

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
УРАЛЬСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 7(86) Журнал теоретических и прикладных исследований Сентябрь, 2011

ISSN 1994-85-81

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3
Борисенков В. П. Что такое образование сегодня?	3
Загвязинский В. И. Социальные функции образования и его стратегические ориентиры в период модернизации	14
Гапонюк П. Н. Развитие современного образования как модели опережающего типа	22
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	33
Колесников А. К. Концепция измерения сложности образовательной программы (на примере программ высшего профессионального образования)	33
Назарова Л. И. Актуальные вопросы развития инновационной образовательной среды вуза	47
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	55
Ведута О. В. Психолого-педагогические особенности становления учебной мотивации студентов технического среднего специального учебного заведения	55
Иванова Е. С. Половозрастные особенности эмоционального интеллекта и его структурных компонентов	65
ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	75
Чапаев Н. К., Акимова О. Б., Верещагина И. П. Обоснование проекта «Ноосферная педагогическая акмеология» в контексте учения Тейяра де Шардена	75
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	86
Башманова Е. А. Социальная стратификация как атрибут образовательного пространства и фактор социализации учащихся	86
СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА	107
Наумов А. А. Развитие самостоятельности в физкультурно-оздоровительной деятельности у старших дошкольников с легкими и средними двигательными нарушениями при детском церебральном параличе	107
Шишова Т. В. Использование логопедического тренажера «Дельфа-142» при коррекции нарушений речи у старших дошкольников с дизартрией	118
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	127
Ганаева Е. А. Формирование готовности директоров средних школ к инновационной деятельности	127
НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА	139
Лурье Л. И. Образование глазами математика	139
АВТОРЫ НОМЕРА	153

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

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

Редакционный совет:

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, Л. М. Андрюхина, В. П. Бездухов, В. Л. Бенин, Г. Д. Бухарова, А. Г. Гейн, С. З. Гончаров, Н. С. Глуханюк, М. Н. Дудина, А. Ф. Закирова, И. Г. Захарова, Т. Г. Калугина, А. Г. Кислов, Л. И. Корнеева, Е. В. Коротаева, П. Ф. Кубрушко, Л. И. Лурье, И. Я. Мурзина, Л. А. Рапопорт, Л. Я. Рубина, В. Л. 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.uroao.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

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371

В. П. Борисенков

ЧТО ТАКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ?

Аннотация. В статье проводится сопоставительный анализ образовательной политики и реформирования образования в России, государствах западной Европы, США и успешно развивающихся странах Азии. Автором выявлены идеи и подходы, которые могут быть использованы при реформировании российского образования, проанализирована роль в процессе развития современного образования «Общего соглашения о торговле услугами», разработанного Всемирной торговой организацией. Среди основных идей, которые предлагается почерпнуть из зарубежного опыта и перенести на национальную почву России, выделены реальная приоритетность образования в планах национального развития; преимущественно эволюционный путь реформирования образования, без ломки его базовой, корневой системы; обеспечение учебной и профессиональной ориентации детей и подростков в процессе обучения и дифференциация обучения на старшей ступени средней школы.

Ключевые слова: использование зарубежного опыта в отечественном образовании, рыночная экономика и специфика образования, приоритетность образования, дифференциация обучения.

Abstract. The paper provides a comparative analysis of educational policy and educational system reorganization in Russia, West European countries, the USA and successfully developing Asian countries. The author presents some ideas and approaches that can be used while reorganizing the Russian educational system; the role of the «General Agreement on Service Trading» developed by the World Trade Organization being analyzed regarding the educational process. Among the main ideas recommended for adapting from the foreign experience, there are: the actual priority of education in national development planning, the evolutionary ways of reorganizing the education, avoiding the damage to its basic systems, providing both educational and professional orientation and differentiation of education at senior levels of secondary school.

Index terms: using foreign experience in the Russian education, market economy and specifics of education, differentiation of education.

Еще в XX столетии образование стали называть «самой крупной индустрией века» [6], имея в виду, что никакая другая отрасль ни по числу занятых в ней, ни по инвестициям, которые в нее делаются, ни по отдаче

от этих инвестиций не может сравниться с образованием. Назовем только две цифры, характеризующие масштабы занятости людей в этой сфере: сегодня в мире насчитывается 1 млрд учащихся школ и студентов вузов и около 60 млн учителей и преподавателей.

Уровень развития образования в значительной степени предопределяет перспективы социально-экономического прогресса современных государств. Показательны в этом отношении примеры Японии, Южной Кореи, КНР, Тайваня и многих других стран. Южная Корея еще совсем недавно (1960 г.) была отсталой аграрной страной со средним доходом на душу населения 80 долларов США в год. Сегодня эта небогатая природными ресурсами страна, в прошлом пережившая японскую оккупацию, сильно пострадавшая от войны 1950–1953 гг., стала развитым индустриальным государством с высоким уровнем жизни и образованности населения, приближающимся по своему экономическому потенциалу к странам «большой семерки». Как отмечает российский педагог-компаративист Б. А. Вульфсон, «эти сдвиги в значительной мере обусловлены интенсивным развитием образования... Постоянное внимание правительства к этим проблемам, подкрепленное крупными финансовыми вложениями, дало впечатляющие результаты. В относительно короткие сроки массовая неграмотность была ликвидирована и, напротив, массовым стало среднее образование. Существенно расширились контингенты послесредних учебных заведений; в конце 1990-х гг. университеты насчитывали более миллиона студентов¹. Значительное повышение образовательного уровня населения, наличие квалифицированных кадров способствовали развитию экспортноориентированного высокотехнологичного производства. Стали создаваться научно-промышленные парки, где осуществляется сотрудничество производственных фирм, исследовательских институтов, университетов и колледжей» [1, с. 112].

Было бы серьезным упрощением считать, что развитие образования само по себе вызывает научно-технический прогресс и ведет к подъему и модернизации производства, но оно, несомненно, является необходимой предпосылкой для этого. Конъюнктурные потребности экономики на данный момент далеко не всегда правильно отражают перспективы ее последующего развития, особенно в условиях быстрого обновления техники и технологий во всех отраслях промышленного и аграрного производства. В этой связи привлекает внимание происшедшая в последние десятилетия серь-

¹ Отметим, что в цитируемой работе на с. 127 количество студентов в Республике Корея (по-видимому, речь идет о всех, кто получает послесреднее образование) в 1996/97 уч. г. оценивается в 2,5 млн чел.

езная переориентация государственного планирования образования в развитых государствах Запада и Востока. Если еще 20–30 лет назад при выработке соответствующих решений было принято исходить из конъюнктурных потребностей экономики и ни в коем случае не допускать «переобученности» населения, чтобы не отвлекать финансовые и людские ресурсы от их рационального использования, то сейчас доминируют принципиально иные подходы, учитывающие перспективу развития. В частности, при подготовке государственных планов развития образования, как правило, руководствуются концепцией «квалификационного резерва». Речь идет о подготовке такого количества и такого уровня квалифицированных специалистов, которые на сегодняшний день могут показаться избыточными, но на самом деле открывают перспективу развития экономики, основанной на знаниях. Думается, что этот опыт развитых государств заслуживает внимательного изучения, а подходы, основанные на учете перспективных задач экономического и социального развития, могут найти применение и в России: нам уже не раз приходилось сталкиваться с проблемами дефицита квалифицированной рабочей силы и кадров специалистов из-за ошибок, допущенных в планировании развития отечественного образования в регионах и в целом по стране.

В последние десятилетия приверженцы неолиберальной глобализации предпринимают активные усилия для того, чтобы перевести сферу образования на рыночные рельсы, расширить частный сектор образования за счет государственного и, в конце концов, добиться полной коммерциализации образования. Сейчас уже никого не шокируют выражения «рынок образования», «образовательные услуги» и др. Всемирной торговой организацией (ВТО) мировой рынок образования оценивается на начало XXI в. гигантской суммой в 2 трлн долларов, что составляет 6,5% мирового валового внутреннего продукта (ВВП) [3, с. 148].

Кстати, именно при принятии в конце 1994 г. решения о создании с 1 января 1995 г. ВТО, между государствами, которые становились ее членами, было заключено «Общее соглашение о торговле услугами», и в число 12 услуг, на которые оно распространялось, было включено и образование. В соответствии с этим документом «Общее соглашение» не может применяться только к системам образования, которые находятся в полном ведении государства и полностью им финансируются. Однако ввиду того, что таких стран уже попросту нет, сфера действия «Общего соглашения» практически ничем не ограничена. Конечно же, решающее значение для утверждения позиций капитала в сфере образования и торжества неолиберальной глобализации в мире имело исчезновение социалистических го-

сударств, обладавших значительным политическим влиянием, высоким научным авторитетом, сильной системой социальной защиты населения, мощным военным потенциалом и получившими международное признание 32 достижения в области образования. Как отмечается в одном из документов Всемирной комиссии по социальному измерению глобализации, «рост влияния прорыночных экономических доктрин за последние 20 лет играл ключевую роль в создании основ для глобализации. Крушение коммунизма в 1980–90-х гг. стало поворотным пунктом. Это сразу добавило к экономике свободного рынка 30 бывших коммунистических стран с общим населением в 400 млн человек. По мнению ряда аналитиков, конец двухполюсного мира означал также исчезновение какой бы то ни было системной альтернативы рыночной экономике». И далее: «1990-е годы стали началом подъема и глобализации свободного рынка» [7].

Итак, ВТО, а точнее – инициаторами ее создания из США, было предложено рассматривать образование как коммерческую услугу, а сферу образования – как рынок образовательных услуг, подлежащий либерализации. По сути, смысл «Общего соглашения» в том, что касается сферы образования, состоит как раз в превращении ее в открытый рынок для частных местных и иностранных фирм, компаний, учебных заведений, конкурирующих друг с другом и с государственной системой образования. И процесс этот, начавшийся, кстати, еще до создания ВТО, сегодня идет полным ходом, причем доминирующие позиции в международной торговле образовательными услугами принадлежат США, за которыми следуют на довольно значительном отдалении Великобритания, Франция, Канада и Австралия. Весьма вероятно, что после ожидающегося вскоре (возможно, в текущем году) вступления России в ВТО ее образовательное пространство также станет гораздо более открытым для иностранных поставщиков образовательных услуг (частных фирм, университетов и т. д.), проявляющих особый интерес к сфере высшей школы. Известно, что возрастающий социальный спрос на образование в ряде случаев остается неудовлетворенным из-за неспособности государства увеличивать соответствующими темпами прием в государственные вузы на бюджетные места, и логично ожидать, что в эту брешь устремится иностранный капитал.

В связи с тем, что образование стали относить к категории коммерческих услуг, о нем начали говорить как о товаре, являющемся предметом купли и продажи. Появились даже ранее неизвестные выражения: на английском – «commodification of education», на французском – «marchandisation de l'éducation» (от слов *commodity* и *marchandise*, т. е. товар). Если переводить эти выражения на русский язык буквально, то мы получим

термин «товаризация образования». Таков закономерный результат подчинения образования законам капиталистического рынка.

Убедительная критика такого отношения к образованию содержится в работе видного российского исследователя С. А. Тангяна «Неолиберальная глобализация». Он пишет, что даже «в семантическом плане основные понятия, которые выражает слово “образование”, никак не совмещаются с понятиями услуги или товара, которые продаются или покупаются. Как процесс образование имеет одним из главных агентов / действующих лиц образующегося (учащегося, студента). Без него нет никакого процесса. Не покупает же он свои же собственные усилия и труд, составляющие неотъемлемое, можно считать, основное содержание процесса образования! Как результат процесса, полученное образование навсегда остается с ним и у него, оно не может отчуждаться от него, значит не может продаваться... Таким образом, уже семантически отождествление образования и в одном и в другом значении с услугой, товаром, которые продаются и покупаются, чистая нелепость, полная аберрация» [3, с. 151–152]. С этим нельзя не согласиться.

Однако основной акцент в своей критике С. А. Тангян делает на том, что образование выполняет в обществе гораздо более широкие функции (культурные, социальные, гражданские, экономические, этические, педагогические и др.), нежели просто обслуживание экономики. Не будучи ее частью и далеко выходя за ее пределы, образование представляет собой фундаментальный институт общества и условие его существования, является носителем и хранителем цивилизационных особенностей народов, обеспечивает устойчивое и непрерывное развитие цивилизаций.

Наконец, в соответствии с Всеобщей декларацией прав человека образование – одно из основных его прав, что гарантировано конституциями большинства государств мира. В этом оно является всеобщим законным достоянием и не должно низводиться до предмета купли-продажи, что извращает его сущность, назначение и цель.

Подводя промежуточный итог критического анализа взглядов на образование приверженцев неолиберальной глобализации, флагманом которой выступают сегодня США, С. А. Тангян пишет: «Как функция, как жизненный внутренний орган общества, постоянно возрождающий его, образование исторически не конъюнктурно, и, пока существует человеческое общество, оно будет существовать. Капиталистическая же система и тем более неолиберальная глобализация в большой исторической перспективе конъюнктурны. Их не было, когда в течение веков и тысячелетий образование существовало, и оно будет существовать, когда завершится отведенный им историей срок» [3, с. 153].

В связи с распространением на сферу образования рыночных отношений и его коммерциализацией большую актуальность, в том числе и в России, приобрел вопрос о платности образования.

В развитых странах Западной Европы обучение в государственных школах является бесплатным, хотя родители и несут некоторые расходы на учебные пособия, спортивную одежду, экскурсии и др. Более того, в большинстве европейских государств семьям, независимо от их доходов, выплачиваются пособия на детей, начиная с рождения ребенка и до достижения им определенного возраста: в Великобритании – до 16 лет, во Франции – до 17 лет, в Италии и Дании – до 18 лет, а при продолжении стационарного обучения – и после достижения указанного срока. Естественно, что эти пособия в значительной степени компенсируют упомянутые выше дополнительные расходы семей. Поощрение тех, кто стремится получить послесреднее образование, продиктовано и фискальными соображениями: высшее образование обеспечивает при условии трудоустройства повышение зарплаты, а при прогрессивном налогообложении люди с высшим образованием платят более высокие налоги, что увеличивает поступления в бюджет.

В отличие от России, ни в одной из западноевропейских стран, согласно материалам, которыми мы располагаем, в обязательной школе не практикуется взимание платы за обучение дисциплинам (их разделам, модулям и др.), не вошедшим в состав ГОС. По сути дела, данная практика, получившая распространение в некоторых регионах РФ, на наш взгляд, является нарушением закона о всеобщем и представляет собой пример перекладывания расходов за обязательное обучение на родителей учащихся.

Опыт некоторых западноевропейских государств свидетельствует о возможности использования сокращения рождаемости, а следовательно, сокращения численности школьников, для значительного повышения удельных расходов на обучение (в пересчете на одного ученика) и уменьшения наполняемости классов. В этом плане в ряде стран достигнуты реальные результаты. Так, в Великобритании в государственных средних школах на одного учителя приходилось в 1970 г. 18 учащихся, в 1980 г. – 16, в 1990 г. – 15. Во Франции из-за падения рождаемости контингенты учащихся начальных школ сократились на 900 тыс. детей, в то время как число учителей возросло более чем на 20 тыс. человек [1, с. 130].

В США нет такой тщательно разработанной государственной системы пособий на детей, как в странах Западной Европы. Зато здесь действуют федеральные программы и программы штатов по оказанию финансовой помощи нуждающимся семьям с детьми. Размеры этой помощи,

включая выдачу специальных талонов на продовольствие, достигают более половины дохода таких семей. Для обеспечения возможности обучения выходцев из низших социальных слоев им предоставляются так называемые гарантированные займы. Их выдают частные банки под низкие проценты с погашением разницы между заниженными и рыночными ставками за счет средств федерального правительства, выступающего в качестве гаранта погашения займов по окончании учебы. Хорошо успевающим и не имеющим судимости студентам из бедных семей выплачивается стипендия – около 3 тыс. долларов в год, что приблизительно эквивалентно годичной плате за обучение в общинном колледже штата.

Что касается выходцев из богатых семей, которые учатся в дорогостоящих частных университетах (старейшие и лучшие из них принято называть «университетами, увитыми плющом»), то они платят за обучение от 25 до 40 тыс. долларов.

Широкой популярностью в США пользуются идеи неолиберальных глобалистов, призывающих полностью перевести образование на рыночные рельсы, максимально сократить вмешательство государства в сферу социальных отношений и уменьшить государственные субсидии на образование. Автор нашумевшей книги «Капитализм и свобода» М. Фридман писал, например: «Количество денег, истраченных на образование, увеличивается стремительными темпами, куда быстрее, чем национальный доход. Государство не в состоянии нести эти все увеличивающиеся расходы; их надо переложить на родителей, которые будут экономны и осмотрительны, решая вопрос, на что тратить деньги, и поэтому не станут определять своих детей на “бесперспективные” для них направления учебы» [1, с. 131].

В начале 1990-х гг. в США в опытной порядке была апробирована система ваучеров, которую сегодня наши «реформаторы» пытаются распространить и в России. Назначение этой системы в том, чтобы заставить школы конкурировать между собой, бороться за учащихся, которым предоставляется право выбора конкретной школы – государственной или частной. Родителям, имеющим детей школьного возраста, выдаются особые государственные сертификаты (ваучеры), которыми они оплачивают обучение своих детей в избранной ими школе. Государство, в свою очередь, как бы выкупает эти ваучеры у школы, финансируя ее деятельность. Таким образом, получается, что чем больше ваучеров получает от родителей учебное заведение, тем больше доля его государственного финансирования.

Уже первые результаты эксперимента по использованию данной системы в США показали, что она ставит в неравное положение частные и государственные школы, нанося ощутимый ущерб последним. Происходит

перекачка бюджетных средств в частный сектор, что ведет к снижению качества обучения в государственных школах, которые покидают наиболее способные и успевающие ученики. Попытки распространения этой системы в России могут повлечь за собой еще более негативные последствия и привести, в частности, к массовому закрытию учебных заведений.

Отечественное образование уже на протяжении нескольких десятилетий финансируется по остаточному принципу, несмотря на существование Указа № 1 первого Президента России Б. Н. Ельцина о приоритетности образования для национального развития и целый ряд последующих аналогичных деклараций, заявлений и решений. Начиная с 1980-х гг. реальные удельные (в пересчете на одного учащегося) расходы на образование были у нас существенно ниже, чем в развитых странах, а в дальнейшем этот разрыв продолжал увеличиваться. В результате сегодня по этому показателю Россию скорее можно сравнить со среднеразвитой страной «третьего мира», и довольно иллюзорны надежды на то, что в ближайшем будущем мы достигнем паритета с развитыми странами Запада и Востока в области материального обеспечения образования.

С целью преодоления финансового дефицита расширяется сеть платных «образовательных услуг», особенно в сфере послесреднего образования. При этом делаются ссылки на примеры США или Китая, где все высшие учебные заведения – платные. Однако эти ссылки нельзя считать убедительными и корректными. Вряд ли есть необходимость доказывать несоизмеримость возможностей «среднего американца» и «среднего россиянина». Кроме того, в США действуют многочисленные некоммерческие фонды, предоставляющие финансовую помощь способным учащимся из бедных семей. В России же таких фондов практически не существует.

Что же касается Китая, то в этой стране любой выпускник средней школы может получить кредит для оплаты высшего образования. При этом, если после завершения высшей школы он работает в своей стране и по полученной специальности, то кредит погашается на чрезвычайно выгодных для молодого специалиста условиях. В противном случае он должен сам обеспечить полное погашение кредита. У нас такого рода детально разработанные механизмы также отсутствуют.

Кстати, далеко не все на Западе проявляют рыночную одержимость и стремятся к коммерциализации образования. Выступая на открытии Всемирной конференции по высшему образованию 5 октября 1998 г. премьер-министр Франции Лионель Жоспен сказал: «Я отвергаю меркантильную концепцию, согласно которой высшее образование может определяться рынком... Рыночная экономика – это реальность, в которой мы дейст-

уем. Но не рынок является горизонтом общества... Не ради рынка утверждается демократия... Как и все европейцы, я приверженец государственной системы образования, следовательно, решающей роли государства – гаранта равенства возможностей – в финансировании» [5].

Во Франции, Германии, Швеции, Дании, Финляндии высшие учебные заведения в подавляющем большинстве являются государственными и бесплатными. В нашей же стране огромные средства затрачиваются семьями абитуриентов на преодоление рубежа между школой и вузом. Как следует из «Доклада о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации», «затраты семей на этом рубеже составляют около 1 млрд долларов, т. е. почти в 1,5 раза больше затрат государства на все высшее образование в 2000 г. Эти деньги (в среднем 1 тыс. долларов на абитуриента) уходят, в частности, на оплату подготовительных курсов и занятия в различных структурах при вузах по специальным программам подготовки к вступительным экзаменам, но львиная доля этих средств расходуется на оплату репетиторов и на взятки за поступление» [2].

В чем польза для российского образования изучения зарубежного педагогического опыта, прежде всего опыта передовых развитых государств мира?

Обращение к нему позволяет более глубоко понять и осмыслить свои собственные проблемы, способствует предотвращению и исправлению допущенных промахов и ошибок, преодолению идеологической зашоренности, повышению эффективности учебно-воспитательной деятельности российских образовательных учреждений. Правда, здесь необходимо сделать одну существенную оговорку. Не может быть и речи о прямом заимствовании и перенесении чужого опыта в области образования на свою национальную (российскую) почву. Об этом предупреждал еще К. Д. Ушинский в знаменитой работе «О народности в общественном воспитании». Великий русский педагог считал, что возможности заимствования зарубежного опыта в принципе различны в зависимости от того, идет ли речь о науке или о системах воспитания.

К. Д. Ушинский при этом решительно выступал против деления наук по национальному признаку. «Каждый образованный народ только тогда имеет значение в науке, когда обогащает ее истинами, которые остаются такими для всех народов. И, наоборот, какую пользу науке мог бы принести народ, создавший свою особенную народную науку, непонятную для других народов? Могли бы, наконец, идти науки вперед, если бы каждый народ создавал для себя особую науку, не усваивая результатов, добытых его предшественниками и современниками? Как непонятны выражения: французская математика, английский закон тяготения, немец-

кий закон химического сродства, точно так же не имеет содержания и выражение: русская наука...» [4].

Совсем по-другому выдающийся педагог смотрел на возможности заимствования чужого опыта в области воспитания. К. Д. Ушинский исходил из того, что системы воспитания в каждой стране отличаются чрезвычайным своеобразием, что в принципе резко ограничивает, если вообще не исключает возможность прямого заимствования зарубежного опыта. «У каждого народа, – писал он в той же работе, – своя особенная национальная система воспитания, а поэтому заимствование одним народом у другого воспитательных систем оказывается невозможным».

Наверное, с учетом глобализационных процессов, развернувшихся в мире на протяжении последних 30–35 лет, позиция К. Д. Ушинского нуждается в некоторой корректировке, хотя в целом остается глубоко верной. Так, Ушинский очень кратко и четко сформулировал важнейшее методологическое указание, касающееся использования зарубежного опыта в условиях своей страны: «Переносится не сам опыт, но лишь идея, выведенная из опыта» [4].

Каковы же те основные идеи, которые следовало бы почерпнуть из зарубежного опыта и перенесение которых на национальную почву России могло бы быть полезным отечественному образованию?

1. *Приоритетность* (реальная, а не декларируемая; не на словах, а на деле) *образования в планах национального развития*. Она должна найти воплощение прежде всего в оплате труда специалистов, занятых в этой сфере. Общеизвестно, что в развитых странах Запада и Востока заработная плата работников народного образования и научных сотрудников значительно превышает средние показатели по народному хозяйству в целом. У нас же наблюдается обратная картина, что влечет за собой отток лучших кадров из науки и образования и создает в данной отрасли кризисную ситуацию.

2. *Преимущественно эволюционный путь реформирования образования, без ломки его базовой, корневой системы*. В истории систем образования развитых государств не счесть примеров, когда их деятельность подвергалась прямо-таки уничтожающей критике, и, казалось, ничто не могло спасти эти системы от полного разрушения и перестройки. Вспомним, например, период «послеспутникового шока» в США, когда только ленивый не критиковал американскую систему образования за низкий уровень знаний учащихся, особенно по предметам естественнонаучного цикла и математике, за отсутствие должной учебной дисциплины, за слабую теоретическую подготовку учащихся, узкий прагматизм и др. Прошло время. Были выделены дополнительные средства на федеральном уровне для улучшения естественнонаучной и математической подготовки

школьников, повышения квалификации учителей. Но критика американской школы не повлекла за собой отказ от принятой в школе США системы дифференциации обучения, когда у учащихся есть возможность выбора из широкого спектра элективных предметов, что в конечном счете в старшей средней школе сводит многообразие учебных профилей к двум типам – академическому и практическому. США не отказались от педоцентризма как методологической и философской основы американского образования, не стали ни в чем копировать советскую систему образования, тщательно проанализировав в то же время ее сильные и слабые черты. Мы же в последние годы довольно часто идем по пути копирования американских моделей. Однако хорошо известно, что «копировальщики» и имитаторы всегда гораздо лучше усваивают недостатки моделей, которые они берут за образец, нежели их достоинства.

3. *Учебная и профессиональная ориентация детей и подростков в процессе обучения.* В этой области передовыми государствами Запада и Востока за многие десятилетия и даже столетия накоплен огромный опыт. Пока соответствующая работа ведется в России очень слабо, а опыт Англии, Франции, Германии, Японии осваивается очень медленно. Но именно здесь находится важный резерв повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

4. *Развитая система дифференциации обучения на старшей ступени средней школы.* Хотя в этом плане российская школа еще в 90-е гг. прошлого столетия совершила огромный прорыв, уйдя от единообразия учебных планов, программ и учебников, само это движение носило во многом анархический характер. Мы и сегодня очень далеки от окончательного оформления оптимальной и основанной на российских традициях системы дифференциации обучения в полной средней школе. Не секрет, что многие учащиеся оказываются в старших классах либо гуманитарной гимназии, либо технического лицея отнюдь не в соответствии с проявленными за годы обучения способностями, а в силу иных причин. Создать систему дифференцированного обучения на старшей ступени средней школы, при которой каждый учащийся мог бы найти себя и учиться с интересом и успешно, – задача, которую еще только предстоит решить.

Литература

1. Вульфсон Б. А. Сравнительная педагогика. М., 2003.
2. Доклад о развитии человеческого потенциала в РФ. М., 2001. С. 102.
3. Танган С. А. Неолиберальная глобализация. М., 2004.

4. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании. Собр. соч.: в 2 т. М.; Л., 1948. Т. 2. С. 70.
5. Conference mondiale sur l'enseignement supérieur. Paris, 5–9 octobre. 1998. P. 5.
6. Le Than Khôi (sous la dir.de). L'enseignement en Afrique tropicale. P., 1971. P. 27.
7. World Commission on the Social Dimension of Globalisation. A fair Globalisation. Geneva, 2004. P. 32.

УДК 37

В. И. Загвязинский

СОЦИАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ЕГО СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ В ПЕРИОД МОДЕРНИЗАЦИИ¹

Аннотация. В статье дается характеристика кризисного состояния российского образования и намечаются стратегические ориентиры образовательной политики, которая могла бы обеспечить выход из кризиса и переход с позиций договняющего социально-экономические запросы образования к системе, опережающей социально-экономическую ситуацию.

Кризисная оценка состояния российского образования выражается в катастрофическом падении его качества, резком снижении его рейтинга на международном уровне, что вызвано прежде всего кадровым оскудением средней школы, искаженным пониманием целей и планируемых результатов ее деятельности, а также недостаточным финансированием.

Основными стратегическими ориентирами развития образования являются личностное развитие обучающихся (воспитанников), формирование новых социальных отношений, человеческого резерва для построения экономики знаний, культуросбережение и культуросозидание.

Предложены условия научного обеспечения управленческих решений, необходимых для модернизации образования и практической реализации намеченного в новом поколении стандартов компетентностного подхода: коррекция образовательной политики, усиление интегративного характера образовательных программ, достижение реального приоритета воспитания, интеграция традиционных и новых подходов, технологий и методик.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. (№ 14.740.11.0235).

Ключевые слова: социальная стратегия, образовательная политика, практика реформирования образования, цели и результаты образования, многофункциональная школа, стратегические образовательные ориентиры.

Abstract. The paper considers the current crisis of the Russian education and outlines the strategic guidelines on educational policy providing the ways out of crisis and the further transformation to the advancing educational policy outstripping the socio-economic processes instead of simply following their demands.

The crisis state estimation concerning the Russian education is manifested by the catastrophic quality decrees and the international rating drop caused by the staff shortage at the secondary school, misunderstanding of its goals and perspectives, as well as insufficient financing.

The main strategic guidelines on education development include students' personal growth, developing the new social relationships and human resources for building up the knowledge economy, culture maintenance and preservation. The scientific ground for managerial resolutions guaranteeing the modernization of education and the competence approach implementation are given, such as the educational policy correction, raising the integrity of educational curricula, achieving the actual priority of education and upbringing, combining the traditional and modern techniques and methods.

Index terms: social strategy, educational policy, practice of reorganizing the education, goals and outcome of education, multi-functional school, strategic educational guidelines.

В эпоху перестройки и реформирования (конец XX – начало XXI в.) и последующей модернизации социально-экономического развития России функции образования как важной социальной сферы существенно трансформировались; изменилась, к сожалению, не в лучшую сторону и эффективность их реализации.

Традиционно образование выполняло две ведущие функции – воспитательную и обучающую, причем первую оно делила с семьей, обществом и государством. В последний период серьезных общественных преобразований воспитательное влияние семьи серьезно ослабло, а влияние среды приобрело явно негативный, агрессивный характер. Одна из основных причин этого – утрата прежних нравственных ценностей и идеалов; образовавшийся вакуум заполнился сугубо прагматическими потребительскими устремлениями к получению жизненных благ и достижению комфорта любыми путями. Произошло и значительное расширение функций образования. Имевшие место попытки освободить школу и образование и от воспитания, и от социальных функций вообще привели к прямо противоположному результату: школе – и общеобразовательной, и профессиональной – пришлось взять на себя чуть ли не весь спектр социальных забот. Школа стала *многофункциональной*: пришлось воспитывать не только детей, но и их родителей, заботиться о здоровьесбережении (учрежде-

ния здравоохранения с трудом справляются с лечением больных детей, а в сфере физкультуры и спорта больше думают о спортивных успехах, чем о здоровом образе жизни), о социальной защите и реабилитации, о профилактике (учреждения социальной сферы заняты пенсиями, трудоустройством, патронажем и т. д.), о социальной адаптации и развитии социальной активности всех обучающихся (сфера дополнительного образования почти сплошь коммерциализирована, в ней далеко не все доступно), о защите, сохранении и умножении культуры (сферы культуры, в частности библиотечная, нищенствуют, книжная культура уходит в прошлое, попкультура теснит классику, телевидение и другие средства массовой информации создают картину бесконечных катастроф, смертей и насилия и т. д.).

Обобщая, можно сказать, что школа, да и образование в целом, выполняет великую социальную миссию, выступает бастионом высоких нравственных и социокультурных традиций и постепенно становится и проводником социальных, социокультурных и педагогических инноваций. Она выходит на стратегические позиции, которые позволяют осуществить переход от консервирующего, обслуживающего, догоняющего социально-экономическую сферу состояния через освоение синхронного (идущего в ногу со временем) образования к образованию, *опережающему* общее социально-экономическое развитие. Однако для этого необходимо сделать многое, прежде всего:

- осознать нынешнее состояние российского образования как *кризисное*;
- не только признать декларативно, а осуществить на практике гуманистические развивающие и воспитывающие цели и получить соответствующие продукты и результаты образования;
- проводить регулируемую образовательную политику так, чтобы разумная и научно обоснованная инициатива «сверху» не подавляла, а стимулировала творческую инициативу работников образования. Тут как минимум нужны взаимопонимание и взаимоподдержка.

Преодолеть кризис российского образования можно, сочетая стабилизационные меры с активным инновационным развитием. Такой опыт уже доказал свою эффективность в процессе реформирования образования в Тюменском регионе (включая автономные округа) в период с 1990 по 2005 г.

С кризисной оценкой состояния отечественного образования согласны далеко не все. Однако действительность демонстрирует разительные парадоксы:

- показатели Единого государственного экзамена (ЕГЭ) вот уже восьмой год подряд растут, а качество образования катастрофически па-

дает: с 1–3 мест в мировом рейтинге, которое занимало советское образование, мы скатились на 40-е – 50-е места (из 60–70 участников);

- одна из самых социально значимых, ответственных и сложных профессий – педагог – оказалась малопрестижной: она чуть ли не на последнем месте по уровню оплаты, при этом совершенно несправедлив и трудно объясним громадный разрыв в зарплатах учителей (об остальных педагогах вообще предпочитают умалчивать) Москвы (в среднем 40–60 тыс.) и, скажем, Тамбова или Омска (в среднем 5–7 тыс.). Крайне мало получают за свой труд сельские учителя, есть регионы, где их зарплата в 2–2,5 раза ниже, чем у учителей в городе;

- социальная стратегия в декларативных частях всех государственных документов абсолютно верная, современная, гуманистическая, человекоориентированная, а в образовательную политику закладываются решения, ориентированные на ценности рынка, экономию средств, причем само образование рассматривается как сфера услуг, способная приносить доход;

- традиционно образование «служило социальным лифтом», социальным стабилизатором, обеспечивающим надежный старт и перспективы реализации личностного потенциала для всех, но теперь оно коммерциализировано и способствует усилению социальных контрастов, а следовательно, усилению социальной напряженности, рисков дестабилизации;

- совершенно необходимое расширение инженерной подготовки происходит за счет сокращения гуманитарной подготовки по принципу «или – или». Это существенно ослабляет общекультурные основы образования, ведет к оскудению культуры и творческого потенциала нации;

- инновации «сверху», проводимые административными методами, не стимулируют, а глушат инициативу и энергию снизу, происходит возвращение к формальным показателям, к рецидиву процентомании, к докладам и рапортам, в которых содержится то, что хочется слышать инициаторам реформ и руководителям;

- к числу негативных «достижений» следует отнести кадровое оскудение школы и ее повальную феминизацию. Средний возраст учителей, а это почти на 95% женщины, сейчас – 52 года. Кто будет учить и воспитывать наших детей и внуков через 5–10 лет? Новаторские начинания в образовательных учреждениях становятся все более редкими. Напор указаний, предписаний, реорганизаций «сверху» глушит творческую инициативу. Не спасают положения ни «День учителя», ни конкурсы на звание лучших педагогов. Ничего нового не принес российским учителям и 2010 год, объявленный «Годом учителя». В утешение педагогам был выдвинут девиз о том, что год учителя плавно переходит в «век учителя».

Российские учителя должны быть оптимистами, им остается ждать лучшего. Ученые, которые помогают практике, должны удерживать лучшие традиции, осваивать новые подходы и технологии. Им остается верить, что их услышат (порой верится, что услышали), что последуют реальные шаги к улучшению ситуации;

- из-за искаженного понимания целей и ценностей образования предлагаются неверные конечные ориентиры и соответствующие этому пониманию критерии, показатели и способы учета результативности образования: «остаточные знания» в вузе, тестовые проверки знаний и типовых умений в школе. От ранее во многом освоенных образованием задач воспитания и развития личности, функций культурной трансмиссии, подготовки кадров творческого характера для экономики знаний и гармоничного социального развития школа возвращается к заучиванию, тренировке памяти, усвоению типовых алгоритмов, что само по себе входит в содержание обучения и воспитания, но не отражает его кардинальные итоговые результаты.

Нам представляется, что первый, самый важный шаг к реализации истинно гуманистической миссии образования, выполнению его современных функций и приданию ему опережающего характера состоит в том, что все, кто формирует образовательную политику, инициирует образовательные инновации, составляет стандарты, программы и учебники, аттестует образовательные учреждения, поняли, что знание – важный компонент, несущий каркас образования, но все же не его конечный результат, не основной продукт образовательного процесса, не то, что определяет его качество, показатель которого – степень достижения целей, соответствие полученного продукта тому, что было заложено, спроектировано. И тут главное – не сами знания, а процесс превращения информации в знание, присвоение этого знания через смыслообразование, иными словами, то, что приносит его использование и добывание в формирующуюся личность, в систему ее отношений с социумом.

Давно признано (тут можно призвать в свидетели чуть ли не всех классиков мировой и отечественной философии, психологии и педагогики), что главной целью и продуктом образования, а значит, и воспитания и обучения, является развитие, становление личности, ее способностей, социальных качеств, самобытности. Уточним: главной, но не единственной. Можно выделить в качестве стратегических ориентиров четыре основные цели и, соответственно, четыре продукта образования:

- 1) *личность*, обладающая многообразными качествами, в том числе творческими, высокой нравственностью, гражданственностью, способная

к самореализации и нацеленная на служение обществу (личностные, личностно-развивающие, человекоформирующие цели и продукты образования);

2) *грядущий социум* – те отношения между людьми, характер человеческих сообществ, в которых будут жить люди, способные к социальным инновациям, толерантности и социальной модернизации (социальные цели и социальные образовательные продукты);

3) *экономика знаний* – тот «человеческий фактор», который необходим для построения и развития инновационной экономики (экономические цели и результаты);

4) *культуросбережение и культуросозидание* – культура признана основой содержания образования (сюда, конечно, в качестве ядра входит наука, но содержание культуры намного шире), а приобщение к культуре, воспитание способности умножать культурное богатство Отечества квалифицируется как важная цель образования (культуропреимственные и культуротворческие цели и результаты).

