожественного образования профилирующий базовый курс – «Теория и история изобразительного искусства». Как предмет синкретического воздействия он обладает своей спецификой. Не умаляя доминирующей роли пластических, пространственных искусств, он представляет художественно-культурный процесс всеохватно и целостно – как «художественную картину мира», которая включает мировоззрение эпохи; концепцию человека (образ человека в искусстве); философию искусства, эстетическую мысль и художественную теорию; взаимосвязь и синтез искусств в развитии их видов, доминантные виды искусства; стиль как идеальную модель синтеза искусств; художественный универсализм творческой личности [2, с. 16].

Гуманитарное знание в истории искусства представлено как взаимосвязь «универсального» и «регионального». Учебные планы и программы искусствоведческо-культурологических дисциплин в Республике Казахстан разрабатываются по этнокультурному принципу: «гуманитарные знания должны быть связаны с национальной культурой». Неотъемлемой частью

изучения всемирной истории искусств является курс «История искусств Казахстана», охватывающий широкий временной диапазон художественных проблем традиционной и современной национальной культуры. Художественная культура Казахстана ориентируется на диалог культур «Запад» – «Восток», их взаимовлияние и взаимообогащение, что способствует развитию художественно-эстетического сознания будущих специалистов и отвечает предназначению поликультурного, полихудожественного образования [3].

Названные курсы реконструируют мир культуры, опираясь на произведения разных видов искусства. Произведение искусства как метазнак художественной культуры, как художественный текст требует «расшифровки» его знаковой системы, «распредмечивания», осознания значений «образов-знаков», языка искусства. Функцию постижения законов художественного восприятия выполняет спецкурс «Описание и анализ произведения искусства».

Феномен творчества является доминантой полифункционального курса «Психология художественного творчества». Изучение типологических характеристик творческой личности дает возможность выхода на исследовательские проблемы, связанные с пониманием национального менталитета, духовного потенциала и творческих устремлений общества.

Художественно-педагогический блок. Поскольку в 2015–20 гг. школы Казахстана перейдут на 12-летнее обучение, в настоящее время проводится разработка проектов программ по национальной и мировой художественной культуре для старшего звена. Выпускники профессионально-художественных (художественно-графических) факультетов должны быть подготовлены к преподаванию полихудожественных курсов. В связи с этим в программу обучения введен компонент по выбору – авторский спецкурс «Педагогическое искусствоведение». Создан учебно-образовательный комплекс по этой дисциплине (программа, лекции на электронном носителе, электронное учебное издание). Содержание спецкурса отвечает современным требованиям полихудожественного образования в большом культурном пространстве.

Будущие бакалавры могут приложить свои силы в культурно-просветительной и художественно-творческой деятельности и, возможно, стать работниками музеев, поэтому для них важны знания в области музееведения. Для проведения музейной практики издано учебное пособие «Музееведение», охватывающее все виды деятельности музея художественного профиля; отдельный раздел посвящен особенностям и задачам музейной педагогики.

Научно-исследовательский блок обеспечен авторским учебным пособием «Курсовые и дипломные работы по теории и истории художественной культуры».

С целью внедрения в казахстанскую педагогику искусства ценного опыта ученых и педагогов российской школы анализируются их труды о взаимосвязи искусств как педагогической проблеме: раскрывается ретроспектива исследований (А. В. Бакушинский, П. П. Блонский, С. Т. Шац-

кий, В. Н. Шацкая (1920–50-е гг.); Е. В. Квятковский, Б. Т. Лихачев, Б. М. Неменский, Т. И. Сухова, Ю. У. Фохт-Бабушкин, Г. П. Шевченко, Б. П. Юсов и др. (1960–80-е гг.)); рассматриваются работы последнего времени, которые демонстрируют, что проблема взаимодействия искусств стала общепедагогической (М. Ю. Борщевская, А. Р. Золотарева, Е. П. Кабкова, Ж. Кармазина, Г. Кириллова, Г. М. Москвина, А. Г. Савенкова, И. А. Синкевич, Т. В. Фуртаева, Е. Яковлева и др.).

«Основной целью образования становится не простая совокупность знаний, умений и навыков, а основанная на них личная, социальная и профессиональная *компетентность* – умение самостоятельно добывать знания, анализировать, эффективно жить и работать в быстро изменяющемся мире» [4]. В российском образовании изучению сущности и содержания феномена профессиональной компетентности уделялось много внимания. Различные аспекты данной проблемы разрабатывали С. И. Архангельский, И. А. Зимняя, Т. Е. Исаева, В. И. Слободчиков, Н. Ф. Талызина, А. В. Хуторской, Д. С. Цодикова, Г. А. Цукерман, К. В. Шапошников и др.

Главные составляющие профессиональной компетентности бакалавра изобразительного искусства – *культурологическая* и *полихудожественная* компетентности. Последняя включает *искусствоведческую* (познавательномировозренческий и эмоционально-ценностный аспекты); *этнохудожественную* (владение знаниями об истории искусства Казахстана, формирование творческой деятельности по этнокультурному образованию и воспитанию учащихся); *языковую* (владение «языком» пластических, изобразительных искусств); *семиотическую* (постижение художественного текста как знаковой системы); *творческую* (развитие сущностных, творческих сил); *научно-исследовательскую* (уровень научно-исследовательских способностей); *педагогическую* (искусство педагогической технологии); *музееведческую* (искусство музейной педагогики) компетентности.

Оптимальные показатели профессиональной компетенции бакалавров изобразительного искусства определяются на основе полихудожественности. Так, для искусствоведческой компетентности показателем является «культурный мир» личности – общая художественно-культурологическая развитость; системность искусствоведческих знаний на основе взаимосвязи искусств; культура художественного восприятия. Творческая компетентность характеризуется пониманием соотношения понятий «деятельность», «культура», «творчество» (научное, художественное и педагогическое), владением психологическими механизмами художественного творчества, эмпатической способностью, знанием условий и факторов формирования творческой личности, а также умением оперировать механизмами педагогического процесса в любом виде художественного творчества.

Специалист художественно-творческой сферы, на наш взгляд, должен обладать такими личными качествами, как эмоция интереса; образная память; фантазия, воображение; творческая интуиция (чувственная и интеллектуальная); вдохновение; внутренняя свобода; единство сознательного и бессознательного; эмпатия; эрудиция (владение спецификой «родственных» видов искусства, полихудожественный диапазон).

Научно-исследовательская компетентность определяется научным складом ума, знанием методологии и методики написания научного исследования (реферата, курсового сочинения, дипломной работы): правил структурирования научной работы, составления научного аппарата, языка и стиля научного текста, оформления и логики его защиты.

Музееведческая компетентность проявляется в осмыслении комплексной деятельности художественного музея: научно-фондовой, научно-экспозиционной, научно-исследовательской и музейно-педагогической, культурного и образовательного пространства художественного музея, опыта подготовки музейных работников в странах дальнего и ближнего зарубежья в сфере музееведения и музейной педагогики, модернизации музейного дела в Казахстане.

Педагогическая компетентность включает следующие качества: способность эффективно действовать в процессе педагогической деятельности; освоение инновационных педагогических технологий; владение личностно-ориентированными технологиями, разнообразными творческими педагогическими технологиями и средствами взаимосвязи разных видов искусств; обладание эмпатической способностью (способностью проникать в психику обучающегося, понимать его эмоциональное состояние и на этой основе предвидеть реакцию).

Таким образом, в современных условиях реформирования образования постановка проблемы художественно-педагогического образования связана с необходимостью разработки и внедрения в практику полихудожественной концепции, направленной на развитие творческой личности будущего специалиста – человека культуры.

Литература

1. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998. 608 с.
2. Золотарева Л. Р. История искусств. Художественная картина мира (взаимосвязь искусств в историко-культурном процессе): учеб. пособие. Караганда: Изд-во КарГУ им. Е. А. Букетова, 1996. 191 с.
3. Золотарева Л. Р. История искусств Казахстана: учеб. пособие. Караганда: Изд-во КарГУ им. Е. А. Букетова, 2000. 332 с.
4. Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года // Наука и высшая школа Казахстана. 2004. 1 янв. С. 5–7.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378.14

Н. В. Бородина,
Д. Г. Мирошин,
Т. В. Шестакова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ НА ОСНОВЕ МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА

Аннотации. В статье представлен сравнительный анализ особенностей кейс-технологии дистанционного обучения и возможностей модульного подхода к данному виду обучения, раскрыты педагогические условия применения модульного подхода к проектированию и организации кейс-технологии, рассмотрена модель модульной кейс-технологии и опыт ее применения в подготовке педагогов профессионального обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, кейс-технология, модульный подход.

Abstract. The paper provides the comparative analysis of peculiarities of the case-technology in distance education along with the modular approach opportunities. The pedagogic conditions for the modular approach application in designing and implementing the case-technology are given, the model of the technology in question and its application in vocational teacher training being discussed.

Index terms: distance education, case-technology, modular approach.

В последние годы в теории и практике профессионального образования значительное внимание уделяют кейс-технологиям, используемым для самостоятельной работы студентов в условиях и традиционного, и дистанционного обучения (ДО). В соответствии с этим актуализируется проблема поиска теоретического подхода, адекватного как особенностям самостоятельной работы студентов, так и специфике инструментария кейс-технологий.

Специфические особенности самостоятельной работы студентов в процессе обучения связаны с дифференциацией и индивидуализацией познавательной деятельности; необходимостью структурировать учебный материал и предъявлять его логически завершенными порциями; систе-

матическим контролем за уровнем усвоения знаний и умений; консультациями с преподавателем в процессе познавательной деятельности.

Специфика инструментария кейс-технологий обусловлена особенностями дистанционного обучения, формами представления программно-методических материалов по изучаемой дисциплине, формами и методами контроля и самоконтроля. Основой кейса служат специфические четко структурированные учебники и учебные пособия, в которых учебный материал должен быть разбит на небольшие части – юниты, усвоение которых контролируется [1, 4, 6].

Среди теоретических подходов, обладающих требуемым потенциалом и соответствующими возможностями, выделяется *модульный подход*, согласно которому процесс обучения реализуется путем пошагового освоения модульных блоков. Обучение проводится с помощью специальных методических пособий, называемых в модульных технологиях «Учебный элемент» или «Обучающий модуль», которые содержат структурированный, оптимально иллюстрированный учебный материал. Пошаговый контроль осуществляется с помощью тестов или практических заданий [2, 3].

Соотнесение особенностей дистанционного обучения, самостоятельной работы студентов, специфики кейс-технологии с возможностями модульного подхода позволило выделить следующие педагогические условия проектирования и применения кейс-технологий на модульной основе для дистанционного обучения:

- рассматриваемые технологии ориентированы на подготовку обучающихся к выполнению определенных действий и операций, которые определяются деятельностной основой предметной области;
- содержание обучения представлено в виде модульной программы, охватывающей области работы в предмете и состоящей из отдельных модульных блоков, которые, в свою очередь, подразделяются на обучающие модули (учебные элементы);
- объем, структура и способы представления информации в обучающих модулях зависят от конкретного учебного материала;
- система контроля включает входное, текущее, промежуточное и заключительное тестирование, реализуется с помощью средств компьютерных телекоммуникаций;
- применяется система опосредованного управления процессом обучения, ориентированная на технико-технологические средства дистанционной формы обучения.

В соответствии с выделенными педагогическими условиями была разработана модель модульной кейс-технологии. Модель включает два аспекта: содержательный и организационный. Содержательный аспект рас-

крывает структуру и инвариантные компоненты содержания учебного кейса, организационный – процессуальную часть кейс-технологии.

Анализ существующей в нашей стране практики проектирования содержания учебных кейсов показал отсутствие педагогико-технологической системы. Одни используют комплекты специально разработанных учебников – рабочих тетрадей для самостоятельного обучения, справочные книги, хрестоматии; аудио- и видеоматериалы с различными учебными ситуациями, печатные учебно-практические пособия с тестами для самоконтроля и контроля. Другие как основное средство обучения используют CD-ROM, где записываются установочные лекции, курсы лекций по дисциплинам, лабораторные практикумы. Каждая дисциплина, выполненная в электронном варианте, дополняется альбомами схем по темам и разделам дисциплины. Контрольная система изложена также на CD-ROM. Наполнение кейсов учебными материалами (на бумажных или электронных носителях) зависит как от уровня методического обеспечения образовательного учреждения, так и от уровня технического оснащения.

Мы предлагаем систематизировать содержание, структуру и архитектуру учебных кейсов на основе модульного подхода. Для проектирования учебных кейсов по дисциплинам специально-инженерной подготовки студентов профессионально-педагогического вуза модульный подход целесообразно применять следующим образом. На базе анализа содержания и структуры дисциплины определяются области работы студента. Инвариантными областями этой работы являются изучение теоретического материала, выполнение практических, контрольных или расчетно-графических работ. Вариативным дополнением к ним по ряду дисциплин выступают выполнение лабораторных работ и курсовых проектов. В каждой области работы выделяются модульные блоки, адекватные формированию умений выполнять завершённую операцию. Например, в дисциплине «Теория резания металлов» в области работы «Решение задач» выделены следующие модульные блоки: модульный блок № 1 – расчет режимов резания при точении, модульный блок № 2 – построение сечений токарных резцов и т. д. Для каждой области работы с учетом содержания модульных блоков разрабатываются учебные пособия, структурированные на учебные элементы, содержащие теоретические положения и подробно иллюстрированные алгоритмы для выполнения заданий, тесты и задания текущего контроля. Учебный элемент является носителем порции учебной информации [2, 3]. Для изучения теоретического материала создаются мультимедиа-лекции или лекции-презентации, с использованием различных видов подачи информации: текст, графика, анимация. Для лабораторных работ разрабатываются учебные элементы в виде интерактивных

электронных обучающих моделей. Контролирующий блок включает тесты входного и заключительного контроля. Архитектура кейса создается на основе модульной программы обучения, структурированной по областям работ на модульные блоки.

