Главный редактор
В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:
А. Г. Асмолов, В. А. Болотов, 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, В. П. Бездухов, В. Л. Бенин, В. И. Блинов,
З. О. Большакова, В. Л. Гапонцев, А. Г. Гейн, С. З. Гончаров,
В. Л. Гапонцев, А. Г. Гейн, С. З. Гончаров, Е. Ю. Глазырина,
Е. М. Дорожкин, М. Н. Дудина, А. В. Закирова, И. Г. Захарова,
А. Г. Кислов, П. Ф. Кубрушко, А. Н. Лейбович, Л. И. Лурье, А. Г. Мокроносов, И. Я. Мурзина, Л. Я. Рубина, В. Л. Савиных, Г. П. Сикорская,
А. А. Симонова, Б. Е. Стариченко, Н. К. Чапаев, Н. Е. Эрганова,
Ю. А. Шихов, В. Я. Шевченко

Международный консультационный совет:
М. Денн (Франция), Л. В. Зайцева (Латвия), Е. В. Коваленко (Украина),
Б. К. Момынбаев (Казахстан), Я. Лаукиа (Финляндия),
Т. В. Савельева (Гонконг), Б. Тидеманн (Германия);

Редакционно-издательская группа:
Научный редактор В. А. Федоров;
выпускающий редактор В. А. Мамина;
ответственный секретарь Н. Н. Давыдова;
редактор О. В. Новоселова;
корректор А. Ф. Журавлева;
компьютерная верстка М. В. Семянниковой;
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

Издается при поддержке ФГАУ «Федеральный институт развития образования» Министерства образования и науки РФ

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

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

Редакция может не разделять позиций авторов публикуемых статей

© ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2013

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ЖУРНАЛ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРИКЛАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

№ 1(100) Январь, 2013

ISSN 994–5639

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ 3

Огоновская И. С. Пространство педагогической креативности и факторы ее ограничения 3

Щербина Ю. С. Смена приоритетов системы обучения как ответ на вызов времени 19

КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ 30

Шихов Ю. А., **Шихова О. Ф.**, **Юшкова В. В.** Формирование квалиметрической компетенции бакалавров – будущих педагогов 30

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 42

Акимова О. Б., **Табаченко Т. С.** Когнитивный компонент толерантности в педагогическом образовании 42

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ 58

Неупокоев И. В. Управление школьным делом в Тобольской губернии в конце XVIII – начале XX вв. 58

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 74

Воронина Л. В., **Утюмова Е. А.** Развитие универсальных предпосылок учебной деятельности дошкольников посредством формирования алгоритмических умений 74

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ 85

Наскалов В. М. Оздоровительно-реабилитационная программа физического воспитания студентов вузов 85

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ 94

Знаменская Т. А. Формирование двуязычной компетенции при изучении иностранного языка 94

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ 106

Скляренко Т. М. Зарубежные концепции дистанционного образования 106

ТОЧКА ЗРЕНИЯ 117

Лурье Л. И. Какой быть научно-педагогической периодике? 117

КОНСУЛЬТАЦИИ 136

Нуриева Л. М. О применении формулы Бернулли для анализа результатов ЕГЭ 136

ЮБИЛЕИ 146

Вяткин Б. А., **Щукин М. Р.** В. С. Мерлин о проблемах психологической подготовки будущего учителя в педагогическом вузе (к 115-летию со дня рождения ученого) 146

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ 157

АВТОРЫ НОМЕРА 164

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ЖУРНАЛ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРИКЛАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Издается при поддержке ФГАУ «Федеральный институт развития образования» Министерства образования и науки РФ

№ 1(100) Январь, 2013

ISSN 994–5639

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ 3

Огоновская И. С. Пространство педагогической креативности и факторы ее ограничения 3

Щербина Ю. С. Смена приоритетов системы обучения как ответ на вызов времени 19

КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ 30

Шихов Ю. А., **Шихова О. Ф.**, **Юшкова В. В.** Формирование квалиметрической компетенции бакалавров – будущих педагогов 30

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 42

Акимова О. Б., **Табаченко Т. С.** Когнитивный компонент толерантности в педагогическом образовании 42

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ 58

Неупокоев И. В. Управление школьным делом в Тобольской губернии в конце XVIII – начале XX вв. 58

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 74

Воронина Л. В., **Утюмова Е. А.** Развитие универсальных предпосылок учебной деятельности дошкольников посредством формирования алгоритмических умений 74

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ 85

Наскалов В. М. Оздоровительно-реабилитационная программа физического воспитания студентов вузов 85

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ 94

Знаменская Т. А. Формирование двуязычной компетенции при изучении иностранного языка 94

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ 106

Скляренко Т. М. Зарубежные концепции дистанционного образования 106

ТОЧКА ЗРЕНИЯ 117

Лурье Л. И. Какой быть научно-педагогической периодике? 117

КОНСУЛЬТАЦИИ 136

Нуриева Л. М. О применении формулы Бернулли для анализа результатов ЕГЭ 136

ЮБИЛЕИ 146

Вяткин Б. А., **Щукин М. Р.** В. С. Мерлин о проблемах психологической подготовки будущего учителя в педагогическом вузе (к 115-летию со дня рождения ученого) 146

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ 157

АВТОРЫ НОМЕРА 164

CONTENTS

GENERAL EDUCATION **3**

Ogonovskaya I. S. The Environment of Pedagogic Creativity and its Redusing Factors 3

Shcherbina Y. S. Priority Changes in Educational System as a Response to the Challenge of Time 19

QUALITY MEASUREMENT IN EDUCATION **30**

Shikhov Y. A., Shikhova O. F., Yushkovna V. V. Developing the Qualimetric Competence of the Undegraduate Bachelors - Prospective Teachers 30

VOCATIONAL EDUCATION **42**

Akimova O. V., Tabatchenko T. S. Cognitive component of Tolerance in Pedagogic Education 42

HISTORY OF EDUCATION **58**

Neupokoyeva I. V. School Management in Tobolsk Region at the Turn of the 18-19th Centuries 58

PRESCHOOL EDUCATION **74**

Voronina L. V., Utyumova Y. A. Developing the Many-Sided Background of the Preschool Children Learning Activities by means of Algorismic Skills Development 74

HEALTH SAVING TECHNOLOGIES **85**

Naskalov V. M. Health-Improving Rehabilitation Program of Pysical Education at Higher School 85

THE HUMANITIES IN EDUCATION **94**

Znamenskaya T. A. Developing the Bilingual Competence in Learning Foreign Languages 94

EDUCATION ABROAD **106**

Sklyarenko T. M. Foreign Concepts of Distance Education 106

VIEWPOINT **117**

Lurye L. I. The Prospects of Scientific Pedagogic Periodicals 117

CONSULTATIONS **136**

Nuriyeva L. M. About the Bernoulli's Probability Formula Application for Analyzing the Results of the Unified State Examination 136

ANNIVERSARIES **146**

Vyatkin B. A., Shchukin M. P. V. S. Merlin About the Problem of Psychological Training in the Pedagogical Higher School (Celebrating the 115th Anniversary of the Scientist) 146

SCIENCE LIFE **157**

ISSUE AUTHORS **164**

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

И. С. Огоновская

ПРОСТРАНСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ И ФАКТОРЫ ЕЕ ОГРАНИЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме педагогической креативности, формирование и существование которой в реальных условиях образовательного учреждения ограничивается факторами как объективного, так и субъективного характера. Цель работы – исследовать условия, способствующие развитию и ограничению творчества преподавателя. Понятия «креативность» и «творчество» рассматриваются автором как интегральные характеристики личности с дивергентным мышлением, включающие гибкость интеллекта, развитые воображение и интуицию, способность к преодолению шаблонов и стереотипов, стремление к поиску нового, развитую эмоционально-чувственную сферу, умения работать в нестандартных ситуациях, искать и находить ответы на сложные вопросы.

В ходе работы автором статьи использовались традиционно-педагогические методы (наблюдение, тестирование), методы исследования коллективных явлений (анкетирование, социометрирование) и др.

Главный вывод предпринятого анализа состояния пространства педагогической креативности заключается в том, что, к сожалению, запас творческости в отечественном педагогическом сообществе не столь велик, хотя профессия педагога немыслима без этого качества. Творческие учителя – движущая сила развития образования, шире – всего общества, так как именно они призваны готовить и воспитывать новые поколения творческих людей. Систематическое внешнее давление на них, ограничение их свободы, обезличивание труда, отчуждение от коллектива наиболее талантливых педагогов приводят к исчезновению не только творческого подхода к профессиональной деятельности, но и мотивации качественного исполнения свих обязанностей.

Материалы статьи могут быть значимыми для руководителей образовательных учреждений и самих педагогов.

Ключевые слова: креативность, педагогическая креативность, пространство креативности, профессиональное выгорание, самотворчество, творчество, фактор ограничения.

© И. С. Огоновская

Abstract. The paper is devoted to the issue of pedagogic creativity, its development and existence within the real environment of educational establishments limited by their objective and subjective factors. The research is aimed at investigating the conditions affecting teacher's creativity, the latter being viewed as an integral characteristic including intellectual and emotional flexibility, imagination, intuition, capability of overcoming the stereotypes, working in nonstandard situations and aspiring for new ways.

The research is based on the traditional pedagogic methods of observation and testing, and collective phenomena investigation methods of questionnaires, socio-metrics, etc. The main conclusion concerning the environment of pedagogic creativity reveals its limited nature. In author's opinion, the systematic outside pressing, freedom restrictions, work depersonalization, alienation of the most talented teachers can adversely affect the creative approach to teacher's professional activity and quality motivation.

The research findings might be of interest to heads of educational establishments and teachers.

Keywords: creativity, pedagogic creativity, creative environment, professional burnout, personal creativity, limiting factor.

> Креативность – это значит копать глубже, смотреть лучше, исправлять ошибки, беседовать с кошкой, нырять в глубину, проходить сквозь стены, зажигать солнце, строить замок на песке, приветствовать будущее.
>
> *Э.-П. Торренс* [10, с. 3]

Креативность – одно из модных слов, недавно появившихся в современном российском лексиконе, широко используемое в сфере экономики, бизнеса, маркетинга, рекламы, СМИ (креативная экономика, креативный директор, креативная компания, креативный дизайнер, креативный продукт (проект), креативная программа и т. п.). В русский язык это слово пришло из английского (creative – творческий, созидательный) и стало означать в целом неформальное отношение к задаче, нестандартный взгляд на ее выполнение и активацию сил на достижение успеха.

Между тем понятие «креативность» еще в 1922 г. впервые употребил Д. Симпсон, назвав им способность человека отказываться от стереотипных способов мышления [6, с. 172]. Более широко этот термин начал использоваться в психологии в 1950-е гг. в связи с разработкой теории креативности, основоположниками которой являются американские ученые Дж.-П. Гилфорд и Э.-П. Торренс. Проводя исследования проблемы дивергентного (лат. *divergere* – отклоняться, расходиться) мышления, изучая взаимосвязь

креативности и качеств личности, Дж. Гилфорд выделил шесть основных параметров креативности: способность к обнаружению и постановке проблем; «беглость мысли» (количество идей, возникающих в единицу времени); оригинальность (умения производить идеи, отличающиеся от общепринятых взглядов, отвечать на раздражители нестандартно); гибкость (продуцирование разнообразных идей); способность усовершенствовать объект, добавляя детали; умение решать проблемы, т. е. способность к анализу и синтезу [6, с. 179–180]. Гилфорд считал креативность заданным качеством личности, а Торренс утверждал, что это качество может развиваться.

Э. Фромм понимал креативность как «способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях... нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта» [22, с. 119]. К. Роджерс определял творчество как процесс деятельности, направленный на создание нового продукта, с одной стороны, вырастающего из уникальности индивида, а с другой – обусловленного материалом, событиями, людьми и обстоятельствами жизни [18, с. 411].

Согласно А. Маслоу, творчество – универсальная функция человека, которая проявляется во всех формах самовыражения. Он употреблял слово «креативный» не только применительно к продуктам, но и к людям, занятиям, процессам, отношениям и ввел понятие «креативность самоактуализации», применив его среди прочего и к творческому труду преподавателя [9, с. 222, 223]. Среди составляющих креативности самоактуализации Маслоу выделил восприятие (способность видеть новое, конкретное, специфическое не менее хорошо, чем абстрактное или классифицированное); самовыражение (способность выражать свои мысли и побуждения открыто, не опасаясь усмешек со стороны); «вторую наивность» (ничем не ограниченную спонтанность и экспрессивность, открытость переживаниям, отсутствие стереотипов и клише – как у детей); влечение к неизведанному (отсутствие боязни неизвестности, таинственности, загадочности). Помимо этого исследователь обратил внимание и на такие качества личности, как умение разрешать противоречия (способность к интеграции противоположных качеств внутри самого человека, а также способность интегрировать все, чем бы этот человек не занимался), отсутствие страха (принятие глубин своего Я, самопринятие) и внутреннюю целостность (гармония между человеком и окружающим миром) [9, с. 223–226].

В русском языке, в частности в отечественной философии, синонимом креативности выступает процесс творчества, суть которого заключается

● в создании новых по замыслу культурных или материальных ценностей [14, с. 780];

● деятельности, в результате которой появляется нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью [1, с. 1185];

● деятельности, порождающей новые ценности, идеи, самого человека как творца [21, с. 849].

Доминантными понятиями в данных формулировках являются лексемы «деятельность» и «новое».

Обобщая определения «креативности», в которых она представляется и как свойство личности (способность к творчеству), и как творческий процесс, и спроецировав их на тему нашей статьи, мы предлагаем рассматривать *педагогическую креативность* (творческость) как интегральную характеристику личности с дивергентным мышлением, включающую гибкость интеллекта, развитые творческое воображение и интуицию, способность к преодолению шаблонов и стереотипов, стремление к поиску нового, развитую эмоционально-чувственную сферу, умения работать в нестандартных ситуациях, искать и находить ответы на проблемную ситуацию и многое другое. Предметом нашего изучения стали пространство креативности (творчества) и факторы, которые расширяют или же, наоборот, сужают это пространство.

В «Толковом словаре русского языка» пространство трактуется как протяженность, место, не ограниченное видимыми пределами [14, с. 611]. Пространство творчества педагога – также безгранично. Перефразируя С. Л. Франка, считавшего творческое отношение к жизни не только правом, но и обязанностью человека [21, с. 850], мы утверждаем, что творчество педагога – это и его право, и непременная обязанность. Он может и должен созидать, создавать, сооружать, производить, сотворять, порождать и преобразовывать бытие, идеи, ситуации, ценности, свойства, коммуникации, технологии, чувства, эмоции, наконец, самого – себя [3, с. 394; 23, с. 231]. Поставив перед собой задачу показать множественность и безграничность пространств для творчества педагога, но ограниченные объемом статьи, остановимся только на некоторых из них.

Пространство знаний. Многие шаги в своей творческий деятельности педагог осуществляет на уровне интуиции, но необходимым условием достижения ощутимых результатов является профессионализм – совокупность педагогической компетентности, мастерства и значимых для профессии личностных качеств. Знание основных зарубежных и отечественных педагогических концепций, принципов, идей, правил, которые в дальнейшем преломляются в собственной деятельности, – первая ступенька профессионального роста. По мере «взросления» педагог осваивает нестандартные способы решения педагогических задач, сначала заимствуя их у предшественников, затем самостоятельно открывая нечто новое не только для себя, но и для других, передавая свой опыт.

Чтобы быть успешным в профессии, учитель должен много читать (ведь специальная литература «знакомит нас с психологическими наблюдениями множества умных и опытных педагогов и, главное, направляет нашу собственную мысль на такие предметы, которые легко бы могли ускользнуть от нашего внимания» К. Д. Ушинский [11, с. 21]), перенимать опыт работы коллег, обладать широким кругозором, хорошо знать свой предмет, поскольку только так можно пробудить к нему интерес у учащихся и мотивировать их к его изучению; только при таких условиях можно свободно творить на уроке, не боясь новых форм, приемов, методов, технологий. Знания, умение интегрировать их – фундамент творчества.

Пространство общения. С. Соловейчик заметил в одной из своих книг: «Прежде чем принимать в педагогический институт, надо было бы каким-нибудь образом проверять дар общения» [20, с. 309]. Идея совершенно верная: школа, лицей, гимназия – это безбрежное поле для выстраивания человеческих отношений. Наличие дара общения (установления и развития контактов с людьми) – одно из непременных свойств творческого педагога. Широкий круг контактов (дети, их родители, коллеги, социальные партнеры и др.), бесконечность нестандартных ситуаций, несомненно, требуют умений выстраивать коммуникации.

Общение с учащимися предполагает поиск механизмов совместимости, создание бесконечного количества комбинаций из приемов, методов, технологий, позволяющих включить учащихся в разговор и (или) сотворчество, сформировать у них толерантное отношение к окружающим, создать позитивное настроение. Педа-

гог-творец не противопоставляет себя (Я – Учитель) учащимся (Они – ученики), а общается с воспитанниками на равных, без возрастной дистанции, проявляя способность быть одновременно и эмоционально молодым, и мудрым. Популярное в последнее время слово «управленец» (эти дети вполне управляемы – значит, подчиняются требованиям дисциплины) в отношении педагога представляется нам неприемлемым, скучным или, по крайней мере, неточным: «Если педагог в школе не умеет управлять – он пропал; если же он умеет только управлять – пропали дети» [20, с. 310]. Управление – очередность продуманных действий, практически исключающих равноправное общение. Но педагог – это режиссер, который должен вовлекать обучающихся в процесс совместного творчества, стремиться установить с ними духовный, доверительный контакт.

Творческий педагог априори заинтересован и в общении с коллегами, активно участвует в педагогических творческих проектах, открыт общению с родителями учащихся и стремится к совместному поиску проблем, возникающих у детей. Разнообразие общения влияет на формирование собственного Я педагога. Общаясь с детьми, входя в различные коллективы и сообщества, он получает представление о своих качествах и свойствах, оценивает себя, пересматривает целевые установки, научается меняться.

Пространство воображения. Творческий процесс невозможен без воображения. Оно определяется следующим образом:

- в педагогическом словаре – как фантазия, психический процесс, заключающийся в создании образов существующих и несуществующих предметов, которые в данный момент не воспринимаются [15, с. 41];
- в психологическом словаре – как образно-информационное моделирование действительности на основе рекомбинации образов памяти [5, с. 49].

Процесс воображения характеризует активность психики человека. Творческое воображение лежит в основе художественной, литературной, музыкальной, конструкторской и научной деятельности. Воображение позволяет человеку регулировать свое поведение, предвидеть будущее, творчески преобразовывать действительность.

В педагогической работе воображение, бесспорно, играет немаловажную роль, так как именно в этой сфере деятельности важ-

ны предварительное осознание цели, «проигрывание» в голове огромного количества проблемных ситуаций, проектирование путей их разрешения. Учитель постоянно занят созданием образов (к примеру, будущего выпускника), конструированием определенного продукта (урока, плана экскурсии, логики диалога, полилога, алгоритма разрешения педагогической ситуации и т. п.), выстраиванием собственной деятельности на основе обдуманных и примененных на практике педагогических, психологических и других знаний.

Одним из основных критериев творческого воображения является социальная ценность его результатов. Если, например, выпускника, вышедшего из стен образовательного учреждения, рассматривать как продукт творческой деятельности педагога, то социальная ориентация педагогического творчества становится вполне очевидной.

Пространство импровизаций. Педагог сам создает среду своей деятельности, организуя учащихся, сопровождая их в процессе обучения и развития. Процесс данного рода деятельности не терпит штампов и стандартов, поэтому творческий учитель находится в поле постоянных импровизаций (когда неожиданное педагогическое решение воплощается «здесь и сейчас»). Е. П. Ильин выделяет четыре этапа процесса импровизации: педагогическое озарение; мгновенное осмысление интуитивно возникшей педагогической идеи и моментальный выбор пути ее реализации; публичное воплощение этой идеи; осмысление произошедшего, т. е. мгновенный анализ [6, с. 23]. Импровизация позволяет преодолеть формализм в обучении, снять напряжение, актуализировать знания учащихся, вовлечь их в процесс совместной деятельности, т. е. сотворчества. Не секрет, что учащиеся любят учителей, которые могут «перестраиваться на ходу», принимать новые правила игры, менять ход занятия, делать каждый урок отличным от других, работать в поле интерактивных технологий, предусматривающих элементы импровизации.

Пространство инноваций. Среда, в которой трудится педагог, является мощным стимулом для проявления креативных качеств личности. Новые поколения детей, ежедневные нестандартные ситуации, повышающиеся требования к выпускникам, изменяющееся общественное и государственное целеполагание в обра-

зовании, новые педагогические идеи, программы, учебники, методики, формы обучения – все это требует перманентного творческого подхода. Более подробно мы писали об этом в предыдущих своих статьях [12; 13]. Здесь лишь кратко отметим, что педагогические инновации могут касаться образовательной среды, прежде всего учебного и воспитательного процесса (реализация индивидуальных образовательных маршрутов, моделей личностно развивающего обучения, активное внедрение интерактивных технологий, ИКТ и т. д.), научно-практического поля (широкое использование готовых программных продуктов в виде учебников, энциклопедий, словарей, разработка и внедрение авторских дидактических материалов и др.), а также индивидуального стиля педагогической деятельности. Последний приобретается в случае, если педагог не боится ошибиться, рисковать, осуществляя творческие задумки. Имена педагогов, имеющих свой собственный неповторимый стиль, известны всем: В. Ф. Шаталов, С. Д. Шевченко, Б. И. Дегтярев, Е. П. Ильин, Ш. А. Амонашвили, С. Н. Лысенкова и др.

Инновационную деятельность, охватывающую цели, содержание образования, технологии, управление учебно-воспитательным процессом, модели организации детской жизни, осуществляли и продолжают осуществлять целые образовательные учреждения и творческие коллективы (школы В. П. Недачина, В. Н. Сороки-Росинского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, В. А. Караковского, Ш. А. Амонашвили, А. Н. Тубельского, Е. А. Ямбурга и др.).

Пространство самотворения. Сторонники гуманистической психологии считают, что каждый человек изначально обладает творческой силой, которая делает человека архитектором собственной жизни и творцом своей личности. А. Маслоу в иерархии потребностей человека на высшую ступень поставил духовные нужды, выражающие стремление человека к самореализации через творческую активность. Русский философ В. В. Розанов, употребляя понятие «самотворчество», писал, что продуктом деятельности может быть и сам человек, который творит самого себя, превращая Я в «произведение искусства» [21, с. 850]. Вспомним и знаменитое высказывание А. П. Чехова: «В человеке должно быть все прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли» [24, с. 533]. Стремление человека (в нашем случае педагога) к самосовершенствованию – это

бесконечное движение от одной вершины к другой, включающее все аспекты бытия:

• познание самого себя (как сильных сторон, так и слабостей);

• психические новообразования (развитие интеллекта, творческого мышления, мобильной памяти, творческого воображения);

• профессиональную деятельность (совершенствование педагогической техники, развитие фасилитаторских способностей, коммуникативных навыков, научную организацию труда, творческое использование опыта коллег, повышение квалификации и т. п.);

• увлечения (книги, музыку, спорт, живопись и т. д.);

• избрание образа жизни (целевые ориентиры, привычки, круг общения и др.);

• духовный рост (разрешение внутренних и внешних противоречий);

• физическое и психологическое совершенствование (к примеру, развитие способности к стрессоустойчивости).

Перечислив основные пространства, в которых может разворачиваться творчество педагога, обратимся к факторам, препятствующим ему, или к факторам ограничения, под которыми подразумеваются причины, обстоятельства, останавливающие либо серьезно тормозящие тот или иной процесс (в нашем случае – процесс творчества).

По мнению Г. С. Альтшуллера, способность к творчеству – не талант, а природа человека. Творческие способности есть у всех, но творческий «генетический» клад не откроется, пока не возникнет потребность в этом у общества и не появится возможность реализации у личности. В качестве условий развития творческих способностей Альтшуллер называет наличие мотивации и владение технологией творческого труда [6, с. 19]. Остановимся более подробно на первом условии. На основе собственных наблюдений и исследований последних нескольких лет мы убедились в том, что мотивация педагогов к творчеству неуклонно снижается. Это объясняется целым рядом факторов объективного и субъективного плана.

В качестве первого из них мы выделяем *дегуманизацию среды образовательного учреждения.* Среда, в которой работает педагог, должна всячески возвышать, стимулировать, поддерживать его, но на деле она становится все более бюрократизированной,

интолерантной, авторитарной. Характеризуя существующую ситуацию, сами учителя все чаще употребляют такие маркеры, как «рабство», «крепостное право», «произвол», «беспредел». Приходится констатировать, что многие коллективы находятся в состоянии социальной дифференциации: с одной стороны, школьная элита в лице администрации, с другой – рядовые учителя, которых представители этой администрации пытаются превратить в винтики бюрократической машины. Как отмечают последние, руководители образовательных учреждений не только дистанцируются, но и становятся все более агрессивными по отношению к ним, считая обычных педагогов недостойными сострадания, уважения и тем более – поощрения.

Среди причин, мешающих творчеству, учителями отмечаются и страх неудачи, боязнь наказания за нее, постоянную критику в их адрес представителей администрации, которая «вообще отбивает желание работать», разобщенность педагогического коллектива (особенно после введения «непрозрачной» системы стимулирования), слабые материальные стимулы для повышения эффективности педагогического труда, разочарование в профессии, зависть коллег и др.

Управленческий авторитаризм и волюнтаризм влекут за собой ограничение свободы личности, являющейся непременным условием для развития творческого потенциала педагога. Главным достоинством и добродетелью учителя становятся послушание начальству, конформизм (желание быть похожим на других; страх высказывать собственное мнение, соглашательство), который А. Маслоу считал одним из препятствий развития творческой личности.

Несвободный (читай – нетворческий) педагог не может воспитать свободного (творческого) ученика. Как писал в свое время С. Соловейчик, «чтобы вырасти свободным, ребенок с детства должен видеть рядом с собой свободных людей, и в первую очередь – свободного учителя. Поскольку внутренняя свобода не прямо зависит от общества, всего лишь один учитель может сильно повлиять на талант свободы, скрытый в каждом ребенке...» [4, с. 257].