И, наконец, перечислим некоторые важные направления реализации образовательной стратегии в современных условиях:

- следует предпринять меры по гармонизации декларируемой и совершенно обоснованной социальной стратегии и во многом не соответствующей ей реальной образовательной политики как в центре, так и на местах; образовательная практика несет большой позитивный заряд гуманистических традиций, но нуждается в серьезной модернизации в свете новых задач и возможностей современных информационных технологий;

- для коррекции образовательной политики в центре и на уровне регионов и приведения ее в соответствие с принятыми стратегическими установками среди прочего требуются отмена или серьезная трансформация ЕГЭ; восстановление статуса воспитания и воспитателей; меры по сохранению и углублению гуманитарного образования; государственная поддержка не только учителей, но и других работников образования: социальных педагогов, психологов, руководителей секций и кружков, медиков и т. д.;

- нужно обеспечить научное обоснование управленческих решений на основе расчета не только затрат, но и отдаленных экономических, социальных и личностных эффектов, для чего необходимы современные методики социально-экономического и психолого-педагогического прогнозирования и опережающего экспериментирования;

- следует усилить интегративное начало образовательных программ и формирование в качестве важной результирующей овладение системой знаний естественнонаучной, социальной, а затем и целостной картины мира,

сопровождающееся осознанием и определением выпускниками своего места в общей системе отношений человека с природой, социумом и самим собой. Для этого наряду с предметным построением содержания по сферам: природа, общество, человек, техника – надо усилить или ввести в стандарты и программы надпредметные области, интегрированные подходы и системы (экология, кибернетика, теория систем и др.);

- требуются выяснение и реализация способов интеграции традиционных и новых подходов, идей и методов образования, с тем чтобы в процессе освоения информационных и коммуникативных технологий обеспечить их развивающее влияние, используя потенциал педагогики сотрудничества, личностно-ориентированных подходов, уровневой и типологической дифференциации, проектной и учебно-исследовательской деятельности, диалогового и контекстного обучения, методики коллективной творческой деятельности и других надежно зарекомендовавших себя подходов, соединив их с громадными развивающими возможностями самих новых информационных технологий (возможностями поиска и выбора вариантов, самостоятельного выбора познавательных маршрутов, просчета вероятных последствий, оперирования в виртуальном пространстве и др.);

- продуктивным направлением в русле комплексного культурологического подхода в настоящее время выступает *компетентностный подход* к определению ориентиров, содержания и методов образования. Последовательное и полное воплощение компетентностного подхода – действительно один из способов реализации культурологической концепции, ибо он вбирает ценностно-мотивационную, знаниевую, деятельностно-операциональную составляющие, предусматривает готовность к деятельности, активному участию в различных сферах жизни, закладывает основу жизненной успешности и самореализации. О компетентностном подходе сейчас говорят все – и исследователи, и практики, но для его освоения нужны вполне конкретные меры. Необходимо:

- отразить в стандартах общего и профессионального образования, в подборе контрольно-измерительных инструментов возможность и способы оценки основного образовательного продукта: личностных и профессиональных качеств выпускников, их готовности к труду и продолжению образования;

- продумать и опробовать варианты сочетания предметного обучения с элементами комплексного межпредметного и надпредметного обучения и практики, например: расширения или введения курсов «Я и мир», «Человек в развивающем мире», «Человековедение», «Религоведение», «Основы естествознания», комплексных практик; использования новых под-

ходов при построении учебного плана школы, скажем, с выделением в качестве стержневой идеи вхождение человека в культуру, используя при этом четыре канала (А. И. Уман) – язык (инструментальный цикл – родной язык, математика, информатика, иностранный язык, изобразительное искусство, музыка, черчение), природа (физика, химия, биология, физическая география), общество (история, литература, обществознание, экономика, право) и межпредметные курсы (ОБЖ, физкультура, технология, экология и др.);

- в последние годы, кроме таких обобщающих понятий, как «педагогическая система», «авторская система», «комплексный подход», употребительным стало понятие «образовательная технология», которое включает в себя и общие ориентиры, и концепцию, и методы обучения, и то, что более строго всегда относили к технологиям – алгоритмизированные процедуры деятельности. В такой трактовке технологический подход способствует выполнению стратегических функций современного образования, дает возможность сочетать в процессе обучения, воспитания и в научно-методического поиска алгоритмизацию и творчество, логику и образность. Тем не менее в применении данного подхода нужны мера и осторожность. Весьма спорными выглядят рассуждения о технологиях воспитания и развития, о технологии интеграции человека в культуру. Эти процессы очень интимны, нестандартны, вариативны и трудно формализуемы, они требуют нестандартных индивидуализированных авторских методик;

- назрел переход от ЕГЭ и ГИА (государственной итоговой аттестации) к комплексному мониторингу результатов обучения, в том числе не только уровня знаний и типовых умений, но и развития, воспитанности (программу воспитания теперь внесли в стандарты), компетентности. Для этого нужны комплекс более сложных, чем фиксирование усвоенных знаний и умений, социально-психологических методик и более подготовленные эксперты. Такие методики уже разработаны и используются на практике. Их можно сначала опробовать на нескольких экспериментальных территориях. Они, по нашему мнению, открывают возможности глубже и объективнее отражать результаты образования и будут к тому же менее затратны, чем нынешняя коррупционноремонтная, громоздкая и слабоинформативная система ЕГЭ.

Мы обозначили некоторые важные, хотя и не исчерпывающие, стратегические ориентиры развития отечественного образования, которые открывают перспективу преодоления кризиса и выход образования на опережающие позиции по отношению к социально-экономическому развитию.

Литература

1. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании. М., 2010.
2. Загвязинский В. И. О роли педагогической науки в гармонизации социальной стратегии, образовательной политики и практики реформирования российского образования // Вестн. Моск. ун-та. 2010. № 4. Сер. Педагогическое образование.
3. Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики (Проект). [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [http://mon.gov.ru/files/materials/4674/avgust 08.doc](http://mon.gov.ru/files/materials/4674/avgust%2008.doc)

УДК 37.012-048.35

П. Н. Гапонюк

РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК МОДЕЛИ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ТИПА

Аннотация. В статье в эволюционном формате рассмотрены методологические аспекты определения феномена «образование». В связи с ускорением социальных и экономических процессов, стремительным увеличением информационных потоков, чрезвычайно быстро меняющимися условиями существования, для дальнейшего устойчивого развития общества, государства и каждой отдельной личности образование, как основной механизм воспроизводства общественного интеллекта, должно развиваться опережающими темпами. Необходимы создание и реализация ноосферно-опережающей модели образования, которая соответствовала бы информационной картине будущего, обеспечила выживание человечеству, сохранение окружающей природной среды и соразвитие биосферы и общества. Автором перечислены характерные черты модели опережающего образования (фундаментализация, интеграция, информатизация, глобализация, открытость, обеспечение качества, использование высоких педагогических технологий), отмечено формирование его нового тезауруса, обусловленного дискурсом культуры, описан ожидаемый результат такого типа образования. Показаны возможности реализации стратегии опережения в практике образования.

Ключевые слова: высокие технологии, партнерство, кооперация, инновационность, инновационный вуз, инновационное обучение, опережение, опережающая подготовка специалистов, развитие, инновационные практики, опережающее отражение, ресурс качества, информационная система образования.

Abstract. The paper deals with methodology aspects of defining the «education» phenomenon in evolutionary terms. The accelerating social and economic processes, increasing information flow and rapidly changing life conditions force the education

development to outstrip these processes, providing the steady social and state development and personal growth. Such advancing-noospheric model of education should correspond with the futurological information system to provide the survival of the mankind, conservation of the environment and co-development of the biosphere and the society. The characteristic features of advancing educational model are as follows: fundamentalisation, integration, informatisation, globalization, openness, quality control, using the advanced pedagogic techniques. The author describes the new thesaurus conditioned by the culture discourse, as well as the expected outcome of advancing educational strategy.

Index terms: advanced techniques, partnership, cooperation, innovative feature, innovative high school, innovative training, advancement, advancing training of experts, development, innovative experts, advancing reflection, high quality resources, information system of education.

Образование, являясь подсистемой общественного целого, «погружено» в сложный социальный контекст: оно участвует в формировании общества и одновременно испытывает его влияние на себе. Именно образование во многом определяет параметры жизненного пути отдельного человека и обуславливает векторы развития государства.

Образование представляет собой исторически и культурно сложившуюся глобальную социальную практику. В разные периоды оно вбирало в себя множество сопутствующих форм, в результате чего постепенно происходило конституирование системы образования, его уровней, образовательных учреждений и т. д.

Принципиальная значимость концептуального анализа динамики смыслообразующих представлений об образовании связана с его ролью и возможностями для совершенствования личности. Образование в широком смысле слова – как развитие человека под влиянием различных факторов – сопровождает индивида на протяжении всей жизни. Личность не только и не столько данность, сколько результат становления, она открыта для изменений, следовательно – для совершенствования. При этом образование в более узком смысле – как получение, осмысление, отбор, хранение и трансляция знаний – является одним из важнейших инструментов развития личности. Общество посредством образования приобщает подрастающее поколение к определенному, очень важному знанию пласту культуры, тем самым помогая своим членам адаптироваться к изменяющейся реальности.

В самосознании индивида образование выполняет функцию познания: обучаясь, человек осваивает мир, открывает для себя законы бытия. Именно образование расширяет горизонт видения реальности. Без него

невозможно представить себе раскрытие сущностных сил человека – это необходимое (хотя и недостаточное) условие для более глубокого проникновения в суть процессов, происходящих в социуме и самом человеке. Образование также предпосылка, основа продуктивной и эффективной деятельности: оно лежит в основе обретения личностью квалификации, компетентности и специального знания.

Время, состояние культуры, науки, цивилизационный уровень социума влияют на выбор модели образования. Поэтому существует постоянная потребность дальнейшего совершенствования моделей образования, стремление к той модели, которая соответствовала бы императивам времени.

Перспективы развития образования, равно как и его нормы, начиная с Нового времени, определяет научная рациональность, оформившаяся в Европе. Изменение смысла и функций феномена научной рациональности влечет за собой поиск новых моделей образования. Кризис научной рациональности является причиной перехода к иной образовательной парадигме, причем общенаучная парадигма во многом обуславливает формирование нового понятийного аппарата педагогической науки, исследующей феноменологию образования.

Период научных революций – суть смены парадигм – характеризуется синтезом наук. Многомерность позволяет уловить суть перемен и сформировать основы новой парадигмы. Далее следует процесс дифференциации наук, появление все более частных отраслей знания. Период развития завершается, когда во множестве частных истин трудно найти контуры перемен. И вновь возникают попытки синтеза, обуславливающие очередную смену парадигмы.

Периоды смены культурных эпох (эпохи перелома), смены парадигм, а также смысла и функций научной рациональности характеризуются появлением новых понятий. Любое понятие – это сущность, имеющая одновременно как объектную, так и субъектную стороны. Понятия в эпоху смены парадигм в силу своей объект-субъектной двойственности обладают такими противоположными качествами, как неизменность (консервативность) и возможность изменения (динамичность). Это связано с тем, что субъектная сторона подвержена постоянному переосмыслению, а объектная, или предметная, модальность задается человеку его прошлым. Отсюда многомерность и многозначность смысловых интерпретаций и, как следствие, несовпадения, противоречия. Человек в рефлексивной деятельности постоянно ищет тождество, единство. В этом вечном поиске заключен механизм самоизменения и развития личности.

Переосмысление понятия, интерпретация – творческий акт изменения накопленных смыслов, культуры, точка роста культуры. Процесс переосмысления понятий в образовании может быть обусловлен:

- сменой культурных эпох;
- изменением смысла и функций научной рациональности (начиная с Нового времени);
- сменой парадигмы образования.

В переломные эпохи, когда динамизируется процесс категориальных переосмыслений и наблюдается значительный «прирост» категориальности аппарата образования, более заметен и существенен прирост научного педагогического знания.

Эпохи перелома не одномоментны, в какой-то промежуток времени возникает противоречивость смысловых понятийных интерпретаций. Содержательное «поле» образования становится все более вариативным за счет образовательных моделей, технологий, сред и т. д. Например, истоки культурологического подхода, выступающего метапринципом функционирования и развития образования, связаны с тем условным моментом, когда культура начала рефлексировать свое движение, отмечая содержательные изменения, смысловые сдвиги, пытаясь не просто зафиксировать, но и теоретически объяснить их. Антропологическая феноменология понятия «культура» позволяет применять культурологический подход к педагогическим явлениям как прошлых эпох, так и настоящего времени.

В контексте культурологического подхода задаются три взаимообусловленных проблемно-смысловых поля образования:

- личностного роста (самоопределения, саморазвития, самореализации посредством развития структур культурной деятельности, изменения личностного культурного опыта, динамики культуры общения и коммуникации, эволюции круга общения);
- роста уровня культуры, т. е. качества и степени выраженности целостного содержания отдельных образовательных процессов, систем, сообществ;
- развития и роста уровня культуры образования как всей сферы в целом, изменения социокультурного контекста образования (его предметных, информационных и субъектных сред, моделей, форм и механизмов организации).

Вариативность моделей культуры определяет содержание культурологического метода познания, обуславливая многообразие стратегий и тактик его реализации в соответствующих моделях образования. Содержание вариативных моделей образования, в свою очередь, получает отражение

в формируемом понятийном аппарате, представленном на универсальном и локальном уровнях. Первый определен культурно-временным фактором, второй – опредмечивает содержание конкретной вариативной модели образования. Универсальный тезаурус представлен понятиями-трансформациями смыслового содержания, понятиями-переосмыслениями, понятиями-неологизмами, которые были выделены из локальных как устоявшиеся, общепринятые педагогическим сообществом.

Цели образования зависят от аксиосферы культуры конкретного времени. Понятийный аппарат формируется в контексте аксиологического подхода, сущность которого выражается категорией «ценность». Кроме того, в современной социокультурной ситуации «перелома», оформления новой образовательной парадигмы актуализируются герменевтический подход, синтезирующий диалог и деятельностный подход; системный, синергетический подходы; а также подходы междисциплинарного синтеза, линейного и нелинейного развития систем. Однако в сегодняшней России метапринципом функционирования и развития образования выдвигается все же и прежде всего культурологический подход, а аксиологический, герменевтический, системный и другие подходы являются векторами его реализации, что, с одной стороны, обуславливает многообразие вариативных образовательных моделей и, как следствие, формирование локальных тезаурусов; с другой – интегрирует вариативное многообразие и формирует универсальный уровень понятийного аппарата образования.

Определение сущности феномена «образование» может быть произведено в аспекте анализа двух типов регулирования общественной жизни – стихийного и сознательного. В современных условиях императив выживания человечества предстает как императив смены парадигм истории – перехода от стихийной парадигмы к управляемой на базе общественного интеллекта. Общественный интеллект понимается в данном случае как управление будущим через функции прогнозирования, планирования и формирования системы ценностей.

Основным механизмом воспроизводства общественного интеллекта выступает образование, которое, наряду с производством материальных благ, становится базисом существования и развития общества. При этом само образование должно ориентироваться не столько на прошлое и настоящее, сколько на будущее, т. е. носить *опережающий* характер.

Семантика термина «опережать» многозначна, в различных языках он толкуется неодинаково. Нам наиболее близко значение этого слова, представленное в испанском языке: опережать – прогрессировать, эволюционировать, продвигаться вперед к лучшему состоянию.

Базисным принципом построения опережающей модели образования выступает *устойчивое развитие*, представляющее собой нормативный прогноз будущего развития человечества и обеспечивающее ему выживание. Устойчивое развитие целеориентировано на формирование *ноосферы* как социоприродной системы, основаниями которой являются нравственный разум и интеллектуально-информационные ценности экогуманизма, предполагающие гармонию человека, общества и природы, их безопасное и неопределенно долгое соразвитие (коэволюцию).

Метапринципом ноосферно-опережающей модели образования является ноосферогенез, формирование планетарного мышления, основанного на интеграции сциентического и гуманитарного. Этому принципу соответствует ноосферно-опережающая стратегия развития современного образования. Вариативные модели, как уже говорилось выше, обусловлены феноменом культуры; при этом универсализация понятийного аппарата динамизируется, тезаурус формируется на основе принципа унификации. Но рассматриваемая модель интегративна, основана на синтезе научного знания, т. е. новая парадигма образования пока достаточно четко не сформирована.

Ноосферогенез призван обеспечить приоритет информационно-интеллектуальных факторов и ресурсов развития над материально-вещественным, определяя тем самым необходимость ускоренного, опережающего развития науки и образования. Таким образом, перспективы развития системы образования связаны со стратегией опережения, которая обеспечит адаптивность системы образования к ноосферной цивилизационной модели в контексте диалога культур и цивилизаций, в том числе на личностном уровне.

Методологическая основа феноменологии опережения – жизнь. Опережающее отражение – это «в высшей степени быстрое отражение (в цепных химических реакциях) медленно развертывающихся событий внешнего мира» [1]. Именно благодаря этому информационно-отражательному свойству живого вещества стали возможны выживание и эволюция многих видов живых существ. Использование различных видов социального опережающего отражения, к которым можно отнести науку и образование, может стать информационной основой выживания человеческого сообщества. Опережение, обращение к будущему помогают понять сущность настоящего.

Характерными чертами ноосферно-информационной (или опережающей) модели образования являются

- глобализация;
- непрерывность;

- личностная направленность;
- увеличение разнообразия образовательных стандартов и специальностей;
- использование различных моделей дистанционного обучения и т. д.

В настоящее время формируется тезаурус модели. Назовем некоторые термины: информационная экология; нанотехнологии, нанороботы, ассемблеры, мехатроника. Причем следует оговориться, что история оформления нанотехнологий весьма длительная: еще в 400 г. до н. э. Демокрит использовал слово «атом» для описания самой малой частицы вещества; в 1905 г. А. Эйнштейн ввел термин «нанометр» и т. д.

Современная система образования большей частью опирается на научные знания, уже добытые классической, неклассической и постнеклассической наукой. В значительной степени как традиционная, так и современная системы образования связаны с уже имевшими место фундаментальными научными трансформациями, которые с запозданием становились научной базой образования. Отставание образования от науки можно преодолеть, если и научно-информационная, и образовательная деятельность будут ориентироваться на опережающую науку, имеющую ноосферную ориентацию. В этом смысле необходимо не просто «подтягивание» их к идеалам, нормам и содержанию постнеклассической науки, но и все более стремительное движение через это состояние в мир будущего – информационное общество.

В образовательном процессе важно опираться на те знания, которые наука начинает генерировать в ходе своей трансформации от постнеклассической к ноосферной науке, ориентированной на будущее, а элементы ноосферно-опережающего образования следует черпать как в фундаментальном знании, так и в тех крупницах научного знания, которые постепенно обретают свою футурологическую системность. В последнее время весьма актуализировалась и проблема «футуризации» научно-информационной деятельности.

Стремительно возрастающий поток информации является сейчас основным фактором, стимулирующим изменения в сфере образования, как, впрочем, и в подавляющем большинстве других областей. Невиданные ранее возможности работы с огромными массивами информации, практически неограниченный доступ к ней, самые различные формы ее представления и необычайная высокая скорость информационной выборки создают принципиально иную технологическую основу для обновления содержания образования и методов обучения, для повышения эффективности и доступности качественного образования, для решения педагогических задач, которые невозможно было решить традиционными методами.

За последние 20–25 лет скачкообразные, революционные преобразования в элементной базе компьютеров привели не только к резкому уменьшению их размеров, но, главное, к повышению надежности, точности и их быстродействия, расширению их функций от собственно вычислительных к все более сложным, логическим, эвристическим и, в определенной мере, творческим. Изменилась и продолжает интенсивно меняться идеология построения и программирования все более сложных и многофункциональных компьютерных систем. Не использовать эти технические и информационно-коммуникативные возможности в образовательных целях было бы недопустимым просчетом. И не только в плане создания систем телекоммуникационного образовательно-педагогического общения и дистанционного обучения, но и в плане высших, пока еще прогностических, но уже достаточно зримых функций и задач сферы образования – культурообразования, обеспечения образовательной поддержки процессу духовной конвергенции и интеграции социумов, ментальной совместимости людей и человеческих сообществ. Информационные технологии через образование способны обеспечить формирование образа будущего в сознании людей.

Ноосферно-информационная модель подразумевает переход от формально-дисциплинарного к проблемно-активному типу обучения, индивидуализацию и увеличение разнообразия образовательных стандартов и специальностей, обучение человека в течение всей жизни с превалированием самообучения, непрерывность образования во времени и глобальность в пространстве и т. д.

Организация обучения как непрерывной системы является важнейшей предпосылкой развития опережающего образования. Как отмечает П. Г. Щедровицкий, идея «непрерывного образования» уже к концу 60-х – началу 70-х гг. XX столетия стала основной идеологической и организационно-практической установкой во многих странах мира. Возникновение и развитие данной идеи явилось антитезой существующим образовательным программам – «автономизации образования» (перемещению образования только в «автономные» образовательные учреждения); подчинению образования производственным задачам, где осуществляется «специализированная» подготовка [4, с. 49].

Однако если «непрерывность» профессионального образования подразумевает лишь постоянное знаниевое развитие и саморазвитие личности, то идея «опережения» профессионального образования связана, во-первых, с возможностями и осознанным стремлением человека к пока еще не освоенному знанию, к опережению самого себя, с попыткой «выхода за рам-

ки самого себя», т. е. с прогнозированием перспектив своего профессионального и личностного развития и их реализацией, а во-вторых, со стремлением человека к опережению имеющегося уровня развития производства и общества в целом.

Результатом опережающего профессионального образования является преобразующая направленность мышления, или преобразующий интеллект, под которым понимается формирование мышления, позволяющего индивиду на основе знания фундаментальных закономерностей существования природы и общества свободно переходить от концептуального осмысления действительности к решению прикладных задач (социальных, управленческих, организационных, технико-экономических, производственно-экономических и т. д.). Преобразующий интеллект отличается высоким уровнем способности человека к комплексному использованию интуиции (интуитивного знания), логики и количественных оценок с их формальной обработкой, что помогает успешно решать сложные, в том числе слабоструктурированные, проблемы [2].

Для осуществления опережающего образования необходимы разработки образовательных стандартов всех уровней, в основе которых должен быть единый методологический подход к формированию содержания ядра фундаментальных, сквозных для всей системы знаний. Фундаментализация – еще одна необходимая предпосылка распространения ноосферно-опережающей модели образования.

Фундаментальность сегодня признана категорией качества образования и образованности личности. Фундаментальное образование представляет собой процесс нелинейного взаимодействия человека с интеллектуальной средой, при котором личность осваивает ее, обогащая собственный внутренний мир и созревая для дальнейшего приращения потенциала данной среды. Задача фундаментального образования – обеспечить оптимальные условия для воспитания гибкого и многогранного научного мышления, различных альтернативных способов восприятия действительности, создать внутреннюю потребность в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни человека.

Такое образование объединяет онтологический (познание окружающего мира) и гносеологический (освоение методологии и приобретение навыков познания) аспекты учебной деятельности. Фундаментальное образование как инструмент достижения научной компетентности ориентировано на постижение глубинных, сущностных оснований и связей между разнообразными процессами окружающего мира. Являясь инструментом обретения высокой эрудиции, оно включает широкий спектр на-

учных (естественнонаучных, технических, гуманитарных) направлений, охватывающих в совокупности близкие специализированные области, и предусматривает овладение взаимодополнительными компонентами целостного научного знания.

Опережающее профессиональное образование может реализоваться как во внутрифирменных учебных центрах, где труд на производстве сочетается с продолжительным теоретическим курсом, так и в условиях инновационного вуза, где применяются междисциплинарные, проблемно- и проектно-ориентированные технологии обучения и на основе интеграции академического образования и научных (прежде всего, фундаментальных) исследований в наиболее перспективных областях знаний осуществляется подготовка элитных специалистов – новой генерации профессионалов, способных реализовать устойчивое и динамическое развитие экономики и обеспечить прорывное развитие различных областей практики на основе наукоемких технологий.

Выпускник инновационного университета – это профессионал, способный комплексно сочетать исследовательскую, проектную и предпринимательскую деятельность. Кроме высокой квалификации, он должен обладать навыками организовывать производство высококачественной продукции, умением нестандартно мыслить, работать в команде и с командой, владеть инновационной культурой.

Для успешной научно-образовательной деятельности инновационного вуза, сохранения его конкурентоспособности на рынке образовательных услуг и рынке интеллектуального труда требуются кооперация, партнерство и взаимодействие вуза с правительственными структурами, промышленностью, другими образовательными учреждениями, обществом в целом.

Важнейшее направление развития опережающего образования – специальная организация работы студентов на протяжении всей учебы в вузе в комплексных, полидисциплинарных, практико-ориентированных коллективах, включение студентов в активную творческую деятельность, обеспечение их массового участия в исследовательской и практической работе. Все это является предпосылками эволюционного перехода в профессиональном образовании от учебно-образовательного к научно-образовательному процессу, который можно представить как систему творческих мастерских авторитетных ученых и ведущих практиков образования. Перманентно обновляемое сообщество студентов, соискателей бакалаврских, магистерских степеней, аспирантов и докторантов образует творческий коллектив, соответствующую научную школу, где сохраняется

преимущество в методологии познавательной деятельности, с помощью и непосредственно в ходе научно-исследовательской работы происходит становление представлений о мире и месте человека в нем, об идеалах, ценностях и целях научно-педагогической работы, закрепляются и передаются традиции исследования и педагогической деятельности.

Итак, модернизацию современной системы образования необходимо проводить, реализуя стратегию опережения. Любые преобразования в обществе, государстве и в любом виде социальной деятельности должны определяться не только прошлым и настоящим, но и будущим, причем не традиционным естественно-стихийным, а управляемым развитием. На таких позициях должна быть создана модель устойчивого развития общества, государства, системы образования, личности, которая соответствовала бы информационной картине будущего, обеспечивающего человечеству выживание и сохранение окружающей природной среды, а биосфере и обществу – соразвитие. Все тенденции и преобразования, которые будут соответствовать этой информационно-прогностической модели, необходимо поддерживать, а несоответствующие – гасить и даже элиминировать.

Воплощение идеи опережающего профессионального образования не только значительно увеличит возможности самоопределения человека в мире профессионального труда и поможет ему адаптироваться к динамично меняющимся производству и социосфере, но и, благодаря повышению общей и профессиональной грамотности работников в постоянно меняющихся условиях, будет способствовать эффективному развитию производства и экономики в целом.

Литература

1. Анохин П. К. Опережающее отражение действительности // *Вопр. философии*. 1962. № 7. С. 97–111.
2. Новиков П. Н., Зуев В. М. Опережающее профессиональное образование: науч.-практ. пособие. М., 2000.
3. Шукшунов В. Е. Инновационная деятельность университетов России в научно-технической и образовательной сферах. М.: МАН ВШ, 2005.
4. Щедровицкий Г. П., Комельников С. И. Организационно-деятельностная игра как форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности // *Нововведения в организациях*. М., 1993.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

А. К. Колесников

КОНЦЕПЦИЯ ИЗМЕРЕНИЯ СЛОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ (НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ)

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы оценивания сложности образовательной программы высшего профессионального образования. С позиции формирования целесообразных экономических отношений между поставщиком и потребителем услуг высшей школы показаны способы использования предложенных показателей для определения качества соответствующей образовательной услуги и совершенствования учебного процесса в вузе. Среди количественных оценок сложности образовательной программы автор выделяет следующие характеристики ее элементов: число основных и второстепенных понятий; число свойств (или признаков) понятий; число обоснований (или методов). К основным характеристикам связей образовательной программы, по мнению автора статьи, относятся количество связей между элементами программы, количество подсистем и уровней иерархии каждой подсистемы. Качество образовательной программы определяется сбалансированностью параметров сложности между собой, а также их соотношением с параметрами трудности. Главным ориентиром в выборе образовательной программы должна служить модель специалиста, адекватная потребностям рынка труда.

Ключевые слова: сложность, качество, образовательная программа, образовательная услуга, высшее профессиональное образование.

Abstract. The paper considers the bases of the complexity measurement of educational curricula of higher vocational training, the indices used for defining the quality of educational services being shown from the perspective of effective economic relations between a supplier and consumer of higher school services. The author singles out the following indices of complexity measurement: the number of fundamental and secondary notions, the number of their characteristics (or indications), the number of definitions (or methods). According to the author, the main linkage characteristics of educational curriculum include the connection number between the curriculum elements, the number of subsystems and hierarchy layers. The curriculum quality is de-

finied by the balance between the complexity indices, as well as their correlation with the difficulty indices. While choosing the educational curriculum, it is recommended to consider the model of specialist suitable for the labor market demand.

Index terms: complexity, quality, educational program, educational service, higher education.

В современном мире образование выступает важным фактором формирования нового качества экономики и общества, создает возможности для самореализации личности, служит определенной гарантией профессионального успеха и средством социальной защиты от колебаний конъюнктуры рынка труда. Складывающиеся в последние годы в системе образования экономические отношения позволяют рассматривать ее не только как социального потребителя тех или иных гуманитарных и материальных ценностей, но и как производителя определенных социально значимых продуктов. Особое значение в производстве таких продуктов принадлежит высшему образованию как основному этапу становления личности специалиста, способного к социальной и профессиональной адаптации в непрерывно меняющейся конкурентной среде.

Обладая большим социально-экономическим потенциалом, высшее профессиональное образование имеет двойственную природу. Сохраняя свою миссию передачи накопленных ценностей, знаний и навыков от одного поколения к другому, оно, с одной стороны, является общественным благом, а с другой – производителем товаров в виде услуг, предназначенных для удовлетворения образовательных нужд потребителей. Отношения между получателями и поставщиками таких услуг приобретают формат рыночных. Однако в силу двойственности природы высшего образования их развитие не может происходить только по рыночным законам – оно предполагает сочетание государственного и рыночного регулирования.

Для эффективного осуществления этого регулирования необходима соответствующая научная основа, учитывающая специфику российского образования, а также возможности и перспективы развития отечественной экономики. Отсутствие такой основы является одной из причин стихийности формирования рынка образовательных услуг, его односторонности и несоответствия ожиданиям потребителя. Незрелость экономических отношений в сфере образования привела к возникновению определенных парадоксов взаимодействия рынка образовательных услуг и рынка труда, один из которых заключается в их отделенности друг от друга. Действительно, при подготовке кадров вузы больше ориентируются на запросы абитуриентов и их родителей, чем на работодателей.

В итоге система профобразования, в частности высшего, не является механизмом синхронизации процессов, которые происходят в экономике и на рынке труда. Предложение превышает спрос и недостаточно структурировано в области учета потребностей социальной сферы и различных сфер производства в конкретных специалистах. Отсутствие сбалансированности спроса и предложения обостряет проблемы оценки качества и конкурентоспособности образовательных услуг, разработки маркетинговых и рыночных инструментов управления спросом и предложением в сфере образования.

Попытки решения данных проблем только за счет внимания к внесистемным (внешним) факторам (имидж образовательного учреждения, личность субъекта оказания услуги и др.) оказались несостоятельными, так как не отражают сущности причинно-следственных отношений между поставщиком и потребителем образовательной услуги. Необходимо учитывать ее объективные внутрисистемные параметры, позволяющие судить о качестве образовательной деятельности не только по отсроченным и многократно опосредованным результатам образования (например, в виде отзывов работодателей, заработной платы выпускников вуза), но и по характеристикам, непосредственно связанным с содержанием образовательной услуги.

Формирование совокупности характеристик, адекватно отражающих это содержание, предполагает проведение специального анализа различных трактовок рассматриваемого понятия. Их разнообразие делает неконструктивным использование понятия образовательной услуги в условиях рыночной конкурентной среды. Остается спорным вопрос о его качественных составляющих, среди которых выделяются педагогический, социальный и экономический компоненты. В ряде определений термина «образовательная услуга» отражен только педагогический аспект. Например, интерпретируя образовательную услугу как систему знаний, информации, умений и навыков, которые используются в целях удовлетворения разнообразных образовательных потребностей личности, общества и государства, авторы оставляют вне поля зрения субъекта (адресата) услуги и способы ее интеграции в социально-экономическую среду¹.

Социальный аспект феномена образовательной услуги может быть раскрыт с позиции теории общественного блага [8]. Согласно этой теории, услуги высшего профессионального образования в силу их высокой соци-

¹ Под субъектом (адресатом) услуги автор подразумевает и студента, обучающегося на коммерческой основе, и работодателя, заказывающего определенную программу или их комплекс.

альной значимости (и преобладания государственной формы собственности) не являются товаром, который рынок намерен воспроизводить. Однако реально существующие в сфере образования экономические отношения не вписываются в трактовку образовательной услуги как чистого общественного блага, поскольку они носят также и коммерческий характер. Поэтому услуги высшего образования относят к смешанному благу.

Во многих определениях на первый план выдвигается экономическая природа образовательной услуги, детерминирующая взаимодействия ее поставщика и потребителя. С этих позиций дается определение рассматриваемой услуги как вида деятельности, направленного на удовлетворение ожидаемых и неожиданных образовательных потребностей конкретных потребителей. Такой подход к пониманию ее сущности является естественным, поскольку сам термин появился в связи с развитием рыночных отношений в сфере образования. Сегодня рынок образовательных услуг стал предметом пристального внимания основных хозяйствующих субъектов (отдельных личностей, домохозяйств, предприятий и организаций, государства) как их потребителей и различных образовательных учреждений как их поставщиков.

Таким образом, все обозначенные аспекты рассматриваемого понятия являются важными для исследования эффективных механизмов развития рынка образовательных услуг. Возникает потребность в их целенаправленном интегрировании с учетом этапов становления образовательной услуги как товара, реализуемого на рынке. На первом этапе определяется спектр образовательных услуг, ориентированных на ожидаемые и неожиданные потребности потребителя; на втором осуществляется разработка педагогического содержания образовательной услуги; на третьем – проводится оценка ее качества, отражающая удовлетворенность потребителя услугой. Ключевым является второй этап, поскольку он непосредственно связан с формированием образовательной услуги как товара, в то время как остальные этапы соотносятся с его реализацией на рынке. Поэтому педагогическое содержание мы будем рассматривать как объективную основу образовательной услуги, являющейся предпосылкой для ее превращения в социально значимый продукт, который может иметь экономический эффект.

Целесообразно различать простую и составную образовательные услуги.

Содержание *простой образовательной услуги* представлено в образовательной программе, реализуемой в конкретных условиях образовательного процесса, направленной на формирование определенных личностных или профессиональных качеств, имеющей социальную значимость

и обладающей экономическим потенциалом. Образовательную программу можно понимать в широком и узком смыслах. В первом случае она определяет цели, задачи, содержание и условия образовательного процесса в целом или отдельных его составляющих. Во втором случае образовательная программа (или учебная программа дисциплины) трактуется как программа конкретной дисциплины, в которой определены цели и задачи ее изучения, содержание, а также требования к результатам его усвоения.

Составной образовательной услугой мы называем специально организованную учреждениями высшего профессионального образования совокупность простых образовательных услуг, направленных на получение определенной профессиональной квалификации и образующих дидактическую систему, интегрированную в социально-экономическую среду.

Рассмотрим простую образовательную услугу в рамках конкретной дисциплины. Проведем анализ образовательной программы как системы, имеющей иерархическую структуру и взаимодействующей с окружающей средой. Одной из ведущих системных характеристик объекта является сложность. В теории систем различают разные виды сложности. Учитывая, что образовательная программа является статической системой, структура которой может быть однозначно зафиксирована, естественно рассматривать структурную сложность, обуславливающую количество элементов и связей системы. Считается, что сложность является ее качественной характеристикой, определяющей свойства системы. Поэтому сложность в полной мере отражает те качества содержания образовательной программы, которые определяют способы ее взаимодействия со средой.

Характеристикой этого взаимодействия (или процесса моделирования объекта конкретным субъектом) является трудность [2, 4, 5], которую рассматривают во взаимосвязи с понятием «сложность». Получение таких взаимосвязей является актуальным не только с позиций конкретного обучаемого, но и с точки зрения создания организационно-педагогических условий обучения в вузе, соответствующих заданным нормативам учебного плана и учитывающих содержание образовательных стандартов. Суть взаимосвязей между сложностью и трудностью в значительной мере определяется совокупностью характеризующих их показателей.

Если параметры сложности программы должны адекватно отражать ее структуру, то при формировании показателей трудности могут возникать разные ориентиры и, соответственно, различный смысл и дидактическое назначение выявленных взаимосвязей. На институциональном уровне представляет интерес такой показатель трудности, как трудоемкость образовательной программы. Также может оказаться полезным определение количе-

ства аудиторных часов или количества часов для самостоятельной работы обучающихся. Причем для разных категорий обучающихся (студентов очной или заочной формы обучения, слушателей курсов повышения квалификации и т. д.) приоритетными могут оказаться различные параметры трудности.

Таким образом, возникает проблема формирования показателей, характеризующих важные свойства образовательной программы. Каждый конкретный показатель описывает лишь одну из сторон сложности. Полнота ее описания предполагает создание комплекса параметров, достаточных для решения исследовательских и практических задач. Они связаны с поиском эффективных механизмов обеспечения сбалансированности основных составляющих образовательной программы, необходимой для достижения поставленной в ней цели за определенное время. На институциональном уровне предмет познания в виде содержания учебной дисциплины важно адекватно отразить в соответствующих образовательных программах, учитывающих условия обучения. Поэтому роль параметров сложности образовательной программы в совершенствовании учебного процесса имеет два аспекта:

- индуцирование структуры взаимодействий обучаемого с предметом обучения;
- построение модели учебного процесса в соответствии с заданными условиями обучения (например, моделью специалиста или временным фактором).

Тесное переплетение указанных аспектов в образовательной программе затрудняет структурирование ее содержания. В итоге имеет место следующая ситуация: элементы программы представлены в достаточно обобщенном виде и поэтому отличаются высокой степенью неопределенности и неоднозначностью научной интерпретации; связи между элементами в явном виде не зафиксированы.

Следовательно, существует необходимость обозначения ведущих параметров, учитывающих внутренние (непосредственно не измеримые) структуры программы, которые определяют ее целостность как предмета познания для обучающихся. Первоначально важно достаточно полно и объективно зафиксировать те элементы программы, которые непосредственно могут быть охарактеризованы качественно и количественно, а затем разработать способы оценки латентных структур.

Выделяют следующие обязательные компоненты программы:

- содержание (чаще всего основы конкретной науки, зафиксированные в обобщенном виде и предлагаемые для изучения в рамках учебной дисциплины);

- пояснительная записка, включающая описание научно-методических идей, ставших основой разработки программы; цели и задачи изучения дисциплины; требования к знаниям, умениям и навыкам. В ней также могут быть указаны рекомендуемые формы и методы учебной работы.

Содержание программы можно представить как структурную модель предмета обучения, составленную по определенным правилам. Это позволит провести формальный анализ соответствующей структурной схемы как математического объекта. Речь идет о переходе от концептуальной модели (содержания программы) к формальной (количественным показателям сложности) на основе структурного моделирования. Важное значение имеет способ разбиения объекта на отдельные элементы и установления связей между ними.

Поскольку моделируемый объект рассматривается нами как система, при его моделировании будем использовать методы системного анализа. Сначала выделим элементы программы и построим модель состава системы. В данном случае имеется в виду определение элементов научного знания, обобщенно и компактно зафиксированных в содержании образовательной программы. Оно (знание) представляет собой, как правило, педагогически адаптированные основы наук, которые в соответствии с современными подходами к содержанию образования рассматриваются как неотъемлемая часть человеческой культуры. Основы наук – это, прежде всего, совокупность теорий, структурируемых специальным образом. В современной методологии науки общепринятыми являются следующие основные структурные элементы теории:

- исходные основания: фундаментальные понятия, принципы, законы, уравнения, аксиомы и т. п.;
- идеализированный объект: абстрактная модель существенных свойств и связей изучаемых предметов;
- логика теории: совокупность определенных правил и способов доказательства, нацеленных на прояснение структуры и изменения знания [6].

Классификация теорий по разным основаниям позволила выделить их типы: описательные, математические, дедуктивные и индуктивные, фундаментальные и прикладные, формальные и содержательные, «открытые» и «закрытые», объясняющие и описывающие (феноменологические), физические, химические, социологические, психологические и т. д. Разнообразие элементов теории и их типов и, соответственно, видов взаимосвязей между элементами порождает проблему определения «элементарности» (т. е. выделения неделимых элементов), которую важно правильно решить для достижения однозначности построения модели состава системы.

Неоднозначность возникает потому, что одно и то же содержание программы может быть по-разному разделено на части (элементы). При этом всякое деление системы на части осуществляется относительно поставленной цели. В данном случае она заключается в моделировании обучаемым предмета обучения в процессе познавательной деятельности. Логическими формами мыслительной деятельности выступают понятие, суждение, умозаключение. Содержание гуманитарных наук наиболее адекватно описывается с помощью логических форм мышления. В математических и естественных науках целесообразно применение их научно-методической интерпретации, предназначенной для использования в процессе обучения, – это соответственно понятие, его свойства или признаки, доказательства и методы.

В содержании образовательной программы определенным образом представлен результат упорядочения понятий: совокупность разделов, в каждом из которых несколько основных (с точки зрения их научной значимости) и второстепенных понятий, раскрывающих их суть. Все понятия, как правило, зафиксированы в явном виде, поэтому их можно оценить количественно. Учесть сложность отдельного понятия и глубину его изучения оказывается возможным, если рассматривать его не изолированно, а во взаимосвязи с другими понятиями раздела. Так, деление всех понятий на основные и второстепенные может служить простейшей качественной характеристикой структуры программы. Подсчитав число понятий каждого вида, получим непосредственно измеримые показатели сложности ее содержания. Другими явными характеристиками сложности является количество свойств (или признаков) понятий, а также их обоснований (или методов).