Учебно-методические материалы, используемые в модульных учебных кейсах, отличаются следующими особенностями:

- полнотой и системно-организованной целостностью содержания (позволяют полноценно изучать дисциплину в условиях сокращения очных контактов с преподавателем);
- доступностью (возможна организации самостоятельной работы в условиях вуза и в рамках домашней работы);
- наглядностью (используются многочисленные статические и анимированные иллюстрации, мультимедиа-компоненты, примеры решения задач);
- алгоритмичностью (гиперссылочная структура, четко определенная последовательность изучения материалов и выполнения заданий);
- интерактивностью учебных материалов (стимулируют активную самостоятельную работу обучаемых);
- ориентацией на профессиональную деятельность обучаемых.

В организационном аспекте модель раскрывает процесс обучения с использованием модульного учебного кейса, т. е. процессуальную часть кейс-технологии. Кейс-технологии дистанционного обучения относятся к группе технологий, направленных на организацию и активизацию самостоятельной работы обучаемого, которая связана с изучением печатных и мультимедийных учебно-методических материалов, предоставляемых в форме учебного кейса. Анализ педагогических технологий высшей школы позволил разработать технологию обучения, которая представляет собой систему, интегрирующую технологию полного усвоения, личностно-ориентированную технологию, адаптивные технологии на основе многоуровневой системы заданий, а также компьютерные средства обучения и контроля. Системообразующей основой разработанной кейс-технологии является модульный подход.

Анализ организации обучения по кейс-технологиям в различных вузах страны показал, что они в основном строятся с ориентацией на технологический подход и имеют общую организационную структуру: установочный, обучающий и аттестационный этапы. Процесс организации модульной кейс-технологии в условиях дистанционного обучения структурирован таким же образом. Взаимодействие преподавателя и обучаемого на всех этапах, предоставление обучаемым содержания учебных элементов, контрольных тестов, передача студентами в университет выполненных работ осуществляется с помощью средств как компьютерных телекоммуникаций, так и массовой коммуникации.

Установочный этап представляет собой комплекс организационных занятий (входной контроль, установочные лекции, вводные семинары), которые проводятся на территории базового университета или его филиалов, с присутствием преподавателей-тьюторов. Входной контроль осуществляется в форме тестирования и позволяет установить стартовый уровень подготовки студентов. На установочных лекциях раскрываются вопросы работы с кейсами, поясняются элементы их содержания, предоставляется график консультаций, представления контрольных заданий и курсовых проектов, прохождения лабораторных работ, сдачи зачетов и экзаменов. На вводных семинарах студенты получают модульные кейсы с комплектами учебных материалов. Преподаватели в диалоговом режиме демонстрируют специфику устройства и архитектуры кейса, поясняют особенности модульной программы дисциплины, сообщают требования к программному обеспечению ПК студентов и возможные варианты связи. По желанию студента возможно разработать индивидуальный график обучения и сдачи контрольных работ с учетом результатов входного контроля.

На *обучающем этапе* происходит самостоятельное изучение студентами учебного материала кейсов, выполнение практических, контрольных и курсовых работ. Лабораторные работы могут осуществляться с помощью мультимедийных лабораторных практикумов. Консультирование, текущий и промежуточный контроль реализуются в диалоговом режиме посредством компьютерных телекоммуникаций.

Изучая материалы кейса, студент может запрашивать помощь по электронной почте, консультироваться с помощью различных средств связи, отправлять результаты выполнения практических заданий и лабораторных работ преподавателю, ведущему курс в головном вузе. В процессе обучения возможны также очные встречи с тьютором.

На *аттестационном этапе* сдаются зачеты и экзамены в виде заключительного тестирования и выполнения практических заданий (задач) в присутствии тьютора и происходит оформление экзаменационного листа, который подписывается студентом и тьютором. Результаты передаются преподавателям головного вуза через компьютерные телекоммуникации.

Лабораторно-экзаменационная сессия может проводиться в головном вузе, где студенты выполняют лабораторные работы, требующие специального оборудования, защищают курсовые проекты и проходят аттестационный этап (зачеты и экзамены могут быть в традиционной форме).

Предложенная модель стала основой разработки модульных учебных кейсов для дистанционного обучения студентов профессионально-педагогического вуза специализации «Технология и оборудование машиностроения».

Анализ российского и зарубежного опыта показывает, что практика создания моделей обучения с учетом особенностей ДО осуществляется пре-

имущественно по гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам. Большинство российских вузов посредством ДО готовит специалистов в области экономики, менеджмента, юриспруденции, информатики, туризма, гостиничного сервиса. И лишь небольшая часть высших учебных заведений ведет дистанционную подготовку по техническим специальностям. Однако такая подготовка осуществляется в основном по общеобразовательным и общепрофессиональным дисциплинам, не включающим лабораторные практикумы и курсовое проектирование, поскольку создание моделей обучения для отмеченных дисциплин представляет собой относительно несложную задачу. Она решается путем трансформации таких форм обучения, как лекции, практические и семинарские занятия, в дистанционные методические комплексы. Комплексы включают учебный материал, преимущественно на электронных носителях, необходимые координирующие указания, контрольные задания и графики взаимодействия педагога и обучаемого в режимах off-line, on-line или комплексном.

Сложнее решить проблему создания моделей обучения для лабораторного практикума по дисциплинам инженерной подготовки. Как показывает анализ литературы, единого подхода к трансформации лабораторных практикумов соответственно условиям и особенностям дистанционного обучения не выработано. Наряду с этим существует известная концептуальная позиция проведения лабораторного практикума в ДО на основе компьютерных имитаторов. В литературе нашли отражение опыт создания и применения отдельных экспериментальных моделей-имитаторов, некоторые подходы к проведению лабораторных практикумов, модифицирующие их традиционную организацию. Однако подходы к созданию модели обучения для лабораторного практикума, раскрывающие в целостном единстве принципы отбора и структурирования содержания, организации и технологии выполнения лабораторных работ, в литературе отражения не получили.

В рамках нашего исследования решалась проблема выявления теоретических основ организации и проведения дистанционно лабораторного практикума по дисциплинам инженерной подготовки для студентов профессионально-педагогического вуза машиностроительных специальностей. В результате была разработана инвариантная модель лабораторного практикума для ДО, отражающая структуру информационной обучающей среды, содержание практикума и технологию обучения.

Содержание опытно-экспериментальной части лабораторных работ раскрывается с помощью электронного обучающего модуля (ЭОМ). Это web-ориентированный мультимедиа продукт, содержащий исходные данные для выполнения лабораторной работы, имитатор, обеспечивающий

эмуляцию лабораторной установки, и алгоритм основы действий по выполнению лабораторной работы. ЭОМ зависит от типа лабораторной работы.

В соответствии с изложенным подходом была разработана инвариантная трехкомпонентная структура учебного кейса, состоящая из трех блоков: координирующего, информационно-практического и контролирующего.

Координирующий блок предназначен для ориентации студентов как в структуре учебного материала кейса, так и в последовательности изучения его элементов. Поэтому в состав блока входят рабочая программа дисциплины, сведения по организации работы студентов и список рекомендуемой литературы (в том числе ссылки на электронные ресурсы).

Информационно-практический блок определяет области работы в дисциплине: изучение теоретического материала, выполнение практических, лабораторных, расчетно-графических работ и курсовых проектов. В каждой области работы выделяются модульные блоки, структурированные на обучающие модули (ОМ).

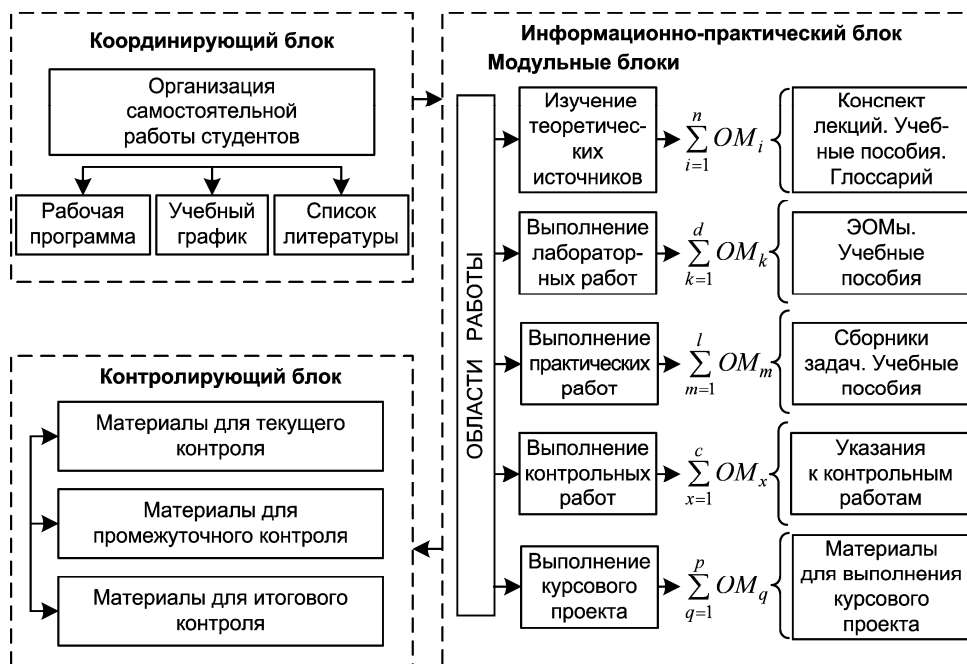
Информационные материалы целесообразно представлять в виде документов, выполненных в электронных приложениях Microsoft Word, Microsoft Power Point (электронные презентации), а также в формате HTML (в виде электронного учебного пособия), подготовленного в редакторе Microsoft Front Page. Практика использования учебных кейсов позволяет утверждать, что такие форматы наиболее удобны как для восприятия с экрана монитора, так и для подготовки распечатанных материалов.

Контролирующий блок содержит материалы для самоконтроля и контроля знаний и умений студентов в ходе изучения учебной дисциплины. Такими материалами могут быть текущие, промежуточные, итоговые тесты и задания для самоконтроля, а также список вопросов к экзамену или зачету, прилагаемый в том случае, если они проводятся в традиционной форме.

Все структурные компоненты учебного кейса связаны системой гиперссылок. Инвариантный состав и структура учебного кейса по техническим дисциплинам представлены на рисунке.

Предложенная структура учебного кейса стала основой для создания учебных кейсов по дисциплинам «Теория резания металлов», «Металлорежущие инструменты», «Оборудование отрасли», «Приспособления для механосборочного производства», «Технология машиностроения», «Автоматизация производственных процессов», «Системы автоматизированного проектирования технологических процессов», «Моделирование технологических процессов», «Методы оценки технического уровня машиностроения». Эти дисциплины преподаются на кафедре технологии машиностроения и методики профессионального обучения Российского государственного профес-

сионально-педагогического университета для студентов, обучающихся по специальности 050501.65 Профессиональное обучение (специализации «Технологии и оборудование машиностроения» (030501.08).



Инвариантная структура учебного кейса

Каждый учебный кейс включает учебно-методические материалы в соответствии с областями работы в конкретной дисциплине. Электронные пособия разработаны с использованием гипертекстовой технологии, которая позволяет осуществлять нелинейную подачу материала, что соответствует модульному принципу изложения небольшими, содержательно законченными фрагментами.

Оценку эффективности разработанных кейс-технологий мы выполняли по уровню сформированности знаний и умений студентов с учетом затрат времени педагога на обучение.

Положительным результатом дистанционного обучения считался определенный уровень сформированности знаний и умений, который оценивался величиной коэффициента усвоения (K_a) знаний и (или) умений в интервале $0,7 \leq K_a \leq 1$. Сформированность практических умений оценивалась с помощью тестовых заданий в форме предикатов, что является специфической формулировкой типовых задач. Результат обучения одного студента по предмету определялся конкретными значениями K_a ,

представленными как отношение правильно выполненных операций теста к общему числу операций. Условно приведенным показателем результата обучения группы студентов было принято среднее арифметическое значение коэффициентов усвоения теоретических знаний и практических умений, соотнесенное с затратами времени педагога на обучение по готовой кейс-технологии.

Полагаем, что эффективность дистанционного обучения на основе кейс-технологий должна оцениваться выше, если при одном и том же уровне сформированности знаний и умений студентов временные затраты педагога будут меньше. Это, в свою очередь, связано с целым рядом факторов, из которых наиболее значимыми представляются объем учебного предмета, уровень подготовки обучаемых и качество разработки компонентов модульного учебного кейса.

Оценка качества модульного кейса проводилась методом семантического дифференциала (СД) по критериям полноты и достаточности учебного материала (П), представленного в кейсе, управляемости познавательной деятельностью (У), доступности изложения учебного материала (Д). Составленный для оценки качества модульного кейса вариант СД включает 15 шкал: 12 основных и 3 обобщающих. В СД входят 3 фактора: П, У, Д. Каждый фактор интерпретируется четырьмя биполярными шкалами, оценка качества модульного кейса – тремя шкалами. СД предъявлялся студентам одновременно с тестами и заданиями заключительного контроля. Обработка данных велась на основе методов математической статистики. Шкальные оценки суммировались по ключам, рассчитывались средние оценки по каждой шкале и по каждому из трех блоков (П, У, Д), средние квадратичные отклонения оценок, дисперсия оценок.

Анализ результатов курса «Теория резания металлов» показал, что в процессе дистанционного обучения с использованием модульного учебного кейса наблюдается удовлетворительная эффективность: в одной из групп (16 чел.) значения K_a находились в интервале 0,68–0,92, во второй (12 чел.) – в интервале 0,73–0,88. Эти значения соотносятся с двенадцатью и десятью часами затраченного педагогом времени соответственно на консультации и коррекцию. Условно приведенные показатели (УПК) соответственно равны: $УПК_1 = 0,072$, а $УПК_2 = 0,078$. Согласно выдвинутой гипотезе, эффективность обучения во второй группе оказалось выше.