В словаре В. И. Даля слово «пространство» употребляется в качестве синонима слову «простор», которое, в свою очередь, в одном из значений толкуется как «свобода, воля, раздолье», как «простор

духовный и нравственный», противоположностью которым являются «гнет, стеснение» [3, с. 514]. Творческий педагог, личностными ориентирами которого являются свобода, независимость, самостоятельность, всегда сопротивляется подавлению и ограничению, что неизбежно влечет за собой не только конфликт с руководством, но и снижение творческого потенциала учителя в различных составляющих его деятельности.

Второй фактор тесно связан с первым: его можно обозначить как процесс изгоизации (изгой – человек, отвергнутый обществом) творческого педагога. Немецкий психолог Эрика Ландау выделила целый спектр особенностей творческой личности [8, с. 23–24]. Теоретически их можно условно разделить на привлекательные для окружения (многоплановость и многосторонность, чувство юмора, открытость, богатая фантазия, чуткость, тщательная разработка своих идей и умение поделиться ими) и те, которые могут вызывать раздражение у находящихся рядом (независимость в суждениях, самоуверенность и доминантность, нарциссизм, сопротивление подавлению и ограничению, оригинальность). В реальности же все качества творческого человека могут восприниматься негативно. В образовательном учреждении очень часто человек-творец подвергается отчуждению, так как не вписывается в общепринятые рамки, раздражает своей пассионарностью, открытостью, инициативностью, проявлением активности внутри и вне стен учебного заведения. Не редкость случаи, когда педагог признан на региональном, всероссийском уровнях (постоянно проводит мастер-классы, участвует в конкурсах, форумах, среди воспитанников имеет победителей олимпиад и т. д.), но не поддерживается руководством образовательного учреждения, настороженно и даже враждебно воспринимается коллегами и постоянно сталкивается с непониманием, бестактностью со стороны окружающих. Подтверждением могут служить, например, результаты опроса учителей Ростовской области, поставивших в рейтинге профессионально значимых качеств педагога на последнее место такие качества, как самобытность и возможность оказывать воздействие [17, с. 244].

Еще одним фактором снижения мотивации к творчеству являются *формализованные показатели продуктивности деятельности*. Как замерить результаты работы творческого педагога? В каких единицах оценить благоприятную атмосферу на уроке, же-

лание детей идти на занятия и постоянно задавать вопросы, их активное участие в обсуждении проблемы или ранее отсутствовавшее, но появившееся благодаря поддержке учителя собственное мнение по тому или иному вопросу, открытость в отношениях с педагогом, изменение ценностных ориентаций ребенка? Кто, когда и где замерил успешность ученика в последующей жизни и поставил большой жирный плюс его учителю? Учитель-фасилитатор, создающий благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения, не востребован в настоящее время прежде всего потому, что школьные программы и экзамены по итогам их «прохождения» по-прежнему ориентированы на когнитивный компонент. Творческий педагог, как правило, «не укладывается» в учебную программу, не всегда вовремя заполняет журнал и сдает отчет о работе, поэтому шансы получить материальное или моральное поощрение у него крайне малы. Деятельность педагога все больше оценивается по формальным показателям (итоги ГИА и ЕГЭ, количество сертификатов в портфолио, посещение конференций и семинаров, своевременность отчетов о работе и т. п.), поэтому значительно возросло количество людей, работающих за баллы, формально отсиживающих на каких-либо мероприятиях и получающих за это свидетельство участника. Очередные «плюсы» и «галочки» можно получить не за реализацию творческих планов, а просто за сопровождение детей на экскурсию либо в кино. Время же творческого педагога заполнено осуществлением новых идей, поэтому он избегает формальных мероприятий, не несущих существенной смысловой нагрузки, чем зачастую вызывает неудовольствие администрации и коллег.

Серьезным фактором, вытекающим, впрочем, из выше указанных проблем, является *профессиональное выгорание*. Общеизвестно, что преподаватели, как люди с большими нервно-психическими нагрузками, входят в группу риска специалистов, подверженных синдрому выгорания, проявляющемуся в хронической усталости, долговременной стрессовой реакции и характеризующемуся эмоциональным истощением, деперсонализацией и снижением профессиональной эффективности [16, с. 503–504].

Согласно исследованиям, большая часть рабочего дня учителя (66,2%) протекает в напряженной обстановке (сложные ситуации общения с учащимися, мобилизация сил при проведении занятий,

организации внеклассных мероприятий, руководстве самостоятельной работой учащихся и т. д.). Следствием этого могут быть волнение, нервозность, растерянность, изменение мимики, речи, ухудшение самочувствия (ощущение сухости во рту, сердцебиение), что, в свою очередь, влечет за собой ухудшение результатов деятельности, понижение работоспособности, появление нехарактерных ошибок и т. д. [17, с. 185–186]. Не последнюю роль в процессе выгорания играют ограниченные материальные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства.

Одна из главных причин стресса у педагога – это неадекватность поставленных задач его возможностям и желаниям. Как отмечает известный психолог М. Борневассер, основной причиной стресса на рабочем месте является несоответствие того, что требует конкретная ситуация, тому, что в данной ситуации может сделать работник [2, с. 46]. В сфере образования большинство проводимых в последние годы реформ (стандартизация, профилизация, ЕГЭизация, оптимизация и проч.) не опирались на серьезные мониторинговые исследования, не учитывали возможности профессионального и личностного развития педагогов, не были ориентированы на их социальную, психологическую поддержку со стороны государства и общества, а строились и продолжают строиться на императиве в отношении педагога. Остается лишь согласиться с В. В. Сериковым в том, что проектирование инноваций в сфере образования «совершается таким образом, будто бы педагоги всегда готовы (!) автоматически выполнять любую разнарядку, любой стандарт, любое нововведение, идущее сверху» [19, с. 246].

Перечислять примеры «несостыковок» государственного заказа с реальными возможностями школы можно бесконечно долго: требование перехода от авторитарной педагогики к педагогике сотрудничества в условиях значительно возросшей агрессивности детей, подростков и молодежи; апелляция к индивидуальному личностному развитию при осуществлении процесса оптимизации путем увеличения количества детей в классе; все возрастающие требования ФГОС и значительное снижение мотивации детей к обучению, заметное снижение их умственных способностей; повышение требований к самообразованию педагога и выделение «нищенских» денег на покупку учебно-методической литературы и приобретение других источников; требование увеличить количе-

ство высоконравственных детей-патриотов при отсутствии таковых среди взрослых и т. д. Указанные противоречия, как и многие другие, приводят педагога к состоянию фрустрации и полностью исключают возможность созидательного творчества.

Также провоцирует стрессы чрезмерная учебная нагрузка педагога (нормой для одного учителя стали 1,5–2 рабочих ставки) и дополнительные обязанности, которые он вынужден выполнять поневоле: заполнение бесчисленных и большей частью бессмысленных бумаг, участие в никому не нужных собраниях и заседаниях, дежурство в школе во время различных мероприятий, обязательное присутствие на работе в дни каникул, составление формализованных рабочих программ, заполнение электронных журналов и др.

Снижение творческих сил связано и со старением педагогических кадров. Большинство ученых полагает, что продуктивность человека, его потенциал исчерпывается на четвертом – пятом десятилетии жизни [6, с. 36]. Существует мнение, что опытный педагог, имеющий большой стаж в работе, не прогрессирует «после достижения пика развития основных познавательных процессов», работает в условиях жестких профессиональных алгоритмов, имеет устойчивые авторитарные педагогические установки, которые выступают как преграда для проникновения нового опыта [17, с. 320]. Средний возраст педагогов в нашей стране – 43 года, более 35% из них находятся в предпенсионном и пенсионном возрасте [7]. Учитывая, что женщины, которых в числе работников российского образования более 90%, сильнее подвержены эмоциональному и профессиональному выгоранию [16, с. 507], можно сделать неутешительный вывод: запас творческости в отечественном педагогическом сообществе не столь велик.

В заключение еще раз подчеркнем: профессия педагога немыслима без творчества. Творческие люди – движущая сила развития общества, а творческие педагоги – движущая сила развития образования, которое в конечном счете и существует для того, чтобы готовить и воспитывать творческих людей. Обезличивание учителя, ограничение его свободы, тенденция отчуждения от коллектива наиболее талантливых педагогов приводят к исчезновению не только творческого подхода к профессиональной деятельности, но и мотивации качественного исполнения своих обязанностей. Значительно обедняются не только личность самого учителя, работающего

с подрастающим поколением, не только пространство вокруг него, но и в целом весь мир и детей, и взрослых. К. Роджерс недвусмысленно и четко сформулировал требования к внешним условиям, способствующим созидательному творчеству: психологическая безопасность (признание безусловной ценности индивида; создание обстановки, в которой отсутствует внешнее давление; отношения с миром на основе сопереживающего понимания) и психологическая свобода (полная свобода символического выражения своих мыслей, чувств и состояния) [18, с. 415–417, 419–421]. Это то, чего, на наш взгляд, сегодня так не хватает педагогам.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. М.; СПб.: Большая российская энциклопедия: Норинт, 2001. 1456 с.

2. Борневассер М. Стресс в условиях труда // Иностранная психология. 1994. № 1. Т. 2. С. 44–50.

3. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Русский язык. 2002. Т. 4. 2002. 688 с.

4. Дьюи Д. От ребенка – к миру, от мира к ребенку / сост., вступ. ст. Г. Б. Корнетов. М.: Карапуз, 2009. 352 с.

5. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь. М.: Велби: Проспект, 2008. 560 с.

6. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2012. 448 с. (Мастера психологии).

7. Красильникова Т. Кто учит наших детей // Труд. 2010. 28 янв.

8. Ландау Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка / пер. с нем. А. П. Голубева; науч. ред. Н. М. Назарова. М.: Академия, 2002. 144 с.

9. Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ.. 3-е изд. СПб.: Питер, 2011. 352 с. (Мастера психологии).

10. Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются. Общество и способности человека: кн. для учителя: пер. с нем. М.: Просвещение, 1989. 160 с.

11. Мудрость воспитания: кн. для родителей / сост. Б. М. Бим-Бад, Э. Д. Днепров, Г. Б. Корнетов. М.: Педагогика, 1987. 288 с.

12. Огоновская И. С. Инновации в среднем и высшем образовании: содержание, формы, технологии (на примере курса «История России») // Наука – образованию: материалы окружной науч.-практ. конф., Екатеринбург, 7–8 дек. 2010 г. Екатеринбург: Раритет, 2010. Ч. 1. С. 208–213.

13. Огоновская И. С. Преподаватель вуза в условиях перестройки: время и бремя инноваций // «Обучение в течение всей жизни» – «Life Long Learning» в контексте развития федерального университета: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 13–14 мая 2011 г. Вып. 4 / под ред. Е. С. Черепановой. Екатеринбург: УрГУ, 2011. С. 129–13.

14. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 2-е изд., испр. и доп. М.: АЗЪ, 1994. 928 с.

15. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. А. Глебова и др. М.: Большая российская энциклопедия, 2009. 528 с.

16. Платонов Ю. П. Социальная психология власти. СПб.: Речь, 2010. 574 с.

17. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 512 с.

18. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ / общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. М.: Прогресс: Универс, 1994. 480 с.

19. Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М.: Академия, 2008. 256 с.

20. Соловейчик С. Л. Педагогика для всех: кн. для будущих родителей. 2-е изд. М.: Детская литература, 1989. 367 с.

21. Философия: энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. М.: Гардарики, 2004. 1072 с.

22. Фромм Э. Душа человека. М.: Республика, 1992. 430 с.

23. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. 8-е изд., стереотип. М.: Русский язык: Медиа, 2007. Т. 2: Панцирь – Ящур. 559 с.

24. Чехов А. П. Дядя Ваня // Чехов А. П. Избр. соч.: в 2 т. / сост. Г. Бердникова; примеч. В. Пересыпкиной. М.: Художественная литература, 1979. Т. 2. 701 с.

УДК 371.3

Ю. С. Щербина

СМЕНА ПРИОРИТЕТОВ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ КАК ОТВЕТ НА ВЫЗОВ ВРЕМЕНИ

Аннотация. Признаками нашего времени стали глобализация, интеграция и лавинообразно нарастающий поток знаний, стремительное развитие новых технологий, единая информационная мировая сеть. При этом общеобразовательная школа не претерпела существенных изменений. Разбалансированные, рассыпанные по крупицам в курсах различных учебных дисциплин, факты и сведения не могут обеспечить учащимся понимание того, что представляет собой и как функционирует окружающий мир. Автор статьи обосновывает необходимость радикальных перемен в организации и содержании школьного образования и предлагает переход к целостной, трансдисциплинарной системе, соответствующей современным требованиям и познавательным нуждам учащихся. Описывается альтернативная существующей конструкция обучения – ЭВОЛШ (ЭВОЛюционная Школа). Новая, оптимальная с точки зрения философии, педагогики, нейробиологии и психологии образовательная модель в противовес традиционной строится на принципах синтеза учебного материала и индивидуального подхода к учащимся. Модель учитывает три аспекта эволюции: материальный, биологический и интеллектуальный, которым соответствуют три основных учебных модуля: «Мир», «Человек» и «Общество». Эти емкие структурные единицы содержат весь диапазон накопленных человечеством знаний и умений и позволяют представить учебную информацию логично, крупномасштабно, компактно и комплексно.

Цель ЭВОЛШ – предоставление учащимся целостной картины мира и формирование глобального мировосприятия в условиях максимально благоприятного режима работы для каждого школьника. Опыт апробации новой модели показывает ее перспективность. Однако, для того чтобы получить максимальную отдачу от ее адаптации к учебному процессу, необходимо дальнейшее коллективное творческое сотрудничество учителей-предметников по созданию учебно-методической базы и массовому внедрению модели.

Ключевые слова: глобализация, интеграция, целостность, мироздание, эволюция, система обучения, модули, проекты.

Abstract. In modern time of globalization, integration, increasingly growing flow of information, technological boom and the worldwide information network, the existing system of secondary education can not provide the

required understanding of the current processes. That is why the author substantiates the need for radical changes of the content and organization of school education, in particular the transition to a holistic, trans-disciplinary system in order to meet the requirements of time and fit the cognitive needs of students. The author proposes the alternative teaching system – EVOLSH – that takes the evolutionary principle as the basics for a new school model formation. This approach offers a new way for modeling the teaching process and the optimal system of education.

The proposed system of EVOLSCH provides students with a holistic world perception and global outlook in the most favorable operational mode for each student. The system approbation demonstrates its advantages and prospects from the philosophic, pedagogic, neurobiological and psychological viewpoint. However, for its adaptation to the educational process there is a need for further collective cooperation of teachers developing the methodology basis for its implementation.

Keywords: globalization, integrity, creation, evolution, education system, modules, projects.

В последние годы мир стал эволюционировать невиданными ранее темпами. Лавинообразно нарастающий поток научных знаний, стремительное развитие новых технологий, единая информационная сеть изменили мир до неузнаваемости. Глобализация, основанная на глубокой интеграции, стала определяющим признаком нашего времени и охватила буквально все сферы жизни общества: экономику и политику, науку и культуру.

Каким же образом реагирует система образования на перечисленные тенденции? К сожалению, школа до сих пор не претерпела существенных изменений, что и обусловило кризис образования во всем мире.

Педагогической науке следует как можно скорее переосмыслить основные подходы, цели и методы обучения; найти пути и способы формирования гибкой системы обучения, которая могла бы оперативно и без потерь реорганизовываться синхронно с происходящими переменами. Сегодня очевидна потребность в новой философии образования [гл. 1, п. 3.1], которая должна обозначить приоритеты и направления развития школы.

Чтобы запустить процесс совершенствования системы обучения, нужно дать ответ на два определяющих вопроса: что сдерживает развитие и какие изменения необходимы, чтобы вывести школу на новые рубежи?

Препятствия на пути развития школьного образования

Школа, основанная в прошлом в соответствии с прогрессивными когда-то целями и задачами эпохи Просвещения, принципиально несовместима с требованиями, которые выдвигает современная эпоха. Формирование и воспитание человека, обладающего системным мышлением и глобальным мировоззрением, абсолютно невозможно в условиях «застывшего во времени» образования.

Предметоцентрическое обучение полностью исключает глобальный подход к проблемам школы. Разбалансированные, рассыпанные по крупицам в курсах различных учебных дисциплин, факты и сведения не могут обеспечить учащимся понимание того, что представляет собой и как функционирует окружающий мир. Разрозненные знания подобны пазлам из различных игровых упаковок, которые при всех усилиях не складываются в сознании школьника в единую картину.

Следует отметить и то, что традиционная классно-урочная система обучения строилась без учета индивидуальности и интересов учащихся, что привело к ее дисбалансу и неэффективности. Познавательным потребностям школьников, их любознательности и жажде знаний противостоит рутина.

Познавательные потребности человека – естественный природный потенциал, открывающий удивительные возможности для обучения. Исследования в области нейробиологии показали, что учащийся усваивает далеко не всю предоставляемую ему информацию, а только ту, которая *имеет для него смысл и значение* [11, с. 120]. Остальной материал задерживается в кратковременной, эпизодической памяти лишь до сдачи контрольной работы или экзамена, а затем исчезает навсегда. Сами по себе отдельные формулы, теоремы, правила и т. п. не представляют интерес для учащихся, а значит, и *не могут быть усвоены ими* [7, с. 20].

Дети зачастую очень быстро утрачивают мотивацию к обучению, и в большинстве случаев только настойчивые требования родителей и обязанность заставляют их 10–12 лет находиться в стенах школы.

Как сделать школу эффективной и адекватной требованиям времени

Школа давно и остро нуждается в серьезных переменах. Вывести общее образование на уровень, соответствующий современ-

ному этапу общественного развития, могут только системные, комплексные изменения, поэтому в педагогике необходимы разработка и внедрение новой парадигмы, которая должна обеспечивать согласованность и синхронность в изучении явлений действительности.

Школьный курс надо наполнить новым содержанием, дающим учащимся целостное представление о мире. Назрела потребность в синтезе знаний – в создании емкой и открытой системы, отражающей многообразие процессов и явлений в их единстве и взаимодействии.

Попытки синтеза учебных дисциплин наблюдаются повсеместно. В 2011 г. в нескольких школах США и Австралии стартовал пилотный проект «Big History» («Большая история»), рассчитанный на подростков 13–14 лет [13]. Данный курс предлагает новое видение истории человечества в глобальном контексте и охватывает период от возникновения Вселенной до распространения социальных сетей. Автор идеи и руководитель данного проекта – американо-австралийский профессор Дэвид Кристиан [10, с. 145]. Курс «Big History», несомненно, способствует формированию мировоззрения современного человека. Однако он задуман как самостоятельный предмет в калейдоскопе дисциплин, в то время как, по нашему убеждению, необходима *глобальная, целостная концепция, охватывающая все образовательное пространство основной школы.*

Реализация стоящих на повестке дня задач возможна только на основе *трансдисциплинарного подхода* [4, с. 5], позволяющего преступить границы отдельных дисциплин и создать гармоничную систему обучения. Такой подход позволяет изменить фокус и ракурс подачи учебного материала.

Поскольку к приобретению знаний об окружающем мире человека побуждает прежде всего интерес к предметам, явлениям и процессам, происходящим в природе и обществе, и поскольку в XXI в. востребованы люди, имеющие ясные представления о действительности во всем ее многообразии, способные широко, глобально мыслить и действовать, то мы считаем, что эти векторы и должны определять направление и сущность обучения.

Новая модель обучения должна быть оптимальной с точки зрения философии и педагогики, нейробиологии и психологии. Моделировать учебный процесс следует таким образом, чтобы он способст-

вовал выявлению индивидуального потенциала каждого учащегося, что в дальнейшем обеспечит осознанный выбор профиля обучения. Интегрированная, тематически ориентированная модель обучения неизбежно должна прийти на смену прежней системе обучения.

Модель обучения ЭВОЛШ

Мы предлагаем систему обучения, альтернативную существующей, – модель ЭВОЛюционной Школы (ЭВОЛШ), которая учитывает интересы и потребности как общества в целом, так и тех, на кого направлен процесс обучения [7, 8, 14]. Ее цель – формирование у учащихся на основе интеграции знаний целостной картины мира, экологического мировоззрения и глобального, всеохватывающего мировосприятия в максимально комфортном режиме работы для каждого школьника.

Наиболее благоприятным периодом для внедрения такой модели является возраст начиная с 11–12 лет, когда у школьников появляется формальное мышление [6, с. 56] и они достигли соответствующего уровня интеллектуального развития, т. е. реализацию целостной модели обучения целесообразно осуществить на уровне основной школы.

В ЭВОЛШ кардинально меняются все характеристики учебного процесса: цели и направленность обучения; содержание и структура курсов; логика изложения материала; способ комплектации учебной информации и ее трансляции; виды учебной деятельности; возможности творческой самореализации учащегося; качественный уровень обучения.

Согласно концепции ЭВОЛШ, *объектом изучения* в основной школе является *система мироздания в динамике ее развития. Эволюция как объективный и последовательный процесс развития принята в качестве матрицы данной системы обучения* [9, с. 149]. Предлагаемая модель учитывает три аспекта эволюции: материальный, биологический и интеллектуальный, которым соответствуют три основных учебных модуля: «Мир», «Человек» и «Общество» [12]. Эти емкие структурные единицы содержат весь диапазон накопленных человечеством знаний и умений.

Тематика модулей соответствует центральным сферам интересов человека, которые были и остаются неизменными во все времена и у всех народов: это сам человек, окружающий его мир и процессы, происходящие в обществе.

Логичная и гибкая система тематических модулей, состоящих из блоков и проектов, позволяет представить материал крупномасштабно, компактно и комплексно.

Модуль «Мир» объединяет разнообразные знания о формировании и развитии Вселенной, Солнечной системы, нашей Галактики и планеты Земля, о возникновении живых организмов вплоть до появления человека.

В первом блоке модуля проблема возникновения мира рассматривается с точки зрения мифологии, религии, а также в динамике формирования научной картины мира. Учащимся предлагается проследить эволюцию взглядов человечества в вопросах устройства мироздания и ознакомиться со спектром мировоззренческих позиций.

Второй блок последовательно освещает историю становления мира на основе гипотез и доказательств современной науки.

Модуль «Человек» – это комплекс знаний (физиологических, психологических, этических, правовых и др.) о человеке, накопленных в разных областях науки и искусства. Объединяющим смысловым стержнем данного модуля является пирамида потребностей А. Маслоу [5, с. 15]. Анализ базовых потребностей дает возможность показать сущность человека во всем ее многообразии, объяснить мотивы и цели его поведения и деятельности. Иерархия потребностей позволяет наглядно продемонстрировать высшие, духовные цели существования, удовлетворение которых приносит истинное счастье и гармонию. Изучение пирамиды потребностей способствует осознанию необходимости саморазвития и самореализации личности.

Модуль «Общество» отражает интеллектуальный аспект эволюции, показывает градацию социальных процессов на протяжении всей истории человечества, а также предполагает осмысление возможных сценариев развития общества в глобальной перспективе. Предметом анализа являются основные сферы деятельности: экономическая, социальная, политическая и духовная. Учебный материал рассматривается в двух ракурсах: а) исторические срезы этапов развития народов всех континентов; б) эволюция общества как единой планетарной цивилизации.

Содержание модуля сосредоточено в двух блоках. В первом излагается история общественных образований, начиная с первых объединений людей и заканчивая формированием международ-

ных паттернов эпохи глобализации. Хронологически представлены наиболее значительные вехи общественного развития: 1) первые люди; 2) городская цивилизация; 3) большие империи; 4) национальные государства; 5) эпоха глобализации.

Второй блок строится как сквозной проблемный анализ генеральных направлений глобального общественного развития. Учащиеся выявляют наиболее характерные черты эволюции общества, абстрагируясь от деталей и особенностей отдельных стран. При этом происходит повторение и обобщение всех знаний, полученных в предыдущих модулях.

Синтез знаний как принцип комплектации модулей

Модули обучения формируются на основе целенаправленного синтеза учебной информации в рамках изучаемых тем. Новая логика комплектации и изложения материала позволяет по-иному моделировать содержание обучения, устанавливая смысловые связи между различными областями знаний. Интеграция знаний в каждом модуле осуществляется на основе принципа логических цепочек. Каждая тема курса изучается широко и многопланово, с привлечением разнообразных сведений, соответствующих конкретным проектам. Такая система позволяет учащимся получать представления о предмете изучения в комплексе, вне зависимости от того, в какой области науки исследовалась проблема и в каком ключе.

Целостный подход предполагает синтез как естественнонаучных, так и гуманитарных знаний из различных областей науки, техники и искусства, в том числе, например, привлечение сюжетов и образов из художественных произведений для более глубокого, яркого и запоминающегося всестороннего объяснения того или иного природного или общественного явления.

Так, работая над серией проектов «Путешествие к звездам», учащиеся приобретают знания о таких важнейших явлениях природы, как гравитация и термоядерный синтез. Они узнают о элементах, из которых состоит все на свете вплоть до живых существ; знакомятся с мифологией и астрономическими представлениями древних цивилизаций; с техникой изготовления простого телескопа, с приемами наблюдения звездного неба; с произведениями научной фантастики и т. д. Научные понятия и художественные образы, сведения и факты из различных разделов физики и химии,

математики и астрономии, космологии, истории, литературы, музыки и т. д., переплетаясь естественным образом, сливаясь в процессе восприятия, понимания и усвоения, обеспечивают формирование целостной картины мира у учащихся.

Путь к знаниям через контекст

В соответствии с концепцией ЭВОЛШ взаимосвязанные и взаимодополняющие знания растворяются в едином тематическом контексте основных модулей [14]. Новая логика обучения, при которой разъяснение базовых понятий, знакомство с окружающим миром, приобретение разнообразных сведений о нем происходят при изучении устройства мироздания, превращает процесс обучения в увлекательное путешествие по миру знаний. Учебная информация не транслируется априори, в «чистом» виде, а предлагается учащимся и усваивается ими в ходе изучения жизненно-важных тем, во время работы в соответствующем модуле, блоке, при участии в конкретном проекте.

Например, при выполнении проекта «Большой взрыв – начало начал» школьники получают представление об элементарных частицах, структуре атомных ядер, появлении первых элементов; знакомятся с понятиями материи, энергии, пространства и времени. Информация при этом становится необходимой органичной составляющей учебного процесса. Благодаря вполне определенному тематическому контексту у учащихся возникают стимулы к приобретению знаний, которые приобретаются осмысленно, присваиваются осознанно и становятся частью мировоззрения. Законы и формулы не затверживаются, а помогают найти ответы на вопросы об изучаемых явлениях и устройстве окружающего мира.