В результате складываются три группы показателей, характеризующих разные по своей логической структуре и научной сущности элементы программы. Однако даже в совокупности они не могут в достаточной мере отражать сложность содержания программы, которая определяется также глубиной анализа каждого из этих элементов и полнотой их представления как некоей целостности. Необходимо описать еще и связи между ними, построив модель структуры системы.

Это позволит оценить сложность элементов программы опосредованно, выделив подсистемы, раскрывающие эти связи. С каждым основным и второстепенным понятиями могут быть соотнесены определенные свойства (признаки), способы доказательства и методы. Например, любой метод описывается с помощью совокупности понятий и их свойств. Чем сложнее его структура, тем больше понятий и связей между ними необхо-

димо для его описания. Поэтому интегративной латентной характеристикой сложности может служить число подобных подсистем. Более дифференцированными оценками является количество связей между элементами программы.

В процессе измерения сложности содержания образовательной программы осуществляется подсчет различных типов однородных элементов. Расширение диапазона этих типов может привести к возникновению нового свойства (или качества) программы. Взаимосвязь между качеством и количеством отражает категория меры. Так, увеличение основных понятий только до определенного числа не приводит к появлению нового свойства программы. Однако на какой-то точке превышения их количества содержание программы приобретает новое свойство, соответствующее уже другому уровню представления материала. А при одновременном увеличении основных и второстепенных понятий, раскрывающих их суть, обеспечивается большая фундаментальность содержания программы. Аналогичный смысл имеет увеличение числа связей между разными видами понятий.

Рассмотрим простейший пример – одну из тем программы курса «Статистические методы».

Тема «Статистические критерии различий».

Понятие о критерии. Мощность критерия. Параметрические критерии: критерий Стьюдента для связанных и несвязанных выборок, критерий Фишера. Непараметрические критерии для зависимых выборок: G-критерий знаков, T-критерий Вилкоксона, критерий Фридмана, критерий Макнамары.

Непараметрические критерии для несвязанных выборок: критерии Манна – Уитни, Розенбаума, Крускала – Уоллиса, Джонкира, многофункциональный критерий ф.

В данной теме восемнадцать понятий, которые подлежат изучению. Пять из них – «критерий», «параметрические критерии», «непараметрические критерии», «непараметрические критерии для связанных выборок», «непараметрические критерии для несвязанных выборок» – являются основными, остальные – второстепенными. Тогда количественные показатели по отношению к понятиям составят 5 и 13. Причем такое разделение на основные и второстепенные понятия в данном случае очевидно. В общем случае нами определены правила, по которым это можно сделать однозначно независимо от специфики научной сферы.

В приведенном примере (небольшом фрагменте содержания программы) отсутствуют другие элементы: суждения (свойства понятий), умо-

заключения (обоснования их свойств и методы). Для анализа более сложной структуры необходимо привести полностью методику получения параметров сложности программы, что выходит за рамки данной статьи.

Понятие критерия связано с понятиями параметрического и непараметрического (для связанных и несвязанных выборок) критериев, суть каждого из которых раскрывается с помощью рассмотрения отдельных критериев. Понятие «мощность критерия» непосредственно соотносится с понятием «критерий». В результате получаем 16 взаимосвязей между понятиями.

В данном случае каждое из понятий может быть проанализировано с точки зрения сложности. Однако в содержании образовательной программы они выступают в качестве ее неделимых элементов. Тогда возникает вопрос о сопоставимости полученных оценок для разных программ. Ясно, что они являются приблизительными, и допущения об однородности элементов и связей между ними может привести к определенным погрешностям измерения сложности. Но, во-первых, эти оценки выступают в роли неких обобщенных параметров, которые характеризуют содержание программы в целом, а во-вторых, интерес представляют не отдельные показатели, а их система и ее свойства, отражающие программу как целостность. Причем эти свойства наиболее отчетливо проявляются при моделировании взаимосвязей характеристик сложности и трудности.

Поскольку элементы содержания программы четко зафиксированы и конечны, то конечным является и число связей между ними. Между тем необходимо понять: все ли они существенны и должны быть учтены при оценке сложности? Нужно ли их иерархически упорядочить? Кем и каким образом они фиксируются в случае представления содержания программы?

Для получения ответов на эти вопросы полезно, абстрагируясь от содержательного наполнения элементов программы и связей между ними, построить и представить в виде графа ее структурную схему. Это позволит вычислить количество вершин и ребер, соответствующих каждому уровню иерархии для каждого подграфа. Геометрическое представление структурной схемы позволит определить тип связи между элементами системы. Естественным предположить, что для разных видов теорий характер связей будет различным. Очевидно, что для формальных теорий граф окажется древовидным.

Если в приведенном выше примере представить взаимосвязи между понятиями в виде графа, то получим иерархическое дерево, в котором можно выделить 4 уровня иерархии. Такое упорядочение элементов и связей системы позволяет наглядно проиллюстрировать процедуру оценивания ее сложности.

Учитывая одновременно элементы и связи между ними, получим структурную модель системы, направленную на достижение определенных образовательных целей. Для решения проблемы ее адекватности поставленным целям количественный анализ содержания программы важно дополнить качественным. Он должен включать оценки

- авторского вклада (новизны и оригинальности программы);
- внутренней согласованности программы (соответствия содержания программы целям и задачам, а также требованиям к уровню подготовки обучаемых);
- соответствия требованиям модели специалиста и образовательным стандартам.

Первые два вида оценок могут быть получены с помощью экспертов по определенным правилам, позволяющим отразить степень выраженности интересующего свойства программы.

Полученные характеристики программы могут служить основой для оценки ее качества. Рассмотрим его с двух сторон.

1. На основе корреляционного анализа количественных и качественных показателей можно оценить внутреннюю согласованность программы, которая будет служить ее внутрисистемной характеристикой. Выявленные взаимосвязи позволят сделать вывод о целесообразности используемого уровня представления материала. Но при этом остаются вопросы: какой должна быть сложность и трудность программы и как определить их меру?

2. Показатели трудности интегративно отражают возможности, предоставляемые обучаемому для выполнения познавательной деятельности, т. е. моделирования представленного в программе научного содержания. На институциональном уровне роль параметров трудности заключается в том, что по отношению к ним рассматривается сбалансированность всех элементов программы и связей между ними. Это можно оценить, прибегнув к регрессионным уравнениям, моделирующим взаимосвязи между трудностью и сложностью.

Определить меру сложности содержания программы также можно с помощью указанных уравнений. Они, по сути, являются линейными, т. е. с увеличением показателей сложности показатели трудности также увеличиваются. Для последних существуют определяемые учебным планом ограничения, которые и позволят зафиксировать меру сложности. Причем по знаку коэффициентов регрессии можно будет судить о сбалансированности программы (отрицательный знак свидетельствует о неадекватности показателей сложности параметрам трудности), а по их величине – о «весе» каждого параметра сложности в структуре содержания программы.

Таким образом, нужны так называемые «эталонные» уравнения, позволяющие получать оценки трудности (количество часов, необходимое для реализации данной программы). Проблема размерности данных уравнений (сколько параметров сложности следует использовать, как отобрать существенные) и мультиколлинеарности (взаимосвязи между собой параметров сложности – независимых переменных) может быть решена различными способами. Рассмотрим один из них.

Перечислим количественные оценки сложности программы:

1) характеристики элементов программы:

- число основных понятий;
- число второстепенных понятий;
- число свойств (или признаков) понятий;
- число обоснований (или методов);

2) характеристики связей программы:

- количество связей между элементами программы;
- количество подсистем;
- количество уровней иерархии каждой подсистемы.

На основании указанных характеристик формируются показатели сложности содержания программы. При этом коррелирующие между собой характеристики целесообразно интегрировать, не «смешивая» при этом показатели каждого из перечисленных пунктов. Корреляция между показателями элементов и связей вряд ли может возникнуть в силу их разной сущности. В случае ее появления можно также сократить размерность модели, изменив структуру параметров сложности.

Очевидно, что совокупность полученных указанным способом значений показателей будет приближенно отражать сложность программы. Необходимо провести оценку вероятной погрешности. Это можно сделать, например, с помощью многократного вариативного оценивания параметров сложности [2, 4 и др.]. Кроме того, можно провести анализ валидности показателей сложности, оценив, например, степень их соответствия глубине изучения понятий в рамках данной учебной дисциплины. Выделяют три ее уровня: полное (рассматриваются все основные свойства понятия); среднее (раскрывается часть свойств понятия), малое (пропедевтическое) изучение.

Полученные взаимосвязи между показателями сложности и параметрами трудности образовательной программы могут выступать в роли инструмента оценки ее качества, раскрывая возможности ее реализации в учебном процессе. Можно ожидать, что основные тенденции взаимосвязи указанных показателей окажутся универсальными, а сами количе-

ственные соотношения коэффициентов регрессии будут отличаться для разных учебных дисциплин (научных сфер). Если подставить в уравнение значения показателей сложности конкретной программы, то затем можно подсчитать соответствующее значение зависимой переменной (параметра трудности). Существенные расхождения с нормативным временем (допустимый разброс оценок можно определить точно) будут свидетельствовать о том, что программа требует доработки и не может быть представлена потребителю услуги.

Проведенный нами анализ существующих образовательных программ по разным учебным дисциплинам показал, что сложность подавляющего их большинства не может быть оценена. Основной причиной является неопределенность содержания, выраженная в том, что не приводится перечень свойств понятий (а в некоторых случаях и самих понятий), методов, подлежащих изучению; не указываются те утверждения, для которых будут даны обоснования (доказательства). Часто встречаются фразы «основные свойства», «простейшие методы», «типичные задачи» и т. п. С точки зрения уже сложившихся требований к программам такое представление содержания, к сожалению, допустимо.

Однако предположим, что содержание программы вполне конкретно и однозначно для получения объективных оценок сложности. В этом случае классифицировать ее элементы так, как указано выше, может только специалист в соответствующей сфере науки. Формализовать процедуру измерения сложности настолько, чтобы не привлекать для этого квалифицированных экспертов, можно лишь предложив определенную строго фиксированную схему представления содержания программы, которая будет заполняться автором без особых дополнительных затрат (по аналогии с учебно-тематическим планом).

Обращает на себя внимание ситуация, связанная с появлением множества существенно отличающихся по сложности программ по одной той же учебной дисциплине. Выбор программы, на наш взгляд, должен определяться, во-первых, ее особыми свойствами, например наличием стержневых, системообразующих идей, которые не могут быть выделены на предыдущих этапах анализа сложности в силу их общности и генерализации всех содержащихся в программе элементов научного знания. В данном случае имеются в виду системные свойства программы. Их формальными признаками может служить наличие явных связей между разделами программы, выраженных в соответствующих понятиях (категориях). Появление понятий, целенаправленно устанавливающих связи между подсистемами, является признаком ее целостности. В содержательном

плане способ связи подсистем должен быть указан в пояснительной записке к программе. Он может быть подвергнут специальному качественному анализу и экспертизе для получения оценок оригинальности и уникальности программы.

Во-вторых, важно ориентироваться на категории пользователей, их познавательные возможности и потребности, которые должны быть учтены при выборе уровня представления содержания материала в программе.

Таким образом, качество образовательной программы зависит от сбалансированности параметров сложности между собой, а также от их соотношения с параметрами трудности.

Однако потребитель образовательной услуги имеет собственное представление о ее качестве, естественно, интуитивное. Важной для него может быть цена услуги, которая должна формироваться с учетом понимания ее качества поставщиком и ресурсного обеспечения образовательного процесса. А может быть, потребитель ориентируется не на цену, а на «моду»? Как учесть интересы потребителя? И нужно ли их полностью учитывать? Ответы на эти вопросы дает теория управления качеством: услуга, как и любой вид деятельности, должна быть направлена на конкретного потребителя.

Противоречие между субъективностью нужд потребителя и объективностью содержания образовательной услуги удастся в определенной мере разрешить, если учитывать все этапы формирования образовательной услуги как товара, реализуемого на рынке и обладающего определенным качеством. Однако ориентиром при этом должна служить модель специалиста, адекватная потребностям рынка труда. Необходимость обеспечения качества подготовки специалиста вынуждает поставщиков услуг предъявлять соответствующие требования к обучаемым как их потребителям. Реализация подобного взаимодействия между поставщиками и потребителями образовательных услуг предполагает вариацию параметров сложности образовательной программы, позволяющую добиться желаемого качества результата. Доступность для потребителя произведенных оценок сложности программы и ее специальным образом структурированного варианта позволит установить их соответствие фактически реализованной образовательной услуги.

Показатели сложности образовательной программы представляют собой один из важных критериев оценки качества и конкурентоспособности соответствующей услуги, являясь одновременно педагогическим средством совершенствования учебного процесса в вузе и инструментом регулирования экономических отношений между ее поставщиком и потребителем.

Литература

1. Государственная политика и управление: учебник: в 2 ч. / Л. В. Сморгун, А. П. Альгин, И. Н. Барыгин [и др.]; под ред. Л. В. Сморгунова. Ч. 1: Концепции и проблемы государственной политики и управления. М.: РОССПЭН, 2006. 381 с.
2. Загвязинский В. И. О некоторых способах измерения сложности и трудности познавательных задач // Проблемное обучение в школе: науч. тр. Тюмен. ун-та. Тюмень, 1975. Т. 15. С. 63–75.
3. Кохановский В. П., Пржиленский В. И., Сергодеева Е. А. Философия науки: учеб. пособие. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: МарТ, 2006. С. 91–101.
4. Микк Я. А. Теория измерения и оптимизация степени сложности учебного материала в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1983.
5. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. М.: Высш. шк., 1987. 198 с.
6. Пфанцгагль И. Г. Теория измерений: пер. с англ. М.: Мир, 1976. 248 с.
7. Щетинин В. П., Хроменков Н. А., Рябушкин Б. Г. Экономика образования. М.: Рос. пед. агентство, 1998.

УДК 378

Л. И. Назарова

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Аннотация. В статье в единстве системного, компетентностного, гуманистического и синергетического подходов рассмотрены актуальные вопросы развития инновационной образовательной среды вуза. При создании такой среды как педагогической системы указанные подходы могут и должны быть взаимно дополняющими и содержательно интегрированными. Дано методологическое обоснование исследуемого феномена: на основе анализа существующих теории и практики раскрывается содержание понятий «инновационные образовательные технологии», «инновации-модернизации», «инновации-трансформации», «педагогическая инноватика», «инновационная доктрина» и др. В качестве системообразующего компонента инновационной образовательной среды вуза автором выделено развитие творческого, инновационного мышления студентов, а в качестве основного механизма развития – инновационная деятельность.

Инновационная образовательная деятельность должна стать одним из основных факторов развития как отдельных образовательных учреждений, так и си-

системы образования в целом. Однако для создания подлинно инновационной образовательной среды необходимы не фрагментарные, а комплексные меры, способные кардинально улучшить качество подготовки выпускников вузов.

Ключевые слова: образовательная среда вуза, инновационная деятельность, развитие творческого мышления студентов, педагогические инновации, педагогическая инноватика.

Abstract. The paper looks at the urgent issues of developing innovative educational environment at high school, combining the systematic, humanitarian, synergetic and competence approach. Building up such environment as the pedagogic system, the above mentioned approaches should supplement each other and be content-integrated. The methodological substantiation of the phenomenon in question is given, the notions of «innovative educational technique», «innovation-modernization», «innovation-transformation», «pedagogic innovation», «innovative doctrine», etc. being revealed. The author considers the students' creative and innovative thinking to be the system building component of innovative environment, while the innovative activity is regarded as the main developing mechanism.

The innovative educational activity should become one of the main developing factors both for the educational institutions and the system of education as a whole. To develop the actual innovative environment, the complex measures are needed dramatically improving the quality of the higher school graduates.

Index terms: innovative activity, creative thinking, educational environment, pedagogic innovations.

В современных социально-экономических условиях все большую актуальность приобретает модернизация высшего профессионального образования, связанная с необходимостью улучшения качества подготовки специалистов. Только гибкая, мобильная, оперативно реагирующая на изменяющиеся потребности общества система высшего профессионального образования может обеспечить подготовку конкурентоспособных кадров для инновационной экономики.

В связи с введением Федеральных образовательных стандартов высшего профессионального образования, разработанных в соответствии с компетентностным подходом, изменяется сама образовательная парадигма. Результаты образовательного процесса теперь формулируются не в терминах знаний и умений, которыми должен обладать выпускник вуза, а в виде системы компетенций – общих и профессиональных, включающих не только совокупность знаний и умений, но и опыт личности, ее ценностные ориентации, позиции, ответственность и готовность реализовать свой профессиональный потенциал на практике. Особенно важным в новых образовательных стандартах представляется акцент на универсальные способы деятельности специалиста, основанные на инновационном мышлении.

Одной из наиболее актуальных задач, направленных на повышение качества подготовки в российских вузах в условиях их вхождения в европейское образовательное пространство, является разработка и освоение *инновационных образовательных технологий* [7], в том числе информационно-коммуникационных, мультимедийных. Они позволяют реализовать возможности свободного доступа обучающихся и педагогов к учебной и научной информации, осуществлять ее оперативную обработку, педагогический мониторинг, управлять учебно-воспитательным процессом, распространять научно-методический опыт и др. Решение этих важных задач должно осуществляться комплексно, в рамках единой педагогической системы – *инновационной образовательной среды вуза*. Под образовательной средой обычно понимают совокупность различных подсистем – информационных, технических и учебно-методических, направленно обеспечивающих учебный процесс; в эту систему также включают участников образовательного процесса. В широком значении образовательная среда рассматривается как подсистема социокультурной среды, как целостность специально организованных педагогических условий развития личности и как система ключевых факторов, определяющих образование человека.

Инновационная образовательная среда вуза представляет собой систему, способную к саморазвитию, открытую для прогрессивных изменений – *инноваций*. Это требование касается всех ее составляющих: студентов и преподавателей как основных участников образовательного процесса, а также характера их взаимодействия, выраженного в совокупности целевого, содержательного, технологического, мотивационно-ценностного компонентов и подсистем, обеспечивающих функционирование образовательной среды – управленческой, финансово-экономической, материально-технической, нормативно-правовой и маркетинговой.

В основу создания образовательной среды вуза должны быть положены принципы мобильности, информатизации, динамичности и непрерывности, во многом определяющие вектор развития образования [3, 5]. *Мобильность* – это способность специалиста менять род и вид своей деятельности (как в рамках одной профессии, так и другой (смежной), а также на стыке нескольких специальностей). Под *информатизацией*, олицетворяющей единство «человеческого фактора» и технологического процесса, понимают оснащение информационными технологиями практически всех сфер общественной жизни и непрерывный рост информационной компетенции специалистов. *Динамичность* означает резкое сокращение времени между возникновением новых факторов общественной жизни

и проявлением адекватных реакций на них соответствующих институтов и личностей, генерирующих инновации. *Непрерывность* характеризует обучение как систему открытого, гибкого, индивидуализированного образования человека в течение всей жизни.

Выделяя методологические основания для создания инновационной образовательной среды вуза, важно привести ее в соответствие с современными требованиями общества: с одной стороны, создать условия для перехода от технократической, «знаниево-навыковой» парадигмы образования к гуманистической, личностно-ориентированной; с другой – обеспечить высокое качество подготовки выпускников, обладающих необходимыми для успешной профессиональной деятельности компетенциями. В сущности, гуманистический и компетентностный подходы ориентированы на разные цели, более того – в определенном смысле они противостоят друг другу: если гуманистический подход базируется на признании уникальности личности, ее праве на приобщение к ценностям мировой и национальной культуры, на самоопределении и выборе собственной траектории развития (для чего в образовательном учреждении должны быть предусмотрены соответствующие условия), то согласно компетентностному подходу в процессе обучения человек должен приобрести вполне конкретные практико-ориентированные знания и развить определенные социально и профессионально важные качества, владея которыми он сможет стать успешным в жизни [1]. Тем не менее эти подходы могут и должны быть взаимно дополняющими, содержательно интегрированными, в том числе при создании и развитии инновационной образовательной среды вуза как педагогической системы.

Жизнеспособность этой системы во многом зависит от того, насколько она способна к самоорганизации. В этой связи особую значимость для развития инновационной образовательной среды приобретает синергетический подход, направленный на исследование механизмов самоорганизующихся систем. Педагогическая синергетика позволяет выявлять и изучать такие связи между элементами системы, при которых их суммарное действие в рамках системы превышает по своему эффекту простое сложение эффектов действий каждого из элементов в отдельности. Именно на этом эффекте и следует заострить внимание, рассматривая инновационную образовательную среду вуза как самоорганизующуюся систему. В качестве системообразующего фактора этой системы выступает развитие творческого, инновационного мышления студентов, а основным механизмом развития инновационной образовательной среды вуза является *инновационная деятельность* всех участников образова-

тельного процесса, способствующая совершенствованию их творческого потенциала, способностей к генерации инноваций.

Инновация представляет собой комплекс взаимосвязанных процессов и является результатом концептуализации новой идеи, направленной на решение проблемы и далее – на практическое применение нового явления [8]. Различают *инновации-модернизации*, которые направлены на достижение гарантированных результатов в рамках традиционной репродуктивной ориентации учебного процесса, и *инновации-трансформации*, придающие традиционному учебному процессу исследовательский характер. Первым, согласно М. В. Кларину, соответствует технологический подход, вторым – поисковый [4].

Сущность инноваций, закономерности их возникновения и развития, связь с традициями изучает *инноватика*. По определению А. И. Субетто, это научное направление включает в себя прогностику (науку о прогнозировании), интеллектику (законы работы интеллекта), креатологию (объективные законы творчества) и системогенетику (общую теорию преемственности в развитии систем) [6]. В *педагогической инноватике* выделяют педагогическую неологию (учение о создании педагогических новшеств: идей, концепций, теорий, технологий, методов и т. д.), сравнительную педагогическую аксиологию (учение о восприятии, сравнительной оценке и освоении новшества педагогическим сообществом), инновационную праксиологию (учение об использовании педагогических инноваций на практике).

Инновационная деятельность охватывает сферу разработки и практического освоения технических, технологических и организационно-экономических нововведений, она включает в себя не только инновационные процессы, но и маркетинговые исследования, а также новый подход к организации информационных, социальных, образовательных и других видов услуг. Наука и образование являются отдельными компонентами целостной системы любой инновационной деятельности [8]. Без них невозможно развитие ни технологии производства, ни экономики. Недостаточное внимание к развитию науки приводит к снижению конкурентоспособности продукции, а игнорирование потребностей системы образования может повлечь за собой глобальное обострение кадровых проблем в экономике в целом. Инновационная деятельность во всех сферах жизнедеятельности человека обуславливает появление новых ценностей, идеалов, интересов, потребностей, которые, изжив себя со временем, уступают место другим, еще более прогрессивным инновациям.

В качестве важного элемента инновационной деятельности А. В. Хуторской называет инновационный поиск – процесс разработки, получение

ния нового знания и новой практики [5]. Проработанная инновационная идея находит свое воплощение в *инновационной доктрине* – системе базовых положений, определяющих стратегию развития. В образовательной инновационной доктрине должны быть определены:

- *объект*, в котором осуществляются инновации (образовательные области, дисциплины, образовательные учреждения, регионы и т. д.);
- *предмет* воздействия – что обновляется (цели, стандарты, структура и содержание образования, педагогическая технология, система диагностики, образовательные ресурсы, система управления, организационная структура и т. д.) и на основе чего (цели, принципы, концепции);
- *результат* – концепция образовательной политики и механизмы ее реализации.

Положения инновационной образовательной доктрины нашли отражение в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.12.2001 г. № 1756-р). В частности, в ней сказано: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны».

Однако приходится признать, что к настоящему времени в нашей стране так и не разработана системная инновационная образовательная доктрина, в которой четко, детально были бы прописаны требования социального заказа и система их практической реализации. Разработанные и апробированные предложения должны быть согласованы с законодательной и исполнительной властью. Важная роль в этом процессе отводится мониторингу и коррекции запланированных действий, в том числе с использованием аксиологического анализа, направленного на оценку социальной значимости и ценности инновации. В любом инновационном процессе необходимо соблюдать строгий баланс между инновациями и традициями, чтобы, с одной стороны, не разрушить что-то очень важное, проверенное временем, а с другой – не «затоптать ростки» прогрессивного новшества.

Не менее важной частью инновационного процесса является распространение и тиражирование инноваций (особенно передовых технологий) в образовательной практике. Педагогические инновации-модификации могут затрагивать отдельные, частные составляющие учебно-воспитательного процесса и, как правило, не приводят к такому же существен-

ному эффекту, как инновации-трансформации, которые, при условии всестороннего научного обоснования их целесообразности и тщательной проработки технологии их освоения, охватывают в комплексе все компоненты образовательной среды.

Опыт последних десятилетий свидетельствует о том, что отдельные, фрагментарные инновации в системе высшего образования не способны кардинально улучшить ее качество. Только комплексные меры по созданию инновационной образовательной среды, учитывающие все факторы и условия, могут привести к достижению желаемого результата.

Как справедливо отмечают А. М. Герасимов и И. П. Логинов, *парадигма инновационного обучения* по своей сути есть модель рефлексивной взаимосвязи обучающего и обучаемого как самоорганизующихся систем [8]. В этой связи в качестве ведущих выделяют следующие функции инновационного обучения:

- интенсивное развитие личности студента и педагога;
- демократизацию их совместной деятельности и общения;
- гуманизацию учебно-воспитательного процесса;
- ориентацию на творческое преподавание, активное учение и инициативу студента в формировании себя как будущего профессионала;
- модернизацию средств, методов, технологий и материальной базы обучения, способствующих формированию инновационного мышления будущего профессионала.

Таким образом, в качестве системообразующего фактора инновационной образовательной среды вуза выступает развитие творческого, инновационного мышления студентов. Основным механизмом успешного функционирования и развития данной среды вуза является инновационная деятельность всех участников образовательного процесса. Инновационная образовательная деятельность, связанная с обеспечением высокого качества подготовки выпускников, должна стать одним из ведущих факторов развития как отдельных образовательных учреждений, так и системы образования в целом.

Литература

1. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции: моногр. М.: Логос, 2009. 336 с.
2. Герасимов А. М., Логинов И. П. Инновационный подход в построении обучения. Концептуально-технологический аспект: учеб. пособие. М.: АПКИПРО, 2001. 64 с.

3. Делия В. П. Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза. М.: ДЕ-ПО, 2008. 484 с.
4. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта. М.: Наука, 1997. 223 с.
5. Новикова Т. Г. Экспертиза инновационной деятельности в образовании: моногр. М.: АПКИПРО, 2005. 290 с.
6. Субетто А. И. Этика педагогических инноваций [Электрон. ресурс] // Академия тринитаризма: электрон. период. изд. М. Эл. № 77–6567, публ. 10929, 12.01.2004. Режим доступа: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0012/001a/00120132.htm>.
7. Трайнев В. А., Мкртчян С. С., Савельев А. Я. Повышение качества высшего образования и Болонский процесс. Обобщение отечественной и зарубежной практики. 2-е изд. М.: Дашков и К°, 2010. 392 с.
8. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 256 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 377.5

О. В. Ведута

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ¹

Аннотация. Предметом проведенного автором исследования была специфика учебного процесса технического ссуза. Цель работы заключалась в выявлении психолого-педагогических особенностей становления учебной мотивации студентов образовательного учреждения названного типа.

В статье приведено описание методики и результатов эмпирического изучения рассматриваемой мотивации. Обозначены ее особенности на различных этапах обучения, определены факторы, влияющие на ее развитие. Выделены и охарактеризованы кризисные периоды становления учебной мотивации, на этой основе определены ведущие положения процесса ее формирования с учетом специфики технического среднего специального учебного заведения.

Полученные результаты могут быть использованы в практике психолого-педагогической работы по обеспечению учебного процесса в техническом ССУЗе и повышению его эффективности. Они могут также найти применение в других образовательных учреждениях при условии соответствующей адаптации.

Ключевые слова: учебная мотивация, развитие учебной мотивации, динамика мотивации, условия обучения, социально-психологические особенности.

Abstract. The paper looks at the specific character of educational process at technical secondary school. The research is aimed at identifying the psychological and pedagogic peculiarities of students' motivation development.

The author describes the methods and the empirical data concerning the motivation in question. Its characteristic features and their influencing factors at different stages of educational process are pointed out. The crisis periods of motivation development are defined, the key issues being discussed taking into account the peculiarities of technical secondary schools.

¹ Работа выполнена в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 гг.» (грант № 14.740.11.0235).

The obtained results can be applied in socio-pedagogic practices facilitating the educational process at specialized secondary schools. They can be also implemented at different educational institutions, given their proper adaptation.

Index terms: educational motivation, educational motivation development, educational motivation dynamics, educational environment, socio-pedagogic peculiarities.

Система среднего профессионального образования (СПО) является важным звеном в структуре профессионального образовательного комплекса. Она выполняет социальные, экономические, образовательные и интегративные функции. В настоящее время в Российской Федерации функционируют более 2650 средних специальных учебных заведений (ССУЗ), реализующих программы среднего профессионального образования. Численность студентов этих заведений составляет более 2,1 млн человек [3].

Федеральный государственный стандарт среднего профессионального образования устанавливает высокие требования к уровню подготовки выпускников, обусловленные потребностью промышленности в квалифицированном специалисте, способном осваивать новые технологии, эффективно взаимодействовать с коллегами, нести ответственность за результаты своего и коллективного труда. Однако социальный заказ на специалиста среднего звена входит в противоречие с общим невысоким уровнем развития поступающих в ССУЗы молодых людей и ставит перед учреждениями СПО (УСПО) непростую задачу – подготовить из, как правило, слабо обученного немотивированного первокурсника востребованного современным обществом специалиста.

Для решения этой задачи на современном этапе недостаточно формирования у студентов УСПО некоторого «готового набора» операционно-технических умений и навыков. Современный процесс образования немислим без развития учебной мотивации, в структуре которой познавательные мотивы сочетаются с мотивами личного и профессионального самосовершенствования, ответственности перед обществом и социального сотрудничества.

Для того чтобы определить пути, направления и способы формирования мотивации к учению студентов технического ССУЗа, необходимо четко представлять характер динамики мотивации в процессе профессионального обучения и факторы, оказывающие влияние на ее становление.

В исследовании 2005–2008 гг., посвященном изучению особенностей рассматриваемой мотивации, приняли участие обучающиеся Нижневартовского нефтяного техникума (всего 381 человек, из них 355 юношей и 26 девушек). Исследование включало изучение собственно учебной

мотивации и анализ сформированности профессиональных мотивов первокурсников, а также определение динамики мотивации в ходе обучения.

Анализ результатов анкетирования и наблюдения педагогов за студентами в процессе учебной и внеучебной деятельности позволили выявить следующие типичные для большинства первокурсников УСПО особенности учебной мотивации:

- большинство обучающихся обладают низким уровнем познавательных мотивов (64%), средний уровень свойствен меньшинству (28%), высокий уровень практически не встречается;

- обучающиеся ориентируются преимущественно на внешние моменты учебной деятельности (79%);

- значительная часть студентов (42%) находятся в состоянии явного или скрытого противостояния с педагогом, которое проявляется в нарушениях дисциплины, конфликтах с преподавателями, рассеянности, упорстве и пр.;

- у многих первокурсников наблюдается страх ошибки (74%), они предпочитают задания репродуктивного плана, боятся оказаться в ситуации неуспеха;

- студенты ССУЗа чаще всего выбирают роль исполнителей, не умеют самостоятельно принимать решения и определять общее направление своих действий, не способны рефлексировать основания своих и чужих действий, договариваться с другими людьми в конфликтной ситуации и конструктивно действовать в ситуации давления (85%).

Изучение сформированности профессиональных мотивов осуществлялось путем анкетирования. Ответы обучающихся на наиболее важные, с нашей точки зрения, вопросы анкеты «Изучение мотивов выбора профессии» представлены ниже и ранжированы в порядке убывания частоты их выбора.

Почему вы поступили в техникум на эту специальность?

Хочу освоить именно эту профессию – 37%.

Посоветовали поступить родители – 28%.

Поступил за компанию с другом – 12%.

Не прошел по конкурсу на другую специальность и, чтобы не терять год, пришел сюда – 11%.

Хочу избежать службы в армии – 7%.

Насколько хорошо вы представляете себе, в чем заключается ваша будущая профессиональная деятельность?

Четко представляю, рассказывали специалисты, был на производстве – 20%

Имею некоторое представление – 37%.

Представляю смутно – 31%.

Ничего не знаю о будущей профессии – 12%.

Далеко не все подростки к моменту поступления осознают свои профессиональные интересы и склонности. Более чем у половины поступающих представление о специальности туманно, не сформирована профессиональная ориентация. Приходится признать, что в современных условиях процесс выбора профессии для многих студентов стал носить преимущественно прагматичный и вынужденно-пассивный (ведомый) характер: подавляющее большинство абитуриентов/студентов-первокурсников руководствуются не социальным запросом и не профессиональными склонностями, а мотивами материального плана и советами родителей и друзей.

Обучение в ССУЗе представляет собой подготовку к профессиональной деятельности, которая характеризуется постепенным усложнением условий обучения и возрастанием профессиональной направленности. В процессе учебы не только меняются организационные и содержательные характеристики учебной деятельности, но и происходят личностные и возрастные изменения самих обучающихся. В результате трансформируются доминирующие мотивы учения, происходит рождение новых мотивов и смыслов, становится иным отношение студентов к обучению как основному виду деятельности.

При изучении динамики мотивации к учению использовались следующие методы: методика диагностики учебной мотивации студентов А. А. Реана, В. А. Якунина в модификации Н. Ц. Бадмаевой (табл. 1), наблюдение, анкетирование, беседа с обучающимися, анализ результатов их академической успеваемости и посещаемости занятий (табл. 2), анализ ведомостей движения контингента студентов.

Таблица 1

Результаты диагностики мотивации в процессе обучения

Мотивация	Показатели мотивации, баллы							
	При поступлении	Семестр						
		1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й
Ориентация на приобретение ЗУН	4,4	3,6	3,8	3,8	4,2	4,9	4,3	5
Ориентация на внешние моменты учебной деятельности	6,2	5,8	5	4,5	4,3	4	4,2	5,8
Общая	5,3	4,7	4,4	4,2	4,3	4,5	4,3	5,4

Таблица 2

Данные об успеваемости и посещаемости учебных занятий

Степень успешности учебного процесса	Показатели в конце семестра, баллы						
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й
Успеваемость общая, %	87	75	72	78	83	81	88
Успеваемость качественная, %	35	27	24	23	35	27	41
Посещаемость: пропуски учебных занятий в месяц на чел., час	10	18	26	20	20	25	21

Проведенное нами исследование позволяет говорить о нескольких этапах развития учебной мотивации студентов в процессе обучения в ССУЗе. Приведем их краткие характеристики.

1-й этап (1-й семестр). Начало обучения традиционно связывают с адаптацией к новой образовательной среде. Адаптационный период является для студентов сложным этапом обучения, его влияние на развитие мотивации учения противоречиво. С одной стороны, в это время происходит резкая ломка многолетнего, привычного рабочего стереотипа, включение в новые виды учебной деятельности и общественных взаимоотношений. В ходе осуществления этих видов деятельности и социальных контактов в мотивационной сфере обучающихся возникают новые качества – новообразования, состоящие в проявлении нового отношения к учебной деятельности, к себе и окружающим [2].

С другой стороны, изменившиеся условия обучения вынуждают студента проанализировать, насколько его уровень развития соответствует новым требованиям, оценить количество усилий, которые необходимо затратить для ликвидации выявленного несоответствия. Если обучающиеся видят, что разрыв между их знаниями, умениями, навыками и новыми требованиями существенный, что для достижения цели необходимо приложить значительные усилия, а их волевые качества развиты слабо и они плохо владеют приемами планирования и организации своей деятельности, то их учебная мотивация резко ослабевает. Студенты отчаиваются, перестают учиться, пропускают занятия, что неизбежно приводит к проблемам во время сессии и отчислению.

Негативно влияют на становление мотивации учения в этот период различного рода трудности: отрицательные переживания, связанные с уходом из школы, сомнения в правильности выбора профессии, поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях и др.

Большинство первокурсников имеет внешнюю учебную мотивацию, которая чаще всего носит отрицательный характер: низкий уровень обученности и негативный опыт предшествующего обучения обуславливают доминирование мотивов избегания. Учение мотивируется тревогой и страхом перед неизвестными формами контроля и наказания (зачетами, экзаменами, дисциплинарными взысканиями за пропуски занятий и др.).

Лишь у немногих студентов отмечается стремление проявить свои способности, которое также обусловлено внешней направленностью – мотивацией экстериоризированного успеха, связанного с внешним контролем, внешним признанием и одобрением. Такие обучающиеся хотят не столько получить прочные знания, сколько заработать определенный авторитет у преподавателей, доказать себе и другим, что они могут успешно обучаться в новом для них учебном заведении и занять определенную позицию в новом коллективе, заслужить одобрение окружающих.

Таким образом, в первом семестре преобладает ориентация на внешние моменты учебной деятельности, проявляющаяся в следовании мотивам избегания, позиционным мотивам.

2-й этап (2–3-й семестры). К началу второго семестра происходит первичная адаптация: студент усваивает нормы и правила учебного заведения, приобретает опыт учебной и внеучебной деятельности в новой образовательной среде. В это время осуществляется становление студенческого коллектива группы. Постепенно уменьшаются страх и тревожность, вызванные непривычными условиями обучения, что неизбежно приводит к ослаблению влияния внешних стимулов. Более адаптированные к новой образовательной среде и социальной группе студенты чувствуют себя увереннее. Теперь их учебная деятельность мотивируется не столько страхом, стремлением проявить себя и приспособиться к новым условиям обучения, сколько пониманием необходимости получения образования, желанием получить знания по приобретаемой профессии, быть успешным.

Однако перечисленные мотивы создают лишь установку к действию. Существенное влияние на учебную деятельность они оказывают лишь в том случае, если обучающиеся способны использовать их для выстраивания последовательной системы целей. Вместе с тем результаты наблюдения и анкетирования показывают, что многие студенты не владеют приемами целеполагания и не имеют достаточно развитых волевых качеств, вследствие чего в большинстве случаев мотивы остаются лишь намерениями. В этот период наличие мотивации не означает перехода к действию еще и потому, что обучающиеся видят лишь отдаленную перспективу практического применения получаемых знаний.

На данном этапе усиливается стремление к самореализации и успеху, которое, однако, не всегда находит воплощение в учебном процессе из-за объективных (формализованный характер обучения) и субъективных (недостаточная сформированность знаний и навыков учебной деятельности, слабые волевые качества) причин. В результате обучающиеся активно включаются во внеучебную деятельность (студенческое самоуправление, спорт, творчество и др.) и в ряде случаев настолько увлекаются ею, что интерес к ней вытесняет интерес к учебе.

Можно утверждать, что в конце 2-го – 3-м семестре наблюдается общее снижение учебной мотивации, обусловленное ослаблением влияния внешних мотивирующих факторов и недостаточной сформированностью познавательных мотивов, слабостью волевых качеств студентов, их неумением планировать свою деятельность, осуществлять самоконтроль в учении, совмещать учебную деятельность с внеучебной.