Эксперименты в процессе изучения курсов «Металлорежущие инструменты», «Оборудование отрасли», «Технология машиностроения», «Приспособления для механосборочного производства» в этих же группах студентов обнаружили близкие по значениям результаты. Разброс условно приведенных коэффициентов в первой и второй группах составил соответственно $УПК_1 = 0,072–0,096$; $УПК_2 = 0,074–0,087$.

Наряду с этим студенты тех же групп оценивали качество кейсов методом семантического дифференциала. Обработка результатов показала, что оценки (из трех максимально возможных) по критерию П колеблются от 2,2 до 3,0 баллов, по критерию У – от 2 до 3,0 баллов, по критерию Д – от 1,9 до 2,8 баллов, что в целом свидетельствует о достаточно высоком качестве модульных кейсов.

Несомненно, использованная методика оценки эффективности дистанционного обучения нуждается в дальнейшем совершенствовании и развитии, но уже сейчас полученные с ее помощью результаты позволяют положительно оценить эффективность применения разработанных модульных кейс-технологий в дистанционном обучении.

Литература

1. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения. М.: Изд-во ИДО МЭСИ (Internet), 2000.
2. Борисова Н. В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию. М.: Знание, 1999. 260 с.
3. Бородина Н. В., Горонович М. В., Самойлова Е. С. Проектирование и организация модульной технологии обучения: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 242 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. М.: ВЛАДОС, 2003. 192 с.
5. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 2004. 416 с.
6. Трайнев В. А., Гуркин В. Ф., Трайнев О. В. Дистанционное обучение и его развитие (обобщение методологии и практики использования). М.: Дашков и К°, 2006. 294 с.

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 130.2:37.013.78

М. А. Беляева

КУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье раскрываются содержание и функции современных культурных практик, нацеленных на формирование репродуктивной культуры будущих родителей (беременных женщин / супружеских пар). Показано, что данные практики не сводимы к психологической помощи, а имеют более широкое социокультурное значение.

Ключевые слова: культурные практики, социально-культурная деятельность, социально-культурные технологии, репродуктивная культура, перинатальная культура, дополнительное образование.

Abstract. The article deals with the content and functions of the socio-cultural practices promoting the reproductive education of future parents (pregnant women/married couples). It is shown that the practices under discussion are not limited by psychological counseling, being of much wider significance.

Index terms: cultural practices, socio-cultural activity, socio-cultural techniques, reproductive culture, perinatal culture, supplementary education.

В настоящее время новым и быстро развивающимся направлением дополнительного образования, социальную значимость которого трудно переоценить, становится формирование репродуктивной культуры взрослого населения репродуктивного возраста.

Актуальность развития данного направления связана с целым рядом обстоятельств. Прежде всего, хотелось бы отметить, что современные родители не принимают активного духовного участия в рождении ребенка, имеют смутное представление о своей роли в этом процессе и заранее перекладывают всю ответственность на медицинские службы.

Наряду с медикализацией перинатального периода и связанных с ней проблем духовной и психологической беспомощности потенциальных родителей необходимо особо выделить и социально-педагогическую проблему разрыв межпоколенных связей. Прерывание преемственности обуславливает потерю традиционных способов передачи опыта и оформления материнско-детских отношений. В этой связи Г. Г. Филиппова отмечает: «Уменьшение количества детей в семье ведет к тому, что часто первый младенец, с которым встречается мать, – это ее собственный ре-

бенок. В этих условиях молодые родители обращаются к поиску недостающей информации. Помимо возникновения потребности в повышении своей родительской компетентности, происходит осознание недостаточности в эмоциональных переживаниях, неготовности к возникновению материнских чувств» [9, с. 219]. Мы солидарны с выводом автора о том, что подготовка к материнству уже не может ограничиваться медицинским ведением беременности и сведениями об уходе за ребенком и его кормлении. В нее должно входить развитие эмоциональной сферы, интуиции, освоение способов общения с ребенком до рождения и т. д.

Нельзя также не обратить внимания и на ухудшающуюся демографическую ситуацию в стране, обусловленную, в том числе, кризисом брачно-семейных отношений в современном обществе. Все это заставляет по-новому взглянуть на проблему обучения будущих родителей.

Психолого-педагогические программы подготовки к рождению и воспитанию ребенка, реализуемые в системе коммерческих и государственных учреждений, появились в нашей стране в 90-е гг. XX в. За прошедшие 15 лет они прошли значительный путь развития. Однако до сих пор такие программы охватывают лишь небольшую часть семей, ожидающих ребенка, и тому есть целый ряд причин.

Некоторые связаны с ограниченными возможностями применения программ:

- они доступны только жителям крупных городов;
- помимо территориальной доступности существует проблема экономических возможностей. Например, стоимость базового курса продолжительностью 10 недель составляет около 10 тыс. р. (для г. Екатеринбурга);
- очным программам для будущих родителей трудно конкурировать с виртуальными интернет-ресурсами, отличающимися доступностью, быстротой и экономичностью. Если женщина / семья осознает только недостаток знаний, не рефлексируя коммуникативных и психологических проблем, то выберет скорее тематические сайты, нежели очное участие в профильных программах.

Другие причины обусловлены социокультурными процессами и явлениями:

- в отличие от медицинского сопровождения обращение к названным программам не воспринимается как социальная норма, так как беременность ассоциируется с медицинской, а не психолого-педагогической помощью;
- имеет место низкая мотивация будущих родителей к предварительной подготовке. Подобная мотивация может возникнуть только по мере осознания своих потребностей в духовном росте, повышении родительских компетенций, психологической помощи в связи с ожидаемым рождением ребенка;

• социальное неблагополучие женщин (семей) становится объективным препятствием для участия в таких программах. Женщинам, испытывающим хронические экономические, психологические и другие проблемы, а также женщинам, находящимся в трудной жизненной ситуации в связи с беременностью или по не зависящим от них причинам, не приходится заниматься личностным развитием, они испытывают более насущные нужды жизнеобеспечения и собственной безопасности.

Основные потребители программ для будущих родителей – это молодые семьи, ожидающие своего первенца, а также женщины старше 30 лет, у которых значительный промежуток между временем рождения детей (более 10 лет); женщины, негативно оценивающие свой предшествующий родовой опыт; женщины, оказавшиеся в ситуации одинокого, но желанного материнства.

История вопроса показывает, что в структуре работы женской консультации такая дополнительная форма работы с беременными, как «Школа матери», начала функционировать уже в 50-е гг. XX в. Ее целью было акцентировать внимание будущих мам на соблюдении медицинских рекомендаций относительно образа жизни во время беременности, подготовки к родам, ухода за младенцем. Но сегодня содержание работы таких школ заметно трансформировалось: оно включает, например, использование арт-терапии; музейных программ, не содержащих медицинского компонента и ориентированных на общение с прекрасным [7].

Мы полагаем, что процесс подготовки женщин (супружеских пар) к материнству (родительству) следует рассматривать не только как форму психологической и педагогической помощи населению, но и как *особые культурные практики, предназначенные для освоения репродуктивной культуры*.

Понятие «культурные практики» отражает, с одной стороны, привычные способы и формы самоопределения человека, тесно связанные с экзистенциальным содержанием его бытия и со-бытия с другими людьми, а с другой – поиск и апробацию новых способов и форм деятельности и поведения в целях удовлетворения разнообразных познавательных и прагматических потребностей. К культурным практикам, с точки зрения Н. Б. Крыловой, можно отнести исследовательские, образовательные, коммуникативные, организационные, игровые, художественные способы и формы действий, в которых человек заинтересован и в которые он включается в соответствии с собственными мотивами и интересами [1, с. 68–69].

Согласно этим представлениям, целенаправленный образовательный процесс подготовки к рождению и воспитанию ребенка, а также оказания психологической помощи – это только отдельные компоненты

целостного процесса, предназначенного для обретения физического, эмоционального, нравственного, праксиологического и прочего опыта, соответствующего потребностям женщин (супружеских пар), готовящихся стать родителями.

Культурные практики объединяют несколько видов деятельности. Например, усилия профессионалов, участвующих в программах для будущих родителей, можно охарактеризовать как *социально-культурную деятельность*. Современная деятельность такого рода по своему содержанию значительно шире прежней культурно-просветительной работы. По определению Н. Н. Ярошенко, это «совокупность педагогических технологий, которые обеспечивают превращение культурных ценностей в регулятив социального взаимодействия, а также технологично определяют социализирующие воспитательные процессы» [10, с. 40].

Социально-культурная деятельность призвана удовлетворять социально-культурные потребности индивида, которые представляют собой осознанную или не осознанную им объективно существующую нужду в знаниях и умениях, необходимых для активного освоения культуры [8, с. 281], в нашем случае – репродуктивной.

Репродуктивная культура складывается из ценностей, норм, знаний, умений и материальных средств, регулирующих репродуктивное поведение. Следование этой культуре подразумевает решение двух взаимоисключающих задач: не допускать начала новой жизни или, наоборот, осуществить свое стремление к рождению ребенка, учитывая опыт прежних поколений. По отношению к сексуальному поведению человека она служит той технологией, которая реально отделяет потребность продолжения рода от других потребностей, реализуемых за счет сексуальной активности. Важной составной частью репродуктивной культуры, по нашему мнению, является *перинатальная культура*.

Осмысление этого вида культуры связано с выделением таких отраслей науки и практики, как перинатальная педагогика и перинатальная психология. В силу относительной молодости этих наук термин «перинатальная культура» еще не получил четкого научного обоснования. В своей интерпретации этого понятия мы базируемся на определении А. Ермакова: «Перинатальная культура – это совокупность мировоззренческих идей и взглядов общества, выражающихся в существующих обычаях и традициях, на процессы планирования семьи, беременности, рождения ребенка и младенчество. Ясно, что перинатальная культура тесно переплетается с такими явлениями, как культура семьи вообще и культура родительства и воспитания в частности. Очевидно, что эта культура может быть различной в зависимости от условий жизни данного общества

и целей, которые оно преследует. Существенно лишь то, что феномен перинатальной культуры – это отражение того или иного понимания роли перинатального периода в формировании личности человека» [4].

Ученый полагает, что современную европейскую цивилизацию отличает отсутствие перинатальной культуры. Свою позицию он объясняет тем, что беременность воспринимается в наши дни как процесс, близкий к патологическому. Рождение ребенка в большинстве случаев происходит в отрыве от семьи, за стенами клиник и практически всегда с медицинским вмешательством, поэтому мы можем говорить о дородовом медицинском наблюдении, о медицинской практике ведения родов, о врачебном контроле за здоровьем младенцев, но не о культуре в том смысле, который принято вкладывать в это слово.

Вследствие утраты перинатальной культуры увеличиваются такие явления, как нарушение естественных механизмов родовой деятельности и лактации, послеродовая депрессия у женщин, различные психосоматические расстройства у детей, отчуждение родителей от своих детей. Поэтому одной из самых важных задач общества А. Ермаков считает развитие перинатальной культуры, которая поможет вырастить поколение, способное к рождению здоровых детей, «не только умеющее писать, читать, считать, любить, но и обладающее достаточным количеством знаний относительно физиологии и психологии беременности и родов, относящееся к рождению ребенка как к естественному, радостному событию в своей жизни, а не как к заболеванию, требующему обязательного медицинского вмешательства» [4].

Мы разделяем позицию данного автора относительно актуальности формирования перинатальной культуры в нашем обществе, и прежде всего у молодежи. Хотелось бы отметить, что перинатальная культура является неотъемлемой частью репродуктивной культуры и включает в себя опыт многих поколений, необходимый в периоды ожидания ребенка, его рождения и начального этапа самостоятельного (в психофизиологическом смысле) существования, пока сохраняется биологическая связь матери и ребенка в процессе лактации.

Слово «перинатальный» (*perinatal*) означает «связанный с рождением». В соответствии с этим мы полагаем, что перинатальная культура охватывает «положительно заряженную» часть репродуктивной культуры – ее пронатальную составляющую, нацеленную на реализацию фертильности и продолжение рода. Она представляет собой систему знаний, умений, ценностей, средств, необходимых на стадии подготовки к зачатию, в процессе беременности, в момент рождения ребенка и для дальнейшего ухода за ним на протяжении младенческого возраста (до одного года).

Для современной европейской цивилизации характерна, скорее, не утрата перинатальной культуры, а ее медиализация. Перинатальная культура, по сути, отвечает на вопрос: как выносить и родить здорового ребенка. Но эти знания и навыки не сводимы к применению медицинских препаратов, диагностических и лечебных методик и т. д., а представляют собой *особое поведение человека* (и мужчины, и женщины), регулируемое социальными нормами и ценностями. Оно носит социокультурный характер и вырабатывается благодаря *особым культурным практикам*, ориентированным на формирование репродуктивной культуры будущих родителей, позволяющей им успешнее осваивать новую роль в ее биологическом, социальном и духовном измерениях.

Средством достижения этой цели выступают *социально-культурные технологии* формирования репродуктивной культуры, включающие ряд компонентов:

- *содержательный*: медико-биологические, валеологические, психолого-педагогические, социально-правовые знания и умения, социальные и нравственные ценности материнства, отцовства, детства;
- *технологический*: многообразные методы и приемы воспитания, обучения, психопрофилактической, психокоррекционной и ценностно-ориентационной работы, обращенные к различным уровням бытия индивида (личностному, эмоциональному, когнитивному, операциональному, психофизическому);
- *функциональный*: способы обнаружения социальной и личностной значимости приобщения будущих родителей к репродуктивной культуре.

Рассмотрим функциональный компонент подробнее.