ЭВОЛШ обеспечивает прочное закрепление универсальных знаний, которые периодически углубляются в последующих тематических контекстах и по мере появления новых возрастных возможностей учащихся. Через многомерные логические связи модель обеспечивает системные представления, умения и навыки.

Самореализация учащегося – задача ЭВОЛШ

Модель ЭВОЛШ создает предпосылки для раскрытия творческого потенциала каждого учащегося.

В данной концепции меняются функции обучения. Во главу угла ставится овладение умениями и навыками самостоятельной

работы как условие самореализации учащихся. Учебная программа ЭВОЛШ определяет лишь общее направление, стратегию образования; тематические модули и блоки служат для учащихся ориентирами на пути приобретения знаний.

Схема организации занятий выглядит следующим образом: от общего обзора модуля или его блока к более детальной проработке материала при реализации конкретного проекта и презентации его результатов учащимися. Обзор структурных единиц модуля (блока), предваряющий самостоятельную работу школьников, дает целостное восприятие темы и позволяет каждому ученику в зависимости от его способностей и возможностей найти наиболее приемлемые личные варианты участия в работе. При выполнении проектов у учащихся также есть большие возможности выбора объема и глубины изучения материала, вида деятельности, присоединения к группе по интересам, формы отчета и т. д.

Исследования и эксперименты, воплощение собственных идей в работах творческого или практического плана – главные направления учебной деятельности ЭВОЛШ. Данная система предполагает получение реальных результатов всеми без исключения участниками проекта. Такой подход в значительной степени повышает мотивацию школьников, обеспечивает осознанное и активное участие в учебном процессе.

Каждый ученик приобретает те знания и умения, которые он *в состоянии осмыслить и воспринять*, получает возможность формировать индивидуальные логические цепочки, исходя из личных интересов и обмениваясь информацией с другими участниками проекта во время общих собеседований и итоговых конференций. Проверка и закрепление знаний осуществляется в ходе соревновательных, игровых мероприятий, вернисажей, открытых презентаций.

ЭВОЛШ создает оптимальные условия для индивидуального развития учащихся и открывает, без преувеличения, огромные возможности для успешной самореализации личности. Это та школа, о которой мечтают дети – без оценок и принуждения, непреодолимого, неохватного объема и выматывающего темпа.

Перспективы ЭВОЛШ

Опыт апробации системы ЭВОЛШ показывает перспективность новой модели обучения [2, с. 34–38]. Однако, для того чтобы

получить максимальную отдачу от ее адаптации к учебному процессу, необходимо дальнейшее коллективное творческое сотрудничество учителей-предметников по созданию учебно-методической базы и внедрению модели. Для этого создано международное педагогическое объединение, которое уже разработало программу пилотного проекта ЭВОЛШ, предлагаемую в данный момент для инновационных площадок [12].

Мы приглашаем педагогические коллективы, которые разделяют наши взгляды и убеждения, присоединиться к участию в проекте[1]. Мы глубоко убеждены в том, что внедрение целостной, трансдисциплинарной модели ЭВОЛШ обеспечит качественно новый уровень обучения в школе, соответствующий тенденциям развития современного общества.

Литература

1. Алиева Н. З., Ивушкина Е. Б., Лантратов О. И. Становление информационного общества и философия образования. [Электрон. ресурс]. М.: Академия Естествознания, 2008. Режим доступа: http://www.rae.ru/monographs/23.

2. Беспамятная В. Н. Интегрированный проект как способ активации и самореализации учащихся // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 1. С. 34–38.

3. Ласло Э. Основания трансдисциплинарной единой теории: решения сложных многофакторных проблем природы и общества // Эволюция. 2003. № 3. С. 10–14.

4. Маслоу А. Г. Мотивация и личность // пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.

5. Мокий В. С. Методология трансдисциплинарности – 4. Нальчик: Эль-ФА, 2011. 59 с.

6. Пиаже Ж. Психология интеллекта: пер. с англ. М.: Директ-Медиа, 2008. 351 с.

7. Щербина Ю. С. Модель эволюционной школы в свете новейших мировых исследований в области нейробиологии // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 4. С. 19–23.

8. Щербина Ю. С. Контуры новой системной модели обучения // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 5. С. 9–17.

[1] http://www.evolscheducation.com.

9. Янч Э. Самоорганизующаяся Вселенная. Научный и человеческий смысл возникающей эволюционной парадигмы / пер с англ. Ю. А. Данилова // Общественные науки и современность. 1999. № 1. С. 143–158.

10. Christian D. This fleeting world: a short history of humanity // Great Barrington (Massachusetts): Berkshire publishing group, 2005. 498 p.

11. Spitzer M. Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens / Manfred Spitzer. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 2007. 500 s.

12. Система обучения ЭВОЛШ [Электронный ресурс] / Международное педагогическое объединение ЭВОЛШ. URL: http://www.evolscheducation.com.

13. Project Big History [Electronic resource] / International Big History Association, Brooks College of Interdisciplinary Studies, Grand Valley State University. URL: http://www.bighistoryproject.com.

14. Scherbina, J. EVOLSCH. Trans-disciplinary Lerling System. Presentation at the Conference «Teaching and Researching Big History: Exploring a New Scholarly Field, IBHA Panel 31 [Electronic resource] / J. Scherbina; Big History and Education (Session 4), August 2–5, 2012, Grand Valley State University. URL: http://www.ibhanet.org/Resources/Documents/conference2012/evolsch-presentation.pdf.

КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.22

Ю. А. Шихов,
О. Ф. Шихова,
В. В. Юшкова

ФОРМИРОВАНИЕ КВАЛИМЕТРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье приведены некоторые результаты исследования, целью которого является разработка технологии формирования квалиметрической компетенции студентов бакалавриата, ориентированных на педагогическую деятельность. Раскрыта авторская трактовка квалиметрической компетенции, под которой понимается совокупность знаний, умений, способностей, необходимых для успешной профессионально-педагогической деятельности, связанной с оценкой и управлением качеством подготовки обучающихся. Описана структура данной компетенции, которая состоит из организационно-управленческого, контрольно-оценочного, информационно-аналитического и личностного компонентов.

Дана характеристика учебного курса «Управление качеством образования» для направления подготовки «Технологическое образование». Представлены возможности кейс-технологий при организации аудиторной и самостоятельной работы студентов, приведены варианты кейсов и критерии их оценивания. Показано, что в рамках учебного курса целесообразно использовать метод групповых экспертных оценок как один из основных в квалиметрии. Описаны результаты внедрения учебного курса, свидетельствующие о положительной динамике формирования квалиметрической компетенции будущих бакалавров технологического образования.

Ключевые слова: квалиметрия, квалиметрическая компетенция, компоненты квалиметрической компетенции, уровни сформированности квалиметрической компетенции, метод групповых экспертных оценок, кейс-технологии, деловая игра.

Abstract. The paper is devoted to the technology of qualimetric competence formation of undergraduate pedagogic students training for the bachelor degree. The author regards the qualimetric competence as the complex of

expertise, skills, and abilities necessary for successful professional activities, related to student assessment and training quality control. The structure of the above competence includes the following set of components: organizational, managerial, control and evaluation, informational, analytical and personal.

The paper provides the characteristics of the "Educational Quality Control" course designed for the bachelor students specializing in Technological Education. The opportunities for using the case technology both in classroom and as the self study work are described along with the options of cases and the criteria for their evaluation. According to the author, it is advisable to use the group peer review method as the key one in quality measurement. The implementation results of the above course demonstrate the positive dynamics in qualimetric competence formation of the future bachelors in Technological Education.

Keywords: quality measurement, qualimetric competence, components of qualimetric competence, formation levels of qualimetric competence, method of group peer review, case-technology, business game.

Внедрение в российское профессиональное образование компетентностного подхода актуализировало проблемы формирования и диагностики компетенций студентов бакалавриата, ориентированных на педагогическую деятельность.

Новые требования к результатам освоения образовательных программ, необходимость разработки компетентностно-ориентированных методик, технологий обучения и контроля требуют адекватных изменений в содержании подготовки будущих педагогов, способных в своей профессиональной деятельности решать задачи, связанные с оценкой и управлением качеством подготовки своих учеников.

Сформированность навыков объективной оценки достижений обучающихся и организации их системного мониторинга многие исследователи (Е. В. Коробейникова [1], А. В. Нестеров [2], Т. Е. Платонова [3], А. И. Субетто [4], Н. Б. Фомина [5] и др.) связывают с наличием у выпускников педагогических вузов *квалиметрической* (от лат. *quail* – качество и древнегр. *metro* – измерять) компетенции.

На кафедре профессиональной педагогики Ижевского государственного технического университета им. М. Т. Калашникова разработана компетентностная модель бакалавра технологического образования [7], в которой квалиметрическая компетенция вы-

делена в качестве самостоятельной структурной единицы. Под данной компетенцией бакалавра технологического образования понимается совокупность квалиметрических знаний, умений, способностей, необходимых для успешной профессионально-педагогической деятельности по оценке и управлению качеством подготовки обучающихся [8].

Структура квалиметрической компетенции (КвК), выявленная на основании групповых экспертных оценок [6], включает три компонента: *организационно-управленческий, контрольно-оценочный, информационно-аналитический.* Их выбор обусловлен функциями оценки качества, описанными в квалиметрии образования. Содержание каждого из компонентов раскрыто в табл. 1.

Таблица 1

Структура квалиметрической компетенции бакалавра технологического образования

Компоненты квалиметрической компетенции	Содержание компонентов квалиметрической компетенции	Код составляющих компонента
1	2	3
Организационно-управленческий	Знание основных понятий и категорий квалиметрии образования	ОУ – 1
	Знание структуры качества образования	ОУ – 2
	Умение строить квалиметрические алгоритмы для решения профессионально-педагогических задач	ОУ – 3
	Способность проектировать формы, методы и средства контроля и оценивания результатов учебного процесса	ОУ – 4
	Способность проектировать инструментарий для мониторинговых исследований качества подготовки обучающихся	ОУ – 5
	Владение навыками применения общего алгоритма квалиметрии к решению профессионально-педагогических задач	ОУ – 6
	Владение навыками разработки анкет для проведения педагогической экспертизы	ОУ – 7
	Владение элементарными навыками управления качеством учебного процесса	ОУ – 8
Контрольно-оценочный	Знание принципов оценивания качества образования	КО – 1
	Знание методов оценивания качества образования	КО – 2

Окончание табл. 1

1	2	3
	Знание систем оценивания достижений обучающихся	КО – 3
	Умение использовать методы и принципы квалиметрии для оценки качества обучающихся	КО – 4
	Умение диагностировать результаты обучения	КО – 5
	Владение навыками применения математического аппарата квалиметрии для обработки результатов педагогической экспертизы	КО – 6
Информационно-аналитический	Знание основных видов шкал	ИА – 1
	Умение прогнозировать результаты обучения	ИА – 2
	Умение анализировать с позиции квалиметрии ситуации, проблемы, возникающие в профессионально-педагогической деятельности	ИА – 3
	Владение навыками разработки учебно-таксономических тезаурусов, конкретизирующих цели обучения	ИА – 4
	Владение навыками выбора критериев для оценки качества результатов подготовки	ИА – 5

Кроме перечисленных, в качестве дополнительного был выделен *личностный* компонент как диагностируемый косвенно, но также способствующий формированию квалиметрической компетенции. Он объединяет:

- навыки самооценки, самоконтроля;
- готовность к саморазвитию и самообразованию;
- умение проектировать и организовывать свою деятельность;
- способность к творческому решению задач и проблем;
- умение работать в команде.

Для системного формирования квалиметрической компетенции будущих бакалавров технологического образования разработан специальный учебный курс «Управление качеством образования» объемом 79 часов. Его целью является знакомство с различными видами отечественных и зарубежных образовательных систем, теоретическими основами управления качеством образования

и его мониторинга, освоение методов педагогической квалиметрии для измерения качества результатов обучения, а также самого учебного процесса.

Курс состоит из модулей, в рамках которых самостоятельная и аудиторная работа студентов организована преимущественно в интерактивной форме и предполагает использование игровых и кейс-технологий.

Суть кейс-технологии заключается в коллективном разрешении конкретных педагогических ситуаций. Предлагаемые студентам ситуации отражают практические педагогические проблемы объективной оценки видов деятельности, методических средств или педагогического инструментария, например: курсовой работы (кейс № 1); экзаменационных билетов (кейс № 2); рабочей программы (кейс № 3); методического пособия (кейс № 4); реферата (кейс № 5) и др.

Для составления определенного кейса и решения отдельных проблем студенты разбиваются на творческие группы по 4–5 чел. Консультации с преподавателем проводятся во внеучебное время.

Любой кейс состоит из 10 заданий. Промежуточный отчет о самостоятельной работе над ними представляется в письменном виде в соответствии с установленным графиком. Образец содержания одного из кейсов («Оценка качества экзаменационных билетов») содержит табл. 2.

Как показано в табл. 2, каждое из заданий кейса требует актуализации комплекса знаний, умений, навыков. Поэтому оценивание результатов выполнения заданий тоже должно быть комплексным. Так, при написании эссе полнота и точность ответа сверяется со следующими критериями:

- наличие собственной точки зрения при раскрытии вопроса;
- использование терминологии, принятой в квалиметрии и педагогике;
- использование основной и дополнительной литературы по курсу;
- аргументация ответа с позиции квалиметрии;
- анализ и оценка полученной информации;
- логика изложения информации;
- умение четко формулировать выводы.

Таблица 2

Кейс «Оценка качества экзаменационных билетов»

№	Содержание заданий	Сроки выполнения, нед.	Форма отчетности	Код компетенции
1	Ознакомиться с литературой по проблемам качества образования и применения экспертных методов в педагогике. Написать эссе на тему «Какова необходимость использования экспертных методов в педагогике?»	2	Текст эссе	ОУ – 1 ОУ – 2 КО – 1 КО – 2
2	Составить учебный тезаурус по теме «Квалиметрия образования. Экспертные методы в педагогике»	1	Оформленный учебный тезаурус	ОУ – 1 ОУ – 2 КО – 1 КО – 2 КО – 3 ИА – 1 ИА – 4
3	Составить алгоритм проведения экспертизы экзаменационных билетов по предмету «Педагогика»	1	Законченный алгоритм	ОУ – 3 ОУ – 6
4	Разработать систему критериев для оценки качества экзаменационных билетов	1	Перечень критериев оценивания	ИА – 5
5	Определить принцип формирования экспертной группы (ЭГ) и ее численность	1	Данные о численности ЭГ	КО – 4
6	Разработать образцы анкет для проведения экспертизы	1	Тексты анкет	ОУ – 4 ОУ – 5 ОУ – 7
7	Провести экспертизу экзаменационных билетов (ЭБ)	2	Качественная или количественная оценка ЭБ	
8	Математическая обработка результатов экспертизы	2	График, таблица, диаграмма	КО – 6
9	Описать выводы и рекомендации для проведения экспертной оценки экзаменационных билетов	1	Выводы, рекомендации	ОУ – 8 ИА – 2 ИА – 3
10	Представить профессиональную ситуацию в форме деловой игры	2	Сценарий	КвК

При оценивании алгоритма учитывается его соответствие основному алгоритму квалиметрии [6], состоящему из нескольких этапов педагогической экспертизы: подготовительного; деятельности рабочей, экспертной и технической групп; заключительного обсуждения результатов экспертизы и принятия окончательного решения.

Качество разработанного тезауруса по теме «Квалиметрия образования. Экспертные методы в педагогике» проверяется при помощи его сопоставления с готовым учебным тезаурусом, утвержденным на кафедре профессиональной педагогики. Фрагмент учебного тезауруса показан в табл. 3.

Таблица 3

Фрагмент учебного тезауруса по теме «Квалиметрия образования. Экспертные методы в педагогике»

Дескриптор	Содержание дескриптора
Качество образования	Сбалансированное соответствие образования (как результата, процесса, образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам)
Нормы качества образования	Выявленные, признанные и зафиксированные документально системы требований к качеству образования (как результата, процесса, образовательной системы), соответствующих потребностям общества и личности в качестве образования определенной структуры и уровня
Критерии качества образования	Признаки степени соответствия качества образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) установленным нормам, требованиям, эталонам, стандартам
Квалиметрия образования	Наука об измерении и количественной оценке качества всевозможных объектов и процессов образовательной системы
Мониторинг качества образования	Комплексная система наблюдений состояния и изменений, оценки и прогноза по отношению к качеству образования (как результата, как процесса, как образовательной системы, ее внутренних и внешних связей)
Валидность	Соответствие (пригодность) структуры и содержания показателей целям любой экспертизы

Каждое задание кейса оценивается по трехбалльной шкале. Критерии оценки приводятся в табл. 4.

Опыт реализации курса «Управление качеством образования» (2007–2012 гг.) показал, что кейс-технология позволяет формировать все компоненты квалиметрической компетенции: организационно-управленческий; контрольно-оценочный; информационно-аналитический. Работая с кейсом, студенты не только реализуют сформированные компетенции, но и могут проявить такие личностные качества, как организованность, самостоятельность, умение работать в группе, а также продемонстрировать уровень понимания ситуации. Кейс-метод помогает приобрести опыт разрешения реальных ситуаций, которые с большой долей вероятности встретятся выпускнику в его профессиональной деятельности. Данные выводы подтверждаются результатами диагностики, проводимой по окончании каждого модуля в виде деловой игры.

Таблица 4

Критерии оценки заданий для самостоятельной работы

Критерии оценки	Оценка задания, баллы	Оценка студента
Творческий подход к решению задания, полный и точный ответ	3	«5»
Ответ правильный, но неполный, имеет несущественные замечания	2	«4»
Ответ неполный, отсутствие самостоятельности при выполнении задания	1	«3»
Задание выполнено неверно, либо ответ отсутствует	0	«2»
Максимальное количество баллов за кейс	30	

Сценарии деловых игр разрабатывались преподавателями кафедры «Профессиональная педагогика». По окончании первого модуля проводилась деловая игра «Оценка качества в образовании»; по окончании второго – «Метод групповых экспертных оценок»; по окончании третьего – «Разработка инструментария для мониторинговых исследований». Цель каждой игры – диагностика уровня сформированности компонентов квалиметрической компетенции; задачи – развитие квалиметрической компетенции, приобретение начального профессионального опыта. Для осуществления обратной связи со студентами для них были составлены анкеты по вопросам организации и содержания деловой игры. Одним из видов сбора информации являлась самооценка студента и вза-

имооценка студентами друг друга. Самооценки и взаимооценки мотивировали студентов на необходимую коррекцию своей учебной деятельности.

Курс завершала заключительная обобщающая деловая игра «Педагогическая экспертиза учебной литературы», которая охватывала содержание всего учебного курса и диагностировала не только отдельные составляющие, но и целостно квалиметрическую компетенцию. Фрагмент сценария деловой игры, описывающий роли и основные задачи ее участников, приведен в табл. 5.

Таблица 5

Роли участников игры и их основные задачи

Роли	Основные задачи участников	Формируемые компетенции
1	2	3
Директивная организация	• принимает решение о проведении педагогической экспертизы; • назначает ответственных за ее проведение; • выдает задания на разработку методики проведения экспертизы; • утверждает план-график, составленный рабочей группой; • анализирует и обсуждает полученные результаты; • принимает решение по результатам экспертизы, оценки качества и надежности проведенной экспертизы	• владение навыками применения общего алгоритма квалиметрии к решению профессионально-педагогических задач; • владение элементарными навыками управления качеством учебного процесса; • умение прогнозировать результаты обучения; • умение анализировать с позиции квалиметрии ситуации, проблемы, возникающие в профессионально-педагогической деятельности; • умение работать в группе
Рабочая группа	• составляет план-график педагогической экспертизы; • формулирует цели экспертизы; • разрабатывает систему критериев для оценки качества учебной книги; • определяет принцип формирования экспертной группы; • разрабатывает анкеты для проведения педагогической экспертизы; • проводит «пилотажное исследование»;	• умение проектировать формы, методы и средства контроля и оценивания результатов учебного процесса; • умение проектировать инструментарий для мониторинговых исследований качества подготовки обучающихся; • владение навыками применения общего алгоритма квалиметрии к решению профессионально-педагогических задач;

Окончание табл. 5

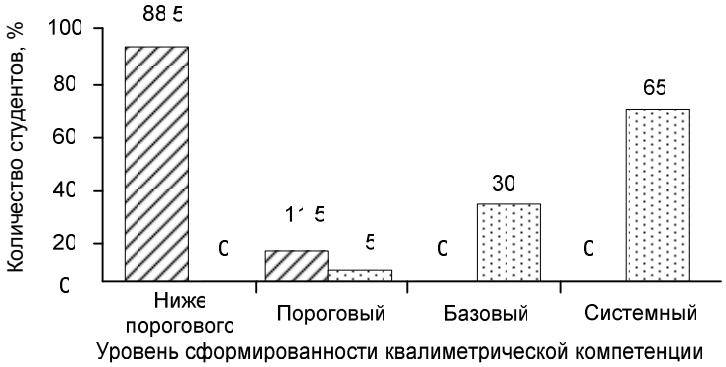
1	2	3
	• дорабатывает систему критериев, анкеты и методики отбора экспертов; • определяет процедуры экспертного опроса; • формирует экспертную группу; • определяет шкалы, в которой будет выражаться экспертная оценка; • проводит опрос экспертов	• владение навыками разработки анкет для проведения педагогической экспертизы; • умение использовать методы и принципы квалиметрии для оценки качества обучающихся; • владение навыками выбора критериев для оценки качества результатов подготовки; • умение работать в группе
Экспертная группа	• знакомится с целями экспертизы; • проводит экспертизу учебной книги; • обсуждает промежуточные результаты экспертизы; • участвуют в «пилотажном исследовании»	• умение диагностировать результаты обучения; • умение прогнозировать результаты обучения; • умение анализировать с позиции квалиметрии ситуации, проблемы, возникающие в профессионально-педагогической деятельности; • умение работать в группе
Техническая группа	• организует делопроизводство; • рассылает анкеты; • собирает информацию; • обрабатывает полученные результаты экспертизы; • организует работу с экспертами	• владение навыками применения математического аппарата квалиметрии для обработки результатов педагогической экспертизы; • владение навыками разработки учебно-таксономических тезаурусов, конкретизирующих цели обучения; • умение работать в группе

Всего в эксперименте по апробации нового курса участвовало 90 студентов факультета «Экономика, право и гуманитарные науки», обучающихся по направлению 050 000 «Технологическое образование».

Экспертами были выделены три уровня сформированности квалиметрической компетенции, соотнесенные с таксономией *B. Bloom*:

- *пороговый* (знание, понимание, применение);
- *базовый* (знание, понимание, применение, анализ, синтез);
- *системный* (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка, прогноз).

Результаты итоговой диагностики квалиметрической компетенции студентов представлены на рисунке.



Результаты входного и итогового контроля уровня сформированности квалиметрической компетенции студентов (2012 г.):

– входной; – итоговый

Диаграмма свидетельствует о положительной динамике формирования квалиметрической компетенции студентов – будущих бакалавров технологического образования.

Введенный в учебный план бакалавриата курс «Управление качеством образования» обеспечил переход обучающихся на более высокий уровень сформированности квалиметрической компетенции, т. е. показал свою эффективность.

Литература

1. Коробейникова Е. В. Квалиметрическая подготовка будущих учителей: автореф. дис. … канд. пед. наук. Челябинск, 2007. 24 с.

2. Нестеров А. В. Контроль и оценка знаний обучаемых в системе управления качеством образования: автореф. дис. … канд. пед. наук. СПб., 2004. 21 с.

3. Платонова Т. Е. Педагогические условия совершенствования управления качеством обучения учащихся на диагностической основе: автореф. дис. … канд. пед. наук. Чебоксары, 2005. 24 с.

4. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб.;

М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.

5. Фомина Н. Б. Новая многоуровневая модель оценки качества образования. Опыт мониторинговых исследований. М.: Новый учебник, 2009. 126 с.

6. Черепанов В. С. Экспертные методы в педагогике: учеб. пособие. Пермь: ПГПИ, 1988. 84 с.

7. Шестакова Н. В., Шихова О. Ф. К вопросу о диагностике уровня сформированности профессиональных компетенций бакалавра технологического образования // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2010. № 9 (77). С. 41–48.

8. Шихов Ю. А., Юшкова В. В. Структура квалиметрической компетенции бакалавра технологического образования // Высш. образование сегодня. 2012. № 3. С. 21–23.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 71.134.01:316.647

О. Б. Акимова,
Т. С. Табаченко

КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье говорится об одной из наиболее актуальных проблем в сфере современного образования – формировании толерантности педагогов и учащихся, т. е. открытости их к познанию, пониманию другого человека, стремлении к продуктивному сотрудничеству. Толерантность определяет возможности личностного саморазвития субъектов учебного процесса, активное усвоение различных способов познавательной деятельности, открытость новым образовательным возможностям. В сущности, это не столько качество личности, сколько ее реализуемое состояние.

Выделены направления формирования толерантного отношения субъектов образовательного процесса. Показано, что основополагающей в развитии толерантности должна стать концепция личностно-ориентированного обучения, основой которой являются гуманистические ценности.

Для оптимизации результатов подготовки специалиста, способного свободно общаться в профессиональной среде любого уровня, ориентироваться в любой, даже самой сложной, нестандартной педагогической ситуации предлагается когнитивно-деятельностная модель обучения. Подробно рассмотрены положения когнитивной психологии, которые могут послужить основой данной модели. Такое обучение будущих педагогов способствует развитию у них высокого уровня интеллекта, формированию творческого потенциала, накоплению практического опыта, формированию необходимого методического мышления, а также воспитанию толерантности в профессиональном общении.

Ключевые слова: толерантность, когнитивный компонент толерантности, деятельностный подход в образовании, когнитивный (активно мыслительный) и креативный (творческий, преобразующий) уровни познания, выученные и освоенные знания, когнитивно-деятельностная модель обучения.

Abstract. The paper looks at one of the urgent educational problems of tolerance development by teachers and students; tolerance being viewed as

the openness to the new knowledge acquisition, willingness to understand other people and cooperate with them, and therefore the opportunity for self-development.