3-й этап (4–5-й семестры). Этот период обучения характеризуется возрастанием профессиональной направленности образования (увеличивается количество технических и специальных дисциплин, студенты проходят практику в мастерских техникума для получения первичных профессиональных умений и навыков), что повышает интерес к приобретаемой профессии, а следовательно, и желание получить знания, умения и навыки для овладения ею. В большинстве случаев обучение становится более осознанным, внутренне мотивированным, чему способствуют и возрастные изменения студентов, проявляющиеся в более серьезном отношении к будущему, построении перспективных жизненных планов.

На третьем этапе часто наблюдается снижение мотивации к изучению общеобразовательных дисциплин, которые воспринимаются как незначимые для будущей профессиональной реализации. Обучающиеся не видят возможности практического применения общеобразовательных знаний, в то время как именно они позволяют сформировать общие компетенции, необходимые современному специалисту в любой профессиональной деятельности.

Возрастание профессиональной направленности образования отрицательно сказывается на становлении мотивации учения тех студентов, которые сделали выбор профессии неосознанно и чьи интересы и способности не соответствуют профилю обучения. У таких студентов возникают трудности при овладении техническими и специальными дисциплинами, а отсутствие интереса к приобретаемой профессии снижает нацеленность на преодоление этих трудностей.

Однако в целом данный период обучения характеризуется повышением учебной мотивации студентов.

4-й этап (6-й семестр). Отношение студентов к обучению в ССУЗе меняется после первой производственной практики, которую они проходят в этот период и которая сталкивает их сложившиеся представления и ожидания с реальными условиями работы на производственных предприятиях. Динамика учебной мотивации студентов в этот период неоднозначна: мотивация либо повышается (если эти условия соответствуют ожиданиям студентов), либо резко ослабевает (если студент разочаровывается в профессии).

Как показало проведенное нами исследование, причиной разочарования является не только несоответствие профессиональных интересов и склонностей студента приобретаемой специальности, но и неготовность к деятельности в условиях производства (тяжелым физическим нагрузкам, работе на открытом воздухе при неблагоприятных климатических условиях и т. п.). В ряде случаев негативное влияние на отношение студентов к специальности оказывает низкий престиж рабочих профессий в сочетании с необоснованными амбициозными желаниями молодых людей, их спросом на высокую зарплату при недостаточном уровне компетенций. Как правило, разочарованные в приобретаемой специальности студенты понимают необходимость завершения среднего профессионального образования для реализации дальнейших планов (продолжения образования по другому профилю), но их мотивация к учению либо ослабевает, снижая учебные показатели, либо приобретает ориентацию на хорошие баллы диплома, а не на прочные знания, умения и навыки.

5-й этап (7-й семестр). К четвертому курсу у студентов складывается реальное представление о приобретаемой профессии, определенное отношение к ней. Как правило, в это время они уже имеют конкретные планы на будущее (продолжение образования в вузе, работа по полученной специальности, служба в армии и др.). Динамика учебной мотивации в этот период может быть различной.

С одной стороны, отмечается ее возрастание, обусловленное ориентацией обучающихся на приобретение качественных знаний, умений и навыков, которые рассматриваются как необходимые для будущей профессиональной деятельности и продолжения образования. Повышается интерес к выработыванию навыков эффективного взаимодействия с другими людьми как важному условию успешной самореализации в профессии.

С другой стороны, часть студентов после окончания производственной практики продолжают работать, и для некоторых из них трудовая деятельность и возможность самостоятельного заработка становятся более значимыми, чем обучение. Такие студенты не всегда умеют найти рацию-

нальные способы совмещения работы с учебой, что неизбежно приводит к многочисленным пропускам занятий, снижению учебных показателей, проблемам во время сессии, а иногда и отчислению.

Таким образом, процесс становления мотивации к учению включает стабильные и кризисные периоды. Под мотивационным кризисом, на наш взгляд, необходимо понимать объективно возникающее несоответствие уровня развития обучающихся, их потребностей и притязаний изменившимся требованиям, которое вызывает переживание сложившейся ситуации и инициирует деятельность по ее преобразованию. Проведенное исследование позволяет выделить следующие периоды кризиса мотивации:

- *адаптационный кризис* (1-й семестр), связанный с неосознанностью выбора профессии, проблемами адаптации;
- *кризис становления познавательных мотивов* (конец 2-го – 3-й семестр), характеризующийся ослаблением влияния внешних факторов и недостаточной сформированностью познавательных мотивов;
- *кризис профессионального выбора* (6-й семестр, после возвращения студентов с производственной практики), являющийся следствием несовпадения условий производства со сформировавшимися у студентов представлениями о них;
- *кризис вытеснения учебных мотивов мотивами заработка* (7-й семестр), обусловленный недостаточным осознанием важности завершения среднего профессионального образования, неумением совмещать трудовую деятельность с обучением.

Мотивационный кризис может рассматриваться как явление, обладающее не только отрицательным, но и положительным потенциалом. Положительный потенциал проявляется в случае направленности активности обучающихся на преодоление трудностей кризисного периода, в процессе которого происходит рождение новых мотивов, обретение ими качественных характеристик (действенности, доминирования и др.), что приводит к перестройке структуры мотивации и поднимает учебную деятельность на более высокий уровень («сдвиг мотива на цель»). Отрицательный потенциал мотивационного кризиса обнаруживается в случае непринятия студентами новых требований, отрицания их объективности и значимости, ориентации обучающихся не на саморазвитие, а на избегание неприятностей.

Таким образом, можно говорить о следующем понимании сути педагогических преобразований, способствующих становлению учебной мотивации студентов ССУЗа:

- формирование мотивации к учению может осуществляться путем активизации положительного потенциала мотивационного кризиса, пред-

полагающей ориентацию деятельности обучающихся на преодоление трудностей кризисного периода и обеспечение успешности этой деятельности путем актуального (оказание помощи в преодолении трудностей текущих кризисного этапа) и опережающего (подготовка к решению задач следующего этапа) педагогического содействия;

- результатами поэтапного формирования мотивации учения является появление у обучающихся ориентации на внешние положительные моменты учебной деятельности; адекватного представления о приобретаемой специальности; направленности на получение общих и специальных знаний; осознанного положительного отношения к профессии и понимания необходимости образования для реализации жизненных планов; стремления работать по специальности, использовать знания и навыки в целях личного и профессионального самосовершенствования и конструктивного сотрудничества;

- эффективность педагогической работы обеспечивается адекватностью форм и методов педагогического содействия логике формирования мотивации учения; специфике мотивационного кризиса; степени возникающих у обучающихся трудностей, обусловленной их индивидуальными особенностями, а также ориентацией на перспективы развития обучающихся, синхронностью и совместностью деятельности педагогов;

- в качестве показателей сформированности мотивации могут рассматриваться характер учебной деятельности студентов (отношение к учению, подготовка к занятиям, активность, заинтересованность, участие в предметных олимпиадах, конференциях и семинарах, самообразование и т. д.), стремление обучающихся к коллективному взаимодействию (предпочтение групповой работы, умение эффективно сотрудничать и т. д.), наличие перспективных планов профессионального и личного самосовершенствования.

Представленные положения составили основу модели и методики формирования мотивации к учению, описание которых представлено в статье «Формирование учебной мотивации студентов технического среднего специального учебного заведения» [1].

Литература

1. Ведута О. В. Формирование учебной мотивации студентов технического среднего специального учебного заведения // Вестн. Тюмен. гос. ун-та. 2010. № 5. С. 74–81. Сер. «Педагогика. Психология. Философия».
2. Маркова А. К. Формирование мотивации в школьном возрасте: пособие для педагога. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
3. Материалы 5-го съезда Союза директоров ссузов России. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: www.sdssuzr.ru/docs/docs/vsezd.doc.

УДК 159.928.234

Е. С. Иванова

ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЕГО СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ¹

Аннотация. В статье представлены данные о половозрастных различиях базовых и структурных компонентов эмоционального интеллекта. Новизна исследовательского подхода заключается в сочетании опросных и экспериментальных методик. Это позволило выявить в трех возрастных группах (подростки, студенты и молодые специалисты) гетерохронность показателей межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта. Наиболее существенные гендерные различия межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта обнаружены в выборке студентов. В выборках подростков и молодых специалистов эти различия статистически менее выражены. Выявлены новые данные о гендерных различиях и возрастной динамике опознания эмоций по лицевой экспрессии. Установлена автономность базовых компонентов эмоционального интеллекта (точности опознания лицевой экспрессии и вербализации эмоций). Результаты исследования значимы для прогнозирования успешности субъекта в коммуникативных профессиях и межличностных отношениях.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, вербализация эмоций, опознание эмоций, возрастные и гендерные различия.

Abstract. The paper presents the data on gender and age differences of the basic and structural components of emotional intelligence (EQ). The research innovation includes a combination of questionnaires and experimental techniques. It reveals the heterochronological tendency of interpersonal and personal emotional intelligence in the three age groups: teenagers, students and young specialists. The main gender differences between the interpersonal and personal EQ subscales were defined in the students group. In the teenagers and adults groups such differences were statistically weak. The new data on gender differences and age dynamics were found in identifying emotions through facial expressions. The independence of EQ basic components, such as the accuracy of recognizing facial expressions and emotional verbalization, was found. The research results are useful for personal success prognosis in communicative professions and interpersonal relationships.

Index terms: emotional intelligence, emotional verbalization, identification of emotions, age and gender differences.

В настоящее время наблюдается рост исследовательского интереса к вопросам, связанным с эмоциональной сферой личности. Во многом это происходит благодаря активному внедрению в понятийное поле психоло-

¹ Работа выполнена при поддержке Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России 2009–2013 гг.».

гии такого конструкта, как эмоциональный интеллект (EQ) [1], который является неким компромиссом между психологией и философией прошлого тысячелетия, создавших своеобразный концепт Человека Разумного, и требованиями современных социальных и культурных реалий, все решительнее утверждающих необходимость введения в сферу научных интересов специфики Человека Чувствующего [7]. Следует отметить, что пионерами и наиболее последовательными разработчиками этого направления стали лингвисты. В коллективной монографии «Эмотивный код языка и его реализация» достаточно убедительно показано, что проблемы противопоставления рационального, эмоционального и интеллектуального в языке больше нет, поскольку внутренняя форма слов, их семантика и синтаксические конструкции являются эмоционально опосредованными [7]. Процесс имяназвания и функционирования всех имен в различных коммуникативных локусах эмоционально мотивирован и регулируется лингвокреативной функцией, обусловленной эмоциональным интеллектом (EQ) человека. В результате этот теоретический конструкт, призванный объяснить ряд явлений, характеризующих общественные и межличностные отношения, становится интегрирующим звеном между самыми различными отраслями научного знания и общественной практики: психологией, социологией, лингвистикой, бизнес-процессами, лидерством, успешностью личности.

В четырехкомпонентной модели эмоционального интеллекта, предложенной П. Сэлавеем, Дж. Майером, Д. Карузо [9], важная роль отводится таким функциям, как вербализация и опознание эмоций. Именно в первый, базовый блок своей модели авторы включили оценку и выражение субъектом собственных эмоций, а также восприятие экспрессии партнера по общению. Непосредственно механизмами, обеспечивающими функционирование этих операторов, являются вербализация, восприятие невербального поведения (мимики, жестов, интонаций и др.), эмпатия. Проведенный нами ранее анализ других моделей [4] показал, что все авторитетные исследователи данной проблемы признают значимость указанных процессов в становлении и формировании эмоционального интеллекта, что позволило нам выделить опознание эмоций по лицевой экспрессии и вербализацию эмоциональных переживаний (как собственных, так и окружающих) в качестве его базисных структурных компонентов.

Необходимость выявления взаимосвязи эмоционального интеллекта с различными аспектами психического очевидна, так как это позволяет встроить данное явление в понятийное и феноменологическое пространство психологической науки. Отметим, что в описаниях опубликованных

экспериментальных исследований в качестве инструментария названы преимущественно опросные методики, построенные на самоотчете испытуемых. Однако изучение эмоционального интеллекта посредством применения только такого подхода существенно снижает качество и надежность получаемых результатов [5, 6].

Основоположники рассматриваемого конструкта (Р. Бар-Он, П. Сэловей, Дж. Майер, Д. Гоулман) подчеркивают практическую значимость EQ как важного фактора жизненного успеха [1, 9]. В его основе, отмечают авторы, лежит понимание и управление собственными эмоциями и эмоциями окружающих. Очевидно, что при самооценивании как основном методе измерения столь социально значимых и субъективно привлекательных характеристик мы получаем несколько искаженный показатель, который в большей или меньшей степени не совпадает с реальными достижениями и способностями испытуемого.

Таким образом, назрела необходимость введения в диагностический инструментарий, используемый для измерения эмоционального интеллекта, удобных, компактных, прошедших тщательную экспериментальную проверку и удовлетворяющих основным психометрическим требованиям экспериментальных модулей. Попытки такого рода уже предпринимаются [3, 8], наиболее часто используются задания на опознание эмоций по фотографиям, а также пробы, выявляющие умение прогнозировать возможные эмоциональные реакции участников общения.

Исследование способности опознавать эмоции по лицевой экспрессии как структурного элемента эмоционального интеллекта имеет в своей основе следующие теоретические и экспериментальные предпосылки:

1) опознание эмоций возникает в онтогенезе очень рано, еще в довербальный период, что связано с наличием специализированных комплексов нейронов у новорожденного, отвечающих за восприятие лица человека [2];

2) для детей раннего и дошкольного возраста характерно копирование мимических проявлений окружающих, обеспечивающее своеобразное освоение эмоциональных кодов различных переживаний и обмен ими [6];

3) лицевая экспрессия активно развивается и дифференцируется в дошкольном и младшем школьном возрасте, однако в дальнейшем мимические проявления эмоций все чаще маскируются, подавляются и проявляются в микровыражениях [2, 8];

4) на всех этапах онтогенеза мимика используется как средство коммуникации с окружающими, что имеет двоякий эффект – передачу собственного эмоционального состояния (истинного или желаемого) и выявление эмоциональной реакции окружающих [2, 4, 8].

Таким образом, опознание эмоций является неотъемлемым структурным компонентом эмоционального интеллекта, обеспечивающим его функционирование и развитие на различных этапах онтогенеза. Перечисленные выше характеристики позволяют отнести опознание лицевой экспрессии эмоций к базовым составляющим EQ. Однако в настоящее время исследований по соотношению способности опознавать эмоции по мимике с показателями тестов эмоционального интеллекта явно недостаточно, хотя они могли бы существенно прояснить вопрос о том, насколько адекватны представления испытуемого о своем эмоциональном интеллекте при сопоставлении с объективными показателями способности к перцепции и интеракции в общении.

Особую задачу составляет изучение возрастного аспекта данного вопроса, а именно выявление того, насколько связаны самооценка эмоционального интеллекта и показатели реальных коммуникативных навыков опознания и вербализации эмоций в различные жизненные периоды. В этом отношении наиболее значимыми представляются подростковый, юношеский и молодой возраст. Перечисленные этапы онтогенеза особенно сензитивны с точки зрения эффективности развития эмоционального интеллекта через тренировку его базисных способностей, таких как вербализация и опознание эмоций, которые начинают развиваться в онтогенезе очень рано, но приобретают особое значение, начиная с подросткового возраста. В это время ведущей деятельностью становится общение, а основной задачей данного и последующих периодов являются достижение идентичности и построение доверительных межличностных отношений с окружающими, что придает особую значимость восприятию, выражению и регуляции эмоциональной составляющей коммуникативного процесса.

В нашем экспериментальном исследовании приняли участие 97 подростков (55 девушек и 42 юноши 14–15 лет), 84 студента (49 девушек и 35 юношей 18–20 лет), 64 испытуемых молодого возраста – работающие специалисты, преимущественно с высшим образованием, состоящие в официальном или гражданском браке (38 женщин и 26 мужчин 25–35 лет).

Для оценки способности к вербализации была использована методика «Словарь эмоций» – авторская модификация ассоциативного теста, позволяющая выявить объем активной лексики каждого испытуемого, используемой для наименования эмоций, и соотнести индивидуальные результаты с нормативными показателями [3]. Дополнительно использовалась «Торонтская шкала алекситимии», позволяющая обнаружить трудности в вербализации эмоций.

Для оценки точности опознания эмоций по лицевой экспрессии участникам исследования предъявлялся набор фотографий молодой девушки,

содержащий спонтанные мимические проявления следующих эмоций: радости, печали, страха, гнева, смущения, вины, отвращения, презрения, удивления, напряжения, гордости, недоверия, спокойствия (проявляющегося в нейтральном выражении лица). Все снимки были сделаны в студийных условиях во время консультативной беседы, предусматривающей актуализацию различных аспектов эмоционального опыта и обсуждение наиболее значимых жизненных тем. Девушка, участвовавшая в эксперименте в качестве модели, была отобрана из большого числа возможных участниц в результате предварительного собеседования согласно следующим критериям: 1) высокая лабильность нервных процессов, переключаемость, частая смена эмоциональных состояний; 2) выразительность экспрессии и ее соответствие наблюдаемому эмоциональному состоянию; 3) наличие опыта студийных фотосъемок.

Таким образом, сопоставление фотоматериалов с содержанием беседы и согласованность последовавшей экспертной оценки позволяют утверждать, что использованный нами набор фотографий с высокой точностью отображает мимические проявления реальных эмоций, в отличие от распространенных доступных фотоизображений [8]. Создатели последних не скрывают, что в процессе съемки модели не испытывали, а демонстрировали то или иное состояние согласно указаниям экспериментатора. Это позволяло добиться выразительности схемы акта эмоциональной экспрессии, но при экспериментальном предъявлении вызывало у испытуемых трудности при интерпретации эмоций модели, так как на демонстрируемое переживание накладывалось ее актуальное состояние.

Далее испытуемым предъявлялся опросник «ЭмИн» Д. В. Люсина, выявляющий самооценку межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта [5].

Статистическая обработка включала определение по *t*-критерию Стьюдента достоверности различий между возрастными и гендерными группами; вычисление *r*-коэффициента Пирсона для оценки взаимосвязи субшкал эмоционального интеллекта с опознанием эмоций, объемом словаря эмоций и алекситимией в рамках обследованных половозрастных групп.

В результате анализа возрастных различий было установлено, что при переходе от подросткового к юношескому возрасту можно наблюдать существенное увеличение эмоционального интеллекта. Выявлены достоверные (на уровне 0,99) различия по всем субшкалам эмоционального интеллекта между выборками подростков и студентов. Различия между студентами и работающими специалистами оказались недостоверны, между специалистами и подростками – значимы. Однако необходимо отметить,

что во второй экспериментальной группе преобладали студенты гуманитарных специальностей (психологи, филологи), что могло повлиять на полученные результаты – средние значения эмоционального интеллекта студентов выше аналогичных показателей работающих специалистов. В дальнейшем планируется расширить выборку, включив в нее студентов других специальностей. Вероятно, в таком случае различия будут несколько сглажены, но картина возрастной динамики окажется более достоверной.

При выявлении гендерных особенностей было обнаружено, что в выборке подростков наблюдается значимое (на уровне 0,95) превосходство девушек по субшкале «Межличностное понимание эмоций» и по суммарному показателю межличностного эмоционального интеллекта. В выборке студентов ситуация существенно меняется: значимость гендерных различий по субшкалам межличностного интеллекта не достигает критического уровня, но становится достоверным превосходство юношей по субшкале «Внутриличностное управление эмоциями» и по суммарному показателю внутриличностного эмоционального интеллекта. В обследованной выборке взрослых гендерные различия сглажены и не достигают уровня значимости, что не совпадает с имеющимися литературными данными, утверждающими более высокие показатели EQ в выборке женщин [5, 6]. Это несоответствие в значительной мере связано с использованием авторами нестандартизированной методики Холла, которая очень слабо защищена от влияния социально желательных ответов, ориентированных на оценку проявления эмпатии.

Полученные результаты можно интерпретировать следующим образом: в разные возрастные периоды межличностная и внутриличностная составляющие эмоционального интеллекта у мужчин и женщин различаются, но, как показывают приведенные данные, достоверных значений эти показатели достигают не одновременно, а по очереди: доминирование различий по одному структурному компоненту эмоционального интеллекта нивелирует гендерные особенности проявления другого компонента.

Анализ возрастных особенностей опознания эмоциональной экспрессии показал, что в выборке студентов и взрослых людей эти результаты значимо (на уровне 0,95) выше, чем в выборке подростков. Точность опознания эмоций у представителей мужского и женского пола внутри возрастных групп достоверно (на уровне 0,95) различается только в выборке взрослых. В более молодом возрасте различия имеют случайный характер. Таким образом, лишь частично подтверждается распространенная точка зрения, что женщины более компетентны в восприятии эмоциональных реакций партнера по общению [8, 9]. Выявленные нами возрастные осо-

бенности позволяют внести важное уточнение: различия в способности опознавать мимические проявления эмоций формируются в процессе онтогенетического развития.

Сравнение объемов словаря эмоций показало, что представительницы женского пола более осведомлены о вариантах вербализации эмоционального опыта: во всех трех возрастных группах показатели словаря эмоций у них значимо выше. Достоверность этих различий была выявлена нами в более ранних исследованиях [3]. Полученные результаты указывают, что данная тенденция не случайна и устойчиво воспроизводится, независимо от возраста тестируемых.

Выявлена неоднозначность возрастной динамики алекситимии и гендерных различий: некоторое понижение алекситимии в студенческом возрасте по сравнению с подростковым сменяется повышением в более взрослом состоянии, что уточняет имеющиеся научные данные.

Корреляционный анализ показал, что в подростковом возрасте взаимосвязи между субшкалами эмоционального интеллекта и точностью опознания эмоций, а также объемом словаря эмоций и уровнем алекситимии не достигают критических значений. Это объясняется специфичной для подросткового возраста диссоциацией между самооценкой своих черт, особенностей поведения и их проявлениями в непосредственном общении. Фактически подросток, который успешно опознает эмоции окружающих, может затрудняться давать им точное вербальное обозначение и потому испытывать недовольство, переживать неуверенность в своих коммуникативных способностях, занижая баллы, выставляемые при работе с опросником-самоотчетом (тестом «ЭМИн»).

В выборке студентов ситуация несколько меняется. Среди девушек на уровне тенденции (0,80) наблюдаются слабые отрицательные связи между показателями межличностного интеллекта и точностью опознания эмоций по лицевой экспрессии. Этот результат выглядит парадоксально только на первый взгляд. Так как показатели по всем субшкалам эмоционального интеллекта высокие и очень высокие, можно заключить, что в этом возрасте девушкам крайне важно быть уверенными в своей компетентности в общении, даже если это убеждение несколько противоречит реальности. В выборке юношей точность опознания лицевой экспрессии имеет слабые положительные связи с показателями эмоционального интеллекта, т. е. они более критично и обоснованно оценивают свой уровень EQ.

В обследованной группе взрослых у женщин корреляции между точностью опознания и показателями эмоционального интеллекта слабые и противоречивые. В выборке мужчин выявлены значимые связи между

субшкалой «Внутриличностная экспрессия» и опознанием эмоций, а также между словарем эмоций и субшкалой «Внутриличностное управление», что указывает на высокий уровень когнитивной регуляции собственных эмоциональных проявлений.

Установлено, что показатели алекситимии отрицательно (на уровне значимости 0,99) коррелируют с различными субшкалами эмоционального интеллекта, за исключением субшкалы «Контроль собственной экспрессии» во всех возрастных группах. Если представить исследуемые показатели в виде векторов в пространстве актуальных и потенциальных направлений развития личности, то можно отметить некоторое сближение осознанной регуляции переживаний и алекситимии как маркера трудностей в опознании и вербализации личностью собственных чувств. И эта невыраженная взаимосвязь дает синергетический эффект, объясняя такие распространенные и отчетливо наблюдаемые начиная с подросткового возраста стратегии поведения, как подавление эмоций, отрицание каких бы то ни было переживаний, а также вытеснение их из сферы сознательного.

Во всех группах отсутствуют связи между точностью опознания эмоций по мимике и объемом активного словаря эмоций, а также алекситимией. Это позволяет предположить, что процессы получения информации о состоянии собеседника через невербальные каналы (восприятие экспрессии) и вербальным путем осуществляются независимо друг от друга. Их автономность указывает на сложность и многоуровневость системы восприятия партнера по общению, за счет чего наряду с оперативностью обеспечивается ее надежность. Рассогласование между вербальными и невербальными компонентами межличностного восприятия – важный сигнал, получая который мозг запускает программы, направленные на сбор более расширенной информации, уточнение уже имеющейся, ее переоценку и анализ.

Качественный (содержательный) анализ выявил, что наиболее часто (от 100 до 54%) испытуемыми упоминаются высокоинтенсивные эмоции: *радость, любовь, злость, ненависть, гнев*. Так же высокочастотны (79–50%) менее интенсивные, но относящиеся к базовым эмоции: *страх, печаль, удивление*. Наблюдается достаточно много эмотивов, которые имеют высокую представленность в сознании испытуемых (47–25%), хотя и не относятся к базовым: *гордость, раздражение, зависть, обида, жалость, спокойствие*. Можно предполагать, что эти эмоции и чувства должны опознаваться более точно, чем те, которые не являются высокочастотными. Однако проверка этой гипотезы требует организации дополнительного эксперимента.

Наиболее точно предъявляемые с помощью фотографий виды эмоциональной экспрессии описывают представители студенческой группы. Результаты взрослых и подростков различаются в зависимости от конкретной эмоции. В целом лучше всего (более 50% всей выборки испытуемых) опознаются *радость* (73,33%), *смущение* (70%), *удивление* (59%), *гордость* (52%), *отвращение* (52%). Хуже всего опознаются *страх* (11,67%) и *вина* (5,33%). Полученные результаты лишь частично подтверждают имеющиеся данные о том, что типичные, яркие положительные эмоции опознаются лучше, чем отрицательные и амбивалентные [2, 8].

Однако при сопоставлении результатов опознания экспрессии с содержанием общегрупповых словарей и исследовательскими данными [2, 8] становится очевидно, что *вина* редко упоминается (3%) и редко опознается, несмотря на то, что авторами указывается как эмоция базовая, фундаментальная, присущая человеку с очень раннего возраста, независимо от культуры. *Страх* упоминается довольно часто (70%), но редко опознается (11%). Частотно упоминание *печали* (44%), но уровень ее опознания (23%) ниже, чем упоминания. Опознаваемые более чем половиной испытуемых *удивление* (58%) и *гордость* (51%) упоминаются не так часто (37 и 33% соответственно). *Отвращение* распознается существенно чаще (50%), чем упоминается в случае свободного ассоциирования (26%).

Представленные данные еще раз подтверждают описанный выше феномен параллелизма систем опознания и вербализации эмоций, отсутствие точного соответствия степени представленности эмотива в сознании субъекта и способности распознать лицевую экспрессию этого переживания.

Таким образом, результаты исследования позволяют утверждать, что вербализация эмоций как когнитивно-понятийная система и опознание эмоций как отражение непосредственного опыта общения автономны друг относительно друга и слабо связаны с самооценкой межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта. Кроме того, наблюдается положительная динамика показателей эмоционального интеллекта и точности опознания эмоций по лицевой экспрессии от подросткового к юношескому возрасту, однако уже в молодом возрасте темпы развития снижаются, а направленность этих изменений подвержена влиянию гендерных стереотипов маскулинного и феминного вариантов эмоционального реагирования.

Литература

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. Москва: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2010. 478 с.
2. Данилова Н. Н. Психофизиология: учеб. для вузов. М.: Аспект-ПРЕСС, 2004. 368 с.

3. Иванова Е. С. Возможности методики «Словарь эмоций» для диагностики и развития эмоциональной сферы // Психол. диагностика. 2008. № 1. С. 101–112.
4. Иванова Е. С. Особенности эмоционального интеллекта в подростковом возрасте // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2011. № 1 (80). С. 33–41.
5. Люсин Д. В. Новая методика измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психол. диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
6. Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера – Сэловея – Карузо (MSCEIT V2.0) // Психол. исслед.: электрон. науч. журн. 2009. № 6 (8). [Электрон. ресурс]. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.10.2010).
7. Шаховский В. И. Эмоциональный интеллект в языковой игре. [Электрон. ресурс]. URL: http://tverlingua.by.ru/archive/002/02_3_01.htm. (дата обращения: 12.10.2010).
8. Экман П. Психология эмоций / Пер. с англ. СПб.: Питер, 2010. 334 с.
9. Mayer J. D., Caruso D., Salovey P. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence // Intelligence. 1999. Vol. 27. P. 267–298.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.30

Н. К. Чапаев,
О. Б. Акимова,
И. П. Верещагина

ОБОСНОВАНИЕ ПРОЕКТА «НООСФЕРНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКМЕОЛОГИЯ» В КОНТЕКСТЕ УЧЕНИЯ ТЕЙЯРА ДЕ ШАРДЕНА¹

Аннотация. Целью данного исследования является попытка идентификации ноосферной педагогической акмеологии как отрасли современного гуманитарного знания. В качестве стержневого методологического основания были избраны принципы интегратизма и эволюционизма ноосферной концепции Тейяра де Шардена, поскольку одной из смысловых доминант его учения выступает развитие и устремленность к совершенству. Это касается универсума в целом, человечества как вида и человека как индивида и личности. Устремленность к совершенству свойственна и акмеологии, призванной заниматься вопросами достижения вершин в человеческом развитии. Однако акмеология в целом и педагогическая акмеология в частности до сих пор понимаются прежде всего как науки о достижении вершин профессионализма. Обращение к учению Тейяра дает возможность расширить рамки действия педагогической акмеологии посредством включения в орбиту ее «интересов» целокупное развитие человека.

Результатом использования метода герменевтического анализа текстов стало обоснование эвристического инструментария проектирования ноосферной педагогической акмеологии. Данный инструментарий может быть успешно применен в процессе создания инновационных парадигм общего и профессионального развития человека, взятого во всей совокупности внутренних и внешних связей, онтогенетических и филогенетических характеристик.

Ключевые слова: интегратизм, эволюционизм, ноосфера, развитие, акмеология педагогическая, воспитание, личность, индивидуальность.

Abstract. The aim of the study is an attempt to define the noospheric pedagogic acmeology as a branch of the modern humanities knowledge. The principles of integratism and evolutionarism of the noospheric concept developed by Teilhard de Char-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ «Духовно-ценностные контексты развития ремесленного образования в России». Проект № 06-00467а.

din were taken as the methodology basis, since the dominant notion of this teaching involves personal development and striving for perfection. It regards the universe as a whole, the mankind as the species and a human being as an individual and personality. Striving for perfection is adherent to acmeology, which is concerned with such issues as achieving top human goals. Though, the contemporary acmeology and pedagogic acmeology in particular are mainly concerned with achieving high professionalism. Addressing Teilhard teaching, made it possible to extend the framework of pedagogic acmeology and take the holistic approach to human development.

As the result of hermenevtic analysis, the evristic toolset was brought up for developing noospheric pedagogic acmeology. This set of instruments can be applied while developing innovative paradigms of personal and professional growth including the complexity of inward and outward relations, ontogenetic and philogenetic characteristics.

Index terms: integratism, evolution, noosphere, development, pedagogic acmeology, upbringing, personality, individuality.

В мае этого года исполнилось 130 лет со дня рождения Мари Жозефа Пьера Тейяра де Шардена (1881–1955), удивительного человека – теолога и ученого; монаха и воина; исследователя древностей и эволюциониста-футуролога, видящего *финальное состояние мира* как *торжество Царства Божия на земле* [2]. Христианское воспитание он получил от матери, глубоко верующей женщины, что весьма отличало ее от ее двоюродного деда – Вольтера.

Вместе с тем с детства Пьер отличался особенной любовью к камням, к земле, к тайнам природы. Это символично и многозначительно. От рождения его действиям был задан ориентир на достижение единства – неба и земли, духа и материи. По тонкому замечанию о. Александра Меня, Тейяр «чувствует свою неразрывную связь с материей, страдает от ее разрушимости и непрочности и находит высшее ее утверждение в пронизывающем ее Духе» [4]. Фатально интегральное (конвергентное) восприятие мира проявляется в его учении в различных направлениях (векторах) глобального синтеза – эволюции и творения, религии и науки, знаний самого различного происхождения, видимого и невидимого, внешнего и внутреннего, гармонизации и универсализации, уникальности личности (индивида) и ее открытости миру, индивидуального и коллективного разума.

Формула Тейяра о тотальной взаимозависимости элементов мира становится девизом всего современного развития мира в режиме выживания: «Ложен и противоестествен эгоцентристский идеал будущего, якобы принадлежащего тем, кто, руководствуясь эгоизмом, доводит до крайнего выражения принцип “каждый для себя”. Любой элемент может развиваться и расти лишь в связи со всеми другими элементами и через них» [6, с. 194]. В этом понимании великий ноосферолог выходит далеко за

пределы внутрочеловеческих отношений. Человек в мире не одинок. Существует не только всеединство людей, но и всеединство мирового бытия. Человек, по Тейяру, никогда не сумеет превзойти человека, объединяясь лишь с самим собой. Путь к интегрированному человечеству, знаменующему высший уровень его развития, проходит через глобальный синтез всего со всем. В «диалектике всеединства» Тейяра глобальная интеграция означает не однолинейный, а сложный противоречивый процесс, проходящий ряд интеграционных и дезинтеграционных «пиков», но при сохранении общей тенденции к становлению единого мира, где принцип «каждый для себя» становится замшелым анахронизмом.

Итак, в качестве элементов мира выступают все составляющие универсума. Человек – один из них. Принцип «человек – мера всех вещей» с появлением ноосферного мировосприятия потерял свою актуальность, так же как в свое время с возникновением гелиоцентрической теории Коперника устарела Птолемеяевская геоцентрическая модель мира. Поэтому, хотя человек выполняет особую созидательную роль в метаглобальной системе¹ отношений (см. далее), он должен смотреть на мир и свои деяния не только с собственных позиций, но и с позиций всех других элементов мира. Неразумный эгоизм людей сегодня – это наиболее эффективное средство их самоуничтожения. Теша свое самолюбие и преследуя корыстные цели, человек одерживает над природой одну победу за другой. Но, уничтожая природу, он не может не уничтожать самого себя как ее составную часть.

Несмотря на современные экологические веяния, школа продолжает воспитывать деятеля, субъекта, не слишком обремененного размышлениями относительно последствий своей активности для *других* – воды, леса, травы, воздуха и т. д. Вместе с тем целью школы должна быть не эмансипация личности, а воспитание у подрастающего поколения такого интегрального качества, как жизнеспособность, включающая в себя многоплановые навыки приспособления к современности – доверие, понимание смысла жизни, волю, жизнерадостность, готовность к самосохранению путем самодисциплины и мобилизации личностных сил [11, с. 123]. Воспитание данного качества наряду с тотальной экологизацией сознания и деятельности человека служит сегодня одним из важнейших условий его выживания как вида. Путь к совершенству одновременно является

¹ В метаглобальной системе отношений последние не ограничиваются всемирной экономической, политической и культурной интеграцией, т. е. глобализацией в собственном смысле слова, а охватывают собой весь комплекс связей и взаимодействий, имеющих место во всем пространстве мироздания.

путем к безопасному существованию. Такое понимание обуславливает необходимость поиска стратегий развития интегрированного человека, способного соединить стремление удовлетворить потребности своего уникального «Я» с ответственностью перед другими элементами мира. Основой разработки подобных стратегий могут стать идеи интегратизма Тейяра де Шардена.

Другой важной смысловой установкой его учения, тесно связанной с интегратизмом, выступает эволюционизм. С точки зрения ученого, «позитивное познание вещей отождествляется с изучением их развития», так как Вселенная, по мнению Тейяра, представляет собой «не порядок, а процесс» [6, с. 48]. Его эволюционизм, как и его интегратизм, имеет метаглобальный характер, выходя далеко за рамки биологического эволюционизма. Эволюционный поток, по Тейяру, не знает берегов. В нем можно обнаружить самые мельчайшие частицы материи – электроны и бескрайний Космос, материальные и духовные ценности. И, конечно же, не остается за рамками этого потока человек – центральное звено эволюции. Ведь эволюция мира во многом обусловлена *изменением сердца человека и возрастанием его сознания*. При этом возрастание сознания есть *действие к единению* [2]. Таким образом, мы вновь возвращаемся к метаглобальному интегратизму, который выражает сущность ноосферного учения Тейяра и направляет ход движения его основных идей.

Любопытно, что широкое понимание эволюции было свойственно и выдающемуся русскому педагогу В. П. Вахтерову. Согласно его взглядам, «эволюция в мире животных и растений, прогресс в жизни человечества, рост и развитие человеческой особи – все это явления одного порядка; между ними большая аналогия и тесная связь» [3, с. 309–310]. Следует напомнить, что В. П. Вахтеров – автор концепции эволюционной педагогики с ее девизом *развивай себя сам и содействуй прогрессивному развитию ближних*. Этот девиз может стать центральной идеей устойчивого личностного развития, осуществляемого в контексте решения задачи воспитания «экологии души» (Д. С. Лихачев) как составной части ноосферной педагогической акмеологии. В праве на существование последней мы настолько уверены, что считаем возможной разработку ее гипотетической модели с опорой на идеи ноосферного учения Тейяра де Шардена. Мы предлагаем включить в модель следующие разделы:

1. Ноосфера как объяснительный принцип философии интегрального развития человека Тейяра де Шардена.
2. Предмет ноосферной педагогической акмеологии.
3. Цель ноосферной педагогической акмеологии.

4. Методологический инструментарий ноосферной педагогической акмеологии.

В настоящей работе в силу ограниченности ее объема рассмотрим лишь первый и второй разделы.

Ноосфера как объяснительный принцип философии интегрального развития человека Тейяра де Шардена

Э. Г. Юдин, называя деятельность «объяснительным принципом», характеризует ее как «понятие с философско-методологическим содержанием, выражающим универсальное основание человеческого мира культуры» [10, с. 272]. Думается, что к таким понятиям можно отнести и понятие ноосферы – глубоко интегративной категории, лежащей в основе концептуальных построений Тейяра. В «Википедии» она интерпретируется как *сфера взаимодействия общества и природы, в границах которой разумная человеческая деятельность становится определяющим фактором развития*. Другие словари дают и более развернутое определение ноосферы как высшей ступени «интеграции всех форм существования материи, когда любая преобразующая деятельность человека будет основываться на научном понимании естественных и социальных процессов и органически согласовываться с общими законами развития природы. Это означает, что человек должен взять на себя всю ответственность за дальнейшую эволюцию как биосферы в целом, так и самого себя» [9, с. 303].

В научный оборот понятие «ноосфера» введено французским исследователем Э. Леруа, другом Тейяра де Шардена, под влиянием прослушанных им лекций В. И. Вернадского. В них была высказана мысль о существовании в биосфере великой геологической космической силы, планетное действие которой обычно не принимается во внимание в представлениях о космосе. Эта сила есть разум человека, устремленная и организованная воля его как существа общественного. Эдуард Леруа неоднократно утверждал, что к идее ноосферы он пришел совместно с Пьером Тейяром. Согласно Леруа, ноосфера – это *мыслящая оболочка, формируемая человеческим сознанием*. В близкой к такому пониманию позиции Тейяра ноосфера обозначается как «новый покров», «мыслящий пласт», который, зародившись в конце третичного периода, разворачивается с тех пор над миром растений и животных – вне биосферы и над ней.