На наш взгляд, современные практики формирования репродуктивной культуры носят полифункциональный характер и в первую очередь должны выполнять воспитательную функцию и функцию психологической поддержки. Воспитывая чувства материнства и отцовства, создавая духовные связи между родителями и еще не рожденным ребенком, вырабатывая чувство ответственности за его благополучие, социально-культурные технологии призваны найти баланс между психологической и медицинской поддержкой.

В рамках перечисленных функций решаются воспитательные задачи, предполагающие развитие творческого потенциала и эмоциональной сферы родителей, их личностный рост, воздействие на их ценности и личностные смыслы. Адаптируя взрослых к роли родителей, названные технологии влияют и на еще не рожденного ребенка, так как его полноценное пренатальное и постнатальное развитие, максимальное освобождение от травматизма родового периода тесно связаны с профилактикой психо-

соматических расстройств матери и других членов семьи, гармонией супружеских отношений.

Кроме воспитательной функции и функции психологической поддержки, культурные практики формирования репродуктивной культуры будущих родителей выполняют образовательную и коммуникативную функции, функцию психофизического развития участников, а также адаптационную функцию.

Образовательная (просветительская) функция предусматривает информирование по следующим вопросам:

- психофизиология беременности и внутриутробного развития человеческого организма;
- родовая деятельность и послеродовой период в жизни женщины и семьи в целом;
- навыки ухода, физического и интеллектуального развития ребенка на первом году жизни;
- правила и особенности организации работы местных родильных домов;
- правовая сторона медицинского обслуживания;
- государственные социальные гарантии в период беременности, родов и в течение послеродового отпуска по уходу за ребенком.

Образовательную функцию нельзя считать приоритетной, так как без соответствующего мотивационно-потребностного и ценностно-смыслового подкрепления новая информация не слишком меняет поведение. Ее эффективность зависит от признания ценности ребенка и во многом обусловлена успешностью реализации воспитательной функции, влияющей на систему ценностей.

Однако сами участники не рассматривают себя как объект воспитания, для них привлекательна возможность общения, которую обеспечивает коммуникативная функция. Значимость этой функции обусловлена тем, что социальная активность женщин по мере увеличения сроков беременности и приближения рождения ребенка объективно снижается, ослабевают связи с ближайшим окружением, возникает ощущение большей или меньшей изоляции. Участие в программе позволяет обрести новый круг общения, основанный на общих потребностях и интересах. Выраженность коммуникативной функции зависит от стиля взаимодействия ведущего с аудиторией (выбор дистанции, степень доверия и т. п.), организационных моментов (насколько строго регламентировано время проведения занятий), присутствия элементов клубной деятельности (совместных чаепитий и др.).

Привлекательна для участниц и возможность психофизического развития. Функция психофизического развития реализуется в следующих направлениях:

- приобщение к физической культуре путем освоения специального комплекса упражнений, нацеленного на усиление обменных процессов и решение конкретных функциональных задач организма (увеличение легочной вентиляции, профилактика отеков нижних конечностей, нормализация работы кишечника, укрепление мышц тазового дна, профилактика деформаций позвоночника и др.);
- освоение методик, способствующих успешному протеканию родовой деятельности;
- знакомство с принципами здорового питания, оптимального режима труда и отдыха, а также других составляющих здорового образа жизни;
- помощь женщине в принятии изменений в своем теле и эмоциональном состоянии;
- проработка страхов;
- профилактика и преодоление типичных трудностей в супружеских и детско-родительских отношениях в связи с появлением нового члена, оказывающего дезадаптирующее влияние на семейную систему.

В связи с ожиданием и рождением ребенка неизбежны временные или хронические дезадаптации, поэтому программы для будущих родителей должны выполнять адаптационную функцию. Названные формы группового общения помогают быстрее приспособиться к текущей жизненной ситуации ожидания ребенка, тем задачам, которые она ставит перед индивидом (семьей) в настоящем и будущем.

Даже в благоприятных условиях рождение ребенка влечет за собой большие или меньшие дисфункции в семье. Д. Пайнз отмечает, что «как бы сильно ни идентифицировались муж и семья с беременной в это время, изменение эмоциональной жизни матери семейства ведет к перемене внутрисемейных отношений, так что каждая беременность и рождение ребенка должны неизбежно сопровождаться нормальным семейным кризисом и заканчиваться абсорбцией нового члена» [6, с. 56].

Для женщины рождение ребенка означает новый социальный статус, новое отношение к себе, новый уровень ответственности, новые виды взаимодействия с медицинскими и немедицинскими учреждениями по поводу собственных потребностей и потребностей ребенка. Эти изменения особенно стрессогенны в ситуации рождения первого ребенка, а также незапланированной беременности или в случае, когда женщина (семья) оказывается без внешней поддержки со стороны ближайшего окружения.

Для мужчин надвигающееся отцовство также является значительным стрессогенным фактором, связанным как с ответственностью за экономическое состояние семьи, так и с возрастающей эмоциональной нагрузкой в процессе освоения родительской роли. Уже на протяжении беременности отношения супругов постепенно меняются, а в послеродовой период кардинально преобразуются и их образ жизни, и взаимные ожидания.

Каждая женщина мечтает видеть в своем брачном партнере хорошего отца, способного решать многие задачи по уходу и воспитанию детей. Но об успешности отцовства свидетельствует не количество обязанностей. На наш взгляд, принципиальным, во многом определяющим жизнеспособность брачных отношений, является вопрос эмоционального отношения мужчины к детям. Хороший отец – это мужчина, испытывающий и выражающий удовольствие от общения с детьми и трансформирующий эту радость в благодарность и заботу о женщине – матери его детей. Если интерес к детям, радость общения с ними у мужчины отсутствуют и он не проявляет ожидаемой заботы о жене, значит, вольно или невольно он нивелирует радость материнства и становится чужим, враждебным женщине партнером. Участие в программах подготовки помогает будущему отцу лучше разобраться в потребностях жены и ребенка, а также в собственных потребностях и возможностях, что позволит свести к минимуму нарушения в брачно-семейных отношениях.

Таким образом, адаптационная функция программ подготовки будущих родителей предполагает профилактику личностного и семейного кризиса в связи с рождением ребенка. На наш взгляд, она не рядоположена другим функциям, а является интегративной по своему содержанию. Адаптационный эффект достигается за счет кумулятивных усилий в рамках воспитательной, образовательной, коммуникативной функций, а также функций психологической поддержки и психофизического развития участников программ.

С точки зрения организации подобных программ, их следует рассматривать как направление дополнительного образования взрослых. Мы присоединяемся к точке зрения Г. Е. Зборовского, который рассматривает этот вид образования «как особый институт, и как систему, и как вид деятельности, направленные на удовлетворение тех образовательных и культурных потребностей личности, которые не удастся реализовать в процессе общего образования» [5, с. 207]. Хотелось бы только добавить – и профессионального образования. Кроме того, мы не ограничиваем потенциальную аудиторию дополнительного образования только детьми и молодежью.

Культурные практики, нацеленные на формирование репродуктивной культуры, независимо от места их дислокации (учреждения культуры и образования, медико-социальные учреждения) должны опираться на принципы дополнительного образования. К ним относятся принципы партнерства, добровольности, открытости, дифференцированного и индивидуального подходов, комплексности. Содержательное наполнение конкретных программ для будущих родителей зависит от используемых технологий.

Нами разработаны социально-культурные технологии формирования репродуктивной культуры молодежи, применимые

- в системе высшего профессионального образования (апробированы в Институте социального образования Уральского государственного педагогического университета [3]);
- в учреждениях начального профессионального образования (апробированы совместно с Н. В. Золотаревой в лицее «Строитель» г. Екатеринбург [2]);
- в рамках клубной деятельности (прошли апробацию в негосударственном учреждении дополнительного образования – Доме культуры «Эльма» г. Екатеринбург).

В заключение отметим, что реализация социально-культурных технологий для будущих родителей нуждается в государственной поддержке и продвижении. Не следует надеяться только на медицинскую помощь, обеспечивающую «безопасное материнство». Отказ от развития культурных практик, транслирующих репродуктивную культуру, поставит наше будущее под угрозу дальнейшей депопуляции и дегуманизации, когда технический прогресс практически заменит естественность процесса продолжения рода.

Литература

1. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус // Новые ценности образования. М., 2005. № 5(24).
2. Беляева М. А., Золотарева Н. В. Организация деятельности Отдела профессионального образования и социального становления юных матерей в учреждении НПО // Сред. проф. образование. М., 2010. № 3. С. 14–19.
3. Беляева М. А. Основные задачи и направления воспитательной работы в вузе по формированию репродуктивной культуры молодежи // Пед. образование и наука. М., 2008. № 6. С. 83–88.
4. Ермаков А. Перинатальная культура в современном обществе. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.safemother.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=59:perinatal-culture&catid=42:health-of-mother-and-baby&Itemid=64

5. Зборовский Г. Е. Образование от XX к XXI веку. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2000. 301 с.
6. Пайнз Д. Бессознательное использование своего тела женщиной / под ред. проф. М. М. Решетникова. СПб., 1997. 195 с.
7. Сидорова О. В. Культурологический потенциал работы с будущими родителями в государственном художественном музее Алтайского края // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 5 (24). С. 227–229.
8. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. М.: Академия, 2002.
9. Филиппова Г. Г. Психология материнства: учеб. пособие. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 240 с.
10. Ярошенко Н. Н. Социально-культурная деятельность в контексте формирования новых качеств социального взаимодействия // Вестн. Моск. ун-та культуры и искусства. 2001. Вып. 23. С. 39–43.

НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

УДК 028:008

Л. И. Лурье

ЧТО ЗНАЧИТ БЫТЬ «САМОЙ ЧИТАЮЩЕЙ СТРАНОЙ В МИРЕ»?

Аннотация. Культура чтения, интерес к нему населения различных стран являются комплексным интегративным показателем их социокультурного развития. В статье рассматриваются проблемы формирования круга чтения подрастающего поколения российского общества и роль информационных технологий в развитии интереса к чтению.

Ключевые слова: круг чтения, образование, культура, учебник, информационные технологии.

Abstract. The culture of reading books and the population's interest to the process is the complex integrating characteristic of their socio-cultural development. The paper discusses the problem of creating the reading portfolio for the young generation of Russia and the role of information technologies in promoting the interest to reading books.

Index terms: reading portfolio, culture, textbook, information technologies.

Небезупречный, с точки зрения истинности, лозунг «СССР – самая читающая страна в мире» в свое время свидетельствовал о стремлении общества воспитать любовь к книге. Конечно, во многом чтение было средством пропаганды советского образа жизни, способом проектирования иллюзорного коммунистического будущего. Но сквозь идеологическую ложь все-таки прорывались и шедевры. Часто они оказывались продуктами самиздата. Важно, что люди стремились знать правду, искали для себя духовную опору в жизни.

Начало демократических преобразований в стране обозначило острейший духовный кризис. В одночасье почти вся советская литература стала архаичной. Возникшее прозрение вызвало томительное ожидание появления «героя нашего времени».

Недавно журнал «Новый мир» отметил свой юбилей и с грустью признал факт: число его поклонников сократилось в сотни раз. Читатель вынес вердикт, а вопрос: «Способна ли современная литература увидеть мир в новом ракурсе, таком, который стал бы открытием для нашего читателя?» – остался открытым.

Быть «самой читающей страной в мире» во многом означало в советское время победу в соревновании общественно-политических систем. Сейчас такой борьбы нет. Мышление тех времен сохранило лозунг со столь монументальным смыслом, но угас порыв, была исчерпана сама его суть. Остался гламур, который «заключается в двоемыслии, то есть в иронической дистанции между словом и делом, автором и текстом» [2]. Однако хочется видеть своих граждан людьми думающими, свободными, ощущающими вкус подлинности человеческих отношений, понимающими текст как пространство мироздания человеческого духа.

Многие проблемы в сфере образования обычно формулируются в связи с принятием важных документов. Например, Законом «Об образовании» или утверждении «Стандартов нового поколения». Некоторые проблемы – «вечные» и нерешаемые, они могут претендовать на роль багета, окаймляющего вновь испеченный документ, придавая ему величие. Вопрос: «Что должно читать подрастающее поколение?» – существовал и будет существовать всегда. В ответе видится образ современности.

Круг чтения – важная дидактическая составляющая учебного процесса. Он очерчивает, с некоторым приближением, те проблемы, с которыми сталкивается человек, и определяет тех, у кого читатель может найти душевный отклик и даже незримое общение с самим автором произведения. Хорошая книга побуждает к размышлениям, требует душевной самоотдачи, медиации с ближайшим окружением. Обязательная литература, предлагаемая учителем, и книги, выбранные юными читателями, должны образовывать гармоничное целое, волновать тех, кто учит, и тех, кто учится. Круг чтения, как поиск друзей, создает, вырабатывает жизненные позиции, формирует собственный нравственный выбор, помогает научиться различать добро и зло, расширяет пространство исканий. Этот процесс никогда нельзя считать завершенным, исчерпанным.

Вкус к чтению возникает в раннем детстве, укрепляется как настоящая потребность в школьные годы. Интерес к книге начинается с неожиданных открытий, с потребности понять себя, которая трансформируется в способность уважать чужое мнение. Духовные символы тоже зарождаются и формируются начиная с раннего детства. Человек читающий остается символом неугасающей жажды творить и созидать.

Школа концентрирует внимание на учебном тексте. Учебник учит сосредотачиваться на сути. Возникающие вопросы находят в нем ясные, однозначные ответы. На фоне этой прагматичности художественный текст, где выдвигать проблемы, не всегда имеющие единственно правильное решение, – приоритет искусства, часто выглядит лишним. Художественная литература становится уделом избранных, в основном тех, кто стремится вознестись над суетой,

не считая борьбу за достижение материальных благ самой важной задачей. Сейчас даже экзамен по литературе в школе перестал быть обязательным.