The paper outlines the ways of tolerant attitudes formation by all the human subjects of educational process; the concept of person oriented teaching is considered to be the basic one for tolerance development.

To optimize the specialists' training for communication at any level of professional environment, the cognitive activity educational model is suggested, providing the ways out of any complicated pedagogical situation. The cognitive psychology concepts give the background for the above model. The education in question promotes the intellectual level of the prospective teachers, intensifies their creative potential, methodological thinking and practical experience, as well as tolerance development in professional communication process.

Keywords: tolerance, cognitive component of tolerance, activity approach to education, cognitive and creative levels of knowledge, acquired and mastered knowledge, cognitive activity teaching model.

Употребление понятия «толерантность» в последние полтора – два десятилетия стало массовым, что подтверждает, в частности, анализ психолого-педагогической, философской, социологической и историко-политической литературы. Сложные социально-политические процессы, в том числе в области образования, со всеми внутренними и внешними противоречиями, делают тему толерантности весьма острой, требующей научного обоснования и практических шагов. О важности проблемы, обозначенной данным термином, говорят не только работы ученых, но и документы международного уровня. Так, еще в 1995 г. ООН приняла «Декларацию принципов терпимости», в которой говорится: «толерантность означает… правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Толерантности способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести, убеждений».

В педагогической сфере проблема толерантности стала особенно актуальной в связи с реформированием системы профессионального образования, провозглашением принципов гуманизма, индивидуализации обучения и личностного развития.

Толерантность обычно понимается как способность человека (или группы) сосуществовать с другими людьми (сообществами), которым присущи иные менталитет, образ жизни. Эта способность

необходима каждому человеку, как существу социальному, каждой общности, неминуемо «соприкасающейся» с другими общностями.

В контексте профессионального взаимодействия педагога и обучаемых толерантность определяет возможности личностного саморазвития субъектов учебного процесса, активное усвоение различных способов познавательной деятельности, открытость новым образовательным возможностям.

В современных законах Российской Федерации «Об образовании» и «О высшем и послевузовском образовании» привычное еще 10–15 лет назад слово «*обучаемый*» замещается *«обучающимся».* Такое изменение объясняется гуманистическими тенденциями в образовательной теории и практике, инициацией самостоятельности познавательной деятельности субъектов образования. Проблемы гуманистического плана обусловлены, прежде всего, взаимодействием данных субъектов, которые должны проявлять себя как личности, отвечать за свои слова и поступки, принимать решения, быть внутренне свободными, творчески активными и терпимыми по отношению друг к другу.

Основа толерантности – это, прежде всего, развитие ума, интеллекта, креативности. Толерантность, в сущности, не столько качество, черта личности, сколько ее состояние, точнее – реализуемое состояние. Поэтому еще одной особенностью воспитания толерантности выступает теснейшее двуединство его задач: развитие *готовности* и *подготовленность* человека к сосуществованию с другими людьми, сообществами, обстоятельствами и принятию их такими, каковы они есть. Готовность – это внутреннее состояние, мотивация, желание и способность позитивного отношения к объекту; подготовленность – практические умения коммуникации и понимания, умения разобраться, постараться понять другого и его обстоятельства, встроиться в динамичную – обновляющуюся или новую – среду.

Одной из составляющих толерантности педагога является когнитивный компонент – осознание и принятие человеком сложности, многомерности, относительности, неполноты и субъективности собственных представлений и собственной картины мира [1, с. 24]. В переводе на русский язык термин «когнитивный» означает «познавательный». Познание понимается в философии как «опыт обретения знаний, включающий в себя осознание природы вещей

с последующим формированием суждений о них» [7, с. 42]. В профессиональной подготовке педагога когнитивный компонент, на наш взгляд, особенно важен. Формирование его связано с сознательным, глубоко осмысленным отношением к получаемому образованию, что содействует активному развитию личностных характеристик будущего специалиста.

Исследователи отмечают, как правило, средние значения показателей когнитивного компонента толерантности как у преподавателей, так и у студентов. В поведении педагогов доминируют авторитаризм, категоричность, консерватизм и стремление оказывать воздействие на партнера по взаимодействию, что в большой мере является следствием традиционного субъект-объектного типа отношений в учебном процессе. Поэтому одна из насущных задач профессионального педагогического образования – воспитание у педагогов нового поколения толерантности, т. е. открытости их к познанию, пониманию другого человека, стремления к реальному сотрудничеству с ним.

С нашей точки зрения, можно выделить следующие направления формирования толерантного отношения субъектов образовательного процесса:

- ориентация на развитие личности при конструировании (определении цели, результата и главного критерия эффективности) и осуществлении педагогической деятельности;
- признание обучающегося субъектом педагогического процесса;
- установление гуманных отношений между педагогом и обучающимися;
- утверждение полисубъектной, диалогической сущности педагогического процесса на основе сотрудничества, сотворчества педагога и обучающегося.

Перечисленные направления указывают, что основополагающей в развитии толерантности должна стать концепция личностно-ориентированного обучения, основой которой являются гуманистические ценности.

В системе высшего профессионального образования эти ценности рассматриваются в контексте общеобразовательных целей обучения и предполагают

- формирование социокультурной компетенции обучающегося;

● совершенствование личностных качеств: интеллекта, внимания, памяти, эмоциональной и мотивированно-побудительной сферы личности – т. е. тех, которые связаны с когнитивными способностями;

● развитие способностей к межкультурной коммуникации (воспитание социальной толерантности);

● становление профессиональных качеств личности в зоне межличностного профессионального взаимодействия на уровне интерактивного аспекта профессиональной коммуникации (формирование педагогической толерантности).

Применение когнитивного подхода на гуманистической основе позволит оптимизировать профессиональное образование и подготовить специалиста, способного свободно общаться в профессиональной среде любого уровня, ориентироваться в любой, даже самой сложной, нестандартной педагогической ситуации, для разрешения которой требуется мобилизовать продуктивное, преобразующее мышление, а его можно развить только в том случае, если на протяжении всего курса обучения будет стимулироваться познавательная деятельность обучающегося. Для более заинтересованного и осмысленного восприятия знаний обучающимися необходима интеграция содержания образования и учебного процесса.

Разработка подобного концептуального подхода, его процессуальной основы опирается на государственные образовательные стандарты, которые вносят упорядоченность и новое качество в содержание преподавания в высшей школе, закрепляя гуманистическую парадигму. Современные учебно-методические комплекты должны быть построены в соответствии с потребностями модернизируемой системы профессионального образования, с идеями непрерывного обучения и личностного самоопределения студентов.

Технология обучения, базирующаяся на когнитивном подходе, обогащает уже существующие методики личностно-ориентированными деятельностной и креативной составляющими. В свою очередь, деятельностный подход включает когнитивный (активно мыслительный) и креативный (творческий, преобразующий) уровни познания.

Структуру когнитивного процесса составляют три компонента: обучаемость, интеллект и креативность. Обучаемость, или общая способность к обучению, напрямую не зависит от уровня интел-

лекта и наличия креативности. Ведь хорошо известно, что понятие «академическая успеваемость» и творческие способности далеко не идентичны, а личностные качества, когнитивные характеристики «идеального отличника» и «творческого человека» различны. Корреляции между уровнем общего интеллекта и успешностью образования имеют большой разброс и зависят от уровня когнитивных и креативных способностей.

Любой когнитивный акт включает в себя приобретение, применение и преобразование когнитивного опыта. Качество, ответственное за приобретение опыта, можно отождествить с обучаемостью, продуктивность его применения определяется общим интеллектом, а преобразованию опыта способствует креативность. Креативность и общий интеллект равно влияют на процесс решения мыслительной задачи, но играют разную роль на различных его этапах.

Интеллект в когнитивистике рассматривается с различных позиций: «компонентной (наиболее развитой), опытной и контекстуальной. Согласно компонентной точке зрения, интеллект заключается в использовании элементарных операций и компонентов (кодировании, установлении связей между двумя информациями…), а также стратегий или метакомпонентов (выбор способа кодирования информации, отдельная последовательность операций…). Согласно контекстуальной точке зрения, интеллект – это способность сразу предоставлять социально приемлемые и адаптированные к культурному контексту ответы» [5, с. 26].

Интеллект – это специфическая форма организации индивидуального ментального опыта, обеспечивающая возможность эффективного восприятия, понимания и интерпретации происходящего. Чем выше уровень интеллектуального развития личности, тем сложнее по своему составу и строению ее ментальный опыт и, соответственно, тем более субъективно богатой и в то же время объективированной является индивидуальная картина мира.

Критериями интеллектуальной зрелости могут служить особенности познавательного отношения человека к происходящему, в том числе: широта умственного кругозора, гибкость и многовариантность оценок событий, готовность к принятию необычной информации (в противовес догматизму), умение осмысливать настоящее одновременно в терминах прошлого (причин) и в терми-

нах будущего (последствий), способность выявлять существенные, объективно значимые аспекты происходящего, возможность мыслить в категориях вероятного.

Креативность – общая способность личности, влияющая на творческую продуктивность независимо от сферы проявления индивидуальной активности. Когнитивисты выделяют шесть параметров креативности:

1) способность к обнаружению и постановке проблем;

2) способность к генерированию большого числа идей;

3) гибкость – способность к продуцированию разнообразных идей;

4) оригинальность – способность отвечать на стимулы нестандартно;

5) способность решать проблемы, т. е. способность к анализу и синтезу [5, с. 66–67].

Креативные способности возникают не в результате обучения и не появляются в результате специальной подготовки. Творчество касается продуцирования нового поведения или новых идей, которые создают новые перспективы в процессе преобразования, переноса знаний. Креативный (творческий) процесс включает четыре этапа:

• осознание проблемы, для чего требуется общее знание области, в которой эта проблема существует;

• анализ данных, имеющих отношение к проблеме;

• актуализация информации, которая необходима для формирования гипотезы и решения проблемы. На этом этапе происходит проецирование имеющихся знаний на новые задачи, использование их в новом контексте;

• оценка, сопутствующая всему протеканию процесса, и самоконтроль.

Креативный процесс, таким образом, предполагает гибкость и широту мышления, а также обращение к информации, необходимой для уточнения решаемого вопроса, для того чтобы обеспечить ее перенос по аналогии из области известного в область неизвестного, а также для того чтобы установить общие взаимосвязи.

Процесс творчества характеризуется следующими параметрами:

• легкостью продуцирования, оцениваемой через количество предложенных решений;

● гибкостью, измеряемой количеством изменений, при анализе и критике вариантов решений;

● оригинальностью предложенных решений;

● разработанностью вариантов решений, оцениваемой по сумме их подробностей и деталей.

Инициатива в постановке проблемы, самостоятельный поиск нужной специфической информации (извлечение ее без помощи посторонних из памяти или из различных источников и носителей), правильное творческое ее применение без каких-либо указаний – все это отличает креативный способ решения проблемы от обычного обучения, во время которого для решения определенной, уже сформулированной задачи человек, как правило, получает четкие инструкции по восстановлению ранее изученной информации и ее использованию.

Специалисты, занимающиеся творческим мышлением единодушны в том, что его суть заключается в установлении моста между предшествующим опытом и новой ситуацией. Имеющие опыт достигают больших результатов, чем те, кто обладает лишь отвлеченными знаниями.

Важно определить научную базу концепции когнитивно-деятельностной модели обучения. В качестве таковой могут выступить труды по когнитивной психологии (Р. Солсо, Р. Аткинсона, Н. Линдсей, П. П. Блонского, А. Р. Лурии, С. Л. Рубинштейна, В. П. Зинченко, Б. М. Величковского, Н. Д. Гордеевой, В. М. Гордон и др.); исследования по когнитивной лингвистике (Р. У. Лангаккер); работы Ю. Н. Караулова о развитии языковой личности и задачах ее изучения; разработка когнитивной методики изучения русского языка иностранцами Д. И. Изаренкова. Практически все авторы методов когнитивного обучения ссылаются на работы Ж. Пиаже, Л. С. Выготского, Дж. Брунера.

Когнитивная наука, изучающая человеческий разум, мышление и те ментальные процессы и состояния, которые с ними связаны, в последние полстолетия разрабатывается весьма интенсивно. Особенно активно исследования ведутся в области психологии и дидактики.

Проблемы, связанные с обучением человека, развитием его мыслительной деятельности всегда интересовали психологов. Однако сегодня внимание к ним заметно выросло. Это связано с гло-

бальными социальными переменами, кризисом образования, поисками новых форм и технологий обучения, разработкой индивидуальных стилей и методов осваивания информации, проблемой оперативного профессионального переобучения, необходимостью диагностики и развития креативных способностей современного специалиста, высвобождения творческого потенциала как у взрослых, так и у детей и т. д.

Когнитивная психология, оформившаяся как новое направление в середине 60-х гг. XX столетия, «изучает то, как люди получают информацию о мире, как эта информация представляется человеком, как она хранится в памяти и преобразуется в знания и как эти знания влияют на наше внимание и поведение» [12, с. 234]. Понятийный аппарат когнитивной психологии охватывает и описывает те процессы, в которых проявляется зависимость психики, личностных характеристик от познавательной деятельности.

Акцент в современном образовании на развитии творческого начала у обучающихся, в котором всегда сильно выражена деятельностная составляющая, очевидная взаимосвязь деятельности и умственного развития личности, деятельности и мыслительных процессов, связанных с этой деятельностью, показывает что когнитивно-деятельностный подход к обучению, являющийся элементом развивающего и личностно-ориентированного обучения, должен стать стратегией процесса обретения знаний, умений и навыков гуманизации образования, а сочетание деятельностного, личностного и когнитивного подходов – его методологической основой.

В профессиональном образовании очень часто к построению учебного предмета подходят традиционно с узкопрофессиональных позиций: выдать обучающимся лишь определенную сумму знаний, подлежащих усвоению. По мнению психологов, такой принцип обучения слабо способствует формированию целостных представлений об учебном предмете, так как позволяет ознакомиться лишь с застывшими «срезами» объекта изучения, но не раскрывает динамику его эволюции и перспективы. Структура учебных курсов должна представлять собой категориально оформленные концепции, аналогичные осваиваемой научной теории, но при конструировании содержания дисциплины следует предусмотреть возможность маршрутов пошагового освоения предлагаемого материала, по мере прохождения которых постепенно

развиваются мыслительные способности, т. е. логика отдельного учебного курса должна быть одновременно логикой приобретения когнитивных и творческих качеств личности, причем приобретения деятельностного, активного. На этом построены основные положения когнитивной психологии.

Объектами когнитивной психологии является человек, воспринимающий и усваивающий информацию, а также то, при помощи чего она передается и трансформируется, – некая система получения информации из окружающей среды, ее обработки и дальнейшего использования полученных данных в качестве основы для совершения каких-либо определенных действий или хранения сведений, фактов для отсроченных действий. Такую систему называют *когнитивной* [7, с. 68]. Таким образом, когнитивная психология имеет дело с внутренними явлениями и опосредующими процессами, к которым относятся восприятие, решение проблем, память и внутренняя репрезентация языка.

Однако мы не можем наблюдать, например, работу памяти, а можем лишь фиксировать результат ее удачной или неудачной работы. Как же развивать способы получения и использования информации? По мнению Р. Солсо, одним из наиболее успешных методов является эксперимент, включающий контроль и умозаключение. Пока обучающийся не овладел полным объемом знаний об определенном объекте или предмете, можно использовать гипотетическую модель функционирования системы знаний [12, с. 144]. Она включает основные операции и механизмы познания: восприятие, внимание, память, знание, язык. В ходе эксперимента эта модель (в нашем случае – модель формирования толерантного отношения субъектов образовательного процесса) проходит проверку и позволяет подтвердить наличие знания/незнания, адаптировать плохо усваиваемую информацию, изменить последовательность ее изложения и т. д. Применение гипотетических моделей дает возможность организовать процесс познания как процесс формирования метаумений[1] (сбор информации, ее организация, использование и хранение) и управлять развитием мыслительной деятельности учащихся [2, 3, 9, 10].

[1] Meta (гр.) – «между, после, через» – часть сложных слов, означающих промежуточность, следование за чем-либо, переход к чему-либо.

Рассмотрим подробнее механизмы гипотетической модели функционирования системы знаний, или когнитивно-деятельностной модели обучения.

Сбор информации и ее обработка обеспечиваются через ощущения, или через *восприятие*. Задача когнитивистов – обнаружить стимулы, которые могут улучшить или ухудшить когнитивную деятельность [4, с. 14]. Стимулы могут быть разными – внешними и внутренними, могут совершать переход из внешних во внутренние. В сенсорных системах различают, в частности, слуховые и зрительные стимулы. Для педагогики наиболее важными являются мотивационные стимулы, активизирующие восприятие поступающей информации.

Под мотивом подразумевают внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельности, общению, поведению), для удовлетворения определенной потребности. В качестве мотива могут выступать интересы личности, убеждения, социальные установки, ценности и т. п. Автор психологической концепции деятельности А. Н. Леонтьев отмечал, что мотив деятельности может быть как вещественным, так и идеальным [8, с. 25]. Но главное – за ним всегда стоит потребность. Стремление к познанию и есть когнитивная потребность человека, основанная на желании постичь истину, на влечении к непознанному. Ее реализация не сводится только к приобретению новой информации, а включает также понимание, систематизацию, анализ фактов и выявление взаимосвязей между ними, т. е. построение некой упорядоченной системы. Однако стремление к познанию всегда предшествует стремлению к пониманию.

Когнитивная потребность относится к базовым потребностям человека. Особое место в теории мотивации занимают профессиональные мотивы. Исследования, проведенные в вузах, показали, что сильные и слабые студенты различаются вовсе не интеллектуальными показателями, а тем, в какой степени у них развита профессиональная мотивация [5]. Хотя, конечно, из этого вовсе не следует, что способности не являются значимым фактором учебной деятельности, но положительное отношение к профессии играет ведущую роль, поскольку оно определяет конечные цели обучения.

Для построения когнитивно-деятельностной модели обучения очень важно правильно организовать это внимание, которое долж-

но быть сознательным и избирательным. Существует несколько теорий, объясняющих, каким образом мы выявляем и определяем значимую информацию. В книге Р. Солсо «Когнитивная психология» концентрация внимания анализируется с точки зрения когнитивных функций: восприятия, отбора нужной информации, активного познания. Особый интерес для учебного процесса, на наш взгляд, представляет процедура фильтрации осваиваемого материала.

Р. Солсо, опираясь на исследования Бродбента [13], указывает, что процесс внимания регулируется своего рода фильтром – каналом с распознающим устройством и ограниченной пропускной способностью. Доказано, что анализ семантического содержания происходит уже на ранних стадиях обработки информации. На начальной стадии процесса фильтрации воспринимается вся поступающая информация, но менее значимая для ее потребителя часть приглушается, ослабляется или вовсе теряется [14]. Минуя сенсорный регистр[1] (часть памяти для недавно предъявлявшихся стимулов) информация попадает в кратковременное, а затем в долговременное хранилище, где она преобразуется в семантические коды. Кратковременная память воспроизводит всю поступившую в наше сознание информацию: и важную, и не слишком. Активной же областью хранения информации является рабочая память, «запрограммированная» на определение важности информации. Ее возможности ограничены: отобранная информация подвергается дальнейшему анализу, благодаря которому создается более устойчивая ее репрезентация.

Учащийся может выполнять несколько заданий одновременно, но если одно из них требует более высокой концентрации внимания, то другое не будет выполняться успешно. Например, при прослушивании лекции и конспектировании ее содержания сложный материал требует большей концентрации внимания, поэтому не может быть хорошо записан. Преподавателю следует учитывать этот факт.

Необходимо помнить и то, что часто выполняемые задания почти не требуют внимания – информация обрабатывается автоматически. Со сложными заданиями позволяет справиться посто-

[1] Блок, в который с самого начала попадает воспринимаемая информация. В нем эта информация может храниться около трети секунды, практически в полном объеме. При этом она еще не подвергается упорядочиванию и перекодированию и имеет тот вид, в котором она существовала на уровне органов чувств.

янная практика или выработка алгоритмизированных навыков, создающих основу для процессуального когнитивного обучения.

Большое значение для эффективного когнитивного обучения имеет понимание разграничения видов *знаний.* Знания подразделяются на процедурные и декларативные. Последние опираются исключительно на факты, проявляются на уровне вербального описания и показывают, *что* мы делаем. Процедурные же знания – имплицитные, безусловные, те, которыми мы пользуемся не задумываясь, – проявляются на уровне реального действия и показывают, *как* мы это делаем [12, с. 546]. Процедурные знания способствуют развитию таких познавательных способностей, как стремление узнавать новое, самоорганизовываться, структурировать необходимые для достижения результата действия.

Вообще, классификатор видов знаний весьма обширен. В частности, В. В. Красных приводит девять классификаций видов знаний, существующих в психологии и дидактике [6, с. 124]. Остановимся на некоторых из них, важных для построения модели когнитивно-деятельностного подхода к обучению.

В продуктивной деятельности выделяют *предметные* и *методологические* знания. Предметные – знания о некоторой области объективного мира. Методологические – знания о знаниях и о способах деятельности, о процедурах оперирования знаниями, иными словами, это база для получения новых знаний и новых способов решения практических задач.

Есть знания *выученные* и *освоенные.* Первые приобретаются в результате целенаправленного обучения, внимание при этом сосредоточено на формальных признаках изучаемого. Они состоят из метаязыковых правил, которые могут использоваться в качестве регуляторов при оперировании приобретенной информацией и соотносятся с декларативными знаниями. Знания освоенные приобретаются во время естественной коммуникации, при которой внимание фокусируется на значении сообщений, и сопоставимы с языковыми, процедурными знаниями. Бесспорно, это разные виды знаний. Вопрос в том, существуют ли они автономно или во взаимодействии.

Исследования в области когнитивного обучения еще весьма далеки до завершения. Если это направление научных изысканий на протяжении многих лет ограничивалось областью специальной

педагогики (например, обучением детей с интеллектуальными отклонениями), то в настоящее время оно охватывает и школьное, и профессиональное образование. Методы когнитивного обучения получают все большее распространение по мере переосмысления философии познания, нарастания потока информации, стремительных изменений реальности [11, с. 21].

Основная цель всех методов когнитивного обучения заключается в развитии интеллекта, точнее – всей совокупности умственных способностей, позволяющих адаптироваться в новых ситуациях. Генеральную линию когнитивного обучения можно сформулировать так: «Предпочтительнее учить тому, как учиться, а не обучать отдельным понятиям и навыкам». Когнитивное обучение призвано исправлять недостатки познавательной интеллектуальной деятельности, стимулируя внимание, память, волю, восприятие, мыслительную способность и, конечно, толерантное отношение к окружающим людям, к себе, к миру.

В профессиональной подготовке педагога, в воспитании его толерантности ориентирами должны стать следующие положения теории когнитивного обучения:

● способности и интересы каждого ученика необходимо развивать, не игнорируя его субъективный опыт, не отчуждая учащегося от процесса познания;

● активность субъекта обучения (в том числе познавательная) должна опираться на его индивидуальные цели, намерения, потребности: внутренний мир человека, определяющий его жизненную позицию и поведение, – источник субъективной активности;

● обучение не единственный вариант психического и интеллектуального развития человека. Самообразование, самовоспитание и самостоятельное преобразование личных качеств на основе субъективного опыта, который у каждого универсален и неповторим, – эффективные резервы развития личности;

● овладение суммой знаний, умений и навыков не имеет личной значимости, если не обеспечивается опытом творчества самого ученика;

● система образования должна быть адаптирована к уровню развития и индивидуальным особенностям учащихся;

● развитие личности, изменение социального и психологического облика индивида происходит под влиянием разнообразных

факторов, внутренних противоречий, внешних условий, которые всегда следует учитывать в процессе обучения.

Иными словами, успех формирования толерантности зависит от степени познавательной активности обучающихся, от их мотивации, от того, насколько личностно ориентировано образование.

Разнообразные по содержанию методы когнитивного обучения, которые разрабатываются как за рубежом, так и в России, например Институтом психологии РАН (Т. В. Галкина, Л. Г. Алексеева, В. Дружинин, М. А. Холодная и др.), имеют важные общие черты:

- приоритет когнитивных процессов перед декларативными знаниями;
- гармонизация в процессе обучения когнитивных, эмоционально-волевых и мотивационных факторов;
- важность метапознания: способов переноса знаний, процедур их регулирования и контроля, которые субъект применяет в своей когнитивной деятельности.

Главная цель методов когнитивного обучения – облегчить процесс познания, дисциплинируя и совершенствуя мыслительную деятельность, процесс переработки и усвоения учебного материала. Например, «метод предвидения результатов» помогает субъекту образования спрогнозировать итоги умственной деятельности и на основе переноса процедурных знаний из одной области в другую составить оптимальный маршрут достижения нужной цели.

«Специалисты, пользующиеся этими методами, развивают, основываясь на улучшении когнитивных способностей, целую серию позитивных личностных характеристик: более дифференцированный образ своего Я, повышение самооценки, усиление потребности в достижениях, внутренних мотиваций, способности к разработке проектов, увеличение стабильности, чувства ответственности, ощущение большей зрелости и улучшение эмоционального равновесия» [5, с. 24]. Подчеркивая действие эмоционально-мотивационных факторов на познавательные процессы, исследователи указывают при этом на обязательное посредничество между обучающимся и областью познания преподавателя, роль которого состоит в умелой координации умственной деятельности учеников, создании комфортных условий для их развития.

Итак, когнитивное обучение – это активный процесс познания. Такое обучение будущих педагогов способствует развитию

у них высокого уровня интеллекта, формированию творческого потенциала, накоплению практического опыта, формированию необходимого методического мышления, а также воспитанию толерантности в профессиональном общении.

Литература

1. Воробьева И. В. Феномен толерантности в контексте педагогического взаимодействия: автореф. дис. … канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006. 24 с.

2. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. М.: МГУ, 1982. 336 с.

3. Гордеева Н. Д., Зинченко В. П. Функциональная структура действия. М.: МГУ, 1982. 208 с.

4. Зинченко В. П., Мунипов В. М. Эргономика. М.: Тривола, 1996.

5. Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / отв. ред. Т. Галкина, Э. Лоарер. М.: Ин-т психологии РАН, 1997. 294 с.

6. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: курс лекций. М.: Гнозис, 2001. 270 с.