Для нас важен тот момент, что в ноосферном единстве дивергенция уступает место и подчиняется конвергенции, при которой расы, народы и нации консолидируются и совершенствуются путем взаимооплодотворения. В ноосфере *гармонизируется общность сознаний индивидов*. В ре-

зультате это ведет к зарождению *планетарного сверхсознания единой мыслящей оболочки* – духа Земли. Дух же, в понимании Тейяра де Шардена, есть, в сущности, *способность к синтезу и организации* [6, 7].

Эта способность порождает еще одно очень важное качество ноосферы – способность к развитию. С точки зрения Тейяра, ноосфера не может остановиться в своем развитии, ибо она есть часть эволюции: «Я верую, что Вселенная есть Эволюция» [7, с. 137]. Суть эволюционизма теолога и ученого заключается в видении мира как *живого организма, пронизанного Божеством и устремленного к совершенству*. Будучи глубоко верующим, исходным и конечным пунктом эволюционного развития он признает Божественный промысел. Он развивает учение, которое можно назвать религиозным эволюционизмом. По его словам, «Бог действует только эволюционным путем; этот принцип, повторяю, мне кажется необходимым и достаточным, чтобы модернизировать и влить новые силы во все христианское вероучение» [7, с. 205]. Поэтому вполне логично применительно к учению Тейяра звучат слова о том, что все творческие усилия человека, вся его культура и цивилизация, его любовь, его энергия, его деяния и, наконец, все личные индивидуальности, которые бессмертны, – все это служит вселенской Божественной Цели [4].

Велика и *срединная*, созидающая роль человека. Именно он является центральным звеном связи Бога и мира: через его духовное становление мир восходит к высшим своим состояниям, тогда как необходимые для этого энергии нисходят свыше опять-таки через человека. Человек знаменует собой вершину эволюционного прогресса и одновременно его решающую силу. Человек – это бифуркационная точка развития мира, от которой начинается объединение, конвергенция: *мир устремляется к высшему Синтезу*. При этом центральной проблемой остается личностное становление человека, его духовное возрастание, движение к идеалу как высшей цели и смыслу существования и жизни [2].

Таким образом, исходный акмеолого-педагогический смысл учения Тейяра де Шардена состоит в том, что он провозглашает принцип совершенства человека, акцентирует его способность к движению вперед, к творчеству. Человек в этом процессе одновременно свободен и несвободен.

Несвобода обусловлена тем, что в концепции «диалектики всеединства» заложен мощный заряд провиденциализма и телеологизма, допускающих возможность существования внечеловеческих целей и целеполагания. Человек как духовное совершенство бытия рассматривается Тейяром как *заранее запланированный свыше итог эволюции космического целого*.

Свободен человек в том смысле, что он наделяется креативными способностями восхождения к собственному и мировому совершенству. Будучи продуктом Божественного провидения, он сам обладает творческой потенциальностью. Именно человек создает сферу разума – ноосферу, качественно отличающуюся от предыдущих эволюционных этапов – «преджизни» и «жизни».

Предмет ноосферной педагогической акмеологии

Как уже было отмечено, одной из важнейших смысловых доминант учения Тейяра выступает развитие и устремленность к совершенству. Это касается универсума в целом, человечества как вида и человека как индивида и личности. Развитие и устремленность к совершенству свойственны и акмеологии, призванной заниматься вопросами достижения вершин в человеческом становлении. В то же время до сих пор в контексте этой науки область человеческого совершенствования ограничивается то возрастными, то деятельностными, то какими-либо иными показателями. Например, акмеология может быть охарактеризована просто как наука о зрелом возрасте, как наука о профессионализме и т. д. Ограничения вносятся и в определения педагогической акмеологии. Она трактуется чаще всего как наука о путях достижения профессионализма в труде педагога. То есть действие педагогической акмеологии замыкается рамками, во-первых, профессионального педагогического труда, во-вторых – сферой деятельности только одного из ее субъектов – педагога. Но ведь педагогическая деятельность – это процесс и результат взаимодействия, по меньшей мере, двух субъектов – учителя и ученика.

Какие бы инновационные веяния не были свойственны современности, объективно в ходе осуществления образовательной деятельности один учит, другой учится. Самое же главное, ограничивая акмеологию в целом и педагогическую акмеологию в частности, какими-то отдельными сторонами человеческого становления, мы противоречим самой идее этого становления. Несколько переиначивая слова А. С. Макаренко «человек не воспитывается по частям», скажем: *человек не развивается по частям*. Человек развивается целостно. Поэтому одномерное рассмотрение человека для педагогики нонсенс.

Примером такого одномерного подхода в педагогике может служить широко используемое сегодня понятие «конкурентоспособный работник». Бесспорно, навыки конкуренции ныне, к сожалению, играют слишком заметную роль в жизни общества и отдельного человека, чтобы отмахнуться от их формирования. Другой вопрос: нужно ли сводить профессиональное образование

(тем более образование вообще) к подготовке конкурентоспособного работника? Уместно напомнить слова К. Хорни и Э. Фромма: преимущественная ориентация на конкуренцию может пагубно влиять на психическое здоровье и развитие личности, потому что конкуренция насыщает собой все области жизни, она формирует презрение к слабым и зависть к сильным.

Не только А. С. Макаренко, но и другие теоретики и практики образования не были сторонниками одномерности. Подтверждением тому служит концепция всестороннего развития личности, глубокая разработка в педагогике понятия «многомерная человеческая целостность». Все более отчетливо многомерный подход проявляется в акмеологии. Так, по свидетельству А. А. Бодалева, существенное место в акмеологических работах занимают «прослеживания характера взаимовлияния свойств и качеств физической и духовной "субстанций" человека» [1, с. 12]. Эта позиция в известной мере созвучна ноосферной идее единства материального и духовного.

Понимание широких возможностей в деле развития человека содержится в самом определении акмеологии: «Акмеоло́гия (от др.-гр. Ἀκμή (акме) – вершина, др.-гр. λόγος (logos) – учение) – наука о закономерностях (путях) достижения совершенства во всех видах индивидуальной деятельности человека» (Википедия). Почему нам кажется значимым данное определение? Потому что в нем область действия акмеологии не ограничивается ни возрастом (зрелостью), ни сферой деятельности (профессиональной деятельностью), ни составом субъектов акмеологической деятельности (например, педагогами).

Основываясь на интегральной направленности ноосферного учения, а также «широких» трактовках акмеологии, правомерно охарактеризовать ноосферную педагогическую акмеологию как *науку о путях и закономерностях целостного многомерного развития человека в условиях специально организованного образовательного процесса*.

Попытаемся объяснить смысл понятия «целостное многомерное развитие» применительно к нашему случаю, взяв на вооружение в качестве методологической подпорки категории Тейяра де Шардена «тангенциальная энергия» и «радиальная энергия». Имея общую психическую природу (для учения Тейяра в принципе свойствен панпсихизм), они тем не менее в его трактовке отличаются функционально. Тангенциальная энергия – это энергия движения по поверхности сферы. Радиальная энергия – это энергия схождения в центр сферы. Исследователи склонны считать, что тангенциальная и радиальная энергии во многом напоминают силы «инь» и «ян», которые также «соединяют и превращают». Тангенциальная энергия связывает данный элемент со всеми другими элементами того же по-

рядка (т. е. той же сложности и той же внутренней сосредоточенности). Радиальная энергия влечет его в направлении все более сложного и внутренне сосредоточенного состояния [2, 6].

Иными словами, происходят процессы универсализации и гармонизации, без которых немислим никакой интеграционный процесс. Универсализация – это механизм внешнего развития, гармонизация – механизм внутреннего развития, ведущий непосредственно к совершенствованию *данного элемента*. Результат действия тангенциальной энергии – создание его внешней структурной организации. Результат действия радиальной энергии – восхождение сознания к высотам духовной конвергенции. Тангенциальная энергия обеспечивает «единство снизу», радиальная – «единство сверху».

Проецируя приведенные рассуждения на область рассматриваемого нами понятия, мы допускаем предположение о том, что целостное многомерное развитие человека представляет собой процесс качественных изменений, направленных на повышение уровня интегрального единства внутренних (развитие в глубину) и внешних (развитие вширь) связей и отношений. Содержание внутреннего развития человека образует «триада» духовного, душевного и физического его совершенствования. Стержневым моментом этого развития является духовное восхождение человека к вершинам собственного бытия. Содержание внешнего развития составляют процессы расширения и углубления связей и отношений с окружающим миром – с другими людьми, обществом, природой, Космосом...

Предмет ноосферной педагогической акмеологии выходит за рамки онтогенетического развития человека: он рассматривается во всем богатстве внутренних и внешних отношений, в том числе в единстве онтогенетических и филогенетических характеристик. Это понимание отвечает природе «предмета воспитания» (К. Д. Ушинский), каковым является человек. В этом смысле бесконечные апелляции к личности, модные среди психологов и педагогов, представляются не совсем корректными, поскольку не учитывают в достаточной степени многомерную природу человека. Образно выражаясь, человек – айсберг, личность же – лишь незначительная часть его поверхности.

Предметная экспансия ноосферной педагогической акмеологии не заканчивается на человеке как индивиду и виде. Глобальный характер ноосферного интегратизма, охватывающего все эволюционные процессы, происходящие внутри и вне человека, позволяет утверждать, что в определенном смысле предметом такой акмеологии выступают и все эти процессы. Имеется в виду, что развитие человека связано с развитием остального мира. Тесная взаимозависимость эволюционных процессов во Вселенной обуславливает потребность учета этого обстоятельства в ходе реше-

ния задач ноосферной педагогической акмеологии, сконцентрированных на развитии человека как главного участника «глобального эволюционного процесса со всеми составляющими ноосферы на принципах гармоничного взаимодействия, сотрудничества и самоорганизации» [9, с. 303].

Выводя предмет ноосферной педагогической акмеологии за рамки индивидуального развития человека, мы тем самым расширяем поле ее «ответственности» за счет распространения этой «ответственности» на область исторического становления человека. Следовательно, ноосферная педагогическая акмеология – это не только наука о человеческом индивиде, который образовывается всю жизнь, но и о человеке как виде, *Homo Sapiens* в целом, развивающемся в историческом пространстве.

Однако глобальный интегратизм заставляет нас сделать следующий шаг, а именно – расширить границы предмета ноосферной педагогической акмеологии за пределы человеческого бытия и как индивида, и как вида. Это диктуется фатальной взаимозависимостью процессов развития ноосферы. Несмотря на роль ключевого «игрока» на ноосферном поле (как мы видели выше, ноосфера сегодня понимается как сфера взаимодействия общества и природы, в границах которой разумная человеческая деятельность становится определяющим фактором развития), современный человек не меньше, чем первобытный, зависит от других элементов мира. Пропорции зависимости людей от природы сохраняются. Как ни странно, этому способствует сам его величество человеческий разум, вернее – его изобретения. Так, развитие атомной промышленности, являющейся одним из высших достижений прогресса, ведет к резкому снижению уровня безопасности жизни.

Получается, что разум, двигая вперед прогресс, одновременно как бы отдаляет его (прогресс) от человека, или, по меньшей мере, деформирует, создавая опасную ситуацию вместо комфортной. Этот парадокс объясняется тем, что наличие у человека разума не является залогом его разумного поведения. Спасти от «неразумного» разума сможет лишь *становление «гармонизированной общности сознаний», ориентированных на выживание цивилизации*. Иначе говоря, речь идет о *достижении человечеством ноосферного состояния*. Ноосфера – интегральный феномен, который не равен сумме составляющих его компонентов. Это не *среднее арифметическое индивидуальных интеллектов*, а некий «интегральный разум», «сверхсистема интеллектов», составляющая *духовно-интеллектуальный фундамент сферы разума*. Ноосфера предусматривает существование любого многообразия эволюции, если оно основано на принципе *соразвития*, или *коэволюции* [8].

Таким образом, ноосферный подход требует тщательного учета последствий развития и взаимовлияния всех интегрируемых сторон челове-

ского и внечеловеческого бытия. В контексте нашего исследования это означает, что ноосферная педагогическая акмеология – наука не только о человеке, но и о других элементах мира, с которыми человек взаимодействует непосредственно или опосредованно в ходе своей деятельности. Интегральным предметом этой науки можно назвать закономерности восхождения человека к вершинам гармонии отношений между ним и другими элементами мира. Ибо, как уже говорилось, *любой элемент может развиваться и расти лишь во взаимодействии со всеми другими элементами*. Развитие человека будет осуществляться по этим законам лишь тогда, когда он научится подчинять низшие побуждения высшим, освобождать себя не только от внешнего, но и внутреннего деспотизма – деспотизма низших страстей и прихотей (В. П. Вахтеров), когда он перестанет руководствоваться эгоизмом и доводить до крайнего выражения принцип «каждый для себя».

Литература

1. Акмеология: учеб. пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. СПб.: Питер, 2003. 256 с.
2. Василенко Л. И. Христианский эволюционизм о. Пьера Тейяра де Шардена // Глобальный эволюционизм (философский анализ) / отв. ред. Л. В. Фесенкова. М.: ИФ РАН, 1994. С. 52–64.
3. История педагогики в России: хрест.: для студ. гуманитар. факультетов высш. учеб. заведений / сост. С. Ф. Егоров. М.: Академия, 1999. 400 с
4. Мень Александр, прот. Пьер Тейяр де Шарден: христианин и ученый // Тейяр де Шарден П. Божественная среда: авт. сб.: букинист. изд. М.: Ренессанс, 1992. 312 с.
5. Пасика В. М. Христианский эволюционизм Тейяра де Шардена // Современная буржуазная философия. М.: Изд-во МГУ, 1972. С. 629.
6. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М.: Наука, 1987. 240 с.
7. Тейяр де Шарден П. Божественная среда: авт. сб.: букинист. изд. М.: Ренессанс, 1992. 312 с. (Памятники религиозно-философской мысли).
8. Урсул А. Д. Путь в ноосферу (концепция выживания и устойчивого развития цивилизации). М.: Луч, 1993. 275 с.
9. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. М.: Политиздат, 1991. 560 с.
10. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978. 272 с.
11. Яркина Т. Ф. Западные педагоги и развитие современной школы // Сов. педагогика. 1992. № 12. С. 121–128.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.013.42

Е. Л. Башманова

СОЦИАЛЬНАЯ СТРАТИФИКАЦИЯ КАК АТРИБУТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА И ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Автор статьи вводит в современный педагогический дискурс понятие социальной стратификации, показывает ее влияние на образовательное пространство и процесс социализации учащихся. Раскрываются угрозы целостности педагогического процесса, ошибки и противоречия образовательной политики, тенденции утраты педагогической наукой влияния на решение актуальных общественно и лично значимых проблем в условиях резкого социального расслоения учащихся. Проанализированы результаты исследования отношения школьников из различных социальных слоев к учению и школе, свидетельствующие о нарастании социально-культурного диссонанса в образовательном пространстве. Предложены социально-стратификационный и социально-интегративный подходы к анализу и решению данной проблемы. Обрисованы контуры социально ориентированной педагогической парадигмы, предотвращающей стратификационно обусловленные педагогические риски и стремительную дегуманизацию образовательного пространства.

Ключевые слова: социальная стратификация, образовательное пространство, социальный статус, социализация, социально-стратификационный подход, социально-интегративный подход, социально ориентированная педагогическая парадигма.

Abstract. The paper introduces the concept of social stratification in the modern pedagogical discourse examining its influence on the modern educational environment and students' socialization processes. The new trends threatening the integrity of educational process and decreasing its influence on solving the urgent social and personal problems are revealed along with misunderstandings and contradictions of educational policy and students' social stratification. The research data concerning the secondary school students' attitude to learning is analyzed for different social strata, indicating the growing socio-cultural dissonance in educational environment. The approaches suggested for analyzing the problem (social stratification) and problem solving (social integrativeness) are given. The socially oriented pedagogic paradigm is outlined aimed at preventing the stratification risks and rapid dehumanization of educational environment.

Index terms: social stratification, educational environment, social status, socialization, social stratification approach, social integrative approach, socially oriented educational paradigm.

Состояние сферы образования неразрывно связано с социально-экономической ситуацией и задачами развития общества, сформулированными правящей элитой. Педагоги всегда признавали высокую значимость социально-экономического контекста как условия осуществления педагогической деятельности. А. С. Макаренко называл настоящей ту педагогику, которая «повторяет педагогику всего общества». В. В. Краевский, считавший социальный опыт, общественную практику «первоосновой познания», утверждал, что и педагогическая теория не может формироваться «вне обобщенной практики общественного целого» [11, с. 90].

Одиозной приметой современной общественной практики является возникновение крайнего варианта социальной дифференциации – поляризации общества по доходам, ужесточающей и дегуманизирующей образовательное пространство, создающей угрозу ключевому свойству педагогического процесса – его целостности.

Организационная целостность разрушается вследствие возрастающей автономии образовательных учреждений в условиях их острой дифференциации, усиливающегося расслоения регионов, педагогического и ученического сообществ.

Содержательной целостности угрожает избыточное производство специалистов-гуманитариев с высшим образованием, катастрофическая нехватка рабочих рук, нежелание молодежи обучаться рабочим специальностям, а также естественное стремление элиты закрепить за собой привилегию обладания «сакральным знанием» и ограничить доступ широких социальных слоев к высококачественному образованию.

Структурная целостность находится под ударом по причине несогласованности целей, ресурсов и результатов образования учащихся различного социального статуса, значительного разрыва между совокупными компетенциями педагогических коллективов из образовательных учреждений разного уровня престижности, а также образовательными возможностями семей из различных социальных слоев.

Практико-деятельностная целостность нарушается вследствие обусловленной несправедливым неравенством деформации межличностных отношений учащихся; ослабления связей школы и резко расслоившегося родительского сообщества; отсутствия у педагогов профессиональных подходов к работе в условиях социальной дифференциации; разочарова-

ния родителей в способности школы обеспечить качественное образование независимо от материального положения семьи; отсутствия у школы объективных возможностей соответствовать жизненным траекториям школьников из семей с различными возможностями и перспективами.

Выход социально-педагогических и воспитательных проблем на первый план политической жизни (участие подростков и юношей в резонансных преступлениях; массовые протестные выступления молодежи и др.) свидетельствует о системной ошибке в государственной образовательной политике, связанной с отсутствием или недостаточной рефлексией проблем образования в ситуации резкого социального расслоения. Представляется, что эта ошибка обусловлена несколькими причинами:

- планированием и осуществлением таких изменений, которые не улучшают или даже ухудшают условия социализации и образовательные возможности учащихся из непривилегированных социальных слоев (составляющих большинство населения), провоцируют возникновение специфических воспитательных проблем, таких как недоверие, разочарование, отсутствие мотивации учиться и работать;
- несформированностью отношения властных элит к образованию как средству консолидации общества, осуществлением политики нарочитой дифференциации, объясняемой необходимостью предоставления свободы выбора, для многих оборачивающейся «свободой быть голодным» [27, с. 57];
- отсутствием мотивации части научно-педагогической элиты к критическому анализу современной системы образования вследствие благоприятной личной адаптации к рыночным условиям;
- невниманием к вопросам подготовки педагогов к профессиональной деятельности в условиях резкого социального расслоения, отсутствием формирования не только опыта успешного решения стратификационно обусловленных проблем обучения и воспитания, но и опыта их осмысления, а следовательно, и профессионально обусловленного отношения к ним.

Сосредоточиваясь на улучшении формальных результатов деятельности (уровень успеваемости, число победителей олимпиад, средний балл по ЕГЭ, поступление выпускников в престижные вузы и др.), обеспечивающих объем финансирования и подтверждающих обоснованность претензий на высокий статус, образовательные учреждения постепенно утрачивают интерес и мотивацию к воспитательной работе, результаты которой значительно отсрочены во времени и слабо стимулируются государством. Педагогика теряет авторитет гуманитарной науки, способной реагировать на тенденции социальной динамики и решать актуальные общественно и личностно значимые задачи, в том числе предоставления школь-

никам из различных социальных слоев сопоставимых образовательных возможностей и профилактики стратификационно обусловленных педагогических рисков. Отпущенные «бразды» воспитания гражданина и профессионала готов подхватить социальный маркетинг, заинтересованный во влиянии на потенциального потребителя услуг и представителя целевого сегмента. Социологи, например, давно признали изучение перехода от «социалистического образа жизни» к другим социокультурным образцам жизнедеятельности «уникальной познавательной задачей» [21].

Между тем исследование социальной стратификации (расслоения общества на основе неравного доступа к богатству, власти и престижу) как атрибута образовательного пространства представляется актуальным и перспективным направлением педагогического поиска по ряду причин. Во-первых, педагогика все же остается единственной гуманитарной наукой, не учитывающей положение участников образовательного процесса в социальной структуре и связанные с этим положением особенности их отношений и деятельности. Во-вторых, социальный статус как маркер принадлежности к определенному социальному слою присущ всем субъектам образовательного процесса независимо от пола, возраста, индивидуально-типологических особенностей и состояния здоровья и, следовательно, объективно влияет на социализацию всех школьников. В-третьих, положение семьи в социальной структуре обуславливает качество ее социального капитала, наличие экономических и культурных преимуществ, используемых в образовании и воспитании ребенка. В-четвертых, с принадлежностью к тому или иному социальному слою и экономической идентичностью тесно связано социальное самочувствие родителей, которое, в свою очередь, детерминирует субъективные отношения школьников, накладывает отпечаток на их мироощущение. В-пятых, углубление социального неравенства повлекло за собой возникновение воспитательных проблем как в бедных семьях, вынужденных ограничивать удовлетворение важных для развития детей потребностей, так и в материально благополучных, высокий уровень жизнеобеспечения которых, как оказалось, не является гарантом нравственного здоровья.

Основой формирования профессионального педагогического взгляда на образование и социализацию в условиях социального расслоения выступают идеи И. Г. Песталоцци, Дж. Локка, Р. Оуэна, Я. Корчака, А. С. Макаренко, М. Монтессори, А. Нейлла. Современными педагогами – Л. И. Гриценко, И. Д. Демаковой, А. А. Либерманом и другими – разработаны различные подходы к гуманизации образовательного пространства через объединение, сплочение, интеграцию школьников из различных социаль-

ных слоев в единый воспитательный коллектив [5, 7, 20]. Однако исследований феномена социальной стратификации в педагогическом контексте до сих пор не проводилось.

Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена противоречием между провозглашенной в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. перспективой формирования *общества равных возможностей* [10] и отсутствием профессионального педагогического взгляда на социализацию учащихся как *единой социальной группы*, не ограничивающегося вниманием лишь к отдельным ее представителям – талантливой и одаренной молодежи. Данное противоречие конкретизируется в несоответствиях

- между декларацией приверженности отечественного образования гуманистическим идеалам равенства возможностей и справедливости и резкими различиями в шансах учащихся на успешную социализацию в высококонкурентном стратифицированном обществе;

- встроенностью всех субъектов образовательного процесса в социальную структуру, превращением социальной стратификации в атрибут образовательного пространства и отсутствием в отечественной педагогической науке методологического обоснования социализации в условиях социальной стратификации;

- задачей стремительного увеличения численности среднего класса (до 70% населения [10]) и отсутствием педагогической стратегии воспитания представителя этого класса как субъекта стабильного развития, образца трудолюбия и профессионализма, эталона успешности и престижа;

- необходимостью формировать у значительной части учащихся ценностные ориентации, социальные компетенции и навыки стиля жизни представителей среднего класса и принадлежностью большинства школьных педагогов к базовому и нижнему социальным слоям;

- намерением воспитывать у школьников активно-деятельностное отношение к образованию, ответственное отношение к труду и девальвацией данных ценностей вследствие низкого уровня жизни значительной части активно трудящихся квалифицированных работников;

- потребностью в подготовке педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях резкого социального расслоения и слабым отражением данной проблемы в содержании профессионального педагогического образования.

Курс на движение к социально-ориентированному обществу равных возможностей, основанному на доверии и ответственности [10], требует разработки и внедрения профессионального педагогического подхода к осу-

ществлению образовательного процесса в условиях резкого социального расслоения с целью снижения стратификационных рисков и предоставления учащимся равноценных образовательных возможностей. Причем равный старт – не самоцель, а значимое условие сохранения и воспроизводства интеллектуального потенциала страны. Во-первых, потому, что значительное количество талантливых и высокоработоспособных людей являются выходцами из нижних социальных слоев. Во-вторых, потому, что в обстановке роста преступности, криминализации общества открытый равный доступ к качественному образованию, обеспечивающему человеку жизненные перспективы, является гарантом выбора в пользу учебы и труда.

Общеизвестно, что принадлежность к социальному слою обуславливает не только качество культурного капитала родителей (ценностных ориентаций, отношений, мотивов, установок по поводу образования, учения и школы), но и специфику его освоения школьниками. «Ребенок из низших слоев впитывает не просто точку зрения низшего класса на социальный мир, – поясняют П. Бергер и Т. Лукман, – но точку зрения, окрашенную индивидуальным восприятием его родителей... Одна и та же перспектива низшего класса может вызвать различные чувства: удовлетворенность, покорность, горькую злобу, зависть, неистовое бунтарство. Следовательно, ребенок, происходящий из низших классов, будет жить совершенно иначе не только в сравнении с ребенком – выходцем из высших классов, но и в сравнении с другим ребенком из низшего класса» [3, с. 214].

С целью изучения особенностей социального статуса как одного из значимых условий формирования субъективных отношений школьников было проведено исследование с использованием авторских опросников для учащихся и родителей, «Семантического дифференциала» по Ч. Осгуду (в модификации Е. Э. Смирновой), а также методик изучения школьной мотивации Н. Г. Лускановой и эмоционального отношения к учению Ч. Д. Спилбергера (в модификации А. Д. Андреевой).

Экспериментальную базу исследования составили 12 общеобразовательных школ г. Курска. Статус школы (престижная, обычная, малопрестижная) устанавливался в ходе экспертного опроса сотрудников департамента образования и преподавателей вузов. Выбор классов для последующего сплошного опроса учащихся осуществлялся методом случайного отбора пропорционально количеству средних и старших классов в генеральной совокупности. На момент опроса доля учащихся 6–9-х классов составила 74% (23 453 человека), 10–11-х классов – 26% (8 299 человек).

В ходе исследования сопоставлялись когнитивно-познавательный, эмоционально-волевой и мотивационно-действенный компоненты отно-

шения к учению и школе с каждым из компонентов социального статуса (финансово-экономическим, культурно-образовательным, профессионально-должностным, жилищно-бытовым) в отдельности. Кроме того, осуществлялся анализ типичных черт этого отношения в каждой из групп учащихся, сформированных на основе общих показателей социального статуса родителей.

Как показали результаты исследования, школьников из нижнего социального слоя отличает выраженный интерес к школе как месту общения со сверстниками, высокая потребность в коллективных формах взаимодействия, в чувстве социальной солидарности. Вместе с тем они обнаруживают недопонимание значения образования и презрительное отношение к образованности, отсутствие притязаний на достижения в сфере социально одобряемых действий, оппозиционность по отношению к академической культуре школы, склонность к девиантному поведению как средству поиска каких-либо (в том числе асоциальных) личностных преимуществ в высококонкурентной образовательной среде за неимением тех, которые может дать социальный капитал благополучной семьи. Сильными сторонами учащихся этой группы являются устойчивость к жизненным невзгодам, неприхотливость, практичность, готовность к самообслуживанию, высокая степень самостоятельности в быту.

У школьников из базового социального слоя также отмечается интерес к школе как месту дружбы и общения. Им свойственны утилитарное отношение к образованию как средству материального обеспечения, значительная терпимость к недостаткам школы. Особенностью данных учащихся является широкий круг внешкольных и внеучебных интересов при их слабой дифференциации. В отличие от школьников из предыдущей группы, они не испытывают дефицита в эмоциональных контактах. Отношение к учебе неоднозначное: с одной стороны, стремятся узнавать новое, с другой – учатся с неохотой. Основная причина нежелания учиться – отсутствие интереса к большинству предметов, неумение связать их содержание с жизненными перспективами.

Представителей среднего социального слоя характеризует интерес к школе как месту освоения новых знаний, умений и навыков. Их отличает отношение к образованию как средству личностного совершенствования и самореализации, высокий уровень притязаний в сфере личных достижений, устойчивый интерес к учебе как познавательной деятельности, стремление к дееспособности во всех сферах жизни и готовность к конкурентной борьбе в высокосодержательном интеллектуальном труде. Эти школьники проявляют высокую требовательность к себе, самокри-

тичность, постоянную рефлексию по поводу успехов и неудач. Они осознают наличие высокой конкуренции, стремятся к победе в ней и проявляют готовность к интенсивному взаимодействию с учителями (репетиторами) для формирования конкурентных преимуществ. Вместе с тем они наиболее нетерпимы к недостаткам школы, критикуют скучное преподавание. Несмотря на недовольство и критику, данные учащиеся нуждаются в школе как в среде, благоприятствующей развитию их личности.

Школьников из верхнего социального слоя отличает гедонистическая направленность мировоззрения. Образование рассматривается ими как средство обеспечения высокого качества и богатого содержания жизни. Они в целом хорошо учатся, но в школе чувствуют себя некомфортно, жалуются на изоляцию, одиночество. Амбициозность, осознание своего превосходства в средствах достижения успеха препятствуют благоприятной адаптации в школьной среде и формированию положительного отношения к школе. Эти дети часто указывают на неудовлетворенность взаимоотношениями с учителями и одноклассниками, без удовольствия участвуют в жизнедеятельности школы.

Количество респондентов, готовых без сожаления расстаться со школой, в данной группе в два-три раза выше, чем в других. Большинство из них учатся в престижных школах, в которых складываются сложные межличностные отношения, установлен приоритет учебной деятельности и интеллектуального труда, что дополнительно усложняет социальную ситуацию развития. Однако они наиболее уверены в себе, оптимистично смотрят в будущее, имеют низкие показатели фоновых уровней тревожности и негативных эмоциональных переживаний. Главными причинами трудностей в учении они называют отсутствие интереса к школьным предметам, собственную лень и сложность учебной программы. В структуре мотивации к обучению ведущие места занимают узколичные мотивы: «поступить в вуз», «получить профессию», «обеспечить материальное благополучие». Использовать знания на благо людей эти учащиеся не готовы.

Аккумулятивная у полюсов картина успеваемости учащихся из верхнего социального слоя косвенно указывает на возможность формирования двух диаметрально противоположных траекторий влияния высокого социального статуса родителей на отношение школьников к учению и школе. Это объясняется неоднородностью социальной базы данного слоя, дефицитом внимания по отношению к детям со стороны занятых карьерой и увлечениями родителей, в связи с чем исследователи относят некоторые состоятельные семьи к категории внутренне неблагополучных [22].

С целью выявления связи между переменными «социальный статус родителей» и «отношение к учению» полученные данные обрабатывались с помощью программы SPSS. Показателям отношения были присвоены удельные веса от 0 до 30. В соответствии с параметрами отношения выборочная совокупность была расформирована на 4 группы: с активным положительным (высокий уровень), избирательным (средний), пассивным (начальный) и активным отрицательным (низкий) отношением.

Как показали результаты анализа, *любая школа обладает потенциалом в формировании активного положительного отношения школьников к учению* – линейной корреляционной зависимости между переменными «отношение к учению» и «статус школы» не выявлено ($r = 0,09$). Обнаружилась зависимость между переменными «статус школы» и «социальный статус родителей» ($r = 0,2$). Отмечается преобладающая роль культурно-образовательного ($r = 0,23$) и профессионально-должностного ($r = 0,21$) компонентов социального статуса как факторов рассредоточения учащихся по школам неодинакового уровня престижности. Незначительную роль материального положения семьи ($r = -0,02$) обуславливают, с одной стороны, слабость конкуренции между школами, отсутствие частных школ в г. Курске, способных интенсифицировать конкурентную борьбу; с другой – невысокий уровень жизни населения и неспособность большинства вкладывать значительные средства в школьное образование.

Корреляционный анализ не показал зависимости между переменными «отношение к учению» и «социальный статус». Однако распределение видов отношения в рамках каждой из групп демонстрирует зависимость между социальным статусом членов группы и доминирующим среди них видом отношения к учению. Согласно полученным результатам, отношение большинства школьников из нижнего социального слоя характеризуется как несформированное, пассивное, неосознанное, амбивалентное, поверхностное, неустойчивое (66,7%). У школьников из базового социального слоя доминирует избирательно-активное, осознанное, положительное, но при этом поверхностное и неустойчивое отношение (51,8%). Значительное – в два раза по сравнению с другими группами – преобладание учащихся со сформированным избирательным отношением обнаружилось в группе школьников из среднего социального слоя (62,5%). Отчетливая динамика избирательного отношения, наблюдавшаяся в рамках нижнего, базового и среднего социальных слоев, нарушается распределением видов отношения в группе респондентов из верхнего социального слоя, среди которых носителей пассивного отношения к учению почти в два раза больше (54,7%), чем избирательного (30,2%).

Результаты исследования свидетельствуют о наличии у представителей различных социальных слоев специфических особенностей отношения к учению и школе, дифференциации конкурентного потенциала, формировании противоположных ожиданий от школы и учителей, а также о нарастании дезинтеграции межличностных отношений в школе. Часть обучающихся находится в состоянии личного соперничества, конкуренции, взаимного сравнения не столько достижений, сколько семейных ресурсов. Другие просто отчуждены от жизни школы, класса. Возникает социально-психологическая «гремучая смесь»: рост индивидуализма, эгоистических настроений, пресыщенности у одних сочетаются с отсутствием перспектив, надежд и планов у других. Нереализованность жизненных планов представителей непривилегированных социальных слоев приводит к разочарованию, провоцирует протестное поведение, поиск других, зачастую асоциальных, путей жизненного самоопределения.

Таким образом, социальная стратификация, или иерархия семей на основе неодинакового доступа к ресурсам, необходимым для полноценного физического и личностного развития школьников, выступает объективным условием существования, атрибутом (неотъемлемым свойством) образовательного пространства. Будучи качественной характеристикой социальной среды как многомерного явления, под которым подразумеваются общественно-государственный строй и социально-экономические условия, она обуславливает характеристики *макросреды социализации всех обучающихся*. Выражаясь в социальном статусе, уровне жизни и качестве социального капитала конкретной семьи, она влияет на *микросреду социализации каждого обучающегося*. Специфические отношения между обучающимся и средой характеризуются объективным местом его семьи в социальной иерархии, особенностями понимания занимаемой социальной позиции и отношением к ней в терминах принятия – непринятия.

В связи с вышесказанным мы считаем целесообразным расширить представление о факторах социализации [4, 15], добавив к ним социальную стратификацию и социальный статус семьи. Социальная стратификация, отражающая иерархию социальных слоев по критериям «власть», «престиж», «доход» и «образование», охватывает подрастающее поколение в целом как большую социальную группу и в данном аспекте представляет собой *макрофактор социализации*. Обусловленный позицией семьи в системе социальной стратификации социальный статус, оказывающий влияние на социальную адаптацию и автономизацию каждого обучающегося в отдельности, может рассматриваться как *микрофактор социализации*. Учитывая несовершенство социальной структуры российского об-

щества, слабость меритократических механизмов социализации, зависимость жизненных шансов обучающихся от социально-экономического положения семей, можно утверждать, что социальная стратификация модифицируется в *метафактор социализации*, обуславливающий жизнедеятельность, социальную адаптацию и автономизацию обучающихся из различных социальных слоев на всех ступенях возрастного развития.

Использованный в исследовании социально-стратификационный подход может рассматриваться как *направление теоретического изучения особенностей процессов обучения и воспитания в условиях резкого социального расслоения обучающихся* [2]. Он представляет собой вариацию индивидуально-дифференцированного подхода с учетом социальной стратификации как атрибута образовательного пространства. Необходимо признать, что большинство оснований индивидуально-дифференцированного подхода (успеваемость, одаренность, уровень развития и др.) не являются очевидными, объективными и устойчивыми. Один и тот же школьник может быть лучшим учеником в начальной школе и отстающим в старших классах; скрытые дарования могут долгое время оставаться незамеченными; отставание в развитии, вызванное недостатками воспитания, и отставание, обусловленное заболеванием, требуют разных стратегий преодоления и не позволяют объединять школьников в одну группу отстающих. В отличие от данных оснований, социально-статусная принадлежность является безусловным атрибутом всех школьников, независимо от пола, возраста, индивидуально-типологических особенностей и состояния здоровья.

Применение социально-стратификационного подхода, социологического по своей сути, объясняется задачей поиска педагогических закономерностей обучения и воспитания в условиях резкого социального расслоения учащихся. Он позволяет обнаружить недостатки образовательного процесса, обосновать систему мер, профилирующих педагогические риски и депривации и препятствующих дегуманизации образования. При этом использование социально-дифференцирующих технологий в образовательной практике в виде группирования обучающихся в соответствии с принадлежностью к тому или иному социальному слою недопустимо – это ложный, антипедагогический путь к сегрегации через селекцию. Он не только нелегитимен, но и нецелесообразен.

У. Бронфенбреннер, Д. Дьюи, Э. Дюркгейм, А. Н. Перре-Клермон, А. С. Макаренко и другие исследователи доказали благотворное влияние социальной гетерогенности детского коллектива на личностное развитие его участников. Французский психолог А. Н. Перре-Клермон в 70-х гг. прош-

лого столетия экспериментально подтвердила связь характера социального взаимодействия между детьми из различных социальных слоев и качеством и результатами развития их когнитивной сферы [18].

У. Бронфенбреннер, ссылаясь на данные масштабного (охватившего около 600 тыс. учащихся из 4 тыс. школ) исследования Дж. С. Коулмана «Общество подростков», утверждает, что важным фактором интеллектуального развития ребенка в школе является смешанный социальный состав ученических коллективов. «Благотворный эффект при обучении ребенка из обездоленных слоев совместно с детьми из благополучных семей возрастает с увеличением числа таких детей в классе. Обездоленные дети, показавшие наилучшие результаты усвоения знаний, учились в классах, где большинство учащихся составляли выходцы из семей среднего класса», – отмечает исследователь [4, с. 81]. По мнению С. Боссерта, социальная гетерогенность первичных детских коллективов является надеждой общества на спасение, поскольку сотрудничество, стремление к которому формируется в этих коллективах, представляет собой важное условие политического и экономического выживания [26].

На первых этапах работы нами рассматривались сугубо педагогические средства решения проблемы, были разработаны программы воспитания для школьников, просвещения – для родителей, консультаций – для школьных педагогов [1]. Опыт их реализации позволяет утверждать: без активной социально ориентированной государственной политики в сфере образования, направленной на формирование единого образовательного пространства, предусматривающей заботу обо всех, а не только успешных и перспективных, его субъектах, решить проблему невозможно. Однако в настоящий момент Россия идет по пути элитизации образования. Финансовая поддержка гарантируется тем, кто уже зарекомендовал себя или в силу обстоятельств оказался в выигрышной ситуации, во внеконкурентном положении. Анализируя процесс элитогенеза в России, А. П. Люсый пришел к выводу, что элита заинтересована в создании *элитопедагогики*, целью которой является наращивание конкурентного личностного потенциала представителей правящей элиты, развитие у них способности к самовозвышению и стимулирование элитарных настроений [14].