Кроме того, книги стали дорогими и недоступными широким слоям населения. Государство «ушло» из «круга чтения» и доверило его бизнесу. В мире потребления услуг сохраняется инерция потребительского подхода – «чтение не должно утомлять». Упали тиражи толстых журналов, возросли объемы чтения «желтой прессы». В обществе, ориентированном на рынок, литература такова, какой ее ждет читатель.

Нынешнее поколение россиян стало, по мнению многих, малочитающим. Всеохватная индустрия мультимедийных средств, представляющая синтез реального и виртуального, создает смешение стилей мировосприятия. Большинство людей все более и более ограничиваются легким чтением, проводят свободное время перед телевизором или за компьютером. «Культура чтения отступает и сдается под напором визуальной псевдокультуры, вдумчивый читатель сменяется бездумным потребителем клиповой телекартинки – такие панические констатации стали привычными», – утверждает Е. Иваницкая [3]. Однако в отличие от чтения, которое возбуждает воображение, экран телевизора и монитор компьютера чаще всего не вызывают потребности домысливать увиденное. Мы можем восторгаться просмотренным фильмом, но через короткое время многие его детали забываются, без видимого следа исчезает из памяти иногда и весь фильм.

Современная жизнь захлестывает валом информации. Создает «мультимедийные воронки», втягивающие человека в комфорт и благополучие без потребности работы души. Да и книги, вызывающие общий интерес, обсуждение прочитанного, почти отсутствуют – мало находится людей, кто взволнован одной и той же прочитанной книгой, сами поводы, тревожащие сознание читателя, очень часто не совпадают. Сиюминутные увлечения от скуки сводятся к беллетристике. Ее легко читать. Она не требует душевного напряжения.

Любой текст всегда имеет адресата, и автору важен отклик на написанное им. Связь между читателем и автором потенциально стала будто бы более достижимой – современные средства коммуникации позволяют ее осуществить. Но именно поэтому появилось так много текстов «на потребу дня», превращающих репортерский отчет о событии в публицистическую реакцию на него с элементами художественного творчества. Рыночные механизмы побуждают автора к ложной актуализации событий, тенденциозному их освещению, не оставляя пауз для осмысления происходящего. Факт не приобретает обобщения, мысль – окрыленности.

Однако есть в этом и положительная тенденция. Оказывается, в современной России мы еще не осознали возникший в последние годы взрывной

эффект литературного творчества, представленного в Интернет и выражающего впечатления от прочитанного, увиденного и услышанного. Личные дневники, живые журналы, видеоклипы, фотографии, сделанные иногда с мобильного телефона, но обладающие несомненным художественным мастерством, – все это начало творчества, в том числе литературного, для которого находится свой читатель. Как хотелось бы, чтобы система образования влияла на этот процесс – не административно, но развитием способности идентификации личности в потоке этой информации. Не нужны организации, которые бы руководили творческими процессами, даже общественные. Но важна атмосфера в обществе, возбуждающая литературную критику, свидетельствующая о том, что с писателем можно спорить и ставить новые вопросы, на которые нет пока однозначных ответов.

Нередко складывается впечатление, что компьютерное чтение нарушает культурную преемственность поколений. Слабое ощущение социокультурной среды при чтении виртуальных текстов должно компенсироваться живым общением тех, кто их читает. Рассуждение о прочитанном, рефлексия духовного опыта должны стать основанием для понимания собственного «Я» и поиска идеалов современного общества. Интересные места в тексте можно, например, «вырезать» и посылать друг другу, что не принято делать с обычной книгой. Тогда они войдут в культуру общения.

Задача образования – воспитывать вкус, находя его лучшие образцы, причем не обязательно только в печатных изданиях. Главная педагогическая задача информатизации – одухотворять немоту мысли, зажатой в беспристрастном пространстве электронных носителей. Важно добиться интереса к литературному творчеству высокой пробы как можно большего числа читателей.

Современные школьники легко привыкают к компьютерным моделям освоения текстовых материалов, часто игровым, упрощенно выхолощенным до «дидактически оправданного» уровня. Навыки же чтения сложны, они во все не складываются только из количества знаков, прочитываемых первоклассником в минуту. Да и понимание прочитанного не отражается лишь в его пересказе. Следует развивать многие когнитивные функции процесса чтения: организацию внимания, внутренней памяти в целом, рефлексию прочитанного, соответствующую возрастным и функциональным возможностям детей. Чтение требует мыслительной энергии, необходимой для восприятия текста и для вхождения в сложное духовное пространство образов произведения. Но «трудное» чтение, сопровождающееся глубокими душевными переживаниями и внутренним участливым отношением к жизни героев, необходимо.

«Книга воспитывает», – так утверждает народная педагогика. Следует уточнить: воспитывает ее глубокое прочтение, шлейф мыслей, обобщений, идей, которые она способна разбудить. Книги формируют внут-

ренный мир человека, его личность. Поговорку: «Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты есть», – можно перефразировать: «Скажи мне, что ты читаешь, и я скажу, кто ты есть».

Норвежский детский писатель Юстейн Гордер, рассуждая о литературе для подростков, пишет: «Считается, что надо писать на темы, якобы интересующие подростков: секс, алкоголь, наркотики. – Но это не так. Литература должна помочь подростку выработать собственное отношение к основным вопросам человеческой жизни. Она должна быть экзистенциальной, а не развлекательной» [4]. Екатерина Мурашова считает: «Наши дети умны и прекрасны. Им не хватает только одного: чтобы на них обратили внимание. Пока это делают только шоу-бизнес и реклама. ... И если с ними заговорить о милосердии и любви – они откликнутся с еще большей охотой» [4]. Литература для детей должна вызывать и отклик на окружающую их реальность, и возбуждать интерес к ее неведомым граням, пока смутно осознаваемым ими в потоке жизни.

Школа и семья во многом ответственны за то, как будут складываться читательские интересы и пристрастия детей. Педагог призван формировать культуру чтения. Не отвергая «легкое чтиво», необходимо воспитывать интерес к серьезной литературе, требующей работы души, чувств и переживаний. Книга «учит жить», а точнее, понимать сложную неповторимость жизненных коллизий, требуя от человека фантазии, способности к общению, домысливанию. Читатель должен прилагать усилия к продолжению мысли автора в реальности. Тогда возникает смысл прочитанного.

Серьезное чтение нуждается в посреднике. Книга – своеобразный фактор социальной идентификации. При знакомстве с книгой, в процессе проживания своей жизни с мыслями о героях произведения появляется потребность в собеседнике – человеке, с которым хочется поделиться навеванными чувствами. Так возникает диалог читателей и даже целых эпох. Для обычного диалога подходит любой информационный повод – обсуждение же книги требует душевного настроя, внутреннего резонанса, близости ментального опыта и представлений о жизненных ценностях.

Книгу приятно читать вместе: в детстве – в кругу семьи, с классом, в дальнейшем – с друзьями, с любимым человеком. Домашнее общение с книгой позволяет пробудить доверительность отношений среди родных людей, искренность и сердечность чувств к близким. Чтение в кругу семьи дает возможность обсудить острые вопросы, позволяет сделать паузу для акта самопознания, перейти от впечатлений от прочитанного к осознанию личностно значимых проблем членов семьи. Разговор о главном при этом возникает не сам по себе, а как отклик на резонируемые струны души, переживающей содержание прочитанного текста.

В процессе общения с близкими человек приоткрывает свой внутренний мир, доверяет свои сокровенные чувства. Чтение в обществе ровесников, одноклассников и учителей, быть может, лишено подобной камерности, но, вместе с тем, позволяет досказать, донести чувства и переживания, которые, возможно, не нашли отражения в образовательном процессе. Дополнительная учебная литература не только углубляет знания, она способна вызвать дискуссию, диалог, в котором учитель имеет возможность, обозначая проблемы, высказаться о множестве различных путей ее решения. Классное чтение – это разговор о многообразии проявлений жизни и взаимоотношений между людьми. Чтение заставляет двигаться вслед за автором, затрагивая новые аспекты человеческих отношений.

Коллективное знакомство с книгой позволяет преподавателю вырваться за рамки предметной детерминированности, перейти даже на другое поле или иную область знаний, которые способны по-новому осветить изучаемые объекты и явления. Преподаватель математики может пробудить интерес, скажем, к английской поэзии. Искусство перевоплощения достаточно органично. Поэзия математики и проблемы построения поэтических текстов У. Шекспира могут соприкоснуться. Например, на уроках математической логики можно вывести следствия из «формулы любви», о которой в сонете № 9 сказано [6]:

Кто предаёт себя же самого –
Не любит в этом мире никого!

Рассмотрим соотношение высказываний А («Человек предаёт себя») и В («Человек не любит в этом мире никого»). В соответствии с законом контрапозиции $(A \Rightarrow B) \leftrightarrow (\neg B \Rightarrow \neg A)$ справедливо утверждение: «Если человек любит всех в этом мире, то он способен любить и себя». Что ж, может быть, У. Шекспир раскрыл потаенный смысл библейской заповеди: «Возлюби ближнего твоего, как самого себя» (Евангелие от Матфея).

Созвучие смыслов рождает гармонию душевных состояний, порожденных мирами математики и литературы. Педагогическое творчество и состоит в улавливании обертонов душевных состояний, возникающих в познании мира.

Информационные технологии позволяют существенно расширить круг чтения и вместе с тем лишают читателя привычных для него форм духовного сопереживания. Необходим некий новый уклад жизни семьи и школы, эстетический опыт, где книга, быть может, не представленная на материальных носителях, сохранила бы свою привлекательность и притягательность в стандартах виртуальной реальности. Ведь книга, существующая в программных продуктах, содержит гораздо больший видовой ряд, чем печатные издания, даже очень красиво иллюстрированные. Кроме того, виртуальная

книга может иметь звуковой ряд. Она позволяет «черкать» на полях, сохраняя свои мысли и замечания о прочитанном. Этой книгой легко поделиться с другом, в ней легко находить интересные места, проводить лингвистический, художественный и семантический анализ текста. Наконец, электронных книг в домашней библиотеке может быть собрано в миллионы раз больше, чем это было в «докомпьютерные» времена. Важно научиться «добывать информацию», управлять ею, автоматизируя многие мыслительные процедуры. Есть робкая надежда и на то, что такое приобщение к книге будет развивать собственное авторское начало.

Учитель, ученик и родители легко могут вместе составлять учебные дайджесты, складывая по своему вкусу интересные тексты, дополняя их собственными рассуждениями и комментариями. Сейчас творческие материалы, созданные самими учениками и представленные на сайтах в самых разнообразных формах «виртуального» самовыражения личности, можно включать в круг чтения школьников. Тогда виртуальная реальность будет насыщаться художественными смыслами, становиться пространством сотворчества.

Меняет свое назначение и школьная библиотека, появляется потребность в управлении потоками информации, доступными для ученика и трансформирующими ее в учебный материал. Библиотечные фонды могут быть востребованными сиюминутно прямо на уроке, благодаря современным информационным технологиям. Педагог и обучающийся становятся соучастниками в построении храма науки. Библиотеки-медиатеки создают гиперпространство доступа к мировым ресурсам информации, а электронная почта дает основание для активного общения участников образовательного процесса. Складывается предельно емкое, насыщенное пространство электронных коммуникаций. Обретение общеобразовательной и профессиональной компетенции означает способность осуществлять деятельность, переносящую виртуальный опыт в опыт реального воплощения творческого замысла. Педагог-библиограф и обучающиеся превращаются в соавторов новых образовательных конструкций, которые совмещают новизну знания, практического опыта и культурной самоидентификации. Учебным материалом становится не только сама литература, создаваемая для этих целей, а обобщенный продукт индивидуализированного образовательного процесса. Современные информационные технологии позволяют соединить не только описание, но и характер действий, формирующих этапы становления человеческого опыта.

Приобщение учеников к книге – это искусство. В необозримом море информации педагог становится интеллектуальным гурманом, находя предпочтения в духовной пище. Собственным азартом и вдохновением он

имеет счастливую возможность поделиться со своими учениками. Поиск интеллектуальных изысков становится основанием для духовного общения. Мы читаем по-разному: смакуя, въедливо проникаясь смыслом отдельных знаков и слов, а иногда и предаваясь семиотике в «компьютерном исполнении» – по ключевым словам подключая колоссальные возможности компьютерного аналога текста, проверяя свою интуицию и фантазию в построении виртуальных изысков.

Культура чтения усиливается культурой речи. Вместе они формируют личность и способны менять структуру сознания всей нации. Быть может, сейчас более чем когда-либо необходимо, чтобы курсы русского языка и литературы присутствовали не только в школе, но и в программах обучения вузовской и послевузовской подготовки.

Чтение качественной, настоящей литературы возбуждает неумную потребность двигаться вперед, вызывает неудовлетворенность собой, требующую самосовершенствования. Однако А. С. Ахиезар замечает: «...мало читать... книги и защищать искусство. Надо попытаться понять, как добывать новое знание, чтобы измениться, – а это уже не просто путь независимой личности, это путь самокритичной личности» [1].

О силе слова сказано и написано много. В конце июня 1968 г. был опубликован знаменитый манифест «Две тысячи слов», составленный писателем Л. Вацуликом и подписанный многими известными общественными деятелями. Художественная выразительность текста стала призывом к борьбе. Возможно, такой же силой обладали когда-то «Капитал» К. Маркса и некоторые работы В. И. Ленина. В современном мире социальные сети вывели на баррикады граждан многих арабских стран.

Можно вспомнить и знаменитые строки А. С. Пушкина о миссии человека, несущего слово людям:

Восстань, пророк, и виждь, и внемли,
Исполнишь волею моей,
И, обходя моря и земли,
Глаголом жги сердца людей [5].

Возможно, такой «пророк» и мог бы появиться в «самой читающей стране в мире» – пушкинской России.

Современная Россия, еще не осознавшая в полной мере национальную идею своего развития, пока еще зреет в понимании культуры чтения и всей совокупности проблем, стоящих в этой связи перед системой образования.