7. Кубрякова Е. С. и др. Краткий словарь когнитивных терминов / под ред. Е. С. Кубряковой. М.: МГУ, 1997. 245 с.

8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 302 с.

9. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения / пер. с чеш. Р. Е. Мельцера. М.: Прогресс, 1970. 686 с.

10. Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека. М.: Мир, 1974. 550 с.

11. Микешина Л. А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: учеб. пособие. М.: Прогресс-Традиция: МПСИ: Флинта, 2005. 464 с.

12. Солсо Р. Л. Когнитивная психология. М.: Тривола, 1996. 600 с.

13. Broadbent D. E. Perception and communication. L. & N. Y.: Pergamon Press, 1958. 338 p.

14. Treisman A. Strategies and models of selective attention // Psychological Review, 1969. V. 76. № 3. P. 282–299.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 370(09)

И. В. Неупокоев

УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛЬНЫМ ДЕЛОМ В ТОБОЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ В КОНЦЕ XVIII – НАЧАЛЕ XX ВВ.

Аннотация. Публикация посвящена возникновению и развитию институтов, специализирующихся на управлении и контроле системы школьного образования в Тобольской губернии – одном из самых больших административно-территориальных образований в дореволюционной России. На основе исторических документов и архивных материалов прослеживается процесс формирования в Западной Сибири структуры руководства школьным делом и надзора за деятельностью учебных заведений разного уровня. Выделены этапы этого процесса, показана его региональная специфика: огромные расстояния между населенными пунктами и их разобщенность, отсутствие земства, крепостного права и Палаты государственных имуществ, большое число раскольников среди населения и др.

Несмотря на очевидные трудности, развитие системы управления образованием вместе с ростом количества школ различных ведомств в период с конца XVIII по начало XX в. происходило в Тобольской губернии весьма активно, хотя возникновение многих управленческих институтов (попечитель учебного округа, инспектор, училищный совет), по сравнению с европейской частью государства, носило асинхронный, запаздывающий характер.

Статья будет интересна специалистам, занимающимся историей образования, и преподавателям краеведения.

Ключевые слова: управление школьным делом, директор народных училищ, штатный смотритель уездных училищ, инспектор народных училищ, губернский училищный совет и его уездные отделения, епархиальный училищный совет и его отделения.

Abstract. The publication is devoted to foundation and development of institutions of the school system supervision and control in Tobolsk region – one of the largest administrative territorial units of pre-revolutionary Russia. Based on the historic documents and archive materials, the author traces dawn the establishment of the supervision and control structure in charge of the educational institutions of different levels in western Siberia. The development stages of the process are denoted, the regional specifics emphasized

(i.e. the vast distances between the towns and settlements, absence of district councils, etc.)

In spite of the obvious difficulties, the supervision system was growing along with the number of schools in Tobolsk region at the turn of the 18-19th centuries. Though, in comparison with the European part of the state, the process concerning the establishment of trustees, inspectors and school councils was rather asynchronous and delayed.

The research findings might be of interest to the specialists in the History of Education and teachers of Local History.

Keywords: school management, head of public school, caretaker of county schools, inspector of public schools, regional school council and its county branches, Diocesan school council and its branches.

Первой системной попыткой создать сеть общеобразовательных учебных заведений в России явилась школьная реформа Екатерины II. Подготовительный этап начался с учреждения в 1782 г. всероссийского органа управления народным образованием – Комиссии об учреждении училищ под председательством фаворита императрицы П. В. Завадовского. Комиссию консультировал приехавший из Австрии сербский педагог Янкович де Мириево. В 1786 г. Комиссия разработала Устав народных училищ, который законодательно оформил систему начальных и средних школ в государстве. Согласно Уставу в каждом губернском городе должны создаваться главные четырехклассные училища (предшественники гимназий), а в уездном – малые двухклассные училища. Народные училища поступали в ведение приказов общественного призрения, возникших на основании областной реформы еще в 1775 г. (Тобольский приказ общественного призрения создан в 1782 г.). Губернатор, как председатель приказа, был попечителем училищ во всей губернии. Учебная часть вверялась в каждой губернии особому директору народных училищ, который имел право участвовать в заседаниях приказа и был обязан два раза в год представлять отчеты по училищам. Никаких государственных средств для открытия и содержания училищ отпущено не было. Первые итоги в деле развития народного образования отражены в докладе Комиссии от 1788 г., поданного на имя императрицы Екатерины II. Положительный опыт массового устройства училищ привел к указу от 3 ноября того же года, предписывавшему открыть главные народные училища в 14 губерниях России, в число которых вошла и То-

больская. Началом реализации школьной реформы Екатерины II в данной губернии можно считать 11 марта 1789 г., когда в Тобольске было создано главное народное училище, а в Тюмени, Таре и Туринске – малые училища. К 1800 г. в губернии было уже 8 училищ с 12 учителями и 316 учащимися.

При Александре I школьная реформа продолжена созданием в 1802 г. Министерства народного просвещения (МНП) во главе с П. В. Завадовским и изданием в 1803 г. «Предварительных правил народного просвещения». В развитие этих правил министерство разработало новый Устав учебных заведений 1804 г. На основании правил и Устава империя была разбита на шесть учебных округов с университетами во главе. Все учебные заведения поделили на четыре разряда: университеты (по одному в каждом учебном округе), реорганизованные из главных народных училищ гимназии (по одной в каждом губернском городе), преобразованные из малых уездные училища (в каждом уезде) и приходские училища (в городах и селах). Все эти учреждения были бессословными. Училища низшего разряда служили ступенью для перехода в образовательные учреждения следующей ступени. Университет заведовал гимназиями округа, директор гимназии ведал училищами губернии, а смотритель уездного училища надзирал за приходскими школами уезда. Обучение было бесплатным. Осуществление нововведений в Тобольской губернии относится к 1817–1818 гг., когда в городах Кургане, Ишиме, Тюмени, Таре, Туринске, Тюкалинске, Березове появляются двухклассные уездные училища.

Сибирь должна была составить особый учебный округ во главе с университетом в Тобольске. Но из-за беспрерывных войн начала царствования Александра I университет так и не открыли, и Сибирь присоединили к учебному округу ближайшего Казанского университета, училищный комитет которого стал осуществлять определение в должность, перемещение и увольнение учителей Тобольской губернии. Так, в 1817 г. комитет известил директора Тобольской гимназии, что «г. Сосунов от должности учителя гимназии уволен и определен смотрителем курганского уездного училища с исправлением должности учителя 2-го класса» [3, л. 1-об]. В 1819 г. училищный комитет командировал для обозрения училищ губернии адъюнкта А. И. Лобачевского [4, л. 15]. А с 1821 г., по предложению сибирского генерал-губернатора М. М. Сперан-

ского, при Казанском университете была учреждена особая должность визитатора сибирских училищ, на которую назначили П. А. Словцова, впоследствии автора «Исторического обозрения Сибири». Он был первым и последним визитатором училищ. Вполне естественно, что при обширности сибирских территорий и специфике путей сообщения на их просторах эта должность не могла полностью оправдать возлагавшихся на нее надежд. 8 декабря 1828 г. в царствование Николая I был принят новый школьный Устав, упраздняющий должность визитатора и снимавший с Казанского учебного округа обязанность управления сибирскими учебными заведениями. Устав вновь подчинил учебные заведения сибирских губерний гражданским губернаторам, которым следовало обозревать вверенные им учреждения один раз в два года.

Таким образом, первым этапом в развитии управления школьным делом в Тобольской губернии можно считать период с 1789 по 1802 г., вторым – с 1802 по 1828 г., когда стала утверждаться административная структура и немногочисленные учебные заведения находились сначала в подчинении губернатора, Приказа общественного призрения, затем училищного комитета Казанского университета и контролировались, кроме этого, и через институт визитатора.

Учебно-воспитательный надзор за учебными заведениями по-прежнему был сосредоточен в руках директора народных училищ (он же директор гимназии), внутри уездов – в руках штатных смотрителей уездных училищ. С 1814 по 1900 г. в должности директоров училищ Тобольской губернии в разные периоды находились 10 человек. Наиболее известные среди них – И. П. Менделеев (отец знаменитого химика) и П. П. Ершов (автор сказки «Конек-горбунок»). Система надзора внешне была несложной, тем не менее возникали «управленческие накладки». Так, в 1836 г. из Санкт-Петербурга через Курган с целью инспектирования Тобольской гимназии проезжал некто Качурин, который потребовал от штатного смотрителя курганского уездного училища Каренгина представить подробные сведения об учреждении, которым тот руководил. Последний отказался, потому что «от г. директора не имеет на это предписания» [8, л. 35-об].

В 1836 г. император Николай I приказал применить «Правила первоначального обучения поселянских детей в Олонецкой епар-

хии» во всех губерниях, где есть раскольники. В Тобольской губернии было инициировано создание сельских училищ при церквах и монастырях. Контроль и управление за этим типом школ осуществляла через благочинных Тобольская духовная консистория (далее – ТДК). Сведения о числе церковных училищ ТДК должна была сообщать директору училищ Тобольской губернии [9, л. 213-об]. С 1847 г. к осмотру училищ при церквах и монастырях были допущены штатные смотрители [10, л. 362]. Однако и здесь возникли административные несостыковки между ведомствами. Был случай, когда миссионер березовского края игумен Арсений вовсе не допустил смотрителя училищ Абрамова к проверке остяцких училищ. В другой раз, когда штатный смотритель курганского округа 22 мая 1848 г. прибыл в село Кривинское ревизовать церковное училище, то не обнаружил учащихся по причине их роспуска на полевые работы. После этого директор предписал всем заведующим сельским училищами единообразно распускать учащихся на вакационное время, а от священников потребовал представить расписки, обязывающие их «учение поселянских детей продолжать каждогодно с 1 сентября по 1 мая неупустительно» [11, л. 86–87, 93].

Чтобы визит штатного смотрителя не был неожиданным, церковные школы стали об этом извещать заранее. Например, благочинный священник Н. Наумов в октябре 1848 г. рекомендовал причту села Чинеевского: «…вызвать учеников поселянских детей в училище при церкви, так как г. смотритель курганских уездных училищ в первых числах ноября обещался прибыть для испытания учеников» [12, л. 176–176-об]; благочинный священник Н. Розанов в октябре 1856 г. сообщил священникам своего благочиния: «Смотритель М. Костя собирается отправиться для ревизования сельских училищ. Поэтому предписываю Вам немедленно собрать мальчиков и девочек для обучения грамоте, если до сих пор еще не собраны» [13, л. 454]. По мере увеличения числа церковных училищ штатные смотрители для сбора информации о них контактировали непосредственно с институтами духовного ведомства. Так, в ноябре 1863 г. курганское духовное правление предписало благочинному священнику А. Преображенскому доставить штатному смотрителю «нужные сведения о числе сельских церковных училищ, с обозначением в них числа учащихся и преподавателей отдельно по каждому училищу» [14, л. 270]. Другой штатный смотри-

тель курганских училищ 6 октября 1872 г. сам напрямую потребовал от Черемуховского церковного училища доставлять к 15 января полугодовые, а к 1 июня годовые сведения об успехах учеников [15, л. 424].

Штатные смотрители итоги своей ревизии заносили в журналы обозрения, затем эти данные анализировались в ТДК, которая, в свою очередь, тем или иным образом реагировала на действия причта. В 1853 г. на основании такого журнала штатного смотрителя курганских училищ Каренгина было принято решение «наградить некоторых наставников за усердие их в обучении крестьянских мальчиков» [16, л. 341]; в 1859 г. ТДК предписала благочинным, чтобы они «озаботились об устройстве при церквах приличных помещений для учеников и должного порядка между учащими и учащимися» [17, л. 113]. Таким образом, можно констатировать существовавшее межведомственное взаимодействие между светскими и церковными структурами в сфере по контролю за начальными школами. Однако это взаимодействие имело определенные границы: к примеру, в марте 1868 г. Министерство внутренних дел (МВД) вынесло распоряжение о том, чтобы должностные лица волостного сельского управления «устранили себя от вмешательства как в управление церковно-приходскими школами, так и в занятия духовных лиц по преподаванию в сельских училищах» [18, л. 572-об–573].

Помимо училищ при церквах и монастырях в сельской местности губернии на основе указа Николая I от 27 июня 1842 г. надлежало открыть начальные училища Министерства государственных имуществ. Директор народных училищ и штатные смотрители были также обязаны их контролировать, а результат своих осмотров сообщать в местную Палату государственных имуществ и окружным правлениям. В свою очередь, и Палата обязана была сообщать местному директору о закрытии или открытии каждого сельского училища и доставлять ему ведомости о числе учебных заведений, учителей и учащихся. Но так как в Сибири просто не существовало никаких палат государственных имуществ, то все дела по устройству школ сосредоточились в Казенной палате.

Кроме того, право осматривать эти сельские министерские училища получили и благочинные. Однако, поскольку «ни один из них со времени открытия училищ не сообщал Палате замечаний

своих...» [19, л. 70], архиепископ Тобольский и Сибирский в 1868 г. сделал предписание, «чтобы благочинные официально обозревали эти училища в ноябре, в конце декабря и в другое время когда будут в тех краях», представляли отчет и «чтобы от сих обозрений не выходило разноречий с ревизорами с гражданской стороны» [20, л. 7–7-об]. После выхода Положения о начальных училищах в 1874 г. благочинных обязали еще и «наблюдать за наставниками и наставницами, определенными Казенной палатою и, если при этом окажется, что кто-либо из них по поведению и нравственности не соответствует своему званию, о таковых сразу же доносить епархиальному начальству, для надлежащего с его стороны распоряжения» [21, л. 72].

Вернемся немного назад. На основании составленного под руководством министра народного просвещения Е. П. Ковалевского и утвержденного Александром II 12 апреля 1859 г. «Положения об управлении гражданскими учебными заведениями Западной Сибири» все учебные заведения территории поступали в управление генерал-губернатору Западной Сибири, при котором учреждалась должность главного инспектора училищ. По распоряжению генерал-губернатора от 1862 г., из-за невозможности приходских священников полноценно выполнять дополнительные функции учителя, к преподаванию в школах были допущены светские учителя (за священниками был оставлен только Закон Божий) [5, л. 20-об]. В 1882 г. должность генерал-губернатора Западной Сибири упразднили, и учебной частью временно стал заведовать главный инспектор училищ Западной Сибири на правах попечителя округа. Весьма негативно такую систему управления школами оценил обер-прокурор Св. Синода К. П. Победоносцев: «... нельзя не обратить внимания на великое училищное многоначалие при полной неопределенности обязанностей каждого из начальствующих. Настоящего начальства не было. Главный инспектор, один на две сибирские губернии, не в силах что-либо сделать по надзору, особливо при сибирских расстояниях и таких помощниках, как директоры училищ и штатные смотрители, занятые своими прямыми служебными обязанностями по управлению вверенными им учебными заведениями. Губернаторы обременены делами по управлению и не всегда могут и желают заниматься школьным делом. Тем менее мог заниматься им сам генерал-губернатор» [2, л. 31-об].

Необходимость учреждения отдельного Западно-Сибирского учебного округа впервые была озвучена еще в Особой комиссии при Министерстве народного просвещения, когда во исполнение Высочайшего повеления от 16 мая 1877 г. обсуждался вопрос о том, в каком из городов Западной Сибири предпочтительнее открыть университет. Был выбран Томск. Комиссия и пришла к выводу о необходимости освобождения генерал-губернатора Западной Сибири от обязанностей управления учебными заведениями в случае создания университета. В 1884 г. работы по постройке зданий Томского университета были близки к завершению, и министр народного просвещения И. Д. Делянов вынес на Государственный Совет предложение о создании Западно-Сибирского учебного округа, который решением Совета был учрежден 17 января 1885 г. В округ вошли Тобольская и Томская губернии, а также Акмолинская, Семипалатинская и Семиреченская области [47, с. 221–224]. Местом пребывания попечителя округа стал Томск. Первым попечителем был назначен доктор медицины В. М. Флоринский. Самый продолжительный срок, с 1899 по 1914 г., эту должность занимал тайный советник Л. И. Лаврентьев. Сохранялась и система внешнего контроля из центра. Так, в январе 1893 г. тобольский губернатор уведомил курганского окружного исправника, что министром народного просвещения «для обозрения сельских начальных училищ в Тобольской губернии командирован директор Череповецкой учительской семинарии стат. сов. Сциборский» [7, л. 1].

В «Положении об управлении гражданскими учебными заведениями Западной Сибири» 1859 г. говорилось, что директор училищ «заведывает как подведомственными им ныне гимназиями, уездными и приходскими училищами Министерства народного просвещения, так и приходскими и сельскими училищами и школами ведомства Министерства внутренних дел и Государственных имуществ, равно пансионами и школами, учрежденными частными лицами. Надзору штатных смотрителей подчиняются все означенные училища, пансионы и школы, состоящие в черте вверенных им округов» [22, л. 3–3-об]. Однако директору народных училищ и штатным смотрителям уездных училищ реально отводить достаточное время надзору за начальными училищами можно было лишь при их небольшом количестве. На директоре лежали еще обязанности управления гимназией, а на штатных смотрителях – уездными

училищами. Увеличение числа народных училищ и большие расстояния между ними значительно затрудняли задачу надзора. В августе 1880 г. штатный смотритель училищ Курганского уезда писал: «По штатам уездных училищ Высочайше утвержденных в 1859 году, штатному смотрителю уездного училища назначено на разъезды … для обозрения сельских училищ 60 руб. в год. В это время … сельских училищ в сибирских губерниях почти совсем не было или же было самое ничтожное количество …, а стоимость всех необходимых в жизни продуктов была по крайней мере в 4 раза меньше… для осмотра сельских училищ курганского округа предстоит следовать 1303 версты вперед и столько же обратно, а всего около 2606 верст» [23, л. 13–14]. В 90-е гг. тобольскому смотрителю вменялось в обязанность надзирать за деятельностью 23 школ, из которых между крайней северной и крайней южной расстояние составляло 633 версты, ишимскому смотрителю – 58 школ, курганскому – 57 [37, с. 32]. Причем еще с 1888 г. штатным смотрителям при посещении уездных городов необходимо было наносить визиты и представляться епархиальному архиерею и губернатору [46, с. 62]. На время своих поездок свои функции по курированию учебных заведений города штатные смотрители вынуждены были возлагать на законоучителей уездных училищ [24, л. 6]. Недостаток надзора за школами побудил генерал-губернатора Западной Сибири Н. Г. Казнакова возбудить ходатайство об учреждении в округе должности инспекторов. Стоит отметить, что в соседней Пермской губернии на 1897 г. насчитывалось уже одиннадцать таких инспекторов [35, л. 54]. По представлению Министерства народного просвещения решением Государственного совета с 1 января 1900 г. в Тобольской губернии были учреждены должности инспектора народных училищ и директора народных училищ (теперь уже не директора гимназии). Директор Тобольской гимназии и штатные смотрители уездных училищ освобождались от обязанностей по надзору за народными училищами [38, с. 197]. Первоначально в Тобольской губернии было три инспектора, с 1906 г. – пять, в дальнейшем их число выросло до одиннадцати. Инспектора подчинялись губернскому директору народных училищ, на должность которого первым был назначен статский советник Н. К. Рамзевич. Но более всего в этом статусе известен действительный статский советник Г. Я. Маляревский, занимавший данную должность с 1906 по 1917 г.

Законом от 7 июня 1913 г. предписывалось назначать на должности инспекторов народных училищ только лиц, имеющих высшее образование или звание учителя высшего начального училища, а также при условии практического знакомства с начальным народным образованием [39, с. 350]. В 1915 г. директор народных училищ Г. Я. Маляревский характеризовал инспекторской корпус так: инспектор 1-го района Соколов «очень любит школьное дело, гуманно относится к учащимся, весьма исполнителен и в не слишком сложных вопросах разбирается хорошо. Проходит службу с пользой дела»; инспектор 2-го района Осипов «большой любитель внешнего порядка и показной стороны в училищах, умеет заставить работать своих подчиненных. Очень горяч и легко выходит из себя без особенной надобности; очень далеко держит от себя учащих, доступ которых к нему крайне затруднителен. … При оценке подчиненных руководится не столько их действительными достоинствами сколько по-видимому личными симпатиями и степенью их угодливости. Замечается недостаток чувства меры и справедливости; чересчур угодлив со старшими и высокомерен с младшими»; инспектор 3-го района Куминов «бдительно следит за нравственностью и благонадежностью учащих, но сам далеко заходит в этом, прибегая к таким приемам, как поощрение одних учащих к доносам на других, неосторожное выспрашивание об учащих посторонних лиц: ямщиков, содержателей земских квартир и т. п., переодевание в простонародный костюм для хождения инкогнито по улицам города, о чем, впрочем, всем известно. Сам большой любитель доносов и иногда по делам, не имеющим прямого отношения к его должности»; инспектор 8-го района Давыдов «производит впечатление человека преклонных лет, одряхлевшего со слабой памятью и притупившейся восприимчивостью. С канцелярским делопроизводством и денежной частью совершенно незнаком, равно как незнаком с условиями и нуждами начальной школы»; инспектор 10-го района Головин «очень хорошо знает учебное дело, канцелярскую и денежную часть, сам хороший преподаватель, может самостоятельно руководить педагогическими курсами. Обладая большой энергией проявляет много деятельности по осмотру училищ и руководству учащими. В короткое время он прекрасно ознакомился с положением и нуждами всех училищ своего района, а равно и с личным составом учащих, к которым относится гуманно, но без попустительства» [33, л. 74–76].

В своих воспоминаниях и публицистике учителя практически единодушно выразили отрицательное отношение к институту инспекторов. Во-первых, несмотря на то, что закон предписывал избирать их «из лиц, известных педагогическим опытом», на эту должность, по мнению критиков, попадал «народ самый разнокалиберный, большей частью без надлежащего образования и опыта педагогической работы. Во-вторых, учителей оскорбляло презрительно-покровительственное отношение к ним инспекторов, стремившихся, по выражению одного из преподавателей, продемонстрировать им, «мелким людям», «всю высоту и недосягаемость своего инспекторского величия». Каждый из инспекторов приезжал «со своим уставом», и, по отзывам учителей, ничего кроме вреда их приезд не приносил: «Они все делают шумно, напоказ, им нужно кричать о себе, так как нужно составить о себе положение для дальнейшей карьеры». В-третьих, надзор инспекторов за деятельностью учителей преследовал фискальную цель, а на руководство педагогической работой у них не было ни времени, ни соответствующих знаний [36, с. 26–27].

После февральской революции 1917 г. институт инспекторов и директоров был подвергнут острой критике как выступавший «в роли угнетателей по отношению к личности народного учителя» [45, с. 1]. В мае 1917 г. состоялись уездные съезды учителей начальной школы Тобольской губернии, обратившихся к губернскому комиссару от Временного правительства с просьбой немедленного устранения Г. Я. Маляревского с должности директора народных училищ «ввиду вредной деятельности… вносившего в школьную жизнь мрак и неуважение к личности учащих», из-за подавления «свободного духа и инициативы учащих» [34, л. 91]. Сначала директор Г. Я. Маляревский писал оправдательные письма комиссару, а потом, в октябре 1917 г., был вынужден подать в отставку.

Как уже упоминалось выше, еще в эпоху Николая I в Тобольской губернии началось создание начальных училищ при церквах и монастырях в сельской местности. В эпоху же Александра III на основании «Правил о церковноприходских школах» 1884 г. и «Правил о школах грамоты» 1891 г. устройство церковных школ приняло системный характер. Высшее управление ими осуществлял Св. Синод. На местах главенство принадлежало епархиальным архиереям, которые посещали их при обозрении епархии. Так, из январ-

ского письма 1901 г. священника А. Коровина заведующему Шепотковской школы священнику А. Дьяконову следовало, что 25 января архиепископ будет в селе Сычево, и поэтому необходимо «собрать учащихся Шепотковской школы в церковь и выстроить их там рядами. Желательно, чтобы школьники участвовали в пении храмового тропаря и многолетия при встрече Владыки и были достаточно подготовлены к испытанию из пройденного, в особенности по Закону Божию...» [25, л. 7]. Кроме епархиального архиерея, церковные школы осматривал губернатор. Например, курганское уездное отделение в письме заведующему Зюзинской школы священнику В. Карпову от 29 ноября 1910 г. просит принять меры к встрече губернатора, который по пути следования будет осматривать церковно-приходские школы [26, л. 87]. В 1908 г. школы Тобольской епархии ревизовал также помощник имперского наблюдателя церковных школ действительный статский советник В. Т. Георгиевский [27, л. 5-об].

Новым органом власти по заведованию церковными школами становился Тобольский епархиальный училищный совет (ТЕУС). Председатель совета и его члены избирались епархиальным архиереем из духовных и светских лиц. Членами ТЕУС становились также директор народных училищ [43, с. 162–163] и чиновник по крестьянским делам. На местах создавались уездные отделения ТЕУС, деятельность которых регламентировалась «Правилами об уездных отделениях епархиальных училищных советов», принятыми 28 мая 1888 г. [42, с. 221]. В 1885 г. было образовано Курганское отделение ТЕУС, которое вплоть до 1902 г. не имело своего помещения и было «вынуждено скитаться по разным местам. Заседания членов отделения происходят либо в небольшой каморке, пристроенной к лавке купца Дерягина, которое настолько мало, что в нем нельзя делать собраний членов отделения, либо в школьном здании, которое не успевает достаточно проветриваться после школьных занятий... приходится выносить школьную мебель, а вместо нее вносить стулья, столы, стоящие в другом здании» [28, л. 70–70-об].

Контролировать ход преподавания на первых порах было поручено благочинным, которые по своей должности и так были обязаны объезжать все приходы своего округа два раза в год – в декабре и июне. Но из-за большого количества их обязанностей над-

зор поручили особым священникам-наблюдателям. 28 мая 1890 г. в Тобольской епархии учреждена должность епархиального наблюдателя церковных школ, на которого возложена и обязанность по проверке деятельности уездных отделений, а 30 апреля 1893 г. – должности окружных наблюдателей (инспекторов), с назначением им особого вознаграждения (с января 1894 г. – от 100–150 руб. в год на расходы для разъездов). В Тобольской епархии появилось 8 уездных наблюдателей [44, с. 67]. Они руководствовались особой инструкцией ТЕУС, были обязаны два раза в год посещать все школы своего округа, делать нужные указания и представлять подробные отчеты уездному отделению. В дальнейшем, для обмена опытом и решения текущих проблем стали созывать съезды наблюдателей церковных школ. Такой съезд, например, состоялся в сентябре 1905 г. в Тобольске [29, л. 8].