Причиной стремительной дезинтеграции образовательного сообщества является навязывание контрпродуктивной и противоречащей задаче гуманизации образования конкурентной борьбы вместо естественной для него соревновательности. Сомнения в целесообразности «разжигания» конкуренции высказывают многие педагоги ([19] и др.). Школьное образование основано на *коллективном взаимодействии*, и воспитание боль-

шинства личностных качеств наилучшим образом осуществляется в коллективе. Психологические эффекты анализирует В. В. Гузеев, апеллируя к собственным детским впечатлениям: «В детстве я был довольно болезненным, не отличался особой ловкостью, физической силой... Интеллект и многочисленные ручные умения (пилить-строгать и прочее) вовсе негде было демонстрировать... Став взрослее, я заметил, что я не один такой: едва ли не половина класса старательно дезертировала со всех культурно-массовых *состязательных* мероприятий... Позже мне удалось познакомиться с результатами очень серьезных исследований психологов, убедительно показавших, что *кооперативная мотивация при совместном обучении приводит к существенно более высоким результатам, чем конкурентная*» (выделено нами. – Е. Б.) [6, с. 11–12].

Государство активно ищет пути распределения ответственности за сферу образования, стремится снять с себя часть наименее привлекательных с точки зрения экономической отдачи обязанностей, переложить их на плечи родителей, работодателей, социальных партнеров образовательных учреждений. Однако американские ученые еще в 70-х гг. прошлого века пришли к выводу, что многие проблемы ребенка, особенно из бедных слоев, порождаются самим обществом и не могут быть решены усилиями местных властей, школы, семьи. «Состояние жилищного строительства, продолжительность рабочего дня в промышленности ... подготовка учителей и персонала нового типа для работы с детьми, но прежде всего *приоритет в распределении финансовых расходов штатов и федерального правительства* (выделено нами. – Е. Б.) – вот те факторы, по которым в конечном счете можно определить, как общество относится к детям. Ныне все эти проблемы перекладываются на местные органы, в то время как они требуют понимания и действенных усилий на более высоком уровне», – заключает У. Бронфенбреннер [4, с. 141]. Складывается впечатление, что американский ученый ведет речь о российской действительности, а именно о региональной дифференциации образования и самоустранении государства от формирования единого образовательного пространства.

Отсутствие общенационально ориентированной государственной заботы об условиях социализации подрастающего поколения в обстановке резкого социального расслоения влечет за собой угрозу массовой деградации молодежи. Анализ научной литературы, публикаций в средствах массовой информации, наблюдение за динамикой социально-педагогической ситуации в течение десятилетия, результаты исследований автора статьи, а также исследований коллег в смежных науках указывают на не-

обходимость форсированного формирования *социально ориентированной педагогической парадигмы*, синергичной складывающейся в настоящее время образовательной мультипарадигме.

Последняя истощающе охарактеризована В. А. Никитиным: «Новая парадигма образования уже реализована, новый формат образования уже сложился и в распределенном виде существует в мире... Это акцент на услугах, глобальное присутствие и сетевые формы взаимодействия, широкий доступ к информации и навигация как базовая компетенция, модульность, распространение тренинговой имитации, ориентация на подготовку экспертов. Все это внешние проявления новой парадигмы. А внутренний ее нерв – борьба за клиентов в условиях реализации идеи множественности образовательных форм, представленных в системе рейтинговой оценки. Последние слова очень важны, потому что они есть суть новой “цифровой культуры” – все должно быть измерено и соотнесено» [17].

В. А. Никитин раскрывает механизм последовательного наслоения словесной, индустриальной и технологической парадигм, сосуществующих и трансформирующихся в «локальную» парадигму. Она является ответом на дефицит природных и культурных ресурсов. Ее тренд – производство и приумножение ресурсов, в том числе превращение образования из услуги (об образовании как ценности речь уже не идет) в ресурс. Ее идеология – «ресурсы творятся, берегутся и улавливаются». Ее императив – «затрудненный доступ к образованию и облегченный к потреблению» [17].

Данная парадигма оправдывает неравенство и окончательно лишает значительную часть молодежи шанса на доступ к качественному образованию. В ее рамках оформляются модусные типы педагогики: преодолевающая – для творящих новое, долженствующая – для оформляющих новое, реализующая – для практикующих новое, заполняющая – для потребителей. Доля первых трех типов, построенных на идее преодоления сложного, затрудненного доступа к образованию, составляет, по мнению В. А. Никитина, не более 10% от общего числа обучающихся. Остальные – пользователи, юзеры, потребители. «Каждый человек имеет право выбрать свою траекторию: будет он двигаться и преодолевать заслоны на пути к образованию – или будет наслаждаться пребыванием в сонме юзеров», – подытоживает исследователь [17].

По всей видимости, пребывание в числе пользователей выбирают те, кто страдает «комплексом Ионы» (А. Маслоу), кому насыщенная, деятельная жизнь представляется трудной и обременительной. Подобных установок, согласно результатам исследований отечественных социологов [9, 21, 23, 24, 25], придерживается значительная часть россиян, вклю-

чившихся к настоящему моменту в *культуру бедности* (О. Льюис). Ее признаками являются изменение привычного круга общения, отчуждение, болезненное переживание отторжения от прежней социальной среды; ограничение потребления кругом товаров невысокого качества; отказ от важных услуг по поддержанию здоровья, повышению образования, туризму; готовность отдавать детей в непрестижные или малопрестижные школы, качество преподавания в которых ниже из-за дефицита ресурсов. «Бедность “новых бедных” – это не просто временная нехватка денег, а то психологическое состояние, которое реально влияет на социализацию детей: заставляет их занижать уровень своих притязаний, вырабатывает в них готовность смириться с судьбой и ограничиваться малым, затрудняет адаптацию к школе», – резюмирует старший научный сотрудник Института социологии РАН И. И. Шурыгина [25].

Многие честные и ответственные труженики ни при каких обстоятельствах, за исключением преступления законов, не могут вырваться из группы интегрированных в культуру бедности. Бедность в современной России, в отличие от многих развитых стран, – не признак справедливого воздаяния за лень и бездействие, а следствие несправедливой политики. «Это и есть самый большой порок гайдаровской экономики, – утверждает историк и политолог Н. Нарочницкая, – который либералы никак не хотят признать. Наши реформаторы заложили структурную бедность, запрограммированную самой экономической системой» [16, с. 7].

Педагогическая парадигма наряду с методологическими средствами решения проблем включает совокупность убеждений и ценностей, разделяемых педагогическим сообществом, определяет способ видения педагогической реальности. Рассматриваемая парадигма акцентируется на морально-этических проблемах образования и задает следующие ориентиры:

- утверждение социально-критического подхода к анализу педагогической реальности с целью освобождения педагогической науки и практики от абстрактных деклараций, имитации деятельности и ложных целей;
- отказ от постулирования тенденций элитизации образования, дезинтеграции образовательного пространства и атомизации педагогического сообщества как деструктивных и негуманных;
- препятствование распространению образовательных симулякров как суррогатов образования, не дающих их обладателям права на профессиональное развитие;
- формулирование национального воспитательного идеала, убедительного для представителей всех социальных слоев, связывающего их как субъектов единого образовательного пространства;

- построение такой иерархии целей образования, в которой представители всех социальных слоев могли бы найти привлекательные, перспективные и продуктивные (реалистичные) цели;
- утверждение ценности социального опыта и вклада в социально-экономический прогресс представителей всех социальных слоев, защита *права на равные стартовые возможности* в образовании;
- обоснование необходимости равноценной государственной заботы об условиях социализации обучающихся из всех социальных слоев и образовательных учреждений любого уровня престижности. Ориентация при определении объемов финансирования на результаты деятельности школ в условиях резкой дифференциации их стартовых возможностей неправомерна, поскольку превращает многих школьников в заложников плачевного состояния образовательных учреждений, консервирует их отставание в образовании.

Опираясь на трактовку, данную Т. Куном, подразумевавшим под парадигмами «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» [12, с. 11], в качестве содержательной основы социально ориентированной педагогической парадигмы можно определить социально-критическое направление педагогики и психологии. Его фундамент заложен выдающимися учеными, философами и педагогами В. И. Загвязинским, Г. П. Щедровицким, Э. В. Ильенковым, В. В. Давыдовым, Л. М. Митиной, Ю. В. Громыко и другими, рассматривающими феномен образования в широком социально-культурном контексте, стремящимися переосмыслить его роль и устройство в направлении социального прогресса, а не обслуживания интересов социальных групп. Развитием аналогичных идей за рубежом активно занимаются представители критической педагогики (П. Фрейре, А. Жиро, П. Мак-Ларен, М. Грин, М. Эппл, Дж. Козол и др.).

«Вопросы о мерах оптимизации образовательного процесса, касающиеся экономии средств, минимизации затрат, поиска дополнительных ресурсов финансирования, не могут рассматриваться без учета роли образования как фактора социального и личностного развития, как сферы культуры», – справедливо замечает В. И. Загвязинский [8, с. 8]. Ученый раскрывает ряд широко распространенных ошибочных установок в отношении образования, таких как ориентация на знания как конечный результат обучения; непонимание гуманистических и человекосозидающих функций образования; недооценка личностных и социальных качеств человека как основных продуктов образования; восприятие образования не

как сферы культуры и важного условия развития цивилизации, а только как сферы услуг в системе рыночной экономики.

Методологической составляющей социально ориентированной образовательной парадигмы может служить социально-интегративный подход как профессиональная педагогическая ориентация в условиях резкого социального расслоения обучающихся. Этот подход опирается на следующие принципы:

- запрет на дискриминацию прав, социальную селекцию и сегрегацию обучающихся на основе социально-статусной принадлежности;
- забота о всестороннем развитии и уважение чести и достоинства школьников независимо от их социально-статусной принадлежности;
- препятствование проявлению нетерпимости между представителями различных социальных слоев, развитию чувств «социальной пресыщенности» и «социальной дефицитарности»;
- обеспечение социальной неоднородности ученических коллективов как средства поддержки демократического духа школы и преодоления отставания обучающихся из базового и нижнего социальных слоев;
- использование особой формы дифференцированного подхода, в рамках которой учет личностных особенностей воспитанников из различных социальных слоев осуществляется во взаимодействии с номинальными, существующими лишь в сознании педагога, группами учащихся;
- признание прав школьников на обеспечение равноценных условий получения образования.

К числу основных категорий данного подхода относятся:

- «социальный статус родителей» как педагогически значимый феномен, позволяющий оценить качество среды жизнедеятельности и воспитания ребенка, а также обуславливающий социальную ситуацию развития и особенности социальной самоидентификации;
- «социальная стратификация учащихся» – такое расслоение семей школьников, при котором последние имеют неравный доступ к ресурсам материального и духовного потребления, необходимым для полноценного физического и личностного развития;
- «социально-статусная самоидентификация учащихся» как субъективная оценка своего положения в системе социальных отношений, критериями которой выступают внешний вид, обеспеченность средствами обучения, моральное самочувствие;
- «социальная удовлетворенность», «социальная пресыщенность» и «социальная дефицитарность» как виды специфического самочувствия школьников из различных социальных слоев, связанные с восприятием своей позиции в социальной структуре и отношением к жизненным благам [2].

Для дальнейшего развития темы важным представляется поиск ответов на вопросы: какое влияние оказывает социальное расслоение на моральный климат внутри класса, школы? Существуют ли основания для формирования (интеграции) ученических коллективов, если в школе постепенно закрепляется модель корпоративных отношений? Каковы детерминанты обособления учащихся с повышенным конкурентоспособным потенциалом, включающим наряду с объективными показателями (высокой успеваемостью, успехами во внеучебных видах деятельности) ряд субъективных свойств – так называемых «достижительных» личностных качеств? Готовы ли данные учащиеся становиться лидерами детских коллективов и выполнять связанные с этим социальные функции, или они скорее привержены ценностям личного успеха и реализуют стратегию индивидуальных достижений? Какими личностными качествами должен обладать школьник, лишенный значительной материальной поддержки родителей, чтобы влиться в высококонкурентное общество, обеспечить себе содержательную жизнь и интересную судьбу? Существует ли значимая альтернатива данным качествам и каковы жизненные перспективы тех, кто ими не обладает? Как вырабатывать у воспитанников массовой школы указанные качества? Нужно ли целенаправленно заниматься их развитием, ориентировать на личные достижения или важнее сформировать чувство социальной солидарности, стремление быть полезным обществу, ощущать свою востребованность?

Возможно, данные вопросы пока слабо дифференцированы по отношению к традиционным педагогическим проблемам, но именно они все чаще встают перед родителями, педагогами и школьными администрациями при определении перспектив воспитания и разработке программ развития учебных заведений.

Их решение требует соответствующего методологического обеспечения. В педагогической науке пока не осмыслены и не адаптированы многие связанные с социальным расслоением понятия, такие как социальный статус родителей, социальный капитал семьи, стратификационные факторы субъективных отношений учащихся, стратификационные детерминанты государственной образовательной политики, стратификационные риски, социально-статусная самоидентификация учащихся. Не сформировалась практика междисциплинарного сотрудничества в плане обобщения и учета результатов социологических и социально-психологических исследований, обнаруживающих важные для педагогического процесса особенности социализации детей из различных социальных слоев. Эти результаты не трансформируются педагогами-учеными в профессиональ-

ные рекомендации для педагогов-практиков; в содержание профессиональной подготовки педагогов не введены вопросы воспитания школьников из различных социальных слоев, не выработаны подходы к формированию социальной идентичности подростков и старшеклассников.

Системный характер социальной стратификации как атрибута образовательного пространства обуславливает необходимость изучения данного феномена в педагогическом контексте с использованием социально-стратификационного и социально-интегративного подходов. Закрепление несправедливого социального расслоения, лишаящего значительное количество школьников полноценных условий для всестороннего и гармоничного развития, актуализирует необходимость возобновления социально-критического анализа педагогической реальности. Отсутствие целенаправленной государственной политики преодоления резкого социально-экономического расслоения диктует необходимость обоснования социально ориентированной педагогической парадигмы, направленной на профилактику стратификационно обусловленных педагогических рисков и облегчение социализации учащихся из непривилегированных социальных слоев, составляющих большинство населения.

Фундаментальным завоеванием советской эпохи можно считать искренний интерес общества к человеку как личности. «Когда мы говорим: «Во имя человека, для человека» – это означает не просто для его потребления, это – для его *личности*», – обращает внимание А. Н. Леонтьев [13, с. 220]. В современной ситуации необходимо создавать условия, в которых учащиеся *могли и хотели бы* учиться, укрепляли веру в свои силы и не утрачивали доверие к государству, на благо которого им предстоит применять полученные знания.

Литература

1. Башманова Е. А. Влияние социоэкономического статуса родителей на отношение школьников к учению и школе: поиск путей оптимизации. Курск: Изд-во КГУ, 2008.
2. Башманова Е. А. Социально-стратификационный подход к воспитанию школьников // Педагогика. 2007. № 7. С. 121–124.
3. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / пер. с англ. М.: Медиум, 1995.
4. Бронфенбреннер У. Два мира детства. Дети в США и СССР / пер. с англ. М.: Прогресс, 1976.
5. Гриценко Л. И. Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход. М: Академия, 2005.

6. Гузеев В. В. Основы образовательной технологии: дидактический инструментариий / отв. ред. М. А. Ушакова. М.: Сентябрь, 2006.
7. Демакова И. Д. Воспитательная деятельность педагога в современных условиях. СПб.: КАРО, 2007.
8. Загвязинский В. И. Истоки и характер типичных ошибок в педагогических исследованиях // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2009. № 11 (68). С. 5–12.
9. Зоркая Н. Проблемы повседневной жизни семьи. «Бедность» как фокус восприятия повседневных проблем // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2003. № 1 (63). С. 26–38.
10. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года // Сайт Совета безопасности РФ. URL: <http://www.scrf.gov.ru/documents/99.html> (дата обращения 30.11.2010).
11. Краевский В. В. Общие основы педагогики. М.: Академия, 2006.
12. Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977.
13. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 2.
14. Люсьи А. П. Блеск и нищета элитистской парадигмы // Политический класс. 2009. № 6. С. 25–46.
15. Мудрик А. В. Социальная педагогика / под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2005.
16. Нарочницкая Н. Еще одной революции Россия просто не переживет // Комсомольская правда. 2010. 29 окт. № 162. С. 6–7.
17. Никитин В. А. Социокультурные изменения, определяющие новые задачи исследования образования // Архив Чтений памяти Г. П. Щедровицкого: материалы XIV чтений. URL: <http://www.fondgp.ru/lib/chteniya/xiv/mat/22> (дата обращения: 04.04.2011).
18. Перре-Клермон А. Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей / пер. с фр. М.: Педагогика, 1991.
19. Поддъяков А. Н. Психология конкуренции в обучении. М.: Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2006.
20. Создание развивающего пространства для подростков: метод. пособие / С. Ю. Вишневская, А. А. Либерман, В. А. Патракеева, О. К. Репина; отв. ред. М. А. Ушакова. М.: Сентябрь, 2005.
21. Фомин Э. А., Воронков В. М. Типологические критерии бедности // Социологический журнал. 1995. № 2. URL: <http://www.socjournal.ru/article/150> (дата обращения: 14.04.2011).
22. Целуйко В. М. Психология неблагополучной семьи. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.

23. Чернина Н. В. Бедность как социальный феномен российского общества // Социс. 1994. № 3. С. 54–61.
24. Шкаратан О. И., Иванов И. М., Инясевский С. А. Анализ социально-экономического неравенства россиян // Общественные науки и современность. 2005. № 6. С. 23–33.
25. Шурыгина И. И. Бедность – не просто недостаток денег // Женщина плюс: социально-просветительский журнал. 1999. № 1. URL: <http://www.owl.ru/win/womplus/1999/bedn.htm> (дата обращения: 21.03.2011).
26. Bossert S. T. Cooperative activities in the classroom // Review of research in education. Vol. 15. Washington, DC: American Educational Research Association, 1988.
27. Ollman B. How to Take an Exam and Remake the World. Montreal: Black Rose Books, 2001.

СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376.4

А. А. Наумов

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКИМИ И СРЕДНИМИ ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПРИ ДЕТСКОМ ЦЕРЕБРАЛЬНОМ ПАРАЛИЧЕ

Аннотация. Статья посвящена закономерностям развития самостоятельности у детей с детским церебральным параличом (ДЦП), а также возможностям педагогической коррекции процесса формирования этого качества в физкультурно-оздоровительной деятельности.

Методологическую основу исследования составили теоретические положения о самостоятельности как волевом качестве, деятельностный подход, положения о единстве и взаимодействии биологического и социального факторов в развитии ребенка с ДЦП.

В ходе проведенного исследования выявлен низкий уровень развития самостоятельности у детей, страдающих ДЦП. В статье представлена разработанная автором программа «Путешествие в страну Здравия», ориентированная на воспитание самостоятельности на физкультурно-оздоровительных занятиях, и результаты ее внедрения в педагогический процесс ряда учреждений. Приведенные данные показывают, что благодаря реализации программы у многих детей улучшились показатели целеустремленности, сосредоточенности и физической активности.

Ключевые слова: самостоятельность, субъектность, физкультурно-оздоровительная деятельность дошкольника, детский церебральный паралич, развитие двигательных умений у дошкольников с ДЦП.

Abstract. The present study looks at the development patterns of children's self-reliance in case of cerebral paralysis, as well as the correction possibilities of physical education and recreation activities. The methodological basis involves the theoretical principle of independence as the endurance and stamina development, the activity approach, the notion of unity and integrity of biological and social factors in upbringing a child with cerebral paralysis. The research methods include the analysis and synthesis

of theoretical ideas and the experimental data. The study reveals the inherent low level of independence of children with cerebral palsy. The paper presents the «Trip to the Good Health Country» program designed by the author and focused on the formation of self-sufficiency in sports and recreation activities, the implementation results at several educational institutions are given. The research data of using the above mentioned program shows the improvement of such indices as determination and concentration in physical recreation activity of the children having cerebral paralysis.

Index terms: independence, personal qualities, physical recreation activities of a preschool child, children's cerebral paralysis, motive abilities development of preschool children with cerebral paralysis.

Самостоятельность рассматривается многими исследователями как интегративное свойство личности, предполагающее внутреннюю мобилизацию всех сил, ресурсов и средств для осуществления избранной программы действий без посторонней помощи. А. Н. Леонтьев понимает под самостоятельностью обобщенное отношение личности к выполнению своих обязанностей, к процессу деятельности и ее результату, направленный на независимость, автономию. Таким образом, самостоятельность – это свойство зрелой личности.

По мнению А. К. Осницкого, самостоятельность начинается с подражания, предусматривающего проявление инициативы, стремления и желания. Действие этого механизма подкрепляется синергичным участием природных механизмов, поддерживающих и закрепляющих подражание. К ним добавляются чувства симпатии, сопереживания, эмоциональной поддержки, заинтересованности. Затем начинают себя обнаруживать механизмы «переноса» и репрезентации, дополняющиеся механизмами антиципации (А. Валлон). Позднее происходит интенсивное испытание собственных возможностей. Далее проявляются механизмы исследования вариативности и механизмы усовершенствования. На высшей стадии в этот процесс привносятся элементы творчества.

Предпосылки самостоятельности закладываются приблизительно на втором-третьем годах жизни, когда ребенок может относительно свободно передвигаться в небольшом пространстве и в какой-то мере сам удовлетворять некоторые из своих потребностей. Кроме того, он начинает добиваться осуществления своих желаний внутри семьи и других социальных групп, например внутри игровой группы, т. е. приобщаться к социальным отношениям. Многие исследователи отмечают, что в условиях оптимального воспитания и обучения к концу старшего дошкольного возраста дети могут достигнуть выраженных показателей самостоятельности в разных видах деятельности: игре (Н. Я. Михайленко), труде (М. В. Крухлет, Р. С. Бу-

ре), познании (А. М. Матюшкин, З. А. Михайлова, Н. Н. Поддъяков), общении (Е. Е. Кравцова, А. В. Артемова).

Физкультурно-оздоровительную деятельность психологи определяют как проявление двигательной активности человека, социальный процесс, выражающийся в физических действиях и оздоровительных процедурах, способствующих укреплению здоровья, овладению физической культурой, формированию ценностей, повышающих эффективность трудовой и иной социальной активности человека [8]. По мнению В. К. Бальсевича, Н. А. Пономарева, В. И. Столярова, физкультурно-оздоровительная деятельность связана с объединением социального с биологическим и духовным. Ее направленность и содержание предназначены для совершенствования физической природы людей. Однако в процессе освоения рассматриваемого вида активности человек формируется как целостная личность, в единстве многообразия своих физических, психических и нравственных качеств [4].

Самостоятельность в физкультурно-оздоровительной деятельности понимается нами как сознательная направленность на оздоровление организма, совершенствование его двигательных возможностей, индивидуальный выбор вида занятий спортом, физической культурой, особенно в периоды досуга. Как утверждал П. Ф. Лесгафт, в процессе физического воспитания у учащихся нужно вырабатывать сознательный подход к выполнению каждого задания, овладению общими способами двигательных действий, применению их в условиях обычной жизни [10].

Однако в дошкольном возрасте речь идет лишь о формировании компонентов самостоятельности: целеприятия, целеполагания, ориентировочной основы деятельности и т. д. Под самостоятельностью старшего дошкольника в физкультурно-оздоровительной деятельности подразумевается его сознательная направленность на выполнение физических упражнений, нацеленность на его результат, сосредоточенность на поставленной задаче и умение ориентироваться в задании, самостоятельно справляться с возникающими проблемными ситуациями и получать позитивные эмоции от участия в подвижных и спортивных играх [12].

Интересующий нас аспект достаточно полно изучен относительно нормально развивающихся дошкольников. Однако практически отсутствуют исследования, посвященные самостоятельности дошкольников с сохранным интеллектом, которые имеют отклонения в развитии, вызванные детским церебральным параличом (ДЦП) с минимальными двигательными нарушениями. Эти дети на первый взгляд не отличаются от здоровых, имеющиеся у них двигательные нарушения фактически не заметны. Объем активных движений, как правило, сохранен, но всегда от-

мечается неловкость и замедленность темпа движения рук, относительно легкое ограничение объема активных движений ног, незначительные нарушения тонуса и трофики мышц. У таких детей сформированы практически все двигательные умения и навыки самообслуживания, они передвигаются самостоятельно, однако их походка остается несколько дефектной.

Как отмечают многие исследователи данной патологии (Э. С. Калижнюк, И. Ю. Левченко, И. И. Мамайчук), у детей этой группы страдают такие компоненты, как мотивация, целепринятие, целеудержание, ориентировочная основа деятельности. В связи с этим у них могут наблюдаться следующие нарушения личностного развития: пониженная мотивация к деятельности, страхи, связанные с передвижением и общением, стремление к ограничению социальных контактов. Выраженные трудности социальной адаптации способствуют формированию таких черт, как робость, застенчивость, неумение отстаивать свои интересы. Все это сочетается с повышенной чувствительностью, обидчивостью, впечатлительностью, замкнутостью [9].

Изучение клинико-психолого-педагогической картины и анамнеза многих пациентов позволяют сделать вывод, что даже у имеющих минимальные названные патологии детей значительно нарушена социальная интеграция, и проблема этого кроется в отсутствии у них самостоятельности. Те же выводы обоснованы в наших публикациях относительно педагогических условий профориентационной работы с подростками, страдающими спастическими формами церебрального паралича легкой и средней степени тяжести [4].

Мы провели исследование проявления самостоятельности в деятельности у детей, страдающих церебральным параличом с легкими нарушениями двигательной сферы.

Исследование проводилось на базе дошкольного отделения МС (К) ОУ № 152, МДОУ «Детский сад – Центр развития ребенка № 196» г. Перми и МДОУ «Детский сад № 17» г. Чайковского Пермского края. В нем приняли участие 74 ребенка в возрасте 5–7 лет с церебральным параличом легкой степени (преимущественно с гемипаретической формой и спастической диплегией легкой степени). Интеллект у всех обследуемых детей сохранен. Имеющиеся у них отклонения едва заметны, и многие из них вполне могли бы посещать массовый детский сад или школу.

На основе тестов, предложенных НИИ травматологии и ортопедии им. Г. И. Турнера, мы разработали тестовые задания на определение двигательных умений детей рассматриваемой категории. Они предусматривали тестирование моторики рук, умений изменять положение тела, удерживать

определенное положение тела, метать мячи различного диаметра, прыгать и преодолевать препятствия при помощи прыжков, ходить и бегать.

Исследование самостоятельности проводилось по методике выявления самостоятельности в индивидуальной деятельности И. Т. Димитрова [5], включающей следующие разделы: активность в деятельности, ее организованность, эмоциональные проявления в деятельности и практическое взаимодействие со взрослым, т. е. самостоятельность. Ко всем тестам нами была разработана оценочная шкала.

У 7 обследуемых (9,46%) не обнаружилось нарушений самостоятельности – они адекватно, как присуще здоровым детям, выполняли упражнения. Ребята имели хорошее речевое развитие, с пониманием и удовольствием откликались на предложенные задания, самостоятельно справлялись с проблемными ситуациями, однако из-за имеющихся двигательных нарушений испытывали некоторые трудности. В частности, для большинства из них были затруднительны выполнения упражнений ногами, например сгибание ног в положении лежа, удержание ног в положении лежа и т. д.

У 26 детей (35,1%) был зафиксирован хороший уровень развития речевой сферы и достаточный – двигательной. В ходе оценки физического развития были выявлены незначительные трудности при выполнении упражнений, в которых задействованы ноги (прыжки на правой и левой ногах, перепрыгивание через предметы). Некоторые из них (19 чел; 25,7%), в основном страдающие гемиплегией, плохо справлялись с упражнениями, выполняемыми с помощью рук (различными видами метания).

Занимаясь привычной ежедневной деятельностью, дети этой подгруппы чувствовали себя уверенно, выполняли задания четко и скоординированно, однако недостаточно хорошо применяли освоенные навыки самообслуживания в новых условиях. Деятельность этих испытуемых сопровождалась положительными эмоциональными проявлениями; в частности, они охотно принимались за предложенные занятия, действовали быстро и эмоционально, хотя в случае затруднений отвлекались, задавали вопросы взрослым по поводу поставленной задачи. Мы констатировали слабую развитость у детей таких компонентов самостоятельности, как организованность деятельности и самостоятельность выполнения действий. Они часто обращались взглядом к взрослому для получения поддержки, более двух раз просили его о помощи, действовали методом проб и ошибок и были менее успешны при отсутствии предварительной ориентировочной основы.

Восемь детей (10,81%) не всегда контролировали свои действия, пытались отказываться от них, но не из упрямства, а из боязни не справиться

с ними. В ходе выполнения действий ребята проявляли неуверенность, при сомнениях и затруднениях часто обращались за помощью взглядом, а изредка и словесно. Согласно исследованиям В. И. Слабодчикова и Е. И. Исаева, дети с такими характеристиками, как у испытуемых данной подгруппы, по уровню развития самостоятельности в деятельности, в данном случае физкультурно-оздоровительной, находятся на стадии «оживления», свойственной раннему этапу жизни нормально развивающихся детей. Поэтому, несмотря на достаточно благополучный физический и двигательный статус, они нуждаются в развитии рассматриваемого качества.

Из общего количества обследуемых были также выделены 15 человек (20,27%) с низкими показателями физического развития. Для них очень затруднительным оказалось метание мяча, особенно когда требовалось попадание в цель, а также упражнения по удержанию ног, их сгибанию в положении лежа на спине и подниманию. С большими неточностями эти дети собирали пирамидку. Уровень развития их речи также был недостаточен: большинство объяснялись отдельными словами, понятными только близким. Навыки самообслуживания у этих детей также оказались не развиты: им трудно давалось одевание, особенно если следовало задействовать мелкую моторику (застегивание пуговиц, «молний», завязывание шнурков). Испытуемые этой подгруппы не отличались самостоятельностью, действовали путем проб и ошибок, были импульсивны, плохо контролировали свои действия, отвлекались, выполняли задания медленно из-за особенностей двигательного развития, задавали посторонние вопросы, но ничего не спрашивали о поставленной задаче, были готовы прерывать деятельность. Эмоциональная окраска деятельности в большинстве случаев была отрицательной: ребята испытывали неудовольствие, тревогу, увеличивавшие проявления спастичности и гиперкинезов, старались избегать взгляда взрослого, подчас обнаруживали безразличие. Подобные проявления субъектности у нормально развивающихся детей встречаются примерно на границе младенческого и раннего возраста.

Еще одну подгруппу составили 18 чел. с двигательными нарушениями средней степени тяжести (24,3%). Эти дети характеризовались серьезными затруднениями в сфере социально-бытовых навыков – их выполнение осуществлялось или совместно со взрослыми, или при значительной помощи с их стороны. Особенно затруднительными оказались надевание и застегивание одежды. Большинство детей передвигались в пределах квартиры ползком, трое использовали вспомогательные средства передвижения (ходунки). Вместе с тем практически все эти испытуемые отличались хорошим речевым развитием: понимали контекстную речь, в разгово-

ре пользовались фразами, произнося их вполне понятно. В области физического развития им особенно хорошо удавались манипуляции руками (постройка башни, сбор пирамидки). Самыми сложными для них оказались упражнения на передвижение: устойчивость на четвереньках, прыжки, сгибание ног в положении лежа на спине. Большинство из них (12 чел.; 16,2%) плохо справлялись с различными видами метания. Они действовали методом проб и ошибок, постоянно отвлекались, часто обращались взглядом к взрослому для подтверждения правильности своих действий, были излишне суетливы, иногда обнаруживали безразличие или отрицательное отношение к заданию, готовность прервать его выполнение. Более уверенно проявили себя дети, передвигающиеся при помощи вспомогательных средств.

Проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы.

Большинство детей с церебральным параличом имеют значительную, по сравнению со здоровыми сверстниками, задержку развития самостоятельности в физкультурно-оздоровительной деятельности и нуждаются в формировании названного качества.

Одним из важных факторов решения этой задачи относительно детей с минимальными двигательными нарушениями является развитие речи. Дети со средними двигательными нарушениями помимо этого нуждаются в компенсации этих нарушений.

Согласно исследованиям П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца, А. И. Леонтьева и др., наиболее успешно самостоятельность развивается путем обучения в активной действенной форме, при ведущей роли сознания. Поэтому в системе физического воспитания дошкольников, в том числе страдающих церебральным параличом, должен присутствовать компонент развития самостоятельности. Еще П. Ф. Лесгафт писал о том, что ребенок получает большое удовольствие, если он сам заметил и выяснил для себя какое-то явление и если его рассуждение оказалось действительно верным, точно так же доставляет ему удовольствие то, что он сделал сам и достиг без указания других [10].

С. Л. Рубинштейн, а вслед за ним К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, Л. И. Анцыферова, А. К. Осницкий и др. рассматривают самостоятельность как необходимый компонент формирования субъектности личности. В частности, по А. К. Осницкому, содержание субъектности позволяет представить человека не как бесстрастного деятеля-исполнителя, а как пристрастного сценариста или даже режиссера своих действий, которому присущи и определенные предпочтения, и мировоззренческие позиции, и целеустремленность преобразователя.

Ряд ученых (А. К. Осницкий, О. А. Конопкин, В. И. Слободчиков) отмечают, что формирование субъектности должно быть основано на развитии следующих областей:

- самосознания;
- компетентности;
- поведения;
- эмоционально-ценностного отношения.

С учетом перечисленных направлений нами была разработана программа развития детей как субъектов физкультурно-оздоровительной и социально-трудовой деятельности «Путешествие в страну Здравия». Она рассчитана на детей с сохранным интеллектом, имеющих различные формы ДЦП, и реализуется в условиях специализированного детского сада VI вида.

Концептуальными основаниями программы являются онтогенетический, личностный, деятельностный и субъектный подходы к физическому и трудовому воспитанию детей с двигательной патологией.

Содержание программы включает вариативные формы организации физического и трудового воспитания детей с ДЦП, имеющих двигательные нарушения разной степени тяжести.

В программе впервые представлены два направления – развитие ребенка с ДЦП как субъекта физкультурно-оздоровительной и социально-бытовой деятельности и сопровождение этого процесса взрослым (инструктором по физической культуре, учителем-дефектологом, воспитателем, родителем).

Основной идеей программы является включение ребенка с рассматриваемой патологией в физкультурно-оздоровительную деятельность. Для каждого ребенка составляется индивидуальный маршрут, предусматривающий особенности физических упражнений, передвижения и самообслуживания. Все задания предполагают задействование патологических тонических рефлексов и применение различных вспомогательных технических средств, например кресла-коляски. Программа ориентирована на то, чтобы разученные физические упражнения доставляли ребенку удовольствие, побуждая его к занятиям физкультурой, и способствовали выработке различных навыков, в том числе самообслуживания. Способы решения этой задачи описаны в разделе, посвященном социально-трудовой адаптации. Кроме того, необходимым компонентом занятий, а также мероприятий для родителей является формирование представлений об особенностях жизни как здоровых людей, так и людей с ограниченными возможностями здоровья.

Цель «Путешествия в страну Здравия» заключается в содействии развитию ребенка с ДЦП как субъекта физкультурно-оздоровительной и социально-бытовой деятельности, обеспечению его функциональной готовности к обучению в школе и интеграции (инклюзии) в сообщество детей и взрослых.

К основным методическим принципам работы по программе «Путешествие в страну Здравия» относятся:

- обязательное участие всех детей, независимо от степени двигательных нарушений, в групповых занятиях и самостоятельное выполнение ими посильных упражнений;
- применение в образовательном процессе индивидуальных листков обучения, в которых специалисты отмечают особенности выполнения каждым конкретным ребенком вариантов упражнений и навыков самостоятельной деятельности;
- развитие речевой сферы в процессе занятий, где дети проговаривают, комментируют и планируют выполняемые действия;
- четкое разделение функциональных обязанностей специалистов;
- обучение родителей навыкам работы с ребенком и развитие у них представлений о его дальнейшей полноценной жизнедеятельности;
- внедрение технологий инклюзивного обучения на занятиях (предполагающее присутствие воспитателя в роли помощника инструктора по физической культуре), которое обусловлено разнообразием двигательных патологий детей и необходимостью индивидуального подхода к каждой из них.

Программа включает следующие основные направления:

1. *«Представление ребенка о себе, своем здоровье и физической культуре»*. Осваивая содержание этого раздела, ребенок приобретает знания и представления о самом себе, своих индивидуальных особенностях и соответствующей технике выполнения движений, о рациональном отдыхе, о личной гигиене и культуре быта, истории физической культуры и спорта, в том числе адаптивной физической культуры и Паралимпийского движения, формирует положительную оценку и образ себя.

2. *«Навыки здоровья и физической культуры»*. Задания этого блока помогают приобрести навыки самообслуживания и личной гигиены, выполнения основных движений в зависимости от индивидуальных двигательных возможностей, а также навыки охраны жизни и здоровья.

3. *«Отношение ребенка к себе, своему здоровью и физической культуре»*. В контексте этого направления ребенок учится понимать свою связь с другими людьми, проявлять внимание и терпимость к неудачам сверстников, находчивость, инициативу в случаях разнообразных житейских затруднений.

Реализация названной программы в работе с детьми старшего дошкольного возраста (74 чел.), имеющими церебральный паралич легкой степени тяжести, позволила достичь заметных результатов. Работа проводилась в течение 2008/09 учебного года в названных выше образовательных учреждениях с обследованными ранее детьми.

У 20 детей (27,03%), отличавшихся хорошим физическим и речевым развитием, деятельность стала более организованной и целенаправленной: они старались довести дело до конца, вели себя уверенней и практически не обращались за помощью к взрослым. Еще 6 участников эксперимента (8,1%) также стали реже обращаться за помощью и действовать более уверенно и целеустремленно, однако допускали ошибки и порой не могли выполнить задание без поддержки взрослого.

Восемь детей (10,81%), не всегда контролировавших свои действия, стали организованней и уверенней, значительно реже обращались за помощью к взрослым, старались меньше прерываться, хотя иногда допускали ошибки.

Из 15 обследованных, обнаруживших при первичном изучении низкие показатели физического (нарушения мелкой моторики, способности к метанию, выполнению упражнений ногами) и речевого развития, а также нарушение всех компонентов самостоятельности, 10 чел. (13,5%) начали лучше справляться с физическими упражнениями, стали сосредоточенней. Улучшения произошли и в сфере самообслуживания. У оставшихся 5 детей (6,8%) не зафиксировано значительных изменений, кроме появления положительных эмоций относительно предлагаемых заданий.

У детей с нарушениями средней степени тяжести (18 чел.) наблюдалось развитие отдельных компонентов самостоятельности – в частности, увеличились целенаправленность, быстрота и четкость действий, во многом благодаря применению вспомогательных приспособлений. Хотя дети продолжали действовать путем проб и ошибок, у них появились положительный отклик на предлагаемые задания, способность обращаться за помощью и по просьбе взрослого рассуждать об оптимальных способах деятельности. Выполнение упражнений стало более точным и рациональным.

Однако у 28 детей (37,8%), имеющих различные показатели двигательного развития, стали возникать приступы упрямства, настойчивости, своеволия, особенно в рамках социально-бытовой деятельности. Данные проявления, по нашему предположению, можно объяснить запоздалым наступлением кризиса раннего детства – кризиса «трех лет», как известно, являющегося основой становления самостоятельности дошкольника (Е. И. Исаев, В. И. Слабодчиков).

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить закономерности развития самостоятельности у детей с легкими и средними двигательными нарушениями при ДЦП, а также показало возможность педагогической коррекции самостоятельности в физкультурно-оздоровительной деятельности.