Безусловно, чтение присутствует в череде актов познания жизни современным человеком, которая стала богаче, ярче, содержательнее. Но потребность читать (а значит, думать, чувствовать, сопереживать) оказа-

лась глубоко интегрирована в мультимедийную индустрию, устремленную, как правило, к легким развлечениям. Информационные технологии сделали нас самыми «информированными», даже избыточно информированными, что заглушает почти детское влечение к новому – любознательность. Кажется, что к непрочитанным книгам когда-нибудь можно вернуться. Но эта утрата становится невозполнимой. С этими потерями мы и скользим по событиям и фактам.

Стать читающей страной невозможно одними призывами, даже самыми страстными. Как повод, основание для диалога в образовательной среде и обществе в целом полезно расширять анализ публицистических текстов. Были бы интересны и обзоры блогов, материалы, которых трактуют события во всей их остроте и противоречивости. Эти материалы могли бы стать основой критической позиции. Уже школа должна стимулировать инакомыслие – объективную потребность демократических перемен.

Круг чтения – это пространство исканий, позволяющее счастливому гражданину находить созвучие своих мыслей и чувств у других членов сообщества. «Самая читающая страна в мире» – это страна думающих людей, проявляющих свою социальную активность и в чтении, и в ораторском мастерстве, и во многих других сферах деятельности. Быть в подлинном смысле «самой читающей страной в мире» означает жить в обществе, где человек свободный и творческий ощущает свою сопричастность ко всему происходящему, несет ответственность за свои поступки и защищает собственные и общественные интересы.

Продолжение следует

Литература

1. Ахиезар А. С. Проблема субъекта: человек-субъект // *Вопр. философии*. 2007. № 12. С. 5–6.
2. Быков Д. Ты с какой эпохи? // *Новая газ.* 2010. № 108. С. 24.
3. Иваницкая Е. Мобильная литература // *Первое сентября*. 2006. № 18.
4. Ключарева Н. Литература для подростков // *Первое сентября*. 2007. № 1.
5. Пушкин А. С. *Собр. соч.*: в 10 т. М., 1959. Т. 2. С. 149–150.
6. Шекспир У. *Собр. соч.*: в 8 т. М.: Интербук, 1997. Т. 1. С. 335.

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 372.851

Ю. Б. Мельников

АЛГЕБРАИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СОЗДАНИЮ УЧЕБНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. Автором статьи представлен алгебраический подход к созданию и использованию презентаций учебного назначения по математике, состоящий из трех компонентов: 1) системы базовых элементов; 2) системы типовых преобразований базовых объектов; 3) механизма аппроксимирования. Описаны особенности его применения в сочетании с авторской технологией создания презентаций данного типа.

Ключевые слова: обучение математике, презентация, стратегия, использование стратегий.

Abstract. The paper considers the algebraic approach to developing and using educational presentations on mathematics, consisting of the three following components: 1) the base elements systems; 2) the systems of the base objects typical transformations; 3) the approximation mechanism. The peculiarities of the algebraic approach application combined with the author's technique for making educational presentations are described.

Index terms: mathematical education, presentation, strategy, using of strategy.

Образовательные стандарты третьего поколения ориентированы на формирование компетенций, не ограничивающихся классической триадой «знания, умения, навыки». В полной мере это относится к обучению математике. Предполагается, что накоплению опыта деятельности и повышению качества математического образования должно способствовать, в частности, все более распространенное применение мультимедийной техники (компьютеров, проекторов, интерактивных досок). Но, к сожалению, ее использование далеко не всегда оправдывает ожидания педагогов, обучаемых и разработчиков. Эта проблема вызывает необходимость создания методики мультимедийных средств обучения.

Исследования и опыт преподавания показывают, что их применение в обучении математике позволяет добиться значительного продвижения благодаря улучшению взаимодействия преподавателя с обучающимися. Особенно эффективны в этом отношении компьютерные мультимедийные презентации. Использование грамотно созданных презентаций позволяет

- повысить уровень и качество самостоятельной работы студентов во время как лекций, так и практических занятий;
- эффективно управлять учебной деятельностью;

- успешно выделять и фиксировать внутриспредметные и межпредметные связи;
- реализовать принцип наглядности в обучении;
- гибко реагировать на изменения учебной ситуации (перспективное предложение альтернативного варианта развития учебного материала, возникновение неожиданных трудностей с усвоением понятия и др.);
- повысить мотивацию к изучению математики.

К сожалению, многие преподаватели считают основной функцией презентации предъявление информации: формулировок определений и теорем, текстов доказательств, описания типовых решений задач и др. По нашему убеждению, такой подход является односторонним и малопродуктивным. Гораздо более действенно использование презентаций для *управления деятельностью студентов*, стимулирования продуктивной самостоятельной активности, усиления внешней и внутренней учебной мотивации.

К управлению деятельностью обучаемых мы относим среди прочего выделение учебного материала, конспектирование которого является обязательным. Решение о необходимости конспектирования студенты могут принять самостоятельно. Иногда целесообразно на период восприятия информации освободить их от поспешной записи выкладок, а слайды, содержание которых следует зафиксировать, выделить в отдельный блок. Освобождение от рутинной работы помогает сосредоточиться на восприятии, обработке и даже генерировании информации. Иногда в этом случае студенты сознательно отказываются от конспектирования фрагментов объяснения, поскольку уверены в прочности полученных знаний.

К настоящему моменту сложились определенные традиции и культура создания и использования презентаций. Однако эти традиции не всегда учитывают характер целевой аудитории. Мы выделяем три типа электронных презентаций:

- представляющие дипломную работу, диссертацию, проект для инвестирования и т. п.;
- информационные (доклад на семинаре, на научной конференции и т. п.);
- учебного назначения, позволяющие организовать учебно-познавательную деятельность студентов.

Презентации последнего типа имеют существенные отличия от предыдущих. Рассмотрим их на примере презентаций, предназначенных для обучения математике и физике.

Во-первых, они преследуют специфические цели: а) предъявление информации; б) управление учебным процессом; в) обеспечение доступ-

ности учебного материала за счет наглядности, большого информационного объема в сочетании с удобной навигацией и (желательно) развитыми системами поиска.

Во-вторых, такие презентации насыщены математическими формулами и геометрическими чертежами. По дидактическим соображениям формулы и чертежи должны динамически изменяться, развиваться с учетом дедуктивного характера математической деятельности, необходимости стимулировать самостоятельную учебно-познавательную активность обучающихся [4].

В-третьих, в подобных презентациях должен учитываться высокий уровень формализованности поиска решения задачи (включая поиск доказательства, формирования гипотезы и др.). Например, для доказательства равенства $L = R$ обычно применяются три способа: 1) сведение к известному тождеству с помощью равносильных преобразований; 2) сведение к доказательству неравенств $L \leq R$ и $L \geq R$ или (для доказательства равенства множеств) включений $L \subseteq R$ и $L \supseteq R$; 3) применение метода «от противного». Опыт выбора и использования оптимального способа стимулирует формирование таких качеств, как самостоятельность и инициативность, умение планировать, рефлексировать, оценивать деятельность и ее результаты и др.

В-четвертых, абстрактность математических объектов требует сочетания индуктивного и дедуктивного способов работы с информацией (введения и уяснения понятий, формулировок и доказательств теорем, типовых способов задания объектов).

Индуктивный способ введения понятия (например, «матрица», «многочлен», «предикат», «отношение») состоит в рассмотрении достаточного числа его примеров, желательно с последующим получением формулировок определений. Степень самостоятельности студентов в этом процессе должна постепенно увеличиваться.

В качестве примера можно привести получение определения матрицы, осуществляемое на лекции с помощью электронного учебника, который представляет собой систему презентаций по учебному курсу «Алгебра и теория чисел» [4]. Формирование определения начинается с сообщения студентам общепринятой трактовки матрицы как прямоугольной таблицы чисел. В процессе предварительного обсуждения оценивается корректность предлагаемой интерпретации термина, выявляются ее сильные и слабые стороны. Обычно к началу изучения этого учебного материала студенты не имеют достаточного опыта деятельности по формализации понятий. Уровень их самостоятельности, как правило, сравнительно невысок, поэтому вывод о целесообразности получения корректного определения матрицы обычно озвучивает преподаватель. Далее следует

демонстрация эффективности приема построения экзоструктурной модели объекта, т. е. модели, в которой рассматриваются связи с элементами внешней среды. В данном случае в таком качестве выступает модель *применения* рассматриваемой формы записи набора чисел.

В ходе беседы студенты должны сделать вывод о том, что запись чисел в таблицу нужна для адресации к числу, т. е. с помощью таблицы определяется соответствующее упорядоченной паре натуральных чисел (номер столбца, номер строки) число. После обсуждения вопроса о том, как эта ситуация моделируется в математике, обычно кто-нибудь из студентов обнаруживает, что ключевым является понятие «функция». Теперь студенты готовы к осознанию понятия «функция» как родового для понятия «матрица». После обсуждения будущей формулировки и самостоятельных попыток обучающиеся получают корректное определение. Окончательное определение они переписывают с соответствующего слайда.

Далее преподаватель стимулирует обсуждение о связи полученного определения с традиционной трактовкой матрицы как таблицы чисел. В процессе этого обсуждения студенты в очередной раз обращают внимание на важность типовых способов задания объекта, в данном случае – функции. В результате они должны сделать заключение, что из трех типовых способов представления числовой функции (формулой, графиком и таблицей значений) в данном случае оптимальным оказывается задание функции таблицей значений. После этого нетрудно заметить, что, например, словосочетание «матрица $\begin{pmatrix} -2 & 4 \\ 3 & 1 \end{pmatrix}$ » можно рассматривать как сокращение формулировки «функция, заданная таблицей значений

	1	2
1	-2	4
2	3	1

».

В рассматриваемых таблицах первая строка и первый столбец устроены регулярно и представляют собой перечисление последовательных натуральных чисел 1, 2, ..., поэтому их можно удалить без потери смысла, в результате чего и получается представленная выше матрица.

Возникает благоприятная возможность обсудить достоинства и недостатки отождествления изоморфных объектов, в данном случае объекта (матрицы как функции) и одного из способов его представления (матрицы как таблицы). Как показывает опыт, происходящее таким образом введение понятия «матрица» занимает не слишком много времени – 10–20 минут. Это может восприниматься как «потеря времени» только в рамках знаниевого подхода, поскольку представленный вариант изучения

ориентирован на обогащение опытом самостоятельной исследовательской работы, усвоение приемов и методов исследовательской деятельности.

Дедуктивный способ введения понятия предусматривает формулирование определения с последующим его анализом, построением примеров и др. Целью этого способа помимо овладения собственно математическим содержанием является усвоение приемов изучения новых понятий, введенных с помощью определений. Например, для изучения понятия применяется индуктивный (построение и изучение достаточно большого числа разных примеров) и дедуктивный (получение следствий и других теорем) методы.

Индуктивный и дедуктивный способы введения понятия можно рассматривать как частные случаи метода моделирования. Первый можно трактовать как построение модели, являющейся результатом абстрагирования, а второй – как построение и изучение моделей, служащих результатом конкретизации. Возможен третий способ – введение понятия с помощью построения моделей, имеющих тот же уровень абстрагирования, что и объекты из объема изучаемого понятия. Примером является изучение векторной алгебры как системы из трех моделей: векторно-геометрической (направленные отрезки), векторно-символической (выражения вида $\vec{a} \perp (2\vec{b} - \vec{a})$, $\vec{a} \parallel \vec{b}$ и т. п.) и координатной [4].

Совершенствованию управления учебной деятельностью студентов, обогащению их опыта самостоятельной деятельности, формированию и развитию многих компетенций способствует переход от обучения математическим алгоритмам к обучению использованию стратегий деятельности (во многих случаях выходящей за рамки собственно математической). В данном случае мы понимаем стратегию как *механизм создания планов деятельности*.

Традиционно в качестве образца плана деятельности рассматривается план алгоритмического характера, который мы называем планом-предписанием. Предполагается, что все его основные пункты исполнитель воспринимает как явное или неявное указание на конкретный способ деятельности. Самостоятельная разработка такого плана нередко затруднительна для обучаемого. Поэтому преподаватели вынуждены ограничиваться представлением типовых способов решения типовых задач. Вследствие этого у обучаемых имеются весьма ограниченные возможности для накопления опыта самостоятельного планирования, создания и опробования собственных вариантов достижения цели.

Альтернативный вариант состоит в использовании другого типа планов. Некоторые их пункты представляют собой описание цели деятельности на конкретном ее этапе, без явного или даже неявного указания на способ достижения этой цели. Построение подобного плана, более компактного и гибкого, значительно проще, чем создание плана-предписания,

поскольку он рассчитан на квалифицированного исполнителя. Исполнитель должен быть достаточно компетентным не только в области математики, но и в областях управления собственной деятельностью, выбора целей, формирования системы приоритетов, организации и осуществления контроля и корректирования деятельности.

Использование такого типа планирования позволяет студентам самостоятельно создавать модели будущей деятельности, оценивать их адекватность, сравнивать различные планы деятельности. При этом обучающиеся получают новый опыт, овладевают компетенциями и компетентностями, не ограничивающимися знаниями, умениями и навыками сугубо математического характера.

Как показали теоретические исследования и анализ практики, важнейшим условием успешности обучения математической деятельности является изменение отношения к ошибкам студентов. Построение планов деятельности неизбежно сопровождается ошибками, а иногда требует выполнения «рискованных» действий с высокой вероятностью ошибки. Преднамеренное совершение ошибки (например, в ходе доказательства «от противного» или поиска, связанного с рассмотрением либо частных случаев, либо противоположной, либо «подобной» ситуации) является основой некоторых типовых планов поиска решения, формирования гипотезы [7, 8].