Из путевого журнала епархиального наблюдателя за 1890–91 гг. следовало, что он за учебный год посетил 106 школ – 92 церковно-приходские и 14 школ грамоты. Для этого он выехал из Тобольска 28 сентября 1890 г. и вернулся только в конце декабря, затем 14 января 1891 г. поехал опять (9 марта «дорога вследствие наступивших оттепелей совсем попортилась: нельзя ехать ни на санях, ни на телеге») и 22 марта вернулся обратно, после чего «долгое время был болен лихорадкою» [30, л. 1–83]. Таким образом, служба у епархиального наблюдателя, переезжавшего в любую погоду от школы к школе, каждый раз ночующего на новом месте, была нелегкая, в прямом смысле слова «кочевая». С апреля 1894 г. на должность епархиального наблюдателя был назначен Г. Я. Маляревский, который осуществлял тщательный контроль за церковными школами при личном их посещении [40, с. 57].

Итак, особенностью церковно-школьной инспекции стала многоуровневость: епархиальный наблюдатель – уездный наблюдатель – благочинный. Кроме того, церковные школы обозревали штатные смотрители [31, л. 133]. В Тюмени, Ишиме, Таре, Ялуторовске, Туринске, Кургане, Березове и Тобольске это были члены уездных отделений от МНП, в Тюкалинске – заведующий Тюкалинским двухклассным городским училищем Н. Кулигин, а в Сургуте – учитель местного приходского училища Ф. Зобнин [1, с. 237]. 26 февраля 1896 г. Николай II утвердил «Положение об управлении школами церковно-приходскими и грамоты ведомства православного

исповедания», которое уточнило структуру советов. ТЕУС теперь состоял из председателя, 9 постоянных членов, епархиального наблюдателя и местного чиновника от МНП. Уездное отделение состояло из председателя, восьми постоянных членов, уездного наблюдателя и местных благочинных [41, с. 7–12]. Производить заседания ТЕУС в полном составе из-за занятости прямыми обязанностями его членов было затруднительно, и поэтому в дальнейшем при совете возникла школьная комиссия, которая рассматривала большую часть дел, поступающих в совет. В течение 1907 г. прошло 12 заседаний епархиального училищного совета и 42 – школьной комиссии [32, л. 7].

С 20 февраля 1904 г. для управления светскими учебными заведениями был создан Тобольский губернский училищный совет, а затем – и уездные советы. В ведении Тобольского уездного училищного совета, например, оказались училища Сургутского и Березовского уездов [2, с. 238]. В дальнейшем, вплоть до 1917 г. существенных изменений в структуре управления школьным делом больше не происходило.

Таким образом, в период с конца XVIII по начало XX в. в Тобольской губернии вместе с ростом числа школ различных ведомств шел активный процесс создания и развития многосложной системы школьного управления. На него существенно влияла региональная специфика этой административно-территориальной части империи: ее огромные размеры, отсутствие земства и крепостного права, отсутствие Палаты государственных имуществ, преобладание среди населения раскольников. В деле управления школами Тобольской губернии принимали участие разные ведомства: МВД – в лице генерал-губернаторов, губернаторов, окружных исправников, чиновников по крестьянским делам и крестьянских начальников; Министерство народного просвещения – в лице директоров народных училищ, штатных смотрителей уездных училищ, инспекторов народных училищ; Синод – в лице епархиального архиерея и благочинных; Министерство государственных имуществ. Специальными коллегиальными органами по управлению церковными школами являлись епархиальный училищный совет и его уездные отделения, светскими – губернский училищный совет и уездные отделения. Возникновение многих управленческих институтов (попечитель учебного округа, инспектор, училищный

совет), по сравнению с европейской частью государства, носило асинхронный, запаздывающий характер.

Литература

1. Высочайшие повеления // Циркуляр по Западно-Сибирскому округу. Томск. 1888. № 9.

2. Высочайшие повеления // Циркуляр по Западно-Сибирскому учебному округу. 1906. № 5–6.

3. ГАКО (Государственный архив Курганской области). Ф. И.-147. Оп. 1. Д. 1.

4. ГАКО. Ф. И.-147. Оп. 1. Д. 1.

5. ГАКО. Ф. И.-201. Оп. 1. Д. 12.

6. ГАКО. Ф. И.-201. Оп. 1. Д. 12.

7. ГАКО. Ф. И.-187. Оп. 1. Д.35.

8. ГАКО. Ф. И.-147. Оп. 1. Д. 1.

9. ГАКО. Ф. И.-75. Оп. 1. Д. 8.

10. ГАКО. Ф. И.-13. Оп. 1. Д. 31.

11. ГАКО. Ф. И.-26. Оп. 1. Д. 17.

12. ГАКО. Ф. И.-112. Оп. 1. Д. 20.

13. ГАКО. Ф. И.-33. Оп. 1. Д. 1.

14. ГАКО. Ф. И.-33. Оп. 1. Д. 3.

15. ГАКО. Ф. И.-78. Оп. 1. Д. 41.

16. ГАКО. Ф. И.-33. Оп. 1. Д. 1.

17. ГАКО. Ф. И.-31. Оп. 1. Д. 16.

18. ГАКО. Ф. И.-34. Оп. 1. Д. 22.

19. ГАКО. Ф. И.-101. Оп. 1. Д. 12.

20. ГАКО. Ф. И.-32. Оп. 1. Д. 81.

21. ГАКО. Ф. И.-31. Оп. 1. Д. 31.

22. ГАКО. Ф. И.-201. Оп. 1. Д. 12.

23. ГАКО. Ф. И.-91. Оп. 1. Д. 2.

24. ГАКО. Ф.И-203. Оп. 1. Д. 136.

25. ГАКО. Ф. И.-34. Оп. 1. Д. 68.

26. ГАКО. Ф.И-31. Оп. 1. Д. 58.

27. ГАКО. Ф. И.-201. Оп. 1. Д. 33.

28. ГАКО. Ф. И.-25. Оп. 1. Д. 46.

29. ГАКО. Ф. И.-25. Оп. 1. Д. 48.

30. ГАКО. Ф. И.-201. Оп. 1. Д. 13.

31. ГАКО. Ф.И-201. Оп. 1. Д. 17.

32. ГАКО. Ф. И.-201. Оп. 1. Д. 34.

33. ГАТ (Государственный архив в г. Тобольске). Ф. 5. Оп. 1. Д. 10.

34. ГАТ. Ф.5. Оп. 1. Д. 10.

35. Заметка о народном образовании в Пермской губернии // Рус. шк. № 10. 1898.

36. Зубков И. В. Учительская интеллигенция России в конце XIX – начале XX вв.: дис. … канд. истор. наук. М., 2007.

37. Маляревский Г. Я. Очерк истории и современного состояния народного образования в Сибири // Нар. образование. 1896. № 6.

38. Об учреждении в Томской и Тобольской губерниях должностей инспекторов народных училищ // Циркуляр по Западно-Сибирскому учебному округу. 1899. № 6–7.

39. О назначении на должности инспекторов народных училищ лиц, в достаточной мере подготовленных теоретически и практически к исполнению обязанностей инспектора народных училищ // Циркуляр по Западно-Сибирскому учебному округу. 1913. № 9–10.

40. Отчеты Тобольского Епархиально-училищного Совета о церковно-приходских школах и школах грамоты за 1893/94 учебный год. Тобольск, 1895. С. 57.

41. Положение об управлении школами церковно-приходскими и грамоты ведомства православного исповедания // Рус. шк. 1898. № 7–8.

42. Правила об уездных отделениях Епархиальных училищных советов // Циркуляр по Западно-Сибирскому учебному округу. 1888. № 9.

43. Правила о церковно-приходских школах // Тобольские епархиальные ведомости. 1884. № 19.

44. Справочная книжка Тобольской губернии. Тобольск, 1904.

45. Суходеев И. Начальная ступень просвещения // Учитель. № 3. 1918.

46. Циркулярные распоряжения Попечителя округа // Циркуляр по Западно-Сибирскому учебному округу. 1888. № 3.

47. Юрцовский Н. С. Очерки по истории просвещения в Сибири. Ново-Николаевск, 1923.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372:851

Л. В. Воронина,
Е. А. Утюмова

РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПРЕДПОСЫЛОК УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ АЛГОРИТМИЧЕСКИХ УМЕНИЙ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме современной системы образования – развитию универсальных предпосылок учебной деятельности у дошкольников. На ступени предшкольного обучения у детей очень важно сформировать алгоритмические умения – способность и готовность при решении задач различного типа совершать в строгой последовательности некоторую систему операций по предложенному образцу. Алгоритмические умения носят метапредметный характер и могут вырабатываться как на предметных занятиях при выполнении различных видов учебной деятельности, так и в ходе режимных процедур и мероприятий, а также в домашней обстановке, когда ребенок находится в семье.

Выделены компоненты алгоритмических умений (личностный, регулятивный, познавательный, коммуникативный) и основные показатели их сформированности, которые характеризуют не только навыки составления и осуществления алгоритмов, но и развитие интегративных качеств личности ребенка, являющихся основой для развития универсальных учебных действий при дальнейшем обучении в начальной школе. Представлена методика развития алгоритмических умений у дошкольников, которая включает три последовательных, соответствующих возрасту этапа: формирование умений исполнять линейные алгоритмы (средняя группа детского сада); способностей выполнять разветвляющиеся, циклические алгоритмы (старший дошкольный возраст); закрепление приобретенных навыков и постепенное увеличение доли самостоятельности в составлении алгоритмов, целеполагании, контроле, коррекции и рефлексии (подготовительная к школе группа).

Материалы статьи адресованы прежде всего специалистам, работающим в сфере дошкольного образования: воспитателям, методистам, психологам, руководителям детских садов.

Ключевые слова: универсальные предпосылки учебной деятельности, алгоритмические умения, компоненты алгоритмических умений, интегративные качества личности ребенка.

Abstract. The paper deals with the current problem of modern education – developing the many-sided background for preschool children's learning activities. At the given stage it is necessary to develop the algorithmic skills – the capability of and readiness for solving different kinds of problems in the strict sequence of operations according to the given patterns. Such algorithmic skills have a meta-disciplinary character and can be developed in class and at home.

The paper highlights the algorithmic skills components (personal, regulatory, cognitive and communicative) and the key indicators of their formation. The method for developing the algorithmic skills of preschool children is given including the three age related stages: ability to perform the linear algorithms (middle group), working with the branched cyclic algorithms (senior group), mastering the acquired skills and ability to perform some self-dependent tasks (preparatory group).

The paper is addressed to the specialists working in the preschool educational sphere: preschool teachers, methodists, psychologists, directors of kindergartens.

Keywords: many-sided background of learning activity, algorithmic skills, components of algorithmic skills, integrative qualities of the child.

В настоящее время в российской системе образования меняются цели обучения и требования к организации учебного процесса. Это касается и вузов, и школ, и детских садов. Приоритетными становятся индивидуальное развитие обучаемого, формирование у него качеств, востребованных в современном обществе. Мобильность, способность самостоятельно действовать, находить выход из проблемных ситуаций, применять полученные знания для решения новых задач, управлять своим поведением и планировать свои действия, владение навыками коммуникации, любознательность, активность, готовность к самосовершенствованию и самообразованию – характеристики, обеспечивающие социальную успешность человека в любом возрасте.

Чтобы сформировать перечисленные качества, процесс обучения на любой ступени должен быть ориентирован на создание условий для самопознания, саморазвития ребенка, выработки у него готовности к самообучению в течение всей жизни – иными словами, на развитие универсальных учебных действий (УУД). В широком

смысле эти действия трактуются как способность человека к саморазвитию, самосовершенствованию через самообразование; в более узком – как готовность субъекта самостоятельно организовывать собственную учебно-познавательную деятельность.

УУД, хотя и приобретаются при изучении конкретных предметов, носят метапредметный характер. Усвоенные обобщенные способы выполнения операций становятся независимыми от конкретного содержания и могут применяться в любой ситуации. В состав универсальных действий входят четыре блока:

- личностный, обеспечивающий ценностно-смысловую ориентацию обучающихся, сформированность моральных мотивов, интерес к постижению новых знаний и умений;
- регулятивный, отвечающий за организацию обучающимися своей учебной деятельности, включая целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию, оценку и саморегуляцию;
- познавательный, определяющий общеучебные, логические универсальные действия, постановку и решение проблемы;
- коммуникативный, подразумевающий овладение навыками коммуникации, продуктивного взаимодействия и сотрудничества с окружающими [1].

Формировать УУД, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту второго поколения, следует в начальной и основной школе. Однако, согласно Федеральным государственным требованиям (ФГТ), основная задача общеобразовательной программы дошкольного образования – овладение универсальными предпосылками учебной деятельности и формирование качеств личности ребенка, обеспечивающих социальную успешность, коррекцию недостатков в физическом, психическом развитии и необходимых ему для нормальной адаптации в школе и эффективного формирования основных компонентов учебной деятельности [2].

Под универсальными предпосылками учебной деятельности в ФГТ понимается умение работать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции. Особое значение при этом имеет ознакомление дошкольников с алгоритмами и усвоение ими алгоритмических умений. Ведь алгоритм – это и есть правило, образец выполнения в строгой последовательности некоторой системы операций, которая ведет к решению задач определенного типа [3].

Интегративные качества ребенка, которые он может приобрести в процессе дошкольного образования, описываются в ФГТ как планируемые итоговые результаты освоения им основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Так, выпускник дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) должен быть способен:

● принять новую социальную роль ученика, проявлять интерес к школьно-учебной деятельности, управлять своим поведением и планировать свои действия с точки зрения социальных норм, требований взрослых и школы, т. е. у него, согласно возрасту, должны быть сформированы предпосылки личностного компонента УУД – самоопределения и нравственно-этического оценивания;

● управлять своей деятельностью в соответствии с предлагаемыми взрослыми правилами, образцами, осуществлять планирование своих действий, направленных на достижение конкретной цели, сохранять цель, прилагать усилия и волю для ее достижения, осуществлять контроль, коррекцию выполняемой деятельности – другими словами, ребенок должен овладеть предпосылками регулятивного компонента УУД;

● ставить и решать проблемы с помощью познавательных логических действий: уметь выделять существенные признаки объекта, устанавливать аналогии, выполнять операции классификации и сериации на предметном материале, замещать реальные объекты знаками, наглядными моделями, схемами, символами – т. е. перед школой должны быть сформированы предпосылки познавательного компонента УУД;

● устанавливать контакты с взрослыми и сверстниками в процессе осуществления совместной деятельности, использовать вербальные и невербальные средства общения, уметь вести диалог, слушать собеседника и позитивно относиться к сотрудничеству, что является предпосылками коммуникативного компонента УУД.

Как видим, на дошкольной ступени обучения требуется комплексно и системно охватить все составляющие универсальных учебных действий. Формирование необходимых умений и навыков может осуществляться при организации различных видов детской деятельности, в образовательном процессе, в ходе режимных мероприятий и при взаимодействии с семьями детей.

Рассмотрим подробнее, как происходит освоение дошкольниками алгоритмических умений.

Сначала детям предлагается ознакомиться с правилами, встречающимися в повседневной жизни (например, правилами уличного движения, поведения вблизи дорог, режима дня и др.). Воспитатель подчеркивает обязательность их выполнения; обсуждает с подопечными последствия, к которым может привести несоблюдение правил, и тем самым способствует сознательному их восприятию и запоминанию. У детей возникает и постепенно формируется потребность соотносить свои поступки, поведение в общественных местах с принятыми этическими и моральными нормами. Они начинают понимать необходимость выполнения правил в повседневной жизни, в детском саду. Воспитатель имеет возможность продолжить закрепление общепринятых норм вне занятий, объясняя, как нужно вести себя за столом во время еды, предлагая «алгоритм» уборки своего рабочего места после занятий и т. д.

На математических занятиях при изучении, например, правил измерения величин, составления сериационных рядов и др., необходимо подбирать жизненные примеры, понятные дошкольникам, организовывать дискуссию детей по «открытию» алгоритмов выполнения заданий. При этом следует позаботиться об атмосфере взаимодоверия и уважения между сверстниками и воспитателем, терпеливо и доброжелательно преодолевать затруднения детей, серьезно относиться к их вопросам, комментариям, неожиданным идеям. После того как дети в процессе совместной деятельности «открыли» изучаемое правило, необходимо продемонстрировать его эффективность, показывая, например, сколько времени можно сэкономить, выполняя данное задание по «алгоритму». Таким образом дошкольники смогут установить связь между целью и результатом учения, оценят новые приобретенные знания с точки зрения личных интересов. Все это будет способствовать появлению «позитивных» мотивов учения.

Задания, непосредственно связанные с формированием алгоритмических умений, способствуют интенсивному развитию предпосылок регулятивного компонента УУД. Ведь именно алгоритм позволяет осуществлять планирование своих действий, направленных на достижение конкретной цели, разбивая их на отдельные шаги. В процессе выполнения алгоритма развивается уме-

ние не упускать из виду цель, не забывать о ней на протяжении всего выполняемого задания, а после получения результата оценить его правильность и, если необходимо, осуществить коррекцию. В течение всего времени, работая с алгоритмом, ребенок учится управлять своей деятельностью в соответствии с предлагаемым взрослым правилом или образцом.

Первые навыки этих умений целесообразно прививать в средних группах ДОУ, начиная с линейных алгоритмов. Сначала воспитатель сообщает детям, что им нужно сделать на занятии, сам определяет последовательность шагов выполнению задачи, тем самым демонстрирует алгоритм (например, уборки клетки попугая). Воспитатель четко следует ему, одновременно проговаривая отдельные действия (шаги). Затем детям дается задание: вспомнить и сформулировать цель деятельности; повторить алгоритм, воспроизведя последовательность действий, которые осуществлял взрослый, пока не достиг поставленной цели. Воспитатель оказывает посильную помощь воспитанникам, следит за правильностью того, как каждый ребенок проговаривает отдельные «этапы» выполнения алгоритма, поощряет усилия детей по достижению поставленной цели. Реализация любого алгоритма (например, правил счета, сравнения предметов по выделенному признаку) обязательно должна разбиваться на отдельные действия. При использовании на практике изучаемых правил необходимо проговаривать каждое действие, проверять, как дети запомнили алгоритм и удерживают ли цель собственной деятельности. В результате у дошкольников вырабатываются навыки планирования, сохранения цели, умение прилагать усилия для достижения определенного результата.

К окончанию обучения в ДОУ дети должны владеть всеми необходимыми для данного возраста способностями регулятивных действий, т. е. соблюдать все этапы алгоритма: целеполагание, планирование, выполнение, контроль, коррекцию, рефлексию. На этапе целеполагания осуществляется постановка задачи (учебной или жизненной), определение значимости ее выполнения. Затем происходит планирование – разбиение задачи на отдельные действия (шаги), составление алгоритма. Этап выполнения предполагает собственно реализацию алгоритма. После завершения задания производится контроль его выполнения – сравнение достигнутого

результата с поставленной задачей, анализ выполняемости каждого этапа алгоритма. Этап коррекции необходим для внесения необходимых изменений в алгоритм, его дополнения, если это потребуется. Рефлексия – осмысление возникших затруднений и подведение итогов усвоенного.

Ребенок самостоятельно оценивает выполнение им каждого этапа. Для этого может использоваться фиксация результатов фишками разных цветов, что позволит впоследствии обсудить с ребенком адекватность отношения к своей деятельности и причины помех, отследить динамику формирования алгоритмических умений, определить направления дальнейшей работы.

Оттачивание алгоритмических умений целесообразно производить как в процессе обучения элементарным математическим действиям, так и на занятиях музыкой, физической культурой, при чтении художественной литературы и др. Например, можно составлять алгоритм прыжков в длину, заучивания стихотворения, выпекания колобка в одноименной сказке. Работу по составлению алгоритмов можно продолжать и во время прогулок, игровой деятельности, в домашней обстановке, подбирая соответствующие задания (например, составить алгоритм мытья посуды дома).

Применение изученного алгоритма для решения целого ряда похожих задач способствует развитию у дошкольников умения устанавливать аналогии. Выполнение же заданий на применение операций классификации, сериации, установления взаимно-однозначного соответствия, сравнения объектов по выделенному признаку невозможно без знания соответствующих алгоритмов, правил их выполнения. Проговаривание отдельных действий (шагов) по выполнению алгоритма и собственно самостоятельное составление алгоритмов, т. е. умение построения логической цепи рассуждений, совершенствуются на протяжении всего периода формирования алгоритмических умений дошкольников.

Большие возможности для развития детей открывают занятия моделированием. Формировать интерес ребенка к освоению знаково-символических средств возможно, например, посредством следующей игры. Детям предлагается нарисовать последовательность шагов по выполнению алгоритма. Каждый шаг должен быть обозначен на отдельном листе с помощью простого знака, схемы. Затем предложенные схемы выстраиваются по порядку в виде ин-

струкции, комикса. Далее дошкольникам предлагается исполнить представленный с помощью знаков алгоритм. После выполнения задания происходит обсуждение понятности и применимости созданной модели, вносятся изменения, определяются причины трудностей. Формировать умение «понимать» схемы, модели можно и с помощью расшифровки-выполнения алгоритма, изображенного на готовых рисунках-карточках.

В старшем дошкольном возрасте рекомендуется изучение разветвляющихся и циклических алгоритмов, которые часто удобно представлять с помощью блоков-схем, которые дети сначала учатся «читать», а затем выполнять по ним действия.

Можно применять творческие игровые задания. Например, предложить определить, что изменилось в алгоритме, и ответить на вопрос: «Какие причины способствовали изменению?», «Изменилась ли цель деятельности?». Для создания проблемных ситуаций творческого характера хорошо подходят сказочные образы, например «Волшебник обратного времени», который показывает алгоритм в обратном порядке. Детям же нужно отгадать, что это за процесс и выполнить последовательность действий в прямом порядке. При этом у дошкольников формируется познавательный компонент УУД.

Для развития коммуникативного компонента существенное значение имеет организация совместной работы в группе, установление контакта детей с воспитателем и самостоятельное формулирование детьми логической цепи рассуждений. Например, во время игры «Робот» дети говорят последовательность действий воспитателю, а тот точно их выполняет. Все дошкольники следят за результатом и участвуют в обсуждении формулировки задания взрослому на каждом этапе. Затем воспитатель меняется местами с ребенком. В процессе же групповой работы, например, по созданию горки во время прогулки, каждый дошкольник, заинтересованный в достижении общего результата, вправе высказывать свою точку зрения сверстникам, слушать собеседника, обсуждать общую проблему. Дети приобретают навыки сотрудничества, такта, ответственности за общий результат, использования вербальных и невербальных средств общения.

Бесспорно, основная роль в формировании предпосылок универсальных учебных действий на этапе дошкольного обучения

принадлежит воспитателю. Именно он подбирает содержание, учебные задания, средства, которые будут эффективны для развития интегрируемых качеств личности ребенка.

С целью выработки универсальных предпосылок учебной деятельности и необходимых качеств личности для нормальной адаптации в школе мы разработали методику развития алгоритмических умений у дошкольников, которая включает три этапа:

• формирование умений исполнять линейные алгоритмы, осознание значимости их выполнения в повседневной жизни и в процессе образовательной деятельности (средняя группа);

• формирование умений выполнять не только линейные, но и разветвляющиеся, циклические алгоритмы, самостоятельно их составлять в процессе решения учебных задач, во время режимных процедур и мероприятий (старший дошкольный возраст);

• закрепление приобретенных алгоритмических умений в процессе образовательной, игровой деятельности, прогулок, обеспечение осознанного выполнения любого алгоритма, постепенное увеличение доли самостоятельности в его выполнении и составлении, формирование умения осуществлять целеполагание, контроль, коррекцию и рефлексию (подготовительная к школе группа).

На каждом этапе воспитателем должна осуществляться целенаправленная работа по развитию всех компонентов структуры алгоритмических умений. В нее вошли как собственно умения по выполнению и составлению алгоритмов, так и особенности интегративных качеств личности, являющихся планируемыми итоговыми результатами освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Разработанная нами *структура алгоритмических умений* содержит следующие компоненты:

• *общеучебно-практический* – формирование у ребенка представлений о правилах выполнения алгоритма, его свойствах, видах, способах записи, выражение алгоритмических действий в речи ребенка, а также осознание общих принципов создания алгоритма, обеспечивающих оптимальное решение учебной и жизненной задачи. Основными показателями наличия данного компонента являются знание правил выполнения алгоритма; умение работать по правилу, образцу, выполнять инструкции взрослого; умение выражать алгоритмические действия адекватными и понят-

ными языковыми средствами; умения составлять простейшие алгоритмы, правила, применять изученные алгоритмов для решения аналогичных задач; знание и использование алгоритмы сравнения, сериации, классификации; умение использовать наглядные модели (схемы), отражающие последовательность шагов по выполнению алгоритма; декодирование, считывание алгоритма по схеме;

• *коммуникативный* – обеспечение взаимодействия и сотрудничества дошкольника со сверстниками и взрослыми в процессе общей работы по выполнению или созданию алгоритма. Показатели его сформированности: потребность в общении и сотрудничестве ребенка со взрослыми и сверстниками, в процессе деятельности, игры и т. д.; владение вербальными и невербальными средствами общения в соответствии с возрастом; умение слушать собеседника; ориентация на общий результат в процессе совместной деятельности со сверстниками по выполнению или созданию алгоритма;

• *регулятивный* – формирование умения анализировать свои действия в процессе достижения поставленной цели, производить самоконтроль своей деятельности, осуществлять ее коррекцию; развитие таких качеств личности ребенка, как активность, инициативность, настойчивость и самостоятельность. Можно выделить в качестве основных показателей регулятивного компонента умение сохранять заданную цель при выполнении алгоритма; умение находить ошибку в созданном алгоритме и исправлять ее по указанию взрослого; умение осуществлять контроль выполнения алгоритма и соотносить результат с поставленной целью; умение осуществлять простейшие действия рефлексии: осознавать затруднения в выполнении и создании алгоритма, определять, что нового узнал; адекватное понимание оценки своей деятельности со стороны взрослого;

• *личностный* – установление ребенком связи между целью осуществленной им деятельности и полученным результатом, оценивание новых знаний или способа деятельности с точки зрения личностных ценностей, учебной или жизненной необходимости. Среди показателей этого компонента выделяются положительное отношение к школе, к учебно-познавательной деятельности; проявление интереса к созданию нового алгоритма, к возможности его применения; отслеживание дошкольником связи между целью,

выполненным алгоритмом и полученным результатом; знание социальных, этических норм, правил поведения в повседневной жизни; умение адекватно оценить свое поведение, созданный алгоритм с позиций принятых общественных норм;

● *творческий* – перенесение усвоенных действий в новые ситуации в процессе осуществления алгоритмических действий, приобретение опыта творческой деятельности. На ступени дошкольного образования основными показателями присутствия творческого компонента алгоритмических умений являются позитивное отношение ребенка к переносу усвоенных алгоритмов в новые ситуации, применение к творческим, нестандартным заданиям; участие в процессе обсуждения проблемной ситуации; решение творческих заданий методом проб и ошибок, составление плана решения задачи; проверка и оценка решения задачи в процессе осуществления алгоритмических действий.