Литература

1. Адаптивная физическая культура в работе с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата (при заболевании детским церебральным параличом): метод. пособие / под ред. А. А. Потапчук. СПб.: СПбГАФК им. П. Ф. Лесгафта.
2. Бортфельд С. А. Двигательные нарушения и лечебная физкультура при детском церебральном параличе. Л.: Медицина, 1971.
3. Воротилкина И. М. Педагогическая система развития самостоятельности в двигательной деятельности детей и учащейся молодежи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Омск, 2007. 43 с.
4. Горев Д. В. Воспитание целеустремленности у младших подростков в физкультурно-оздоровительной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2004.
5. Димитров И. Т. Связь особенностей образа самого себя у дошкольников с типом их целостной деятельности // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. М.: НИИ ОП АПН СССР, 1980. С. 139–159.
6. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980.
7. Кнупфер Х., Ратке Ф. В. Как помочь ребенку, больному детским церебральным параличом. Марбург, 1994.
8. Козина, Г. Ю. Физкультурно-оздоровительная деятельность как социальный фактор формирования здоровья современной студенческой молодежи: автореф. дис. ... канд. социолог. наук. Пенза, 2007.
9. Левченко О. Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие. М.: Академия, 2001.
10. Лесгафт П. Ф. Избранные труды. М.: ФиС, 1987.
11. Осницкий А. К. Диагностика самостоятельности учащихся в школе и СПТУ: метод. пособие для практ. психологов. Иваново, 1991.
12. Наумов А. А., Токаева Т. Э. Программа развития ребенка с ДЦП как субъекта физкультурно-оздоровительной и социально-трудовой деятельности «Путешествие в страну Здравия»: учеб.-метод. пособие / под ред. А. А. Наумова, Т. Э. Токаевой; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь: КЦФКиЗ, 2007.

13. Наумов А. А. Педагогические условия профориентационной работы с подростками, страдающими спастическими формами церебрального паралича легкой и средней степени тяжести // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2008. № 3.

14. Петровский В. А. Личность: феномен субъектности. Ростов н/Д, 1993.

15. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основные ступени развития субъектности человека // Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Школьная пресса, 2000. С. 212–385.

16. Шипицина Л. М., Мамайчук И. И. Детский церебральный паралич. СПб.: Дидактика Плюс, 2001. 272 с.

УДК 376.37

Т. В. Шишова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ТРЕНАЖЕРА «ДЕЛЬФА-142» ПРИ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В статье обоснована целесообразность использования логопедического тренажера «Дельфа-142» в качестве дополнительного средства коррекции нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией с целью повышения эффективности логопедической помощи. Определены способствующие этому психолого-педагогические условия. Представлена разработанная с учетом теоретических данных относительно компьютерных технологий и результатов констатирующего обследования педагогическая технология соответствующей коррекционно-логопедической работы. Приведены полученные после ее апробации экспериментальные данные, подтверждающие ее действенность.

Обозначены оптимальные направления использования тренажера: повышение мотивации деятельности на логопедических занятиях, коррекция ведущего – фонетического – нарушения в структуре речевого дефекта при дизартрии, коррекция особенностей высших психических процессов у детей рассматриваемой категории.

Доказано повышение эффективности процесса коррекции нарушений речи при дизартрии в случае использования логопедического тренажера «Дельфа-142» в рамках реализации предложенной педагогической технологии, которая может быть успешно применена в логопедической работе с дошкольниками и другими специалистами.

Ключевые слова: старшие дошкольники с дизартрией, коррекция, логопедический тренажер «Дельфа-142».

Abstract. The article substantiates the implementation of «Delfa-142» logopedic simulator as an additional means for speech disturbance correction of senior pre-school children having dysarthria which makes the speech therapy more effective; the proper psychological and pedagogical conditions being defined. The pedagogic technique of the corresponding logopedic therapy, developed in accordance with the theoretic data, computer technologies and the results of medical examination, is given. The experimental data, achieved by approbation and proving the technique efficiency is provided.

The optimal guidelines for using the simulator are given: the increase in activity motivation during the logopedic sessions, correction of the leading phonetic disturbances of speech defects in case of dysarthria and correction of peculiarities of higher psychic processes. Therefore, the efficiency of the speech disturbance correction is proved in case of dysarthria by using «Delfa-142» logopedic simulator within the framework of corresponding pedagogic technique, which can be applied successfully in speech therapy of the certain category of pre-school children and performed by other specialists.

Index terms: senior preschool children with dysarthria, correction, «Delfa-142» logopedic simulator.

В настоящее время проблема повышения эффективности процесса коррекции речи у старших дошкольников с дизартрией с помощью средств информатизации является недостаточно изученной.

Коррекция дизартрии у детей старшего дошкольного возраста достаточно сложна, поскольку этот процесс, как правило, имеет длительную и сложную динамику. Вместе с тем логопедическая помощь является необходимым условием их психологической подготовки к школьному обучению, а впоследствии и социальной адаптации [3]. Изучение современных подходов к коррекции речи при помощи компьютерных технологий (КТ), анализ влияния КТ на качество и динамику логопедической работы позволили сделать вывод о целесообразности их применения в практике логопедов.

В работах, посвященных основным направлениям и задачам информатизации специального образования (Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, Т. К. Королевская, Ю. Б. Зеленская, И. А. Филатова и др.), определены пути использования КТ в коррекционной педагогике, основные принципы и требования к педагогическим компьютерным средствам обучения, приведены доказательства высокой эффективности коррекции речи с помощью КТ.

В большинстве исследований предлагается использовать КТ в качестве средства коррекции речи детей дошкольного и школьного возраста, имеющих нарушения слуха [2, 4]. К числу таких разработок относится логопедический тренажер «Дельфа-142» (версия 1.5), созданный под науч-

ным руководством О. Е. Грибовой. Это комплексная многосторонняя программа по улучшению устной и письменной речи детей с речевой патологией, позволяющая работать с любыми речевыми единицами от звука до текста, решать самые разнообразные логопедические задачи: от коррекции речевого дыхания и голоса до развития лексики и грамматики.

Основополагающий принцип действия тренажера заключается в зрительном контроле формирования произносительных навыков. Звучащая речь, т. е. все звуки, которые произносятся в микрофон, появляются на экране компьютера в виде тех или иных изображений. Ориентируясь на привлекательные движущиеся картинки-мультипликации, ребенок подыскивает приемы самоконтроля, которые помогают удержать на экране желательную картинку, благодаря чему фиксируется правильное звукопроизношение.

Среди возможностей применения программы авторы называют также коррекцию речи у старших дошкольников с дизартрией [2]. В отдельных работах рассмотрены приемы компьютерно-опосредованного логопедического воздействия на эти нарушения у детей с детским церебральным параличом [1].

Целью нашего исследования было теоретическое обоснование, апробация и адаптация использования компьютерного тренажера «Дельфа-142» в качестве дополнительного средства коррекции нарушений речи у старших дошкольников с дизартрией.

Логику, стратегию и тактику коррекционного процесса определяли общедидактические принципы, принципы системности, комплексности, деятельностный принцип и др.

Многочисленные педагогические технологии коррекции речи у старших дошкольников с дизартрией сконцентрированы в основном на выборе содержания и планировании логопедической работы. Технологии, предусматривающие применение КТ, чаще всего сводятся к описанию возможностей применения конкретной компьютерной программы и экспериментальному доказательству ее эффективности [2, 4]. Существует необходимость определения психолого-педагогических условий внедрения и влияния КТ на ВПП детей с дизартрией.

Мы выделили следующие психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективность применения интересующей нас компьютерной технологии:

- использование рекомендуемой структуры логопедического занятия с применением КТ, определенной в соответствии с конкретными коррекционными целями, задачами, спецификой материала, формами и методами организации деятельности;

- построение занятий согласно дифференцированному личностно-ориентированному подходу, предполагающему учет индивидуальных высших психических процессов (ВПП), мотивации, самоконтроля;
- наличие у педагогов методической подготовки и хорошего уровня компьютерной грамотности.

Научно-исследовательская работа проводилась на базе логопунктов ЦРР ДОУ № 156 «Теремок», МДОУ № 51 «Жемчужина», МДОУ № 159 «Самолетик», логопедического центра ООО «Август» г. Тюмени. В констатирующем эксперименте приняли участие 100 детей старшего дошкольного возраста с обусловленным дизартрией разной степени тяжести недоразвитием речи – фонетическим (ФНР), фонетико-фонематическим (ФФНР) и общим (ОНР).

Дидактической базой исследования послужили традиционные и адаптированные психолого-педагогические методики: логопедические методики обследования детей старшего дошкольного возраста Н. А. Трубниковой, нейропсихологические методы обследования детей с тяжелыми нарушениями речи З. А. Репиной.

Констатирующее обследование включало первичное (традиционное) психолого-педагогическое обследование детей (изучение речи, высших психических процессов, состояния мотивации, способности к самоконтролю) и уточняющее обследование речи с помощью компьютерного тренажера «Дельфа-142», а также анализ полученных результатов.

В результате обследования были выявлены следующие нарушения:

- 1) ФНР, обусловленное легкой степенью псевдобульбарной дизартрии, (13% детей); ФФНР, обусловленное легкой степенью псевдобульбарной дизартрии (2%); ОНР III уровня, вызванное средней степенью дизартрии (3%); ОНР III уровня, обусловленное легкой степенью дизартрии (82%);
- 2) недоразвитие процессов памяти, внимания, восприятия разной степени (наиболее слабо развиты пространственное (70%), слуховое (75%), символическое (80%), кинетико-кинестетическое (87%) восприятие; двигательная (90%) и слуховая (60%) память);
- 3) несформированность у большинства детей (74%) мотивации к деятельности, способная значительно снизить эффективность коррекционной работы;
- 4) отсутствие у большей части испытуемых (89%) навыков самоконтроля, прежде всего умения доводить дело до конца, контролировать свои действия (в том числе замечать и исправлять ошибки).

С учетом теоретических данных относительно КТ и результатов констатирующего эксперимента нами была разработана и апробирована педагогическая технология коррекции нарушений речи у старших дошко-

льников с дизартрией, предусматривавшая использование компьютерного тренажера «Дельфа-142». Процесс ее реализации состоял из организационного, исходно-диагностического, планово-прогностического, коррекционно-технологического, итогово-диагностического этапов.

В обучающем эксперименте приняли участие 82 дошкольника с ОНР III уровня, обусловленным дизартрией. Контрольную группу (КГ) составили 32 ребенка. Проводимая с ними коррекция нарушений речи осуществлялась по традиционной логопедической методике. В экспериментальную группу (ЭГ) вошли 50 детей, работа с которыми строилась в соответствии с предложенной нами педагогической технологией.

На *организационном* этапе происходила подготовка к взаимодействию субъектов логопедической работы: вокруг главного субъекта – ребенка – логопедом была организована совместная коррекционная деятельность воспитателей, родителей, музыкального и физкультурного руководителей, психолога. На этом этапе выявлялись интересы, характер, индивидуальные особенности поведения детей, устанавливалось диалогическое взаимодействие. При необходимости (наличии негативизма, стеснительности и т. д.) с помощью игрового общения с анимационными героями тренажера удавалось быстро расположить детей к контакту.

Исходно-диагностический этап включал анализ данных, полученных в ходе контрольного обследования, а также уточняющее логопедическое обследование с помощью логопедического тренажера «Дельфа – 142». В процессе диагностики была подтверждена эффективность использования тренажера при первичном знакомстве ребенка с педагогом, так как в этом случае происходит стимулирование мотивации к действию. Преимущество КТ по сравнению с традиционными психолого-педагогическими методами заключается в том, что она позволяет выявить наиболее реальную картину состояния речи ребенка, особенно в области просодии, параметры которой в этом случае поддаются точному измерению. При обследовании других компонентов речи логопедический тренажер применялся для сохранения у ребенка устойчивого интереса к деятельности.

На *планово-прогностическом* этапе определялись цели и задачи коррекции, в соответствии с которыми планировалось использование логопедического тренажера «Дельфа-142», составлялся график работы, прогнозировался ее результат. Индивидуальное планирование логопедической помощи с использованием КТ происходило с учетом клинической картины, структуры речевого дефекта ребенка, индивидуальных особенностей ВПП. Планы коррекции и вероятный результат работы доводились до сведения родителей с целью привлечения их к активному сотрудничеству.

На коррекционно-технологическом этапе осуществлялась реализация индивидуальной программы логопедической помощи при дизартрии, включавшая нормализацию мышечного тонуса; коррекцию общей, мелкой, речевой моторики, а также звукопроизношения; развитие функций фонематического слуха и восприятия; развитие и коррекцию лексического и грамматического строя речи, ВПП, мотивации, самоконтроля.

Целесообразность включения тренажера в структуру логопедических занятий со старшими дошкольниками с дизартрией определялась в соответствии с конкретными целями, задачами, спецификой материала. Выбор этапа занятия и продолжительности использования этой технологии зависел от индивидуальных особенностей ВПП участников эксперимента. Применение «Дельфа-142» как вспомогательного средства коррекции повышало эффективность работы над фонетикой, поддерживало интерес к трудной для детей деятельности, вызывало у них потребность добиться результата.

Помимо логопедических занятий на данном этапе использовались такие формы работы, как консультации для родителей и специалистов ДОУ; музыкальные и физкультурные занятия, ориентированные на реализацию коррекционных задач; занятия с психологом и воспитателями.

Мониторинг речи и других ВПП проводился два раза в год. В соответствии с его результатами осуществлялась корректировка содержания логопедической работы.

На *итогово-диагностическом* этапе анализировались результаты логопедической помощи, обобщались приемы работы и формулировались общие выводы относительно их эффективности.

В обеих группах было проведено контрольное обследование в соответствии с теми же параметрами диагностики, что и констатирующее обследование. Результаты логопедической работы по разным методикам (традиционной и включающей использование КТ) сравнивались между собой. Критериями оценки эффективности педагогической технологии являлись изменение состояния речи и уровня других ВПП.

Применение предложенной нами педагогической технологии коррекции речи у старших дошкольников с дизартрией позволило улучшить (обеспечить выполнение диагностических заданий) состояние следующих ВПП: восприятия, особенно неречевого слухового гнозиса, – на 87,8%; зрительного гнозиса – на 47,5%; мышления – на 9,7%; памяти, прежде всего зрительной, – на 39%; внимания – на 41,4%.

Рост мотивации к коррекционной деятельности наблюдался у детей обеих групп, но в ЭГ его показатели оказались выше, чем в КГ: по пара-

метру «речевая активность» – на 18, 2%, по параметру « интерес к деятельности» (коррекционной) – на 15,8%. Следует отметить, что дети в экспериментальной группе занимались с большим удовольствием и усердием, чем в контрольной группе, стремились заниматься чаще. Включение КТ помогало дошкольникам сохранять устойчивый интерес к деятельности на протяжении всего занятия, стимулировало их к выполнению достаточно сложных задач.

Навыки самоконтроля у детей ЭГ оказались сформированными на 53,6% лучше, чем у детей КГ. В формировании самоконтроля над звукопроизношением им помогали компьютерные упражнения «Речевая волна», «Речевая волна – 2», «Спектр». Эти упражнения, представленные в виде графиков, предусматривали сравнение собственного произношения с образцом, приводящее к усвоению произносительных умений и навыков на основе полисенсорного восприятия элементов устной речи. Результаты каждой попытки обсуждались: оценивалось, насколько спектр нижнего экрана похож на образец, т. е. насколько удачно ребенок произнес отрабатываемый звук. Целесообразность применения КТ у детей с дизартрией в данном случае определяется потребностью в визуальной опоре для анализа собственной речевой деятельности. Дополнительную обратную связь устанавливает внешний контроль со стороны педагога, который помогает создать ребенку правильный эталон речи и увидеть его визуальный образ на экране тренажера. Такие эталоны постепенно интериоризируются и становятся неотъемлемым компонентом выполняемой деятельности. Тем самым обеспечивается переход ребенка к самостоятельному контролю.

Произвольная моторика пальцев рук у детей улучшилась в целом на 80,5%, моторика артикуляционного аппарата – на 74,5%, общая моторика – на 1,9%. Различия между группами незначительны: в ЭГ показатели выше, чем в КГ, на 2,4; 7,3; 0,5% соответственно. При коррекции моторных функций применялись разные традиционные приемы: специальные комплексы упражнений, разнообразные виды массажа и т. д. Большое внимание уделялось формированию кинетической и кинестетической основы движений.

У всех детей отмечена существенная динамика звукопроизношения: в области фонетики показатели улучшились на 82,2%, просодики – на 40,2%. В экспериментальной группе результаты выше, чем в контрольной, на 9 и 25% соответственно. Речь этих детей стала более разборчивой, понятной для окружающих. Для коррекции фонетики на занятиях экспериментальной группы применялись компьютерные упражнения «Вертолет», «Паровоз», «Космический стрелок», «Спектр» и др., для развития фо-

нации, темпоритмичности и интонационной выразительности речи – «Колобок», «Бегемотик», «Елочка», «Репка» и др. Эффективность коррекционного процесса повысилась благодаря системному, деятельностному, интерактивному, полисенсорному логопедическому воздействию, активизировавшему компенсаторные механизмы на основе сохранных видов восприятия.

Значительное улучшение функций фонематического слуха, звукового анализа отмечено как у детей экспериментальной (на 94%), так и у детей контрольной группы (на 84%). Самыми полезными для постановки и автоматизации звуков оказались упражнения логопедического тренажера «Паровоз» и «Фонтан».

Уровень сформированности лексики и грамматики повысился не столь значительно: на 16% в ЭГ и 15% в КГ. Качественные изменения коснулись, прежде всего, расширения объема пассивного словаря, импрессивной речи. При коррекции лексики и грамматики основу логопедической работы составляли традиционные программы, распространенные авторские методики, поскольку применение КТ в этом случае дает не столь эффективные результаты.

Наиболее целесообразно использовать КТ для повышения мотивации деятельности на логопедических занятиях и для коррекции ведущего – фонетического – нарушения в структуре речевого дефекта при дизартрии.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Использование логопедического тренажера «Дельфа-142» в рамках педагогической технологии коррекции нарушений речи повышает результативность логопедической работы со старшими дошкольниками с дизартрией.

2. Повышению эффективности реализации предложенной нами педагогической технологии способствует соблюдение психолого-педагогических условий применения КТ как средства коррекции речи.

3. Особенности ВПП у старших дошкольников с дизартрией, которые отражаются на состоянии мотивации, самоконтроля на всех этапах логопедической работы, могут корректироваться посредством использования КТ.

4. Результаты обучающего эксперимента свидетельствуют об эффективности применения логопедического тренажера «Дельфа-142» в рамках реализации предложенной педагогической технологии, позволяющей определять направления и наиболее действенные способы этого применения.

Литература

1. Гаркуша Ю. Ф., Черлина Н. А., Манина Е. В. Новые информационные технологии в логопедической работе // Логопед. 2004. № 2. С. 22–29.
2. Королевская Т. К. Коррекция устной речи с помощью специального логопедического тренажера: метод. рекомендации // Сурдологопедический тренажер для речевой реабилитации инвалидов по слуху «Дельфа-130». М., 1994. 21 с.
3. Кукушкина О. И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. С. 3–8.
4. Кукушкина О. И., Королевская Т. К., Зеленская Ю. Б. Информационные технологии в обучении произношению. М.: Полиграф-сервис, 2004. 160 с.
5. Кукушкина О. И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы, поиски, подходы // Дефектология. 1994. № 5. С. 14.
6. Малофеев Н. Н. Новые информационные технологии в специальном образовании: проект «нетрудоспособные дети и инвалиды» // Дефектология. 1991. № 5. С. 5.
7. Филатова И. А. Возможности коррекции просодической организации речи детей с дизартрией при помощи программы «Видимая речь» // Гуманизация педагогического образования: тез. докл. координац. совещ. ректоров педвузов Урал. региона и конф. преподавателей пед. вузов. Екатеринбург: УрГПУ, 1994. Ч. 2. С. 44–45.
8. Филатова И. А. Использование ПВМ в коррекционной работе с младшими школьниками // Гуманизация и гуманитаризация образования: тез. докл. Российско-америк. семинара по проблемам образования. Екатеринбург: УрГПИ, 1993. С. 29–30.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373

Е. А. Ганаева

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ДИРЕКТОРОВ СРЕДНИХ ШКОЛ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье говорится о возможностях формирования готовности директора средней школы к инновационной деятельности. С этой целью в системе непрерывного образования разработаны модульные программы повышения квалификации специалистов, возглавляющих образовательные учреждения. Автором рассмотрены требования к переподготовке руководителей общеобразовательных учебных заведений, предложены методические рекомендации по ее осуществлению.

На примере реализации федеральной программы «Современный образовательный менеджмент» показан процесс обучения слушателей Оренбургского ИПК разработке стратегии, ориентированной на внедрение инноваций в конкретной школе. Методология данной работы строится в логике деятельностного подхода: обучение носит практическую направленность, широко используются интерактивные методы обучения, закрепление теории происходит на базе стажерских площадок. Во время курса директора школ получают знания о сущности инновационных процессов в образовании, обретают мотивацию на их внедрение, умения и навыки их реализовывать, учитывая приоритеты государства и общества.

Описанный опыт работы Оренбургского ИПК может быть использован для развития профессиональной компетентности руководящих работников в системе повышения квалификации.

Ключевые слова: готовность к инновационной деятельности, диагностика, мониторинг удовлетворенности.

Abstract. The paper considers the prospects of developing secondary school headmasters' readiness for innovative activity through the system of continuous education. For this purpose the modular programs of professional growth have being developed for the leaders of educational institutions. The author examines the requirements for headmasters' training and presents some methodological recommendations to meet the requirements.

Within the framework of the Federal Program of the «Modern Educational Management», the author reviews the experience of Orenburg Institute of Continuous Education providing a course in developing strategies introducing innovations in a particular school.

The methodology of the research is based on the activity approach: practical orientation of education, approbation of the theoretical knowledge in the field. During the course, the headmasters receive the essential information on innovative processes in education, as well as motivation for their implementation, and build up the skills and expertise needed for understanding the social and state priorities.

Index terms: readiness for innovative activity, diagnostics, monitoring of satisfaction.

Важнейшей современной функцией управления в образовательных учреждениях (ОУ) становится разработка и реализация эффективной стратегии, ориентированной на внедрение инноваций. Поэтому основным фактором оптимальной деятельности и развития ОУ становится непрерывное теоретическое и практическое повышение квалификации руководителей нового типа: профессиональных, компетентных в широком круге экономических, социальных, технологических вопросов, обладающих стратегическим и тактическим видением, нацеленностью на режим развития образовательного учреждения. В условиях усиливающейся конкуренции, являющейся одним из двигателей прогресса, требуется руководитель, обладающий личной изобретательностью и способностью к инновациям [4, с. 398]. Формирование готовности директора средней школы к инновационной деятельности – одна из целей федерального проекта по программе «Современный образовательный менеджмент», реализованного в 2008–2010 гг. региональными институтами повышения квалификации (ИПК), в том числе Оренбургским ИПК.

Формат реализации проекта предполагал выполнение определенных требований к организации учебного процесса:

- теоретическое обучение сочеталось с практическим обучением на базе «стажерских площадок»;
- учебный процесс в целом носил практическую направленность и осуществлялся с использованием интерактивных методов (до 60–70% от общего времени обучения);
- каждый слушатель по результатам обучения проходил контроль обученности (написание эссе, разработка case-study по изученным модулям, тестирование и т. п.);
- образовательный процесс включал тьюторское сопровождение.

Тьютор – специалист, обеспечивающий сопровождение слушателей ИПК в образовательном процессе, – создает условия для работы групп в рамках данной программы; помогает освоить основные учебные методы работы; организует групповую и индивидуальную работу с учебными пособиями и рабочими тетрадями; проводит консультации по выполнению

практических заданий, разработке проектов и дискуссии по их результатам; производит проблемный анализ кейсов; курирует процесс оценки и самооценки слушателя; оказывает учебные и психологические помощь и поддержку обучающимся [3, с. 9–11].

Так как автор данной статьи являлся тьютором модуля «Инновационный менеджмент», то далее будут представлены подходы к организации работы со слушателями – руководителями ОУ – на примере освоения данного модуля.

Цель освоения модуля – формирование *готовности к инновационной деятельности*, т. е. личностной предрасположенности к инновациям: руководитель с адекватным уровнем сформированности инновационной готовности *понимает* сущность инновационных процессов в образовании, *позитивно мотивирован* на их внедрение, *обладает умением* их реализовывать. К функциям такого руководителя относятся:

- осознание необходимости изменений (проблем) педагогической системы;
- выявление возможностей развития педагогической системы;
- разработка нововведений;
- проектирование и планирование изменений;
- внедрение новшеств и их институализация [4, с. 71].

В начале обучения нами проводилось анкетирование слушателей, где им предлагалось оценить уровень собственных знаний, умений и навыков в инновационной управленческой деятельности. Количество респондентов, участвующих в опросе, – 400 чел. из 805 директоров, обученных в логике федерального проекта. При обработке данных были получены следующие результаты:

- умение формулировать управленческую проблему в конкретной ситуации является достаточным у 45,4%;
- навыками разработки критериев успешности инновационной деятельности обладают только 15,1%;
- сформулировать идею, оформить замысел, разработать план инновационной деятельности могут лишь 36,3%;
- организовать работу коллектива в режиме инноваций умеют 54,5%.

Как видим, уровень готовности руководителей ОУ к реализации инноваций явно недостаточен.

Чтобы определить уровень готовности (знаний, умений, мотивации) директоров к инновационной деятельности до начала обучения, помимо метода самооценки, было проведено собеседование по тематическим бло-

кам модуля «Инновационный менеджмент» с 388 респондентами, участвующими в реализации федерального проекта (таблица).

Результаты собеседования по тематическим блокам модуля
«Инновационный менеджмент»

Предлагаемые вопросы	Выявленные проблемы
• Что такое инновация? • Почему инновационная деятельность необходима образовательному учреждению?	27% слушателей не считают основной причиной внедрения инновации недостатки функционирования и развития собственного ОУ
• Какие инновации разворачиваются сегодня на федеральном уровне и на уровне вашего ОУ?	47% затрудняются при выявлении инновационного потенциала конкретного ОУ
• Что такое миссия ОУ? • Какова процедура ее разработки?	примерно 53% директоров школ не обладают умением формулировать уникальность миссии конкретного ОУ
• Какие методы используются вами при анализе деятельности ОУ? • Каков алгоритм стратегического планирования?	46% испытывают трудности в формулировании проблем и причин их появления (используют некорректные формулировки)
• Какие аспекты управления ОУ являются для вас проблемными?	64% не умеют соотносить теоретический материал с опытом инновационной деятельности; переносить ранее проработанные алгоритмы в новые ситуации

Собеседование продемонстрировало шаблонность и стереотипность мышления многих директоров школ; потребность руководителей ОУ в научно-методической поддержке для осмысления инновационного пространства образования и выстраивания алгоритмов управленческой деятельности по внедрению инноваций.

Все перечисленные выше обстоятельства указывают на актуальность формирования готовности директоров средних школ к инновационной деятельности. Выявленные мотивационные, знаниевые, деятельностные недостатки и пробелы в профессиональной компетентности руководителей учебных заведений позволили выстроить систему сфокусированной, предметной, практически значимой работы со слушателями системы повышения квалификации сферы образования.

Модуль «Инновационный менеджмент» включает в себя рассмотрение инновационного образования как ресурса развития государства, определение миссии школы, обоснование инноваций в логике стратегической и проектной деятельности [5, 6]. Тематика модуля позволяет уточ-

нить инновационные ориентации директора; научиться руководителю вести поиск «точек роста» ОУ; привносить соответствующие изменения в программы развития, выстраивать стратегию развития ОУ в соответствии с приоритетами государства, общества и отдельной личности.

В процессе обучения определялись векторы изменений, связанные с государственными инициативами в области образования (принятием образовательных стандартов; введением ЕГЭ и ГИА; освоением профильного обучения; внедрением новых экономических механизмов), общими тенденциями (дифференциацией содержания образования; пересмотром системы оценивания результатов обучения; необходимостью качественного самоопределения выпускника школы и необходимостью повышения конкурентоспособности ОУ); переменами внутри отдельного ОУ (вариативностью содержания образования; разнообразием образовательных запросов родителей и учащихся; появлением новых задач развития ОУ, требующих гибкого, быстрого реагирования и обновления управляющей системы ОУ).

Мы согласны с теми специалистами, которые считают, что для формирования готовности к инновационной деятельности необходимо «строить систему этой деятельности и тем самым переводить теоретические знания в деятельностьную, т. е. понятийную форму» [4, с. 47]. Поэтому при повышении квалификации директоров школ нами использовались разнообразные образовательные и технологические ресурсы: интерактивные лекции; групповые дискуссии; индивидуальная работа с электронными учебниками и рабочими тетрадями; индивидуально-групповая обработка текста (task-анализ; swot-анализ, pest-анализ); индивидуально-групповая работа с кейсами и проблемными заданиями; рамочная работа с информацией (доклады, статьи, рецензии, отчеты, тезисы); аргументированное эссе; групповые презентации.

В процессе взаимодействия тьютора и слушателей для понимания сущности инноваций и определения поля инновационной деятельности собственного образовательного учреждения (места работы слушателей), директорам предлагалось сформулировать основания и смысл инноваций в образовании, охарактеризовать приоритетные национальные проекты. Много вопросов было связано с проектом «Школа будущего»: когда мы достигнем этого уровня; как скоро мы осознаем, что это зависит от нас; каким должен быть ученик и учитель в школе будущего и др. Во время обсуждения происходило осмысление сущности инноваций, которые помогли бы устранить недостатки, существующие в конкретных школах. Межгрупповая полемика позволила обозначить траектории системных обновлений в со-

держании образования (вариативность), в области технологий, обеспечивающих формирование жизнеспособной личности; системе оценивания результатов образования, системе управления образовательным учреждением (привлечение общественности), совершенствовании учительского корпуса.

При изучении темы «Миссия образовательного учреждения» после введения основных понятий и уточнения целевых установок взаимодействия тьютора и слушателей руководителям ОУ предлагалось сформулировать текст миссии для разных типов школ. Затруднения вызвали акцентуация специфики образовательного учреждения (гимназии, массовой школы, сетевой школы, малокомплектной сельской школы), формулирование уникальности образовательных услуг, поиск ответов на вопросы «кто наши потребители?» и «какие проблемы потребителей мы решаем?» В результате дискуссии на этапе внутригруппового взаимодействия был создан алгоритм разработки миссии:

- предварительное вербальное оформление миссии для конкретного типа ОУ методом мозгового штурма;
- корректировка миссии: придание ее формулировке лаконизма, емкости;
- уточнение уникальности миссии с учетом типа ОУ (малокомплектная сельская школа – селообразующий центр; гимназия – образовательное учреждение, воспитывающие интеллектуальную элиту и т. д.);
- обсуждение проекта миссии.

Слушатели отметили, что проработка данного организационного алгоритма была весьма полезна для обучения умению осуществлять конкретную инновационную деятельность, разрабатывать ее идею и замысел. Благодаря интеракции федеральный проект позволил обнаружить личностное отношение руководителя к управленческой инновационной деятельности, получить мотивационный «заряд» на достижение инновационных целей образовательного учреждения.

В процессе вырабатывания умений формулировать проблемы, цели и задачи, разрабатывать план, критерии эффективности инновационной деятельности использовалась методика «Зеркало прогрессивных преобразований». При построении «дерева целей» инновационной деятельности и определении внешних и внутренних условий преобразований директора работали с собственными программами развития и проектами, что позволяло детализировать и корректировать «инновационные линии» отдельных образовательных учреждений.

Для уточнения структуры и содержательного наполнения программ развития ОУ со школьными директорами была проведена лабораторная

работа с конкретными текстами стратегических документов их коллег (для анализа было предложено 35 стратегических документов) и выполнением следующего задания:

Ознакомившись с представленными образцами программ развития, обозначьте и прокомментируйте их «плюсы» и «минусы» по следующим позициям:

- прогностичность, т. е. направленность на реализацию не только актуальных, но и перспективных, ожидаемых образовательных потребностей, социального заказа на образование;
- направленность программы на конкретные, реальные, измеряемые цели;
- качественность проблемно-ориентированного анализа по заявленным направлениям (описание должного и реального; выявление причин недостатков; формулирование проблем);
- наличие концептуального ядра, соотнесенного с анализом;
- обоснованный план действий.

По желанию дополните позиции, выявленные в ходе прочтения программ развития.

При обсуждении текстов программ развития типичными ошибками были признаны недостаточная системность (не всегда проблемы, сформулированные в аналитическом блоке, находят отражение в концептуальной и содержательной частях) – эти ошибки были обнаружены в 41% документов; некорректность целей программ, которые не сопровождаются методиками определения степени выраженности тех качеств, которые в них заложены (например, «высокий уровень самосознания школьника», «высоко нравственная личность») – 27%; смешение режимов функционирования и развития школы – 32%.

В процессе обучения определялись инновационные идеи, составляющие концептуальное ядро программы развития собственного ОУ. Слушателями были обоснованы модели «Школа здоровья», «Школа полного дня»; модели гимназического, лицейского образования, профильной старшей ступени обучения, образования с национальным компонентом; программы непрерывного математического, лингвистического, правового, экологического образования.

С помощью тьютора руководители школ обозначили группы кадровых, мотивационных, научно-методических, материально-технических, нормативно-правовых, финансовых условий, необходимых для внедрения инновации и послуживших основанием для плана действий по реализации инновации.

В ходе дискуссии о непрерывном образовании директора проектировали собственную внутришкольную систему повышения квалификации,

включающую самообразование, внутрифирменную учебу, сетевое взаимодействие (по территориальному признаку), дистанционное обучение учителей, проблемные курсы, профессиональную переподготовку. Благодаря опыту работы с кадрами образовательных учреждений г. Оренбурга были разработаны примеры индивидуального плана самообразования и структуры «портфолио» учителя-предметника. В плане, кроме индивидуальных задач и темы самообразования педагога, указываются общая методическая тема школы, предполагаемые сроки работы над темой самообразования, а также формы работы над ней на различных этапах (теоретическом, диагностическом, практическом, аналитическом), среди которых изучение теоретического и практического (передовой педагогический опыт в различных школах) материала, касающегося разрабатываемой проблемы, и выявление возможностей ее решения в общеобразовательной школе; осуществление анализа собранной информации, обработка данных и систематизация материала, обобщение и формулирование выводов; опытно-экспериментальная работа (использование специальных методик, технологий, приемов и т. д.); диссеминация педагогического труда (выступления на педсоветах, семинарах, школьных и окружных методических объединениях, публикации и размещение материалов в Интернет, участие в профессиональных конкурсах) и др. Результаты работы по теме самообразования оцениваются в конце учебного года по наличию и качеству продуктов, произведенных учителем, и по методической активности педагога (участие в деятельности методических объединений, временных творческих группах, в профессиональных конкурсах и конференциях, наставничество, проведение мастер-классов, открытых уроков, предметных недель).

Для «портфолио» учителя был определен минимальный набор необходимых материалов (дополнительные материалы добавляются по желанию учителя). Первый блок «Официальные документы» включает информационную карту учителя, копии диплома об образовании, аттестационного листа и сертификатов о повышении квалификации. Второй блок «Методическая работа учителя» представлен информацией о самообразовании педагога, его самостоятельных исследованиях, освоении современных образовательных технологий, листом методической активности учителя за последние три года. Блок «Результативность деятельности учителя» содержит копии грамот или документов о награждении за результаты педагогического труда, материалы о качестве знаний учащихся, успеваемости, результатах экзаменов, ЕГЭ, исследовательских работах учащихся, получивших призовые места, разработки открытых уроков (в рамках темы самостоятельного исследования и проблемы, над которой работает

школа), мастер-классов, результаты анкетирования учащихся о предпочтении изучения предметов и т. д.

На стажерских площадках слушатели знакомились с инновационным опытом школ Оренбурга, имели возможность обмениваться мнениями, уточнить собственные управленческие позиции. Критерием выбора образовательного учреждения для стажерской площадки послужил опыт массовой средней школы, имеющей многочисленные типичные проблемы, но считающей необходимым и возможным реализовывать инновации, позволяющие сокращать разрывы между должным и реальным состоянием образовательного учреждения. Примером такой школы является МОУ СОШ № 54 г. Оренбурга, директор которой прошла курсы профессиональной переподготовки по специальности «Менеджмент организации» и защитила диплом по теме «Управление маркетинговой деятельностью ОУ» [1, 2]. Предлагаем в качестве иллюстрации программу данной стажерской площадки:

**Программа работы стажерской площадки на базе
МОУ СОШ № 54 по модулю «Инновационный менеджмент»**

Дата проведения: 20.04.2010

Тема: «Анализ результатов деятельности школы и планирование изменений»

План проведения:

1. Информационная справка о МОУ СОШ № 54: Актуальность маркетинговой деятельности как инновационного направления МОУ СОШ № 54 (Н. Г. Гришина – директор).

2. Анализ внешней и внутренней среды ОУ (проблемно-ориентированный анализ, анализ сильных и слабых сторон внутренней среды ОУ, возможностей и угроз внешней среды ОУ (ССВУ-анализ) (В. Г. Рафикова – психолог).

Проблемы:

- снижение контингента учащихся;
- несформированность социального заказа на образовательные услуги, традиционность и медленное обновление их ассортимента;
- недостаточный уровень готовности педагогов к осуществлению маркетинговой деятельности;
- снижение мотивации учащихся на учебу.

3. Стратегия (инновационное направление) развития ОУ (Н. Г. Гришина – директор).

Цель: создать условия для реализации маркетинговой деятельности в МОУ СОШ № 54.

Задачи:

- 1) теоретически и методически подготовить педагогических работников к реализации маркетинговой деятельности;

2) разработать программно-методическое обеспечение образовательного процесса учреждения в соответствии с дифференцированными запросами обучающихся;

3) реализовать маркетинговую технологию:

- изучить маркетинговую среду и создать банк данных фактических и потенциальных потребителей образовательных услуг;

- построить маркетинговую стратегию МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 54»;

- осуществить маркетинговые коммуникации.

4. Организация маркетинговой службы МОУ СОШ № 54
(Л. Ю. Щенникова – заместитель директора по учебной работе).

На рефлексивном этапе работы стажерской площадки слушатели отметили актуальность темы, связанную с маркетинговой стратегией, позволившую школе быть конкурентоспособной в социуме. Особое внимание было уделено вопросу о создании условий, в частности подготовке учителей для реализации инновационной (маркетинговой) деятельности в МОУ СОШ № 54. Процесс подготовки педагогов поэтапно отслеживался и корректировался. Мониторингом был зафиксирован достаточный уровень готовности кадрового ресурса школы к реализации инноваций, определяемый такими критериями, как стабильность мотивации, осознанность маркетинговых знаний, креативность и самостоятельность применения маркетинговых умений [1, с. 208–211].

Интерес у участников стажерской площадки вызвала программа развития школы, ее концептуальное ядро – идея удовлетворения образовательных потребностей личности, реализуемая при проведении маркетинговых исследований, построении маркетинговой стратегии, осуществления маркетинговых коммуникаций [1, с. 234–253].

Основным итогом работы стажерской площадки стал вывод о смысле маркетинга в образовании: важно определить, ЧТО будет востребовано и КЕМ будет востребовано. Сегодня, в условиях внедрения новых стандартов и их конвенциональной основы, особо актуальным становится мнение заказчика (родителей (части общества) и государства) и личности (ученика) по поводу того, какими должны быть результаты образования на «выходе». Данные запросы должны быть изучены, уточнены, конкретизированы (в случае их «расплывчатости») и удовлетворены.