Подобно тому как можно обучить работе на компьютере без подробного изучения его устройства, принципов действия и др., во многих случаях возможно обучение *использованию стратегии* без систематического изучения самой стратегии. Однако это применимо, вероятно, в основном для сравнительно несложных стратегий (хотя этот вопрос требует дополнительных исследований). Для обучения *использованию* сложных стратегий мы предлагаем *алгебраический подход*. Этот подход состоит в формировании следующих компонентов:

- 1) системы базовых объектов (в данном случае – базовых стратегий);
- 2) системы типовых преобразований объектов, их комбинирования, т. е. «операций» соответствующей «алгебры»;
- 3) механизма аппроксимирования, представления требуемого объекта в виде результата применения типовых преобразований к базовым объектам.

В математике примерами успешного применения алгебраического подхода к построению необходимой модели являются:

- а) представление функций в виде суммы ряда Фурье по системе ортогональных функций;
- б) аппроксимации функции с помощью формулы Тейлора или интерполяционного многочлена Лагранжа;

в) представления группы в виде произведения подгрупп (например, так называемых факторизаций группы).

Другой пример: стратегия рутинной исследовательской деятельности может быть представлена комбинацией семи базовых исследовательских стратегий:

- 1) приоритетного изучения «экстремальных» ситуаций;
- 2) поиска аналогии;
- 3) предвкушения (рассматривается ситуация, когда цель деятельности уже достигнута; в результате изучения строится модель, на основании которой составляется план преобразования исходной ситуации в желаемую, т. е. план достижения цели);
- 4) перехода от изучения отдельного объекта к исследованию системы моделей;
- 5) построения модели;
- 6) обогащения и редуцирования модели;
- 7) смены ролей и приоритетов [3].

Механизм преобразования базовых элементов основан на том, что реализация каждой из этих стратегий требует применения другой стратегии. Например, при положительном результате использования стратегии поиска аналогии, т. е. выявления объекта, в чем-то похожего на исследуемый объект, целесообразно применить стратегию построения модели, а также – в дальнейшем – стратегию обогащения и редуцирования модели и, быть может, стратегию смены ролей и приоритетов.

Механизм аппроксимирования основан на выделении для каждой стратегии наиболее перспективных для ее использования условий. Например, применение стратегии приоритетного изучения «экстремальных» ситуаций для обогащения понятийного аппарата целесообразно в случае, когда имеющийся аппарат беден и обращение к стратегии поиска аналогии окончилось неудачно.

Нам представляется перспективным применение алгебраического подхода к созданию презентаций учебного назначения. Необходимость в разработке соответствующей технологии обусловлена нашим убеждением, что опытные преподаватели должны использовать собственные презентации. Эта убежденность основана на следующих соображениях.

Во-первых, как правило, опытному преподавателю свойственны индивидуальные предпочтения:

1) компоновки и структурирования учебного материала, выбора субъективных приоритетов в области результатов обучения (одни преподаватели высоко оценивают прежде всего теоретические знания, другие – умение решать задачи, третьи – гибкость мышления, способность быстро

адаптироваться, четвертые – интеллектуальную смелость, готовность экспериментировать, выполнять «рискованные», чреватые ошибками действия, умение обнаруживать ошибки и корректировать деятельность и др.);

2) в избрании характера управления деятельностью обучаемых (авторитарный или демократический стиль, постоянный контроль или ориентация на обучение самоуправлению, жесткое следование заранее разработанному сценарию или гибкая реакция на изменения ситуации и др.);

3) в выборе учебно-методического обеспечения и способов его использования: а) обращение только к апробированным, традиционным учебникам и пособиям или стремление готовить собственное учебно-методическое обеспечение, создаваемое индивидуально или в содружестве с коллегами, специалистами из других областей деятельности (например, IT-специалистами), с обучаемыми; б) применение материалов на бумажном носителе, электронных средств, макетов и других механических конструкций; в) применение материалов, созданных обучаемым (конспектов, рукописных справочников).

Во-вторых, характер презентаций нередко зависит от контингента обучаемых и обусловлен, например, степенью востребованности математического аппарата в их будущей профессиональной деятельности, уровнями их актуальной обученности и мотивации к изучению математики и др.

В-третьих, некоторые характеристики презентаций определяются условиями, в которых проводится обучение, особенностями соответствующей аппаратуры и программного обеспечения.

Таким образом, теоретическое исследование и опыт обучения говорят о востребованности технологии подготовки презентаций учебного назначения по математике. Разработанная нами технология основана на системе моделей учебного занятия [5], результатах исследований по выбору наиболее подходящего формата файла с презентацией [6] и др. Анализ показал, что оптимальным средством разработки учебных презентаций по математике является профессиональная издательская система LaTeX, фактически служащая международным стандартом для подготовки математических текстов.

Разработанная нами система макрокоманд, определенных в типовой преамбуле, значительно облегчает создание презентаций. В настоящее время мы создаем 15–30 слайдов в час, если они содержат текст и формулы. Конечно, трудозатраты на создание рисунков (в частности, графиков) намного значительнее, но и они могут быть уменьшены благодаря использованию пакета MFPICT. Он входит в наиболее распространенные сборки пакета LaTeX, например MikTeX, tetex, TeXLive.

Однако ясно, что даже при самой совершенной технологии подготовка новых презентаций является делом трудоемким. Существенно уп-

ростить этот процесс можно за счет применения алгебраического подхода, включающего следующие важные моменты.

1. В качестве базовых объектов можно взять законченные фрагменты математического текста: формулировки и доказательства теорем, лемм и других утверждений, формулировки определений и варианты их введения (например, дедуктивным или индуктивным способами, путем вовлечения обучаемых в процесс формулирования определения с помощью стратегии формализации понятий и др.).

2. Для типовых преобразований фрагментов презентаций и их комбинирования следует использовать только типовой интерфейс для оформления вопросов, целей, определений, теорем, лемм, замечаний, следствий, утверждений, а также примеров, предназначенных для иллюстрации теоретического материала и задач, которые необходимо самостоятельно решить на занятии. Важно, что разработчику доступны исходные коды, тексты макрокоманд, их структура, что должно позволить выполнять корректировку фрагментов математического текста без чрезмерных усилий.

3. Механизмы аппроксимирования, получения требуемой презентации должны быть обусловлены конкретной методикой обучения и системами целей учебного курса, конкретного занятия и изучения конкретной дидактической единицы.

Например, если преподаватель считает, что целью изучения алгебры комплексных чисел является овладение обучаемыми техникой вычислений с комплексными числами, то в свою презентацию он включит формулировки определений, описание свойств операций алгебры комплексных чисел (быть может, даже без доказательства этих свойств) и описание основных методов вычислений, а также большое число примеров вычислительного характера. Это обеспечит успешное прохождение интернет-тестирования при измерении качества обучения. Но такой подход может оказаться губительным для формирования личности исследователя, преподавателя, творчески мыслящего инженера и др.

Другой преподаватель или преподаватель, находящийся в других условиях, для обучения математическому моделированию может использовать богатые возможности, предоставляемые содержанием раздела «Алгебра комплексных чисел». В самом деле, обычно эта задача возлагается на решение примеров с описанием «как бы реальных» ситуаций (хотя «прикладной характер» таких примеров нередко вызывает обоснованные сомнения). Однако Е. П. Матвеева показала, что даже в школьном курсе математики можно развить у учащихся основной школы умение осуществлять построение моделей на основе представления математических объ-

ектов в качестве моделируемых [1, с. 6]. Фактически алгебра комплексных чисел представляет собой систему, которую образуют четыре модели:

- 1) алгебра комплексных чисел, рассматриваемых как многочлены $a + bi$ первой степени от переменной i , с дополнительным соотношением $i^2 = -1$;
- 2) алгебра векторов комплексной плоскости;
- 3) алгебра упорядоченных пар (a, b) вещественных чисел;
- 4) алгебра матриц вида $\begin{pmatrix} a & b \\ -b & a \end{pmatrix}$.

В этом случае в презентации будут акцентированы не столько формулировки определений и математических утверждений, сколько процессы построения и анализа этих моделей, интерпретации результатов исследования модели в рамках другой модели, оценивания адекватности моделей и др. Элементы такого подхода реализованы в учебнике автора статьи в разделе «Алгебра комплексных чисел» [4].

Возможно, преподаватель считает необходимым формировать и развивать компетенции, связанные с исследовательской деятельностью: умение формализовать информацию, строить гипотезы, доказывать или опровергать их и др. Тогда особое внимание в презентациях будет уделено процессам определения операций, формирования определений, выделения возможных направлений исследования и выбора наиболее перспективных. Разумеется, и в этом случае в презентации будут представлены точные формулировки определений и математических утверждений, являющиеся результатом совместной деятельности с преподавателем. Именно этот вариант реализован в тех разделах упомянутого учебника, математическое содержание которых делает его целесообразным («Элементы теории множеств», «Алгебра комплексных чисел» и некоторые другие) [4].

Мы намеренно рассмотрели ситуации, когда предпочтения преподавателя носят «экстремальный» характер. Скорее всего, высококвалифицированный преподаватель включит в презентации все названные (а также и вероятные другие) варианты. В любом случае он будет иметь возможность использовать базовые элементы презентаций, содержащие формулировки, доказательства, условия и решения примеров и задач. Разнообразие презентаций на одну тему способствует развитию, прежде всего, молодых преподавателей, подобно тому как разнообразие учебников и учебных пособий позволяет выбрать вариант, оптимальный по объему, уровню и глубине представления учебного материала, стилевым, идеологическим, мировоззренческим предпочтениям.

Переход в обучении от знаний, умений и навыков к развитию компетенций означает, в частности, формирование личностного отношения к математике, математической идеологии. Определенную роль в этом пе-

реходе может сыграть осознанный выбор моделей математики [2]. В большинстве учебников, учебных программ и в ГОС математика представлена в основном как система математических дисциплин: алгебры, математического анализа, дифференциальных уравнений и др. Но эту науку можно рассматривать и как область деятельности (рис. 1).

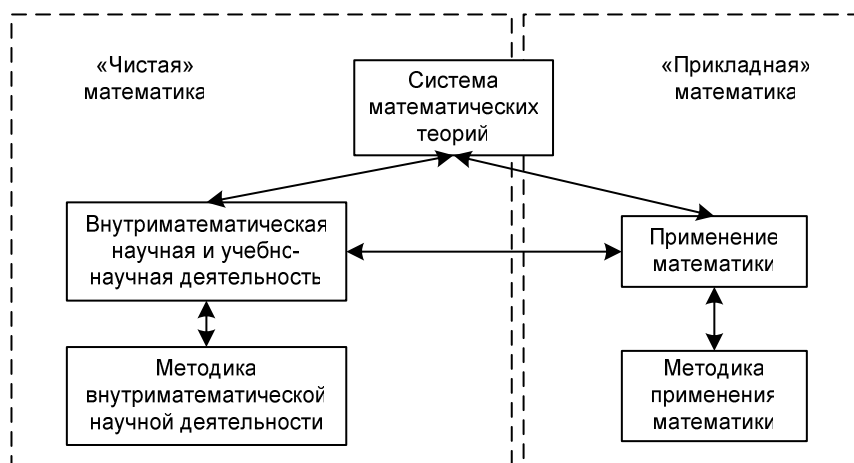


Рис. 1. Математика как область деятельности

Кроме того, можно упомянуть исторические модели математики (феноменологическую, персонификационную, парадигмальную), а также эстетическую и организационную модели. Каждая из них должна в той или иной степени найти отражение в процессе обучения.

Математика играет важную роль в формировании мировоззрения и таких качеств личности, как интеллектуальная честность, упорство, творческое отношение к жизни, ее непререкаемый авторитет основан на уникальных возможностях ее аппарата. Поэтому для процесса обучения актуальна *аппаратная модель математики* (рис. 2). Основой этой модели является тот факт, что универсальность и относительную простоту применения научных методов обеспечивает использование только той информации, которая преобразована к стандартному, типовому для данной предметной области виду.

Разумеется, презентации учебного назначения по математике в любом случае должны обеспечивать усвоение студентами и учащимися содержания учебного курса. К содержательному наполнению также целесообразно применить алгебраический подход, учитывающий несколько моментов:

1. Базовыми элементами содержания учебного курса являются элементарные дидактические единицы: формулировки определений и математических утверждений, тексты доказательств этих утверждений, тексты задач и тексты с их решениями.

2. Преобразования базовых элементов осуществляются на основе установления различных связей между ними, что позволяет комбинировать их, создавая составные дидактические единицы. Например, теоремы о том, что ядро линейного оператора и образ линейного пространства под действием этого оператора являются подпространствами линейного пространства, служат основанием для введения понятий «дефект линейного оператора» и «ранг линейного оператора». Свойства операций «сложение» и «умножение на скаляр» в векторной алгебре, алгебре матриц и алгебре многочленов могут стать основой для аксиоматического определения линейного пространства (раздел «Линейные пространства» в учебнике «Алгебра и теория чисел» [4]).

3. Механизмом аппроксимирования в данном случае является представление содержания учебного курса с помощью комбинирования базовых дидактических единиц. Он должен включать в себя набор целей дидактического и развивающего характера, установление и использование связей между ними. Например, теорема об изоморфности конечномерного линейного пространства и арифметического линейного пространства той же размерности служит основой для базовой идеи линейной алгебры. Согласно этой идее, основная задача любой конструкции, рассматриваемой в линейном пространстве (вектор, подпространство, линейный оператор, билинейная и квадратичная формы и др.), состоит в получении типового представления этой конструкции в арифметическом пространстве R^n и разработке на этой базе вычислительного аппарата для задач линейной алгебры.