Выделенные компоненты раскрывают сущность алгоритмических умений дошкольника, которые являются универсальными и имеют большое значение для выполнения как собственно алгоритмической, так и, например, математической или других видов деятельности, с которыми ребенок должен будет справляться в период школьного обучения.

Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.

2. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm655–1.htm.

3. Философский словарь / под ред. М. М. Розенталя. 3-е изд. М.: Политиздат, 1975. 496 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378.02.(14.35.07)

В. М. Наскалов

ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННАЯ ПРОГРАММА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Аннотация. Урбанизация, техногенное производство в мегаполисах, ухудшение состояния окружающей среды из-за выброса отходов промышленных предприятий повлекли рост заболеваемости населения планеты, поэтому по рекомендации Всемирной организации здравоохранения во многих странах запускаются национальные программы оздоровления. Однако известно, что далеко не всегда занятия физическими упражнениями по общим методикам вблизи источников загрязнения имеют положительный эффект, а иногда могут и отрицательно сказываться на состоянии здоровья человека. Необходимы групповые и индивидуальные методики защиты и восстановления организма человека с учетом экологической обстановки в конкретном регионе.

В статье описывается авторская разработка оздоровительно-реабилитационной программы физического воспитания студентов вузов. Данная программа построена на основе инновационных технологий и призвана снижать влияние таких факторов, как неблагоприятная экологическая среда, гиподинамия, гипокинезия, последствия стрессовых ситуаций. Апробация программы осуществлялась в Полоцком государственном университете (Республика Беларусь) в специальных медицинских группах и группах спортивного совершенствования. В ходе эксперимента были использованы современные средства физической реабилитации и рекреации: гидромассажный комплекс, метод стимуляции биологической активности, спортивная аэробика с применением силовых упражнений (в том числе с отягощениями, амортизаторами, гантелями, резиновым бинтом и др.), гипоксические тренировки. Занятия проводились в «искусственной биотехнической среде» – крытом сооружении со специально адаптированными для комфортного самочувствия воздухоочистителями. Внедрение новых методик заметно стимулировало интерес студентов к спортивным занятиям, повысилась их работоспособность и успеваемость, поднялся уровень общей выносливости, улучшились скоростно-силовые показа-

тели и координация движений, появились положительные сдвиги в деятельности дыхательной системы.

Ключевые слова: оздоровительно-реабилитационная программа, инновационные технологии, студенты, физические упражнения, оздоровительный эффект.

Abstract. The research is aimed to explore the efficiency of innovative technologies and increase the health-improving effect as a result of physical training in ecologically unfavorable conditions. A health-improving rehabilitation program, containing a set of modern means of physical rehabilitation and recreation in combination with physical exercises, was worked out to carry out the pedagogical experiment. The program includes the hydromassage, stretching exercises with biomechanical stimulation and exercises for developing weightlifting abilities. Apart from this, the interval hypoxic training was used in 'artificially created' favorable ecological conditions for detoxication. The students at Polotsk State University took part in the experiment. Among the assessment criteria applied by the author, there are generally acknowledged methods identifying the development of physical qualities, external respiration functions, body fat and other components composition.

The experiment revealed that the innovative program had enhanced the health-improving effect compared to the traditional training programs, which was expressed by the statistically valid increase of the students' speed-strength characteristics, flexibility, external respiration functions as well as the body fat decrease.

Therefore, in order to increase a health-improving effect of physical training, the author recommends considering the specific ecological and hygienic conditions of a particular region to create the corresponding programs for group and individual health protection and recovery.

The research findings can be used in physical education process at universities situated in the regions with unfavorable ecological conditions.

Keywords: health-improving rehabilitation program, innovative technologies, students, physical exercises, health-improving effect.

Поскольку во многих городах и населенных пунктах, расположенных вблизи промышленных предприятий, из-за выбросов отходов производства создается повышенное загрязнение воздушного бассейна, возникает реальная угроза здоровью человека. Учитывая постоянный рост заболеваемости населения планеты, по рекомендации Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) во многих странах запускаются национальные программы оздоровления типа «Здоровье для всех». В Центральной и Северной Европе развернуто «тримерское движение», пропагандирующее здоровый образ жизни,

а, например, в Австралии культивируется программа «Лайф» (жизнь). Эти программы содержат регламентированные ориентиры профилированного внедрения средств кондиционной тренировки, спортивных занятий и активно-двигательных рекреативных игр, а также квалифицированно разработанные методические рекомендации для массового самостоятельного оздоровления населения. Их дополняет мощное информационное обеспечение [1, с. 23]. В России развивается «спартианское» движение, цель которого – использование гуманных игровых форм соревнований в организации активного, творческого отдыха, социальной реабилитации и т. д. Проведен ряд «спартианских» игр (Москва, 1995 г.) и 1-й открытый студенческий турнир (Москва, 1996 г.) [7, с. 11–15].

Однако в этих программах мало или совсем не учитываются эколого-гигиенические условия занятий физическими упражнениями, адаптационные возможности организма занимающихся при неблагоприятных воздействиях окружающей среды. Необходимо создавать групповые и индивидуальные программы защиты и восстановления здоровья человека с учетом экологической обстановки в конкретном регионе (В. И. Дубровский, Ю. А. Рахманинов, А. Н. Разумов).

В теории и практике физической культуры по-прежнему остается открытым вопрос: имеют ли положительный оздоровительный эффект занятия физическими упражнениями вблизи источников загрязнения окружающей среды? Известно, что, по крайней мере, в некоторых случаях они могут отрицательно сказываться на состоянии здоровья и что состояние атмосферы в некоторых регионах таково, что далеко не каждому человеку полезны физические нагрузки по общепринятым методикам на открытом воздухе в любое время [4, с. 51]. Это связано с тем, что при повышении двигательной активности увеличивается количество попадающих с вдыхаемым воздухом различных веществ, оказывающих вредное воздействие на функциональное состояние основных систем организма.

Так, занятия на спортивных сооружениях, расположенных вблизи широкополосной автомагистрали, при обычной регламентированной нагрузке в незначительной степени воспроизводят физическую форму занимающихся. Сравнительный анализ самочувствия 14–15-летних спортсменов, функционального состояния

их нервно-мышечного аппарата показал, что неблагоприятная экологическая обстановка непосредственно влияет на уровень их физической подготовленности. Спортсмены, проживающие и тренирующиеся в нормальных экологических условиях, превосходят своих сверстников по многим показателям, они лучше переносят тренировочные нагрузки и быстрее восстанавливаются [5, с. 49].

Для решения обсуждаемых задач нами разработана оздоровительно-реабилитационная программа, в основе которой находятся инновационные технологии, содержание которых составляют нетрадиционные средства физической культуры. Программой предусмотрено создание «искусственной окружающей среды». Для территорий с превышением ПДК вредных веществ в 4–5 и более раз наиболее эффективны крытые сооружения со специально адаптированными для комфортных спортивных занятий воздухоочистителями. По свидетельству ряда авторов, организация подобного искусственного биотехнического внешнего окружения целесообразна не только при реабилитации, но и для более эффективных занятий физкультурой и спортом [2, с. 124].

В предлагаемой нами методике были учтены нормативные условия выполнения физических упражнений и проведения оздоровительных тренировок и использованы современные средства физической реабилитации и рекреации. Так, с целью детоксикации организма был разработан и апробирован гидромассажный комплекс, включающий бассейн и систему подачи воды по трем трубопроводным направлениям – снизу, сбоку и сверху. Количество мест в системе зависит от мощности установки и может достигать 25–30 человек.

Проверка эффективности оздоровительно-реабилитационной программы осуществлялась в Полоцком государственном университете в специальных медицинских группах и группах спортивного совершенствования. Рекомендуемая методикой дозировка занятий с гидромассажем экспериментально проверялась и корректировалась в соответствии с индивидуальными особенностями состояния организма студентов. Гидромассаж применялся после окончания основной части каждого занятия. В опытных группах в качестве одного из показателей состояния физического здоровья определялось соотношение жирового и компонентного состава. Выявлено, что систематическое, два раза в неделю в течение учебно-

го года, использование гидромассажа способствовало уменьшению жировой складки и снижению общего среднего веса у студентов эксперементальной группы (ЭГ) на 3,58%, в то время как в контрольной группе (КГ), занимавшейся по традиционной методике, этот показатель изменился всего на 0,2% (таблица).

Динамика величин активной массы тела (АМТ) и жировой массы тела (ЖМТ) у студентов под воздействием гидромассажа

Период	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	АМТ, кг	ЖМТ, %	ЖМТ, кг	АМТ, кг	ЖМТ, %	ЖМТ, кг
Осень	42,8	24,64	14,0	42,7	24,60	13,9
Весна	44,4	21,06	12,1	42,6	24,40	13,8
Разница	1,6	3,58	1,9	0,1	0,20	0,1

Среди средств реабилитации предлагались физические упражнения на растягивание. Дело в том, что мышечно-суставной аппарат можно рассматривать как мощную рефлексогенную зону, при раздражении которой изменяются вегетативные функции организма. При растягивании мышц и связок активизируются проприорецепторы, обуславливающие закрепление необходимого рефлекса.

При выполнении упражнений на растягивание использовался механизированый массаж, обладающий эффектом биомеханической стимуляции. Практическое применение метода стимуляции биологической активности (СБА) сочеталось с традиционной силовой тренировкой и проводилось в виде отдельных занятий: так как движение исполнительного органа совершается под воздействием различных видов энергии, растягивание следует совершать строго дозированно, в зависимости от состояния здоровья человека и удельной мощности его мышечного аппарата [6, с. 95].

В апробации метода СБА участвовали две группы спортсменов-дзюдоистов и две группы девушек, занимающихся аэробикой (одна из каждых двух – КГ, другая – ЭГ). На занятиях выполнялись упражнения

- развивающие осанку;
- способствующие растягиванию задней и внутренней поверхности бедра;
- увеличивающие взрывную силу мышц ног;

• направленные на увеличение подвижности коленных и тазобедренных суставов, для чего использовались вибромассажер и биостимулятор;

• развивающие трехглавые мышцы плеча, широчайшие и большие грудные мышцы;

• стимулирующие прямые мышцы живота непрямым способом;

•развивающие силу и силовую выносливость мышц ног.

Комплекс силовых упражнений составлял двенадцать занятий. Первый этап состоял из четырех тренировок, проводимых через день, после чего следовал 7–10-дневный перерыв. Затем следовал второй этап также из четырех стимуляций, проводимых с интервалом в один день, и снова отдых 7–10 суток. Всего период тренировочного цикла охватывал 4–5 недель, после чего наступал двухмесячный перерыв.

В ЭГ после применения СБА прыжок вверх, который измерялся по методике Абалакова, увеличился на 3 ± 1 см ($P < 0,05$). Становая сила возросла на 8 ± 5 кг ($P < 0,05$), гибкость улучшилась на 6 ± 2 см ($P < 0,05$). У студентов в КГ, которые выполняли комплекс силовых упражнений без биомеханической стимуляции, тоже наблюдалось некоторое улучшение силовых показателей, но статистически они являются недостоверными.

У девушек, занимающихся аэробикой, в ЭГ значительно – на 9 см ($P < 0,05$) – улучшились показатели гибкости, становая сила увеличилась на 4 кг ($P < 0,05$). Выросла и прыгучесть, хотя этот показатель статистически недостоверен.

На основании полученных данных можно утверждать, что применение СБА способствует ускоренному развитию скоростно-силовой подготовленности и физического качества гибкости. Причем методика может применяться не только в группах спортивного совершенствования, но и на занятиях с недостаточно подготовленными в физическом отношении студентами.

Занятия ритмической и атлетической гимнастикой в целях оздоровления проводились также в тренажерном зале с очищенной воздушной средой. Отметим, что точно подобранные гимнастические упражнения, как никакие другие виды физической нагрузки, обладают ярко выраженным свойством аналитического, избирательного воздействия на различные системы организма, мышечно-связочный аппарат, координационные возможности человека. Они

способны заставить бесконечно разнообразно действовать любую группу мышц. Различные комплексы упражнений были составлены таким образом, чтобы чередовались напряжение и расслабление, сокращение и растяжение. Работа выполнялась в режиме, дающем наибольший развивающий эффект, без чрезмерной мобилизации функций организма. Нагрузки как в аэробном, так и в анаэробном режимах работы варьировались от минимальных (при релаксации, стретчинге и т. п.) до максимальных или субмаксимальных. Все комплексы упражнений отвечали самым высоким требованиям эмоциональности и эстетики движений.

В ЭГ нами использовалась спортивная аэробика с применением силовых упражнений, в том числе с отягощениями, амортизаторами, гантелями, резиновым бинтом и др.

В течение занятий по экспериментальной программе нагрузка носила, в основном, аэробный характер (частота пульса – 130–150 уд./мин). С укреплением опорно-двигательного аппарата параллельно повышался уровень общей выносливости. После занятий аэробикой выполнялся 10-минутный комплекс силовых упражнений атлетической гимнастики, способствующий не только повышению силовой подготовленности, но и развитию координации движений.

Комплекс из 12 упражнений по аэробике был включен в программу зачетных требований. Причем комплекс составляли сами студентки, что заметно стимулировало их интерес к спортивным занятиям. Повысилась посещаемость и успеваемость, многие дополнительно записались в секции аэробики.

Известно, что загазованная окружающая среда может спровоцировать появление гипоксии. Чтобы обеспечить нормальную двигательную деятельность и поддерживать высокую работоспособность в экологически неблагоприятных условиях, необходима специальная гипоксическая подготовка. Основными из известных средств такой подготовки считаются эпизодически повторяющиеся сеансы искусственно вызываемой гипоксии. В настоящее время предлагается несколько технических устройств, создающих искусственную гипоксическую среду и поддерживающих необходимый уровень кислорода в крови при снижении его содержания в загазованной окружающей воздушной среде. Однако часто достаточно и несложных тренировок задержки дыхания на выдохе.

В разработанной нами оздоровительно-реабилитационной программе физического воспитания были предусмотрены интервальные гипоксические упражнения, которые подключают резервы дыхательной системы. Устанавливая оптимальные режимы тренировок, мы придерживались общего принципа: сила и время продолжительности упражнений должны регламентироваться той физиологической нормой, при которой происходит эффективная компенсация функциональных сдвигов дыхания и быстрое восстановление деятельности организма после прерывания сеанса [2, с. 124].

Для физической реабилитации и гипоксических тренировок использовались сочетания различных известных методик, существенным образом влияющих на состояние органов дыхания [2; 3]. Под воздействием специальной гимнастики, проводимой в течение всего одного семестра, у студентов наблюдались положительные сдвиги в деятельности дыхательной системы: увеличение жизненной емкости легких (ЖЕЛ) на 11–12%, максимальной вентиляции легких (МВЛ) – на 7–8%.

Итак, оздоровительные и спортивные программы вузов призваны не только решать вопросы организации физкультурных занятий студентов, но и служить снижению гиподинамии и гипокинезии, противостоять стрессовым ситуациям, создавать возможности для выведения из организма вредных веществ, которые во время учебного процесса и отдыха попадают в организм студентов. Внедрение инновационных технологий в физическое воспитание обязательно должно производиться с учетом особенностей неблагоприятной экологической обстановки региона, в котором находится учебное учреждение.

Литература

1. Бальсевич В. К. Концепция альтернативных форм организации физического воспитания детей и молодежи // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 1998. № 1. С. 23.

2. Быков Е. В., Голодов О. А., Исаев А. П. Человек и гипоксия: проблемы и перспективы. Челябинск: Юридический гос. ун-т, 1999. 124 с.

3. Волков Н. И. Прерывистая гипоксия – новый метод тренировки, реабилитации и терапии // Теория и практика физической культуры. 2000. № 7. С. 20–23.

4. Воронов Б. Л., Кузьмичева Е. В. Формирование сети физкультурно-спортивных сооружений с учетом атмосферной экологии // Теория и практика физической культуры. 2001. № 10. С. 51–54.

5. Грец Г. Н. Применение нетрадиционных методов и средств оздоровительной физической культуры в целях достижения планируемых двигательных показателей и нормализации деятельности систем организма // Теория и практика физической культуры. 2000. № 9. С. 49.

6. Назаров В. Т. Биомеханическая стимуляция: явь и надежды. Минск: Полымя, 1986. 95 с.

7. Столяров В. И., Быховская И. Н., Лубышева Л. И. Концепция физической культуры и физического воспитания (инновационный подход) // Теория и практика физической культуры. 1998. № 5. С. 11–15.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 372.08

Т. А. Знаменская

ФОРМИРОВАНИЕ ДВУЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы билингвизма и его влияния на языковую личность. Дается описание видов билингвизма; перечислены различные факторы, воздействующие на формирование билингвальной компетенции человека: возраст, индивидуальный опыт билингва, социокультурные условия взаимодействия двух языков и т. д. Отмечаются как положительные, так и отрицательные изменения в родной речи при изучении другого языка.

Особое внимание уделяется вопросам предотвращения интерференции родного языка в процессе обучения иностранному. Чтобы добиться высокой степени аутентичности иноязычной речи билингвов, создать платформу для развития двуязычной языковой компетенции, преподавателю следует учитывать особенности национальной стилистики, коммуникативных стратегий и речевых тактик как родного, так и приобретаемого языка. Сравнительный анализ лингвистических различий на уровнях фонетики, лексики, грамматики, стилистики производится на примерах английской и русской речи. Автор убежден, что для эффективного осуществления межъязыковой и межкультурной коммуникации необходим интегративный междисциплинарный подход, объединение лингвистической теории и методики преподавания иностранного языка.

Ключевые слова: билингвизм, языковая компетенция, двуязычная компетенция, интерференция, языковая самоидентификация, языковая личность, языковая аутентичность, уровни двуязычия, коммуникативные стратегии, речевые тактики, национальная коммуникативная стилистика.

Abstract. The paper considers the problem of bilingualism and its effect on the personality of the speaker. Various types of bilingualism are described along with the factors determining the bilingual competence formation: age, individual experience, socio-cultural conditions of the native and foreign language interaction. The author points out both the positive and negative impact on the native language as the result of the second language learning.

The special emphasis is on language interference in the process of learning a foreign language. To make sure the students achieve the adequate degree of its authenticity, and therefore the bilingual competence, the teacher should take into account the specificity of national styles, communicative strategies and speech tactics of both languages. A comparative analysis of linguistic differences of the English and Russian languages is demonstrated on the level of phonetics, vocabulary, grammar and national communicative stylistics. The author maintains that successful inter-language and cross-cultural communication requires the integrative cross-disciplinary approach, consolidation of the linguistic theory and methods of foreign language teaching.

Keywords: bilingualism, language competence, natural and artificial bilingualism, bilingual competence, language interference, linguistic self-identification, linguistic authenticity, bilingual levels, communicative strategies, linguistic behavior, national communicative style.

Двуязычие, или билингвизм, – это попеременное практическое использование двух (или более) языков, причем степень этого использования и соотношения языков разными специалистами и учеными определяется неодинаково. Американский лингвист Л. Блумфильд, например, считал, что билингвизм подразумевает равное владение каждым из языков на уровне родного [5], согласно данному мнению, к билингвам можно отнести большинство жителей Канады, Швейцарии или пограничных с Францией районов Бельгии. Другая точка зрения, выраженная У. Вайнрайхом [13], состоит в том, что речевая компетенция в родном языке и знание иностранного языка могут отличаться.

Процесс перестройки с одного языкового кода на другой, т. е. переход из одной семиотической системы в другую, который совершается человеком, овладевающим новым языком, привлекает внимание многих психологов, психолингвистов, социолингвистов, поскольку причины такой перестройки бывают, как правило, экстралингвистическими. Интересует он, конечно, и лингвистов, и педагогов, в том числе и в плане влияния изучения иностранного языка на поведение на родном языке.

Французский ученый А. Буало разделял билингвизм на естественный (бессознательный) и искусственный (осознанный) [6]. Первый возникает и существует благодаря естественным регулярным контактам живущих на одной территории разноязычных народов и предполагает наличие у них одновременно двух вариантов выражения на соответствующих языках мыслей, чувств и пр. Ес-

тественное двуязычие можно обнаружить в любой нашей автономной и бывшей союзной республике.

Искусственный билингвизм возникает в результате специального обучения. Приступая к освоению иностранного языка, человек уже обладает навыками родной речи, которые стремится перенести на новый язык. Иностранные слова в этом случае воспроизводятся путем внутреннего перевода. Видя, например, в тексте английское «house», русский по рождению учащийся соотносит его не с предметом, а со словом «дом». Такого же рода интерференция, иногда даже в большей степени, происходит и на уровне предложения – как при переводе с иностранного на родной, так и при построении высказывания на иностранном языке.

Языковой перенос правомерен и возможен, если языковые подсистемы сопоставимы. Например, в русском и английском есть категория числа (единственное и множественное), есть части речи, общие для двух языков, категории настоящего, прошедшего и будущего времени и т. д. Однако те или иные лингвистические явления и категории могут быть в одном языке и отсутствовать – в другом. Например, в английском имеются герундиальные и инфинитивные комплексы, перфектные формы, артикли, продолженное время, но их нет в русском; в русском же, в отличие от английского, развиты морфология и согласование форм слов в предложении, есть склонение существительных и т. д. В случаях алломорфизма, отсутствия аналогий в разных языковых системах очень часто наблюдается неправомерный перенос явлений родного языка на иностранный. То, что понимают под акцентом в широком смысле этого слова, является результатом подобной языковой интерференции – неверного наложения одного языка на другой.

Немецкий ученый Г. Шухардт сделал вывод: речевое общение между двумя языковыми коллективами ввиду трудностей ведет в диахроническом плане к перестройке общих языков в сторону их упрощения [12].

Так, сегодня серьезную угрозу сохранению идиоматичности и богатству английского национального языка британские ученые видят в его превращении в глобальное стандартизированное средство международного общения. Стремясь к экономии усилий, билингвы пытаются достичь симметрии, состояния двуязычного изоморфизма. Максимально используются все языковые явления, со-

впадающие в родном и иностранном языках, и игнорируется то, что разнится. Носитель русского при построении высказывания неизменно выбирает «родную» модель и практически никогда более идиоматичную «английскую» структуру. В таблице приведено несколько подтверждающих примеров из нашей собственной практики преподавания и общения с носителями английского языка.

Сравнение построения высказываний носителем русского и английского языков

Фраза на русском языке	Перевод носителя русского языка на английский	Фраза на английском языке
Мне надоел этот холод	*I'm sick and tired of this cold*	*I've had it with this cold*
Есть в этом что-то забавное	*There is something funny in it*	*There's a funny side to it*
Он не понял этой шутки	*He didn't understand the joke*	*The joke was lost on him*
Придать новый смысл чему-то	*To give a new sense to somethig*	*To read a new meaning into somethig*

Как видим, во всех случаях экономия усилий при выборе конструкции перевода интуитивно проявляется говорящим в пользу привычной русской речевой логики.

Различают три уровня владения чужим языком: начальный (второй язык выполняет только информативно-коммуникативную функцию), переходный (среди прочего проявляется экспрессивная функция) и адекватный (возникает мыслительный процесс на втором языке). Последний уровень наиболее близок к естественному билингвизму (примеры: английский и русский у В. В. Набокова; английский и французский у С. Моэма или О. Уайльда). Относительно изучения иностранного языка в вузе можно говорить лишь о начальном уровне. При обучении второму языку в условиях интеграции в новом языковом коллективе, т. е, в стране изучаемого языка, вероятно быстрое и эффективное достижение последующих двух уровней. Однако в этом случае возникает угроза потери собственной идентичности с родной культурой и обществом. Изменение языковой личности как серьезная проблема и угроза самоидентификации рассматривается социолингвистами, этнолингвистами, лингвокультурологами [4].

Весьма распространено мнение, что наиболее эффективно обучение иностранному языку начиная с раннего детского возраста при погружении в иноязычную среду, как это происходит, на-

пример, в семьях эмигрантов или приемных семьях из-за рубежа. Однако в исследованиях, посвященных этим проблемам, отмечаются не только положительные результаты этих интеграционных процессов, но и множество отрицательных последствий. Так, в книге Н. Ш. Александровой «Родной язык, иностранный язык и языковые феномены, у которых нет названия» анализируются многочисленные работы ученых разных стран, посвященные билингвизму [9, 7, 8, 10, 11 и др.]. На материале многих языков (корейского и французского, немецкого и русского, итальянского и немецкого, греческого и русского, персидского и немецкого и др.) приводятся свидетельства примитивизации как первого, так и второго языка и частой утраты родного языка [1, с. 88–100]. Причем «та или иная степень обеднения родного языка при погружении в новую языковую среду наблюдается не только у школьников, но и у взрослых и выражается в некоторой дезавтоматизации родной устной и письменной речи» [1, с. 93]. Под дезавтоматизацией в данном случае подразумевается неуверенность в построении фраз, выборе словарных форм, согласовании, ударении и пр.

На наш взгляд, совмещение двух языков в раннем детском возрасте наносит серьезный урон языковой компетенции. Активное освоение нового языка всегда сопровождается заметными потерями в родном языке. В некоторых случаях (особенно если в семье не поддерживается родной язык) ребенок теряет навыки общения на родном языке. Иногда изменения столь необратимы, что при попытках восстановления родного языка его приходится учить заново как иностранный.