Результатом обучения по модулю «Инновационный менеджмент» стали итоговые зачетные работы: составление аналитической справки и описание индивидуального проекта. В проектах слушателей основной была тема «Современная модель управления в условиях модернизации региональной системы образования и образовательного учреждения» (коррек-

тировка программы функционирования и развития ОУ, управление внедрением инновациями, т. е. соотнесение полученного теоретического материала с практикой управления конкретным ОУ). Конечным продуктом проектной деятельности явились реальные модели, учитывающие специфику и состояние конкретной школы, муниципального образования или территории, ориентированные на перевод структуры из состояния функционирования в режим развития в соответствии с требованиями государственной программы «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009–2012 гг.».

Итоговые работы показали понимание директорами школ сущности и необходимости инновационных процессов в образовании; «осторожный оптимизм» в процессе их внедрения, обоснованный ресурсной недостаточностью; сформированность умений определять риски и формулировать пути их преодоления на этапе проектирования и реализации инноваций.

Оренбургский ИПК является участником социологического мониторинга в системе постдипломного образования по оценке удовлетворенности слушателей образовательными услугами региональных ИПК. Среди ответов на вопрос о позитивном воздействии курсового обучения 71% слушателей отметили такие благоприобретенные ими качества, как рефлексивность, способность к самоанализу; 81% – мотивация к дальнейшему профессиональному росту; 67% – коммуникативность, способность к урегулированию конфликтов.

Мониторинг проводился сразу после окончания курсовой подготовки, в нем принимали участие 90% всех слушателей, обучавшихся по федеральному проекту.

Формат федерального проекта обязывал, кроме мониторинга слушателей, провести анкетирование независимых экспертов – начальников районных и муниципальных отделов образования, которые определяли степень изменения профессиональной компетентности директоров средних школ после прохождения проблемных курсов «Современный образовательный менеджмент». В анкетировании, проводившемся через несколько месяцев после окончания курсов, приняли участие 47 заведующих районными отделами образования (по числу муниципалитетов Оренбургской области). Анкеты по каждому модулю были отправлены в федеральный центр для обработки и анализа результативности реализации проекта в регионах. Анкетирование по модулю «Инновационный менеджмент» выявило позитивную оценку уровня профессиональной компетентности руководителей образовательных учреждений: 78% глав муниципалитетов

отметили существенное повышение степени изменения компетентности по следующим блокам:

- инновационное образование как основной ресурс инновационного развития государства;
- миссия образовательного учреждения;
- анализ результатов деятельности школы и планирование изменений;
- проекты и целевые программы как основные механизмы изменений.

Таким образом, программа «Современный образовательный менеджмент» федерального проекта позволила добиться понимания руководителями образовательных учреждений сущности и необходимости инновационной деятельности, сформировать готовность директоров средних школ к данному виду деятельности, приобрести умения внедрения инноваций с учетом конкретных условий их осуществления.

Литература

1. Ганаева Е. А. Теоретико-методологические основы гуманитаризации маркетинговой деятельности образовательного учреждения: моногр. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2007. 320 с.
2. Ганаева Е. А., Рындак В. Г. Развитие партнерства родительской общности и образовательного учреждения в маркетинговой деятельности // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2009. № 11. С. 86–96.
3. Казакова Е. И., Галактионова Т. Г., Пугач В. Е. Основные приемы и технологии в работе тьютора: учеб.-метод. пособие. М.: АПКиППРО, 2009. 64 с.
4. Лазарев В. С. Управление инновациями в школе: учеб. пособие. М.: Центр пед. образования, 2008. 352 с.
5. Поташник М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: метод. пособие. М.: Пед. о-во России: Центр пед. образования, 2011. С. 396–400.
6. Светенко Т. В., Галковская Г. В. Инновационный менеджмент в управлении школой: учеб. пособие. М.: АПКиППРО, 2009. 92 с.
7. Светенко Т. В., Галковская Г. В. Инновационный менеджмент в управлении школой: рабочая тетрадь. М.: АПКиППРО, 2009. 48 с.

НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

УДК 37

Л. И. Лурье

ОБРАЗОВАНИЕ ГЛАЗАМИ МАТЕМАТИКА

Аннотация. В статье проблемы образования рассматриваются с точки зрения субъективного, ментально обусловленного взгляда специалиста в области математики. Этот взгляд является одной из составляющих многообразия суждений об образовании представителей различных профессий и, поскольку математика играет важную роль в современном меняющемся мире, может быть полезен при создании новой редакции Закона «Об образовании» и стандартов нового поколения. В программах педагогического образования математика представлена в весьма ограниченном объеме, а в педагогике, в отличие от других наук, пока активно не используются многие сложные математические теории – функциональный анализ, методы оптимизации и другие модели приближенного описания действительности. По мнению автора, в познании педагогической деятельности, как и в самом предметном содержании образования, необходимо ввести основы математического моделирования. Этот метод позволит раскрыть многообразие отношений и богатство связей в образовательном процессе, приблизит к пониманию сути образования и, возможно, поможет разрешить кризисные ситуации данной отрасли.

Автор выделяет ключевые проблемы, решение которых могло бы существенно продвинуть развитие образовательной отрасли в ближайшие годы; указывает специфические особенности применения идеи математического моделирования в образовании; отмечает ограниченность возможностей математических методов исследования педагогических процессов, что следует учитывать, в частности, в требованиях, предъявляемых к диссертациям по педагогической тематике.

Содержание статьи касается прежде всего таких областей педагогики, как теория образования, его культурологическая направленность, управление развитием образовательных систем и процессов.

Ключевые слова: образовательная деятельность, математика как наука, математика как учебный предмет, математизация наук, педагогические инновации.

Abstract. The paper deals with educational problems observed from a subjective, mentally conditioned point of view of a mathematician. Among the great variety of other professionals' opinions, it should be taken into account while developing and discussing the «Law on Education» and new educational standards.

Mathematics is represented in a limited way in the pedagogic educational curricula; pedagogy unlike other sciences does not apply a number of fundamental mathematic theories such as functional analysis, optimization and approximation methods. According to the author, the basics of mathematic modeling should be implemented in pedagogic activity and the content of education. The recommended method gives the opportunity to iden-

tify the variety of interrelations in educational process, promote the essential understanding of education and handle the crisis situations.

The author points out the key problems, by solving which the development of educational industry could be significantly accelerated in the coming years. The specific characteristics of mathematic modeling application in education are considered along with the limitation of the method itself. That should be taken into account developing the requirements for pedagogic theses.

The paper is mainly concerned with such pedagogic issues as the theory of education, its culture studies orientation, the management of educational system and processes.

Index terms: educational activities, mathematics as a science, mathematics as a subject, mathematization of science, pedagogic innovation.

Не каждый решится представить себя так, как это сделал гениальный исследователь и основатель кибернетики Норберт Винер в своей автобиографической повести «Я – математик». Даже самый крупный ученый, позволивший сказать о себе «я – математик...», испытает чувство робости от величия, которое скрывается за правом представлять эту профессию. Он, скорее, скажет: «Я занимаюсь математикой».

Посыл заголовка статьи «Образование глазами математика» следовало бы уточнить – «Образование глазами влюбленного в математику», поскольку, на наш взгляд, невозможно заниматься этой наукой и не любить ее, хотя и признаваться публично в этом сложном чувстве довольно трудно. Любовь к математике должна быть созидательной. Она должна преобразовывать все вокруг, сопровождаться честностью и доброжелательностью. Педагог, любящий математику и сумевший передать эту любовь ученику, возможно, компенсирует хоть в какой-то степени недостаток внимания к ребенку со стороны семьи и школы. Преподаватель, представляющий собой своеобразный «надежды маленький оркестрик под управлением любви», стремится сделать систему образования гуманистической, и он пристрастен ко всему, что творится в этой сфере.

Глубокое неприятие того, что происходит в современном российском образовании, сегодня объединяет, пожалуй, всех «предметников». Поэтому любить существующую систему образования в целом, как и свой предмет, получается не у каждого преподавателя. Преимущества математика в том, что его взгляд, может быть, и «зашорен» ценностями науки, которой он занимается, но вместе с тем свободен благодаря математическим методам исследования, которыми стремятся обогатиться многие другие предметы. Он критичен, а иногда и «задирист», однако всегда объективен, поскольку, даже на подсознательном уровне, основывается на математическом стиле мышления.

«Математика – царица наук», – утверждал К. Ф. Гаусс. Это метафорическое суждение воспринимается людьми по-разному. Маленькие дети при слове «царица» вспоминают «царевну-лебедь», «царевну-прекрасную», «царевну-лягушку», которые всегда были добрыми и благородными. Для многих взрослых это слово ассоциируется с противоречивым «царством свободы» и напоминает, особенно старшему поколению, о революции – «в царство свободы дорогу грудью проложим себе» [8]. Но «царство свободы» – это еще и свидетельство безграничных благодатных возможностей, если удастся ее постичь и воплотить в жизнь. У «нематематиков», чаще всего у обществоведов, математика как царица наук вызывает ревностное чувство. Однако проявления подобного «профессионального патриотизма» нередко похожи на детский спор «чей папа лучше?». Математика и другие науки гармонично связаны между собой и раскрывают единую картину мира.

«Образование глазами математика» – это антропологический ракурс на систему образования, абсолютизация которого оправдана, быть может, лишь тем, что заостряется внимание на ином понимании его фундаментальных основ и новаций, которые в нем только утверждаются. Образовательные парадигмы, как сложившиеся представления о процессе обучения, сохраняют свою устойчивость благодаря тому, что математический взгляд на них является системообразующим и опирается на гуманистические ценности. Математика как фундаментальное ядро любой образовательной системы способствует некой иррационально-сознаваемой полноте, замкнутости и непротиворечивости ее основ, что позволяет, с очень большими оговорками, уподобить основание педагогики основаниям математики.

Сами математики гораздо скромнее, они не сопоставляют достижения наук. Более того, математика, выработав исходные начала своей науки – аксиомы – и создав абстрактные образы, строит теории на их основе, лишь косвенно интересуясь, в какой степени они соответствуют реальному миру, а точнее представлениям, сложившимся об этом мире в науке. В своих обобщениях математика достигла таких вершин, что некоторые из ее достижений спустя столетия, а может быть, и через более длительный срок, найдут какие-то аналоги в реальном мире. В некотором смысле «мир не дорос до математики». Но вместе с тем существуют проблемы, которые коснулись ее под влиянием развития других наук, прежде всего естественных. В их классификации появилась даже такая структурная группа – «точные науки». Эти науки объединяет возможность эффективного использования математики в своем развитии. К точным наукам относится сама математика, а также информатика, физика, химия, некоторые разделы биологии, психологии и общественных наук.

И все-таки важен подлинный смысл утверждения: «Математика – царица наук!». Ученик получает от своего учителя не готовый рецепт в виде правил применения математики, а, прежде всего, *метод математического рассуждения, доказательства* и вместе с тем *способ открытия новых утверждений, теорем*. «Вторжение» в другие науки происходит на языке математической логики, а также формальной логики, которые способствуют созданию научных теорий. Математическое описание действительности требует понимания границ возможного в математике. «Избыточная математика» ущербна для научного поиска, поскольку искажает реальное течение процессов и явлений, но это не умаляет возможностей математики – она доказала это решением многих сложнейших проблем. Быть такой «предупредительной», как математика, может только «царица-мать», которая во всем требует рассудительности, а не подтверждений своей значимости. Величие математики безусловно, отношение к ней у многих, даже не знающих ее в совершенстве, проникнуто мистической верой:

Вам поклоняюсь, вас желаю, числа!
Свободные, бесплотные, как тени,
Вы радугой связующей повисли
К раздумиям с вершины вдохновенья! [2].

Математику прошлых лет легко было стать универсалом. Л. Эйлер, например, занимаясь математическим анализом и теорией чисел, сумел многое сделать в астрономии, оптике, гидромеханике, артиллерии. Его труды «Морская наука», «Теория движения Луны» сыграли для практиков неопределимую роль. Сейчас подобный универсализм практически недостижим – слишком усложнилась математика, а многочисленные ее направления стали далеки друг от друга. Некоторые «чистые математики» осознают, что создаваемые ими теории могут быть доступны лишь единицам. Что должно сделать образование для того, чтобы предмет «математика» стал мощным импульсом к выдвижению новых исследователей на передний край науки, причем не только математической, но и многих других, которые могли бы использовать ее потенциал.

Математизация наук – объективная потребность придания им точности, строгости, убедительности. А. Д. Кудрявцев утверждал: «Математизация – это характерная черта современной науки и техники. Человечество ныне как никогда осознало, что знание, уж во всяком случае, в области естественных наук, делается точным только тогда, когда для его описания удастся использовать математическую модель (уже известную либо специально созданную)» [6].

Высокие слова «любовь», «гуманизм», «добро» и многие другие сотрясают воздух в чередѐ лексикѐ, рекомендуемой методологами для создания педагогических текстов. Но не трогают они душу. Математика, «пришедшего» в педагогику, «пронзает» культурный шок: очевидные мысли, преподнесенные в напыщенно-возвышенном духе на искусственно созданном языке, подавляют ощущение реальности притворством в оценке событий и явлений. Педагогика сегодня не в силах зажечь ум азартом творчества – надо готовиться к ЕГЭ; она не трогает душу подлинностью чувств и настроений – «кому это надо сейчас в нашем обществе»? Может быть, поэтому поле своей генеральной активности – духовно-нравственное воспитание – педагогика все больше сдает религии¹.

Обнаружив, что качество преподавания не есть лишь следствие знания, он пытается беспристрастную строгость математической науки перенести на новое научное поле – педагогику, продолжая следовать автоматически логике математических суждений. Наука и предметные знания, с ней связанные, не тождественны. Преподавание охватывает самые разнообразные проявления личности, требует самовыражения, чистоты духовных и нравственных идеалов, многообразия способностей, чувств и переживаний. Преподаватель должен быть интересен как личность – тогда возникнет и увлеченность в учении. Педагогика призвана не только возбудить страсть познания – она должна вызывать в человеке расположенность к миру, стремление к самопожертвованию в поиске истины, понимание которой формирует у обучающихся волю и вдохновение. На фоне этих исканий учитель должен поведать о проблемах, волнующих человечество, помочь ученикам разобраться в собственных пристрастиях. При этом педагогика для математика должна стать опорой в поиске мировоззренческих обобщений.

Количественное отношение и пространственные формы, с которыми имеет дело математика, отнюдь не всегда приближают нас к истине. К сожалению, в современной науке существуют проблема ложной, необоснованной математизации. Обратимся, например, к качеству образования. С философской точки зрения, качество – сущностная характеристика предмета или явления, отражающая ее глубинное свойство. Количество – внешняя, поверхностная оценка, благодаря которой мы можем получать в большей или меньшей степени нужную информацию о качестве. Так вот, *качество образования, выраженное в количественных оценках, – нонсенс*. Оно не

¹ См. дискуссию о введении в средней общеобразовательной школе курсов религиозной направленности (№ 7 – 11 за 2010 г., № 1 – 2 за 2011 г.).

отражает главной его сути – *духовной составляющей культурного процесса*. Стремление придать научность педагогике приводит к «измерениям» воспитанности, гуманности, патриотизма и многих других качественных составляющих учебного процесса. Проводятся эксперименты, призванные подтвердить или же опровергнуть педагогическую теорию. По этому поводу Л. Д. Кудрявцев был решителен в своей позиции: «Педагогический эксперимент нельзя повторить в тех же условиях, в которых он был проведен; его результат очень зависит как от индивидуальности обучаемых, так и от индивидуальности обучающихся. Одна и та же методика, успешно примененная в одном случае, может оказаться совершенно непригодной в другом, например, в руках менее искусного педагога или при другом составе учащихся» [6]. Технологический подход к образованию нацеливает на достижение гарантированного результата. Интуитивно, подсознательно педагог-исследователь уже настроен на ожидание «технологического чуда», поэтому «в педагогическом эксперименте очень легко увидеть то, что хочется, а не то, что имеется на самом деле, в частности, и потому, что отсутствует четкая мера для измерения результата эксперимента» [6].

Современное образование технологично. Оно готово повторять единообразно гарантированный результат. Вспомним, однако, что в свое время Царскосельский лицей – закрытое образовательное учреждение – имел государственный заказ на подготовку социальных лидеров. Но именно эти лидеры вывели людей на Сенатскую площадь. Многие из выпускников лицея стали поэтами, естествоиспытателями, представителями творческих профессий, другие – служили власти, трепетно выполняя ее прихоти. Чем выше уровень качества образования, развития креативных способностей личностей, тем менее вероятна точечная, целевая ориентация обучающихся на карьеру, приводящую к высокому социальному статусу. Вообще, возникает немало вопросов: является ли успешная карьера свидетельством жизненного успеха, создает ли достигаемое благополучие душевный комфорт? Нужно ли столь ранее профессиональное самоопределение, к которому стремится школа? Куда спешить, если неведомы векторы развития рынка труда даже в ближайшем будущем? Не рано ли переходить к самообразованию в 22–23 года, после окончания вуза? А может быть, систематическое образование следует продолжать и еще какое-то время, выводя на рынок труда тех, кто уже созрел к этому?

В стратегическом плане развития образовательной сферы утрачен завет выдающегося математика нашего времени А. Н. Колмогорова: «Нашей стране необходимо иметь много математиков-исследователей, способных делать открытия в самой математике и применять ее нестандарт-

ным образом, требующим большой изобретательности» [5]. Он советовал усиливать увлеченность математикой в возрасте семнадцати – девятнадцати лет, когда потенциально, по его мнению, раскрываются возможности к творчеству, и предостерегал, что «в 5–6 классах из победителей в состязании по решению задач большинство в старших классах эти свои особые способности, а часто и сам интерес к математике, теряют» [5]. Вот почему «на выходе» из школы подавляющая часть выпускников не решится, подобно Норберту Винеру, бросить вызов себе и окружающим, заявив: «Я – математик!».

ВАК требует от педагогики беспристрастности, качеств точной науки, настаивает на численной обработке результатов измерений, смысл которых часто весьма сомнителен. Может быть, педагогика должна в большей степени рассматриваться как явление культуры и использовать оценки, которые свойственны гуманитарным исследованиям, сфере искусства. Это предотвратит в учебном процессе ненужное начетничество, вдохнет в него живое течение реальности, в которой происходит социализация человека – то, что так тяжело дается в современную эпоху. «Наука как поиск истины равноправна с искусством, но не выше его. Наука как метод, хотя может и не иметь особой самостоятельной ценности, обладает практическим значением, недостижимым для искусства», – утверждал Б. Рассел [8, SO VIII–IX]. Почему педагогика не уделяет должного внимания искусству, педагогической деятельности в пространстве эстетического опыта? Какие удивительные тайны педагогического мастерства могли бы быть открыты при этом! Как образование способно изумительным образом раскрывать в человеке прекрасное, его лучшие качества, обращенные к миру! Сила искусства и научное познание способны к взаимообогащению. Математика своей гармонией создает опору для этого. Робкую надежду, что эстетический опыт утвердится в педагогике не только как ее формальная составляющая, вселяют новые федеральные государственные стандарты. Во всех многочисленных проектах этих стандартов подчеркивается, что «личностные результаты освоения основной образовательной программы среднего (полного) общего образования должны отражать: сформированность эстетического отношения к миру, включая эстетику быта, научного и технического творчества, спорта, общественных отношений» [10].

«Школа – союз души и глагола», – утверждала М. Цветаева. Конечно, никакими числами нельзя отразить восторженную тишину урока, радостный шум школьной перемены и то, что непосредственно формирует образовательную среду, позволяющую добиться необходимого результата образования. Но нужны оценки, отражающие социокультурную многомер-

ность образования в пространстве эстетического опыта. Математика может быть полезна педагогической науке, которая пока не использует многие сложные математические теории – функциональный анализ, методы оптимизации и другие модели приближенного описания действительности, уже сейчас активно применяющиеся в других науках. В программах педагогического образования математика представлена в весьма ограниченном объеме. В этой непоколебимой традиции, сложившейся еще в советское время, нет критического взгляда изнутри – не зная математики, трудно судить о ее возможностях. В познание педагогической деятельности, как и в самое предметное содержание образования, необходимо ввести основы математического моделирования – мощный метод познания действительности, базирующийся на идеях математики. Этот метод позволит раскрыть многообразие отношений и богатство связей в образовательном процессе, приблизит нас к пониманию сути образования. К сожалению, сейчас в научных педагогических исследованиях чаще всего применяемые математические модели примитивны. В их качестве выступают таблицы, которые схематично, поверхностно фиксируют субъектов образовательной деятельности и отношения между ними.

Педагогическая наука заимствовала классические математические термины – дифференциация и интеграция, ставшие в конце XVII – начале XVIII столетий основой математического анализа. Если расшифровать их смысл в современной математике, то он вызовет удивление тех специалистов сферы образования, кто так часто их применяет. Дифференцирование – это операция нахождения производной функции, которая определяется как предел отношения приращения функции к приращению ее аргумента при стремлении приращения аргумента к нулю, если таковой предел существует. Сложно бывает раскрыть подлинный смысл этого понятия, например, в дифференциации обучения, которая предполагает отражение образовательных возможностей каждого обучающегося. Смысл предельного перехода в этом случае таит в себе далеко не очевидные интерпретации. Точно так же понятие интеграл как предел интегральной суммы особого вида имеет далеко не очевидную образовательную интерпретацию, поэтому многое в педагогической науке нуждается в осмыслении с точки зрения математики.

Современная педагогика стремится удивить своей строгостью, заявляя об аксиоматическом методе в педагогике, введении теорем в ее концептуально-методологическое поле. Это ложное стремление к математизации лишено математической обоснованности: в математике система аксиом должна обладать такими свойствами, как непротиворечивость, полнота,

независимость, замкнутость. Можно ли определенные высказывания выбрать в качестве аксиом в педагогике, если в гуманитарных науках многие суждения отличаются разнообразием интерпретаций, существованием «нескольких истин», не противоречащих друг другу? Можно ли в педагогику ввести теоремы? Известно, что теорема – это доказуемые утверждения. Но тогда в педагогике должна быть создана теория доказательств или хотя бы сделана интерпретация алгебры предикатов для многозначных, многофакторных процессов. Возможно, это дальняя перспектива развития педагогической науки. Важны выводы, к которым приходит математическое мышление. О них рассуждает М. В. Потоцкий: «Может быть, не так важны (с педагогической точки зрения) сами ее теоремы, как то, что учащийся видит здесь, что многие с виду «нелепые», противоречащие здравому смыслу наглядности и факты на самом деле логически безупречны» [7]. Было бы здорово, если бы «достаточно сумасшедшие теории» в педагогике можно было теоретически доказывать, гарантируя при этом, что их опытное внедрение не вызовет противоестественных эффектов у обучающихся. «Педагогика риска» требует математических методов исследования.

Многие науки пережили всплеск математизации. В педагогике статистическая обработка результатов измерения стала ее неотъемлемой составляющей. Следование данной моде, как уже говорилось, требование ВАК. Хотя, на наш взгляд, не менее важен культурологический, психологический, философский анализ полученных результатов. Он органичен с природой педагогической науки и позволяет судить о тех сторонах педагогического процесса, которые репрезентативны реальному течению жизни, опытно-поисковой работе как стремлению обнаружить новый смысл, новое звучание теоретических идей и концептуально-методологических построений.

Внутренний конфликт между желаемым и реальным не находит примирения. На наш взгляд, жесткая модель образовательного негатива, представленного в фильме «Школа», созидательна: она дает представление о том, что ожидает школу, ее теневые стороны жизни, замалчиваемые, неисследуемые, старательно прикрываемые гламуром, поскольку напоминание о них не вписывается в парадные рапорты об успехах на образовательном поприще.

Возможно, в педагогической науке, столкнувшейся с новыми вызовами времени, должно случиться нечто подобное тому, что произошло в развитии математики в начале XX в., когда Д. Гильберт предложил решить ряд проблем, которые бы существенно продвинули математическую науку. Решить их все удалось лишь к концу столетия, и они на самом деле способствовали преодолению многих кризисных ситуаций в математике. Именно так, видимо, должно произойти и в педагогике: важно сформули-

рывать проблемы, которые привели бы к новому пониманию роли образования в современном мире. Мы ограничимся лишь упоминанием тех из них, которые вызвали его кризис.

1. «Спускаемые сверху» предложения не вызывают интереса у субъектов образования, сейчас они воспринимаются с отторжением. Крайне слаба общественная инициатива в стране.

2. Катализатором отторжения является недопустимо низкая оплата труда в образовании.

3. Подушевое финансирование стерло видовые различия образовательных учреждений. Лицеи, гимназии, специализированные школы никак не могут уложиться в предложенные нормативы.

4. Образовательные услуги во многом стали платными. Общее полное среднее образование является добродетелью государства по отношению к детям, которые не имеют самостоятельных источников дохода.

5. Недопустимо привлечение родительских средств на содержание образовательных учреждений. Родители в принципе не могут быть спонсорами – школа не должна от них зависеть.

6. Произошла глубокая бюрократизация школы. Информационные технологии существенно расширили масштабы ненужного бумаготворчества.

7. Внедрение ЕГЭ подавило культуру устной речи, утрачена педагогическая деятельность в пространстве эстетического опыта.

8. Отказ от двенадцатилетнего обучения не позволил добиться преемственности общего полного среднего образования России с высшим образованием большинства европейских стран. В результате этого выпускники средних школ не могут сразу поступать в европейские вузы.

9. Болонский процесс не стал презентацией передового опыта российского образования, хотя есть области, где уровень наших достижений превосходит мировой. Россия не превратилась в поставщика в Европу и другие страны мирового сообщества современных образовательных технологий. Выпускники школ зарубежных стран не двинулись «стройными рядами» поступать в российские вузы. Хотя при правильной организации продажи образовательных услуг Россия могла бы получать прибыль, не меньшую, чем от продажи нефти.

10. Утрачено понимание образования как явления культуры. Отсюда следует, например, невосприятие видовых признаков лицейского и гимназического образования.

11. Создание муниципальных автономных учреждений не подкреплено нормативной базой, защищающей права как самих учреждений, так и их учредителей.

12. В системе образования введен институт надзирателей. Гособразнадзор, Роспотребнадзор, Пожнадзор и более мелкие «надзоры» сфокусировали свою активность на образовательных учреждениях, в то время как ответственность за обеспечение условий для образовательной деятельности несет учредитель в соответствии с Законом «Об образовании». Практически не бывает случаев, когда спор между надзорными органами и образовательными учреждениями был бы разрешен судом в пользу учреждения образования и подкреплён иском к учредителю.

13. Новая система оплаты труда без дополнительных финансовых ресурсов для ее внедрения привела к перегрузкам в работе преподавателей, снижению качества образования.

14. Из-за насаждения методов управления образованием, основанных на вульгаризации экономических подходов, искаженном менеджменте, школа уподобляется производству и стремительно теряет сформировавшийся прежний уклад жизни: утрачиваются авторитет учителя, душевный контакт в образовательном коллективе, субъект-субъектные отношения с администрацией.

15. Не преодолены стереотипы мышления советского периода, авторитарность руководства, нарушающие подлинность чувств и отношения участников образовательного процесса.

16. Стандарты нового поколения содержат много интересных идей, но они отторгаются в силу инерции неприятия политики образования в стране.

17. Высшая аттестационная комиссия сдерживает процесс подготовки и защиты диссертаций по педагогике, требуя равенства: ученых-математиков, например, должно быть столько же, сколько ученых-педагогов. При этом не обращается внимания на то, что сфера образования как вид деятельности является по своей сути креативной и охватывает чуть ли не четверть трудоспособного населения страны.

Краткий список неудач обязывает искать пути их преодоления. Простейший из них, выработанный веками и народами, – диалог как способ взаимообогащения тех, кто спорит, ищет и созидает. Особенно это относится к активности регионов. Бутафорский, искусственный мир инновационной деятельности, насаждаемой властью, ужесточает условия организации учебного процесса. Образовательная повседневность должна быть наполнена подлинностью чувств и отношений, которые в настоящее время сильно искажаются под влиянием административного реванша, берущего верх над образованием как самоактуализирующейся системой. Вдохновенный педагогический талант, перерождаясь в чиновничий, какое-то время несет в себе дух новаторства. Но очень скоро начинает слу-

жить «образцом для подражания» педагогическому сообществу, поверившему когда-то своим «кумирам». Между тем региональные лидеры образовательной сферы могли бы внести значительный вклад в развитие российской системы образования, рассматриваемой как единое целое.

Безусловно, кризис реформ обусловлен не математическими причинами. Но математический взгляд очень чувствителен к раздражающей формализации показателей успешности реформ, поэтому математик, стремясь к чистоте науки, превращается в гуманитария, для него становится важным недостижимое, с точки зрения математической логики, человеческое измерение в образовательном процессе. Впрочем, великие поэты, такие как, например, В. Я. Брюсов, тоже ощущали всеохватность математического знания:

Высь, ширь, глубь. Лишь три координаты.
Мимо них где путь? Засов закрыт.
С Пифагором слушай сфер сонаты,
Атомам для счет, как Демокрит [3].

Мы не смогли распорядиться историческим наследием в области образования, доставшимся от прошлых поколений. Даже в условиях тоталитаризма пробивались яркие педагогические таланты, олицетворявшие новое видение мира. Нельзя использовать в реформировании образования метод «перезагрузки», который успешно (?) применяется в российско-американских отношениях. Компьютерную память можно очистить. Человеческая же – хрупка и чувствительна. Она включает то, с чем ни одно поколение не должно расставаться, – универсалии культуры, которые служат ключом к раскрытию тайн красоты человеческого духа и которые возможно только выкорчевывать, оставляя ноющую рану.

«Декорации» реформирования образования постоянно меняются. Нововведения принимаются без серьезного научного анализа, следуют ниоткуда. Примеров множество: отказ от устных экзаменов по математике, а в последующем и по другим предметам, почти полное забвение курса литературы. Далее ЕГЭ – символ немоты мысли. Зубрежка правил русского языка затмила чарующую красоту родной речи. Вообще, педагогическая деятельность в пространстве эстетического опыта стала никому не нужна – она не поддается мониторингу и не имеет конкретного применения.

Между тем в нашей истории есть немало непревзойденных образцов педагогического мастерства, которые, например, запечатлены на картине И. Е. Репина «Пушкин на лицейском акте». Другой живописный образ – «Устный счет» Н. П. Богданова-Бельского – свидетельство тому, что здоровый образ жизни следует начинать с гимнастики ума. Глядя на картину, невольно

задаешься вопросами, смогут ли современные одиннадцатиклассники сделать проверку по смыслу текстовой задачи за четвертый класс общеобразовательной школы образца шестидесятых годов или обосновать построения в геометрической задаче для девятого класса, как это было принято ранее, в те времена, которые художник запечатлел на полотне. Грустные мысли возникают и при взгляде на известную картину Ф. П. Решетникова «Опять двойка»: электронные дневники и журналы разорвали еще один канал общения родителей и детей. Да и «двойка» перестала быть оценкой, которая бы волновала учащихся. Осталась, возможно, лишь общая печаль: отцы как-то «не прорисовываются» в процессе воспитания.

Учитель общается с аудиторией. Его талант при этом в состоянии тронуть сердце каждого созидательными идеями, способными вызвать отклик, личную причастность к повествованию. Формулы и теоремы, представленные на доске, вызывают потребность обобщения, нуждаются в аналитическом мышлении, благодаря которому продолжают развиваться математические идеи. Трудный путь познания математики наполнен мгновениями радости, когда сложная задача становится разрешимой, кажется, на пределе интеллектуальных возможностей. Азарт в познании этой науки выдвигает новые, непокоренные вершины. Что может сравниться с удовлетворенностью от покорения этих вершин? Математика излучает оптимизм, который проникает во все составляющие образования.

У И. Канта есть довольно категоричное суждение: «Во всякой науке столько истины, сколько математики» [4]. Данная максима призывает познавать мир сквозь призму математического мышления, которое участвует в глобальном процессе формирования социокультурной многомерности образовательной деятельности. Математическое мышление, исполненное сомнений, точно фиксирует суть событий и явлений:

И цифры как-то сходятся в слова,
откуда приближаются к тебе
смятенье, исходящее от А,
надежда, исходящая от Б [1].

Математик пытается примирить реальность и научную теорию, терпящие «разрывы» в процессе познания, гармонизировать образование, систематизировать представления о мире, придавая им человеческое измерение.

Литература

1. Бродский И. Остановка в пустыне. СПб., 2000. С. 75.
2. Брюсов В. Я. Числа. М.: Современник, 1972.

3. Брюсов В. Я. Россия – Родина моя. М.: Худож. литература, 1967.
4. Кант И. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.wikiznanie.ru/ru-wz/index.php/Наука_в_афоризмах.
5. Колмогоров А. Н. Математика – наука и профессия. М.: Наука. 1988. С. 64–65.
6. Кудрявцев А. Д. Мысли о современной математике и ее изучении. М.: Наука. 1977. С. 14–24.
7. Потоцкий М. В. Преподавание высшей математики в педагогическом институте. М.: Просвещение. 1975. С. 30.
8. Радин А. П. Смело, товарищи, в ногу. Женева, 1998.
9. Рассел Б. Словарь разума материи морали. М.: Port-Royal, 1996. С. 163.
10. Радиостанция «Эхо Москвы». [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://echo.msk.ru/doc/767366-echo.html>.

АВТОРЫ НОМЕРА

Акимова Ольга Борисовна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой акмеологии общего и профессионального образования, директор факультета повышения квалификации Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: akimovaolga@isnet.ru

Башманова Елена Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Курского государственного университета, Курск. E-mail: allalena07@rambler.ru

Борисенков Владимир Пантелеймонович – академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогического образования Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова, Москва. E-mail: vlad_boris39@mail.ru

Ведута Ольга Витальевна – аспирант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень. E-mail: o_veduta@mail.ru

Верещагина Ирина Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и истории образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: vereschagina.ir@yandex.ru

Ганаева Елена Аркадьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры управления образованием Института повышения квалификации и переподготовки педагогических и руководящих работников образования Оренбургского государственного педагогического университета, Оренбург. E-mail: elganaeva@mail.ru

Гапонюк Петр Никитович – кандидат экономических наук, начальник Управления кадров и международных связей Российской академии образования, Москва. E-mail: gaponjuk_petr@mail.ru

Загвязинский Владимир Ильич – академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований, Тюмень. E-mail: education@utmn.ru

Иванова Екатерина Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и психофизики Уральского федерального университета им. Б. Н. Ельцина, Екатеринбург. E-mail: ivanova_rina@mail.ru

Колесников Андрей Константинович – кандидат физико-математических наук, профессор, ректор Пермского государственного педагогического университета, Пермь. E-mail: kolesnikov@pspu.ac.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

Назарова Людмила Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина, Москва. E-mail: nazarova@inbox.ru

Наумов Александр Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной дошкольной педагогики и психологии Пермского государственного педагогического университета, Пермь. E-mail: naumov_alan@bk.ru

Чапаев Николай Кузьмич – доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: chapaev-N-K@yandex.ru

Шишова Татьяна Валерьевна – аспирантка кафедры психопатологии и логопедии Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: TymShishovaT@mail.ru

CONTENTS

GENERAL EDUCATION

Borisenkov V. P. What Is Education Today?

3

Zagvyazinsky B. I. Social Functions of Education and Its Strategic Guidelines at the Time of Modernization

14

Gaponyuk P. N. Modern Education Development as the Advancing Type Model

22

VOCATIONAL EDUCATION

Kolesnikov A. K. Concept of the Complexity Measurement of Educational Curricula (Taking as an Example the Higher Vocational Training Curricular)

33

Nazarova L. Y. Actual Issues of Developing Innovative Educational Environment at Higher Educational Institutions

47

PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Vedutova O. V. Psychological Pedagogic Peculiarities of Developing Students' Motivation at Secondary Technical Institutions

55

Ivanova Y. S. Age and Gender Peculiarities of Emotional Intelligence and Its Structural Components

65

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Chapaev N. K., Akimova O. B., Vereshchagin I. P. Substantiating the Project of the «Noospheric Pedagogic Acmeology» in the Context of Teilhard de Charden Teaching

75

SOCIOLOGICAL RESEARCH

Bashmakova Y. A. Social Stratification as an Attribute of Educational Environment and Students' Socialization Factor

86

SPECIAL CORRECTION PEDAGOGY

Naumov A. A. Developing Independence of Senior Preschool Children with Cerebral Paralysis in Physical Recreation Activities

107

Shishova T. V. Using «Delfa – 142» logopedic Simulator for Speech Disturbance Correction of Senior Preschool Children Having Disarthria

118

FURTHER EDUCATION

Ganaeva Y. A. Developing Readiness of Secondary School Headmasters

127

SCIENTIFIC PUBLICATION

Lurye L. I. Education Observed from a Mathematician Point of View

139

ISSUE AUTHORS

153

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.uroao.ru

Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»

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

По вопросам публикации обращайтесь в редакцию журнала «Образование и наука» по тел. (343) 350-48-34.

ПОДПИСНОЙ АБОНЕМЕНТ
 для оформления подписки на журнал
«Образование и наука. Известия УрО РАО»
 в почтовых отделениях РФ

Вырежьте бланк почтового абонемента и обратитесь для оформления
 подписки в Ваше почтовое отделение

Подписной индекс
 20462 по каталогу агентства «Роспечать»

Ф.СП-1	Министерство связи РФ												
	АБОНЕМЕНТ на		газету журнал										
			20462										
	«Образование и наука. Известия УрО РАО»												
	(наименование издания)		Количество комплектов										
	на 200__ год по месяцам												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	Куда												
	(почтовый индекс)		(адрес)										
	Кому												
(фамилия, имя, отчество)		Тел. №											
	ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА												
	на		газету журнал										
			20462										
	ПВ	мес-то	ли-тер										
	«Образование и наука. Известия УрО РАО»												
	(наименование издания)												
	Стои-мость	подписки переадресовки	Кол-во комплектов										
	на 200__ год по месяцам												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Куда													
(почтовый индекс)		(адрес)											
Кому													
(фамилия, имя, отчество)		Тел.											

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

2. Текст статьи должен включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, которая вводит в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это требует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.

3. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).

4. Авторский оригинал предоставляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.

5. Средний объем статьи – 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.

6. К статье прилагается аннотация (не более ¼ страницы) и 3–5 ключевых слов на русском и английском языках, УДК.

7. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.

8. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора на русском и английском языках, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках, основной текст, список использованной литературы на русском и английском языках.

9. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются на отдельном файле.

10. После текста статьи указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний и электронный адрес.

11. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

12. Редакционная коллегия оставляет за собой право редактирования поступающих материалов.

Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman.
3. Размер шрифта (кегель) – 14.
4. Межстрочный интервал – 1,5.
5. Межбуквенный интервал – обычный.
6. Абзацный отступ – стандартный (1,27).

7. Поля – все по 2 см.
 8. Выравнивание текста по ширине.
 9. Переносы обязательны.
 10. Межсловный пробел – один знак.
 11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.
 12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
 13. Дефис должен отличаться от тире.
 14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
 15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
 16. Не допускаются пробелы между абзацами.
 17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
- Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio **вместе с исходным файлом.**

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.
2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.
3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.
4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.
5. Подробные требования к представляемым работам размещены на сайте журнала **www.ugorao.ru**.

Уважаемые авторы!

Для размещения Вашей статьи в базе данных журнала просим Вас:

1. Обратиться в раздел ЖУРНАЛ на сайте www.ugorao.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 № 7(86)

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 17.09.2011. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,8. Уч.-изд. л. 11,0. Тираж 500 экз. Заказ № ____.

Цена свободная