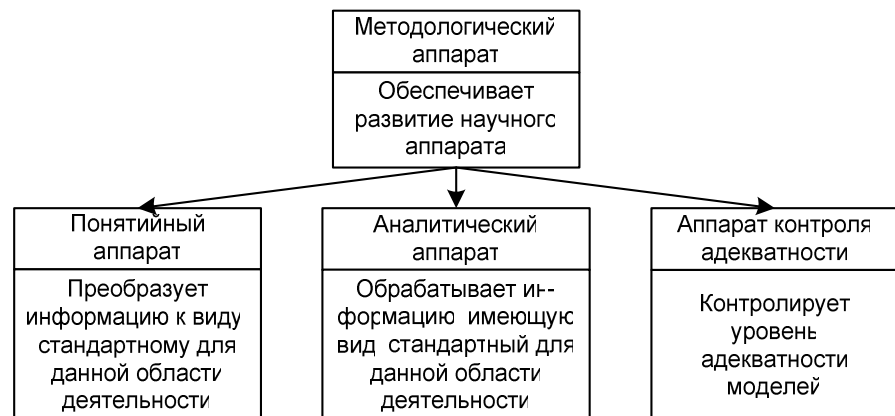


Рис. 2. Аппаратная модель математики

Предлагаемый нами алгебраический подход к созданию презентаций учебного назначения по математике в настоящее время отражает в основном содержательный аспект обучения. Тем не менее реализация этого подхода в сочетании с разработанной нами технологией подготовки

учебных презентаций может радикально изменить ситуацию их применения: увеличить количество соответствующих занятий и повысить качество математического образования. Апробация технологии заключалась в том числе в создании электронного учебника для сопровождения лекций и практических занятий, содержащего около 20 тысяч слайдов [4].

Накопленный опыт и теоретический анализ подтверждают эффективность использования презентаций на математических занятиях. Об этом свидетельствует не только улучшение качества знаний и умений, но и повышение самостоятельности студентов, их инициативности и мотивации к обучению.

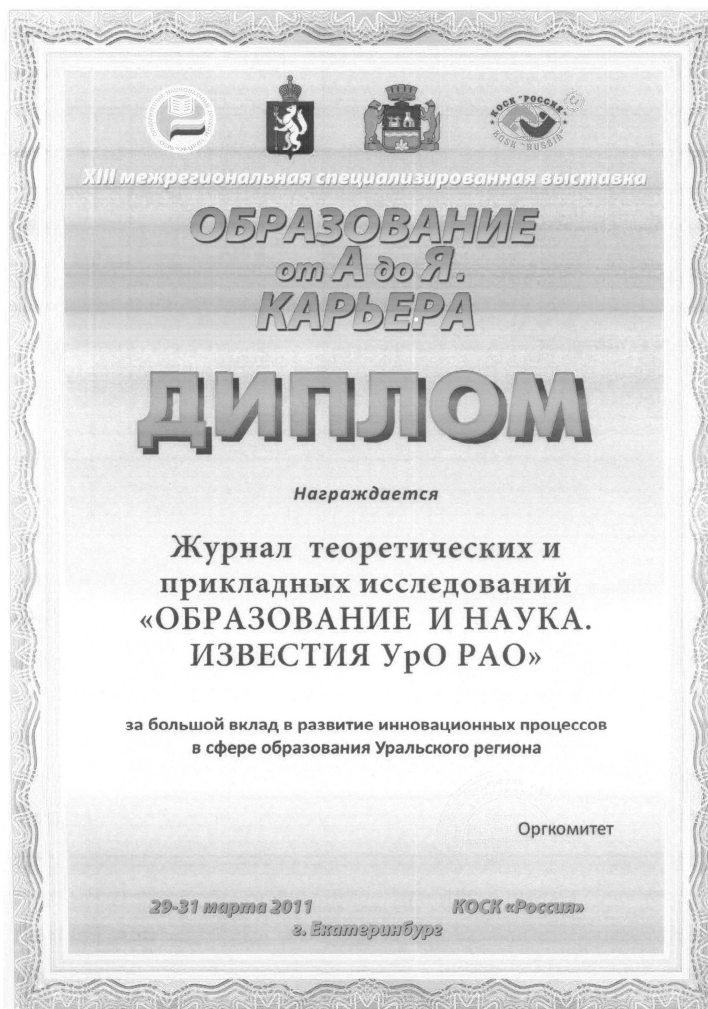
Литература

1. Матвеева Е. П. Развитие умения осуществлять построение моделей у учащихся при обучении математике в основной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007. 21 с.
2. Мельников Ю. Б., Мельникова Ю. Ю., Мельникова Н. В. Использование моделей математики в учебном процессе // Вестн. УГТУ – УПИ. Сер. Информационно-математические технологии. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ – УПИ. 2006. № 6(77). Вып. 1. С. 132–141.
3. Мельников Ю. Б., Поторочина К. С. Методологический инструментарий управления исследовательской деятельностью обучаемых // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2008. № 2(14). С. 3–10.
4. Мельников Ю. Б. Алгебра и теория чисел. Раздел «Изоморфизм». Изд-е 3-е, испр. и доп. Екатеринбург: Изд-во УрГЭУ, 2010. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://lib.usue.ru/resource/free/10/MelnikovAlgebra3/index.html>
5. Мельников Ю. Б. Дидактические модели лекции и практического занятия как основа технологии подготовки электронных презентаций учебного назначения // Информатизация образования – 2010: материалы междунар. науч.-практ. конф. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. С. 208–213.
6. Мельников Ю. Б., Тропин А. В. Выбор формата представления презентаций учебного назначения // Ярослав. пед. вестн. 2009. № 1: Теория и методика обучения и воспитания. С. 53–57.
7. Пойа Д. Как решать задачу: пособие для учителей: пер. с англ. 2-е изд. М.: Учпедгиз, 1961. 208 с.
8. Пойа Д. Математическое открытие. 2-е изд., стереотип. М.: Наука, 1976. 448 с.

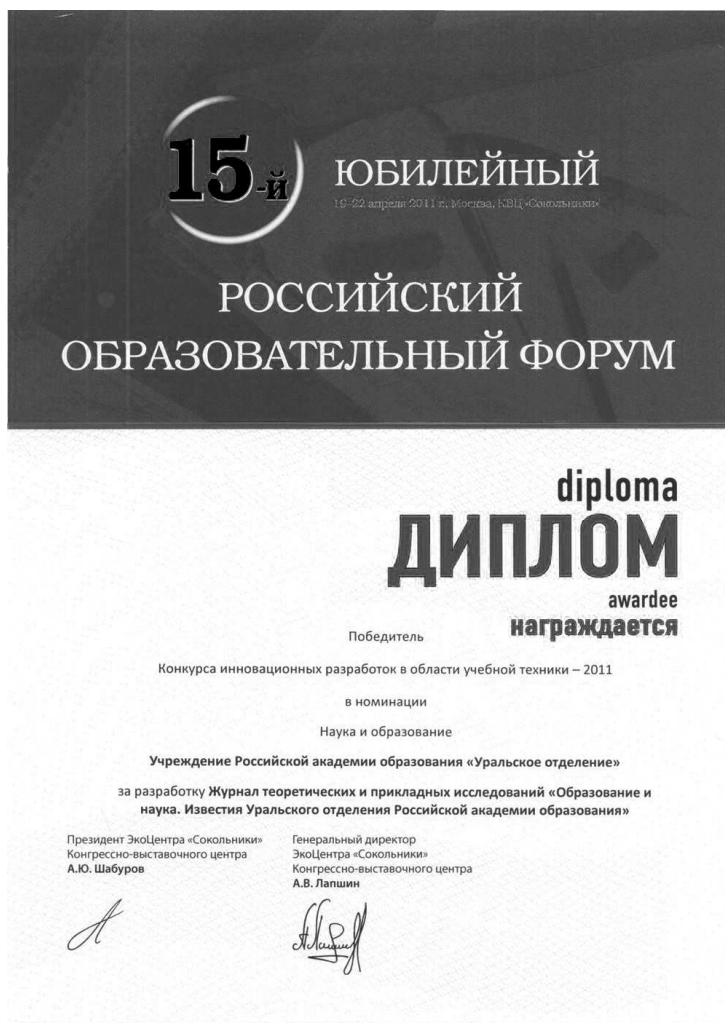
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

ИНФОРМАЦИЯ

Редакция сообщает, что журнал теоретических и прикладных исследований «Образование и наука. Известия УрО РАО» в марте 2011 г. стал Дипломантом межрегиональной специализированной выставки «Образование от А до Я. Карьера», которая проводилась в г. Екатеринбурге.



Журнал теоретических и прикладных исследований «Образование и наука. Известия УрО РАО» в апреле 2011 г. стал победителем Всероссийского конкурса инновационных разработок в области учебной техники, оборудования и учебно-методического обеспечения образовательного процесса в номинации «Наука и образование». Конкурс проводился в рамках 15-го Российского образовательного форума в г. Москве.



АВТОРЫ НОМЕРА

Беляева Мария Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории социальной работы Института социального образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: marysia@e343.ru

Бородина Наталья Витальевна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой технологии машиностроения Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: nvborodina-i@yandex.ru

Васильева Инна Витальевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Тюменского государственного университета, Тюмень. E-mail: innaeng@mail.ru

Доценко Ирина Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: irdo@yandex.ru

Золотарева Лариса Романовна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры изобразительного искусства и дизайна профессионально-художественного факультета искусствоведения Карагандинского государственного университета им. Е. А. Букетова, член Союза художников Казахстана, член Международной ассоциации искусствоведов (Россия), член-корреспондент Академии педагогических наук Казахстана, член Казахстанской Национальной Федерации Клубов ЮНЕСКО, Караганда. E-mail: zolotareva-larisa@yandex.ru

Золотых Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики профессионального обучения Волгоградской государственной сельскохозяйственной академии, Волгоград. E-mail: elena-ostrumva@rambler.ru

Лурье Леонид Израилевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры высшей математики, профессор кафедры педагогики Пермского государственного педагогического университета, профессор кафедры математического моделирования систем и процессов Пермского государственного технологического университета, Заслуженный учитель РФ, Пермь. E-mail: lourieleonid@gmail.com

Мельников Юрий Борисович – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры теории и методики обучения математике Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: melnikov@k66.ru

Мирошин Дмитрий Григорьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии машиностроения Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: mirdcom@rambler.ru

Остроумова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики профессионального обучения Волгоградской государственной сельскохозяйственной академии, Волгоград. E-mail: elena-ostrumva@rambler.ru

Причинин Алексей Евгеньевич – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой теории и методики технологического и профессионального образования Института педагогики, психологии и социальных технологий Удмуртского государственного университета, Ижевск. E-mail: aleksej-prichinin@yandex.ru

Рачковская Надежда Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета, Москва. E-mail: nad1606@yandex.ru

Садырин Владимир Витальевич – кандидат педагогических наук, исполняющий обязанности ректора Челябинского государственного педагогического университета, Челябинск. E-mail: chppi@mail.ru

Фельдштейн Давид Иосифович – академик Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, председатель Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК Минобрнауки России, вице-президент Российской академии образования, Москва. E-mail: vadimilrao@yandex.ru

Шестакова Татьяна Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии машиностроения Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: shestakova.tat@yandex.ru

CONTENTS

METHODOLOGY PROBLEMS

Feldshteyn D. I. The Problems of Quality Control of Psycho Pedagogic Thesis Research and their Compliance with Up-to-date Scientific Knowledge and Social Requirements

The Resolution of the Joint Enlarged Presidium Session of the Higher Attestation Commission of the Russian Ministry of Education and Sciences and the Presidium of the Russian Academy of Sciences with the Participation of the Rectors, Pro-rectors, Chairmen of the Dissertation Counsels, Heads of the Departments of Pedagogy, Psychology, Defectology and Teaching Methods

3

GENERAL QUESTIONS OF EDUCATION

Prichinin A. Y. Innovative Education: the Bases of the «Uncertainty» Principle

29

Sadyrin V. V. Rational Ways of Improving the Profile Training in Municipal Units of Different Levels

39

VOCATIONAL EDUCATION

Dotsenko I. G. Developing Socio Pedagogic Potential of Future Managers

55

Rachkovskaya N. A. Pedagogic Theory of Developing Emotional Culture of Social Teachers in Higher Educational Institutions

63

PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Vasilyeva I. V. Context-sensitive Approach as a Way of Overcoming the Problems of Modern Psycho Diagnostics

72

Zolotykh N. V., Ostroumova Y. N. Psychological and Pedagogical Facilitation of the Higher School Students Personal and Professional Formation

83

CONTENTS

CULTURE STUDIES

Zolotaryeva L. A. Conceptual Background of «Polyartistic Education» for Bachelors of Fine Arts

91

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Borodina N. V., Miroshin D.G., Shestakova T.V. Pedagogic Conditions for Development and Implementation of Case-technology in Education Based on the Modular Approach

99

SOCIAL PEDAGOGY

Belyaeva M. A. Cultural Practices of Future Parents Training

109

SCIENTIFIC PUBLICATION

Lurye L. I. What Is the Meaning of «Being the Utmost Reading Country»?

120

CONSULTATIONS

Melikov Y. V. Algebraic Approach to Educational Presentations on Mathematics

129

SCIENCE LIFE

142

ISSUE AUTHORS

144

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.uorao.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 <table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table> Куда _____ (почтовый индекс) _____ (адрес) _____ Кому _____ (фамилия, инициалы) _____ Тел. _____		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12														
	ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА																									
	на газету _____ журнал _____ 20462 ПВ _____ м-сто _____ лн-тер _____ «Образование и наука. Известия УрО РАО» (наименование издания) _____ Стоимость подписки _____ Кол-во комплектов _____ (перезадресовки) _____ на 200__ год по месяцам <table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12														
	Куда _____ (почтовый индекс) _____ (адрес) _____ Кому _____ (фамилия, инициалы) _____ 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 допускаются стили, 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.uroao.ru**.

Уважаемые авторы!

Для размещения Вашей статьи в базе данных журнала просим Вас:

1. Обратиться в раздел ЖУРНАЛ на сайте www.uroao.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 № 5(84)

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 17.05.2011. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 500 экз. Заказ № ____.

Цена свободная