Наиболее благоприятным возрастом для погружения в новую лингвокультуру считается 10–11 лет с условием активного содействия сохранению родного языка. При сознательном усвоении второго языка можно избежать печальных последствий, но возникает другая проблема – сильное влияние родного языка, т. е. языковая интерференция.

Опытный педагог для предотвращения интерференции может спрогнозировать возможные ошибки, добиться максимальной аутентичности в сохранении собственной языковой личности говорящего на родном или иностранном языке. Для успешного решения этих задач преподавателю необходимо знать наиболее ти-

пичные случаи этого явления интерференции, которые существуют на всех языковых уровнях.

I. *Фонетическая* интерференция – наиболее устойчивый недостаток, практически не поддающийся полному преодолению. Даже при хорошем знании грамматики и лексики произношение звуков и интонация выдают не носителя языка. Например: англичане, изучающие русский язык, как правило, не оглушают конечный согласный, с трудом овладевают русской интонацией, в которой преобладает тенденция понижения по сравнению с английским.

У русских, говорящих по-английски, наоборот, происходит оглушение конечных звонких согласных, не выдерживается долгота гласных, плохо усваиваются звуки, отсутствующие в русском языке (*w*, сочетания *th, ng, ir, er*), дифтонги и т. д.

II. На *лексическом* уровне англичане испытывают сложности в употреблении предлогов, не совпадающих с английскими в тех же сочетаниях (*ждать для…),* глаголов с видовыми приставками (*отъехать, подъехать, уехать, выехать, заехать, съехать, наехать* и пр.); смешивают в узусе кажущиеся идентичными синонимы (например: *Тоже* (вместо *также*) *мы хотели бы увидеть новый образец)* и т. п. Трудноразличимыми для носителей английского языка являются формы русских прилагательных, обладающих сложной морфологией или снабженных оценочными суффиксами (примеры ошибок: *консерваторский* вместо *консервативный, журналистический* вместо *журналистский* и т. п.).

И русские, и англичане допускают такую типичную лексическую ошибку, как смешение валентности, т. е. неправильное сочетание слов. *Do* и *make* переводятся одним глаголом *делать,* отсюда типичная ошибка русских в их употреблении на английском: существуют устойчивые сочетания, типа *to make a mistake, to make a face, to make a mess,* в которых не употребляется глагол *to do,* и, наоборот, сочетания *to do the job, to do one's hair, to do one's duty, to do one's best*, не допускающие употребления глагола *to make.* Или, несмотря на соответствие русского глагола *убеждать* английскому *convince* или *persuade,* возможен только один правильный перевод выражения *убежденный холостяк – confirmed bachelor.*

Существуют отличия во внутренней семантической структуре сходных по значению слов. Например, ошибка в речи русских свя-

зана с глаголами *learn* и *teach,* так как оба они при переводе могут быть представлены глаголом *учить.* В английском же первый глагол означает *изучать,* а второй *обучать.* И такие лексические ловушки подстерегают осваивающего иностранный язык на каждом шагу.

Под влиянием аналогий в родном языке нередко при попытке употребления иностранного слова происходит искажение его значения. Так, английское *science* подразумевает только естественные науки, *humanities* – гуманитарные; русские же, говоря по-английски, как правило, не разграничивают этих значений и используют *science* и для естественных, и для гуманитарных наук, так как в русском языке понятие *наука* объединяет все отрасли знания. То же происходит с такими словами, как *barracks (казармы*, а не *бараки), salute (приветствие*, а не *салют), minister (священник* в первом значении лексемы) и т. д.

К стилистической неадекватности также ведет чрезмерное увлечение сленгом, который иностранцам рекомендуется употреблять очень осторожно, так как он очень быстро устаревает и его коннотации обычно понятны только носителям языка, но не всегда осознаются иностранцами. Так, например, сленгизм *joint* до середины XX в. использовался в значении «жилье», но в настоящее время приобрел значение «сигарета с марихуаной, косячок»; сленговое выражение *broad* в 30–50 гг. прошлого столетия означало «привлекательная девушка или женщина», сейчас оно претерпело семантические изменения и получило явно негативную окраску. Такие «превращения» происходят сплошь и рядом и часто вообще не фиксируются словарями, оставаясь фактами лишь устной речи. Поэтому неразборчивое употребление сленга может привести в лучшем случае к нарушению смысла и недоумению собеседника, а в худшем – к неловкой ситуации.

К распространенным случаям лексической интерференции относится и так называемая «пиджинизация» языка – перенесение лексических единиц других языков в родной, когда это ничем не оправдано. Безусловно, без заимствований любому языку не обойтись, и многим словам, маркирующим новые явления, невозможно найти замену. Так, уже привычными стали пришедшие извне *имиджмейкер, Интернет, пиар,* нет альтернативы совсем свежим *айпад, смартфон, флэшмоб, блоггер.* Для большинства из них в рус-

ской лексике отсутствуют аналоги. В случае же наличия таковых происходит невидимая и не осознаваемая многими борьба лексем за право на существование. Бывает, отечественные синонимы незаметно исчезают с арены лингвистических «баталий», как это, например, произошло с замещенной компьютером аббревиатурой *ЭВМ*, которую, видимо, скоро можно будет отнести к архаизмам. Иногда сопротивление бесполезно, поскольку язык сам регулирует ассимиляцию иноязычных слов или вытеснение их словами родного языка. Одним из образцов саморегуляции в пользу русского языка может служить заимствование *live journal*, которое в современном употреблении все больше замещается русским словосочетанием *живой журнал (ЖЖ)*.

Вместе с тем, происходит засорение языка словами типа *пуш-ап эффект, перформанс, промоушн, интродуктивный, блокбастер, вау, упс* и др., многие из которых являются необоснованными заменителями тех, что имеются в родной речи.

Разумеется, повлиять на язык и отменить слова, которые нам не нравятся, нельзя. Однако, преподаватель иностранного языка способен повлиять на грамотность студентов в использовании не только изучаемого, но и родного языка.

III. *Грамматическая* система обычно более логична, чем фонетическая, лексическая или стилистическая. Здесь действуют достаточно четкие правила, поэтому она, по сравнению с другими разделами языка, легче для усвоения.

Тем не менее на грамматическом уровне наблюдается интерференция моделей родного языка там, где языковые явления не совпадают. Например, англичане, изучающие русский, склонны употреблять вспомогательные глаголы и сложные аналитические формы там, где это не нужно: *я буду идти, я буду говорить* и т. п. Им кажутся очень сложными падежные формы существительных, личные формы глаголов, согласования по роду, числу и падежу из-за отсутствия или несовпадения этих категорий и их морфологического выражения в английском. Русские, в свою очередь, неизменно предпочитают форму Past Indefinite вместо Present Perfect для выражения прошедшего времени; избегают длительных форм Continuous (Progressive), Present Perfect Continuous, Absolute Participle Construction, Verbal Complexes; затрудняются в использовании артиклей, отсутствующих в русской грамматике. Очень час-

то ошибки вызваны механическим переносом из родного в изучаемый язык (знания – knowledges, деньги – money are, советы – advices) или неверной аналогией внутри изучаемого языка (например, согласование по «ложной» форме множественного числа – the news are).

IV. *Стилистические* ошибки (путаница значений слов, их коннотаций в соответствующем контексте, специальных оборотов, этикетных формул и т. д.) – одни из наиболее частых и наиболее плохо изживаемых.

Сравнивая в русской и английской речи способы отбора говорящими языковых средств для определенных целей коммуникации, можно заметить специфику национальной стилистики, в большой мере влияющую на языковую личность пользователя конкретного языка.

Особенности стилистики английской и русской речи проявляются прежде всего в диалоге, который содержит набор предложений различных коммуникативных типов: вопросов, ответов, императивов. Наибольшее разнообразие вариантов среди вопросов-запросов информации и квази-вопросов (вопрос-совет, вопрос-побуждение, вопрос-подтверждение и т. п.).

В большинстве случаев вопрос, запрашивающий информацию, в русском более прямолинеен и менее вариативен, чем в английском. Ср.: *Не скажете (не знаете), который час?* и *Could you tell me the time, please? Would you know the time? Do you happen to know what time it is (what's the time)?* Для подобных вопросов в английской речи характерна, пользуясь понятием В. Г. Гака, разговорная проксемика – соблюдение психологического расстояния между говорящими [3, с. 13]. Англичане часто задают вопрос без вопросительной формы, с тем чтобы не оказывать давления на собеседника. Например, для выяснения, где находятся остановка или банк, расхожими являются фразы *I'm looking for a bus-stop* или *I wonder if there's a bank nearby.* Такая речевая тактика оставляет адресату обращения право на выбор – вступать или не вступать в коммуникацию.

Этикетные формулы советов в английском также более разнообразны и толерантны. Кроме аналогично выраженных в обоих языках ассертивных советов вроде *Тебе необходимо сменить обстановку,* часто сопровождаемых субъективными модальными обо-

ротами *по-моему, я считаю, на мой взгляд, мне кажется (to my mind/if you ask me I think you need a change),* англичане чаще, чем русские, выбирают совет в виде вопроса, например *Do (don't) you think a change would do you good?.*

Еще более очевидны указанные тенденции в проявлениях императива. В английском для общепринятых норм общения, исключая специфические регистры (административную, военную сферы или экстремальные ситуации), характерна коммуникативная толерантность. Для этой цели существует целый ряд конструкций (*Why don't you…; How about…; What would you say to…; What do you think of…; Wouldn't it be a good idea…Vdon't* и пр.), свидетельствующих о расположенности к диалогу и о признании права собеседника на выбор и независимое принятие решения.

В русском языке просьба, совет и императив носят гораздо более категоричный характер. Конструкции, содержащие формы, аналогичные выше перечисленным в английском, иногда встречаются в роли совета, но практически никогда в роли императива.

Важным показателем национальной стилистики языка являются речевые стереотипы. Особую роль в английском речевом поведении играют повторы как в вопросе, так и в ответных репликах. Их основная функция контактоустанавливающая, или, по выражению Р. Якобсона, фатическая. Наравне с междометиями и этикетными формулами повторы относятся к тем речевым стереотипам, которые в силу своей семантической пустоты, и в то же время обязательного присутствия в процессе коммуникации, являются, по мнению В. А. Виноградова, манифестацией языка в культуре, необходимой составной частью базисных концептов национальной культуры [1, с. 18].

Английский диалог, в отличие от русского, немыслим без повторов, как в вопросах, так и в утверждениях и ответных репликах. Это так называемый вопрос-подхват, вопрос-повтор или вопрос-эхо, например*: I arrived yesterday. – Did you?; It was midnight. – Was it?; You called him back, didn't you; I'm your mother aren't I?* Ответы на прямой вопрос в английском языке всегда сопровождаются тавтологическим повтором (*Yes, I did; No, I didn't* и т. п.), нехарактерным для русского языка. Очевидно, что в большинстве случаев эти повторы чисто декоративны с информативной точки зрения. Тем не менее именно они являются показателем «настоя-

щего» английского диалога и всегда выдают неносителя языка, так как русский, говорящий на английском, часто пренебрегает этими «излишествами», нетипичными для его отечественной коммуникативной стилистики. То, что соответствует вежливой норме общения в русском языке – краткий ответ «да» или «нет», для англичан приобретает категоричный, «неприветливый» оттенок.

Активное использование повторов в английском придает речи особую динамику апеллятивности (постоянного обращения говорящего к собеседнику) и интерактивности (сигнализации слушающего о его участии в акте общения).

Обобщим изложенное. В целом, национальная стилистика английской речи по сравнению с русской характеризуется большей вариативностью этикетных формул, соблюдающих психологическое расстояние и исключающих прямое давление на собеседника; толерантностью; апеллятивностью; совещательностью; интерактивностью. Русская же речь демонстрирует прямолинейность, высокую степень категоричности и императивности. Все эти особенности необходимо учитывать при обучении иностранному языку, чтобы добиться высокой степени аутентичности иноязычной речи билингвов без тех помех, которые накладывает языковая интерференция. Решение этих проблем возможно при объединении разработок в области лингвистической теории, с одной стороны, и методики преподавания иностранного языка – с другой. Такой интегративный междисциплинарный подход позволяет создать платформу для формирования двуязычной языковой компетенции, необходимой для успешного осуществления межъязыковой и межкультурной коммуникации.

Литература

1. Александрова Н. Ш. Родной язык, иностранный язык и языковые феномены, у которых нет названия // Вопросы языкознания. 2006. № 3. С. 88–100.

2. Виноградов В. А. Язык и культура в их соотношении и взаимодействии // Язык и культура: материалы международной научной конференции. М., 2003. С. 18–19.

3. Гак В. Г. Язык и культура: язык или культура? // Язык и культура: материалы II Междунар. науч. конф. М., 2001.

4. Гулида В. Б. Петербургская социолингвистика: пятнадцать лет развития // Вопр. языкознания. 2010, № 2. С. 106–119.

5. Bloomfield L. Language. London, 1935.

6. Boileau A. Le probleme du bilinguisme et la theorie des substrats langues vivantes. Bruxelles, 1946.

7. Burkhard-Montanari E. Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Frankfurt-am-Main, 2002.

8. Jampert K. Sprachforderung entsteht uber Beziehung und Aktivitat Treffpunkt deutsche Sprache Eine Tagungsdocumantation Projektheft 5. Munchen, 2001.

9. Olshtein E. The attrition of English as a second language with speakers of Hebrew // Language attrition in progress. Dordrecht, 1986.

10. Pallier C. et al. Brain imaging of languge plasticity in adopted adults: can a second language replace the first? // Cerebral Cortex. 2003. № 13. P. 155–161.

11. Skutnabb-Kangas T., Toukomaa K. Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family. (UNESCO-Report). Tampere, 1976.

12. Schuchardt H. Kreolische Studien. Wien, 1888.

13. Weinreich U. Languages in contact: findings and problems. The Hague, 1963.

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

УДК 378:004.9(1–87)(091)

Т. М. Скляренко

ЗАРУБЕЖНЫЕ КОНЦЕПЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены различные концепции дистанционного образования, существовавшие ранее и предлагаемые в настоящее время зарубежными специалистами. Несмотря на значительный прогресс в разработке теоретических положений обучения на расстоянии, оно пока не имеет должной научной базы. Целью ретроспективного анализа стала систематизация ключевых составляющих теории и практики данного вида образования и обозначение основных тенденций его развития. Технология дистанционного образования рассмотрена автором с трех позиций: с точки зрения теории индустриализации, концепта расстояния и характера коммуникативного пространства.

Показано, что современная концепция дистанционного образования складывается под влиянием требований постиндустриального информационного общества и значительно отличается от предшествующих (доиндустриальных и индустриальных) подходов к обучению: из инструмента стандартизированного массового просвещения образование постепенно трансформируется в индивидуализированный способ получения требующихся знаний и информации. Изменение характера образовательной коммуникации с прямого на опосредованный (с использованием современных инновационных информационно-коммуникативных средств и технологий) способствует этому процессу. Дистанционное обучение, индифферентное к пространственно-временным границам, сегодня необходимо рассматривать не столько как один из вариантов трансляции содержания традиционного образования, сколько как потенциальную альтернативную имеющейся системе форму организации образовательного процесса, способную аккумулировать принципы современного информационного общества и, в силу своей гибкости, быстро реагировать на его меняющиеся запросы.

Ключевые слова: дистанционное образование/обучение, теория дистанционного образования/обучения, удаленность, взаимодействие, образовательная среда.

Abstract. The paper analyses various foreign concepts of distance education of the past and future. In spite of the considerable progress in theoretical concept developments, the distance education still lacks the required scientific basis. This retrospective analysis is aimed at systemizing the key elements of the theory and practice of education in question, and outlining the main trends. The technology of distance education is reviewed from the following standpoints: industrialization development, distance concept and communication environment.

The author points out that the modern concept of distance education has been developed under the influence of the postindustrial society and differs from the preceding approaches to education (pre-industrial and industrial); from the instrument of standard mass education it turns into the individualized way of acquiring the necessary knowledge and information. The innovative information and communication technologies make it indifferent to the time and space barriers; though the distance education is more then just a new way of transmitting the content of traditional education. The author regards it as the potential alternative to the existing educational system due to its capability to assimilate the principles of modern information society and meet its requirements.

Keywords: distance education/learning, theory of distance education/learning, separation, interaction, educational environment.

С начала 1970-х гг. вопросам теории дистанционного образования было посвящено значительное число исследований. В разных странах предпринимались многочисленные попытки обоснования феномена обучения на расстоянии. Несмотря на значительный вклад зарубежных ученых О. Петерса (O. Peters), М. Мура (M. Moore), Б. Холмберга (B. Holmberg), Д. Кигана (D. Keegan), Р. Гаррисона (R. Garrison) и др., большинство научных работ по-прежнему носит дескриптивный характер, что порождает необходимость дальнейшего развития фундаментальных основ дистанционного образования. Недавние изменения, связанные с внедрением в учебный процесс новых информационно-коммуникативных технологий (ИКТ), ставят вопрос о релевантности существующей теории, ее способности объяснить характер происходящих перемен, оценить возможности, потенциальные преимущества и недостатки внедрения ИКТ, причем не только в дистанционное, но и традиционное обучение.

Имеющиеся на сегодняшний день разработки представляют собой калейдоскоп различных подходов, рассматривающих от-

дельные аспекты дистанционного образования. К числу наиболее общих элементов, в том или ином виде обозначенных в большинстве концепций, относятся наличие географической дистанции между студентами и преподавателями в процессе обучения; присутствие нового типа образовательной коммуникации, обусловленного разделением процессов преподавания и учения во времени и пространстве; изучение дистанционного образования как новой технологичной формы обучения, возникшей в индустриальном обществе. С целью структурирования имеющихся знаний представляется значимым ретроспективный анализ феномена дистанционного образования с позиции трех подходов: теории индустриализации, концепта расстояния и характера образовательной коммуникации.

Концепция индустриализации

Понять суть новых течений в образовательной среде невозможно вне культурного, экономического и политического контекстов. Немецкий исследователь О. Петерс был одним из первых, кто обозначил появление дистанционного образования как результата влияния процесса индустриализации на различные сферы общества. Согласно его концепции, подобное обучение имеет ряд характеристик, схожих с процессом производства товаров в условиях индустриального общества, а именно: разделение труда (преподавание и разработка учебных материалов осуществляются разными лицами), стандартизация и массовое производство (изготовление большого числа стандартизированных образовательных материалов для любой категории обучающихся), технологичность (например, широкое применение теле- и аудиотехнологий в ходе обучения). Исходя из этого, О. Петерс предложил рассматривать феномен дистанционного образования не в рамках традиционного обучения, а анализировать его с точки зрения экономической теории индустриализации [6, с. 19].

Ученый дал историческое обоснование появлению дистанционного образования. В отличие от классического, которое является атрибутом традиционного (доиндустриального) общества, оно возникло как новая форма обучения в условиях перехода цивилизации к индустриальной эпохе. Социально-экономические трансформации потребовали изменения статуса образования с элитар-

ного, основанного на личной коммуникации в малых группах, на массовый, демократический [1, с. 35]. Ориентация дистанционного образования на широкую аудиторию с его индифферентностью к пространственно-временным рамкам представлялась О. Петерсу единственной возможностью удовлетворения социального заказа на большое количество высококвалифицированных специалистов.

Исследователь признавал право на существование обеих различных по своим характеристикам форм обучения: как традиционной, с ее межличностным взаимодействием между субъектами образовательного процесса, так и индустриализированной, где знания и навыки осваиваются без непосредственного физического контакта, благодаря прогрессивным технологиям. О. Петерс считал, что максимальная автоматизация обучения, формализация учебного материала и стандартизация поведенческих реакций субъектов образования решат многие проблемы, связанные, в частности, с предоставлением широкого спектра образовательных возможностей для работающего населения. Однако, будучи увлеченным моделью массового механического производства, обезличивая учебный процесс, он упускал из виду педагогическую составляющую дистанционного образования, заведомо лишал обучающихся возможности индивидуального творческого развития и получения психолого-педагогической поддержки. Поэтому концепция О. Петерса подверглась справедливой критике. Кроме того, спустя недолгое время после выхода в свет первых положений данной концепции (1983) начался следующий, постиндустриальный этап социально-экономического развития. На смену массовому производству унифицированных товаров пришло производство, ориентированное на удовлетворение индивидуальных запросов потребителей, т. е. на изготовление продукции в ограниченном количестве. Вместо механического повторения стандартных операций на рабочем месте востребованным стал креативный подход к исполнению трудовых обязанностей, вследствие чего стала очевидной необходимость постоянного обновления знаний.

Вхождение в постиндустриальную эру кардинальным образом преобразовало структуру общества. Наряду с общей тенденцией к глобализации, подразумевающей создание единого мирового пространства, усилились стремления к уникальности и индивидуальности как непосредственным составляющим культуры. Задача

формирования уникальной личности обучающегося, которая сейчас стоит перед системой образования, идет вразрез с концепцией технократического индустриализированного обучения, нацеленной на стандартизированное обучение широких масс.

Ценность же концепции О. Петерса в том, что он не столько раскрыл основы обучения на расстоянии, сколько попытался сконструировать структурную модель его организации. Применительно к постиндустриальному информационному, стремительно меняющемуся обществу многие идеи О. Петерса требуют тщательного пересмотра и коррекции.

Концепт расстояния

Концепт дистанции, являясь ключевым в теории обучения на расстоянии, выходит за рамки обозначения только географического пространства и трактуется учеными далеко не однозначно.

Так, О. Петерс видел пространственно-временную разобщенность субъектов образовательного процесса исключительно как новую возможность финансового обогащения учебных заведений за счет увеличения числа удаленных студентов. По его мнению, отсутствие межличностного взаимодействия и высокий уровень стандартизации учебного процесса могли позволить минимизировать значение расстояния между его участниками. Согласно О. Петерсу, пространственно-временной барьер может быть преодолен посредством тщательно структурированных учебных курсов и применения специальных коммуникативных технологий.

В отличие от технократического подхода предшественника, М. Мур и Б. Холмберг рассматривали наличие расстояния при дистанционном обучении не столько как географическую удаленность преподавателя и студентов, сколько как степень взаимодействия между ними. Существование расстояния между субъектами образования, по М. Муру, положительный фактор, способствующий развитию самостоятельности обучающегося, его автономии, необходимых для успешной реализации поставленных целей, тогда как недостаток автономии (независимости) обучающегося может оказать негативное влияние на процедуру обретения знаний. Дистанция, меняя структуру обучения, требует от его участников особых личностных качеств и навыков работы, позволяющих им действовать независимо друг от друга.

Вторя М. Муру, Б. Холмберг представлял образование как сугубо индивидуальную деятельность студента, в условиях которой физическое присутствие преподавателя не является обязательным условием успешного осуществления учебной деятельности. В соответствии с концепцией независимого обучения, разработанной этим ученым, географическое расстояние не может считаться существенным препятствием и недостатком образования, а напротив, благоприятствует развитию личности, в частности повышению уровня ее независимости в процессе познания. Однако оба исследователя во избежание «изоляции» обучающегося подчеркивали необходимость обеспечения обратной связи, обязательность внешней оценки результатов образовательной деятельности индивида независимо от степени его автономии. Грамотно осуществляемое психолого-педагогическое сопровождение, с учетом особенностей обучения на расстоянии, способно нейтрализовать последствия «изоляции» во время дистанционного обучения. При этом М. Мур настаивал, что установление тесного межличностного взаимодействия между преподавателем и обучающимся – основное условие высоких результатов обучения, в то время как Б. Холмберг считал образовательный диалог лишь структурным элементом обучения, заявляя о возможности «встраивания» межличностной коммуникации через более неформальный стиль изложения учебного материала [3, с. 56].

Изучая педагогический потенциал дистанционной формы образования, плюсы и минусы удаленности субъектов образовательного процесса друг от друга при такой форме обучения, американский исследователь Д. Киган обращал внимание на то, что разобщенность в пространстве подразумевает разделение процессов учения и преподавания. Тем самым разрушается один из центральных принципов, на котором всегда строилось образование, – тесный контакт ученика и учителя, а следовательно, снижается результативность обучения. В традиционном варианте неразрывность преподавания и учения создает особую образовательную среду, поддерживающую и оптимизирующую процесс познания, поэтому для полноценного осуществления образовательной деятельности на расстоянии наличие подобной среды также является обязательным. Она должна быть «искусственно» восстановлена путем тщательного выстраивания межличностного общения, воссоздания каналов связи между преподавателем, обучающимся и содержанием обучения [4, с. 128].

В более современных исследованиях дистанционное образование – это, прежде всего, учебный процесс, независимо от наличия или отсутствия географической удаленности его субъектов. По мнению Дж. Вердина (J. Verduin) и Т. Кларка (T. Clark), отличительная черта данного образования – десинхронизация обучения, необязательность симультанности преподавания и учения. Р. Гаррисон (R. Garrison) считает преодоление пространственного разрыва между участниками образовательного процесса нерелевантной характеристикой дистанционного образования и рассматривает понятие дистанции лишь в контексте использования потенциала ИКТ.

Отмечая как положительные, так и отрицательные стороны такого неотъемлемого компонента дистанционного образования, как расстояние, все ученые пишут о необходимости обеспечения должного уровня двусторонней коммуникации между удаленными субъектами обучения, и большинство из них сходится во мнении, что значение пространственной дистанции необходимо минимизировать. С появлением современных электронных средств коммуникации становятся возможными отказ от узкого понимания дистанционного образования и упразднение пространственно-временных границ между его субъектами.

Коммуникативное пространство

Многие исследователи подчеркивают обязательное присутствие диалога в дистанционном обучении, однако понимают его осуществление и потенциал совершенствования по-разному.

Для Б. Холмберга, основателя концепции управляемого дидактического разговора, диалог между обучающим и обучающимся является непосредственным конструктом классической дидактики. Если в обучении отсутствует живое взаимодействие, образовательная коммуникация может быть воссоздана при помощи особо структурированных учебных материалов. Специально подготовленные для дистанционного образования учебные пособия могут не только обеспечить организацию учебного процесса, но и поддержать мотивацию приобретения знаний, помочь развить внутренний диалог. Однако, при таком взаимодействии, отводя ведущие роли в управлении преподавателю и разработчикам учебных курсов, Б. Холмберг уменьшает степень активности и участия обучающегося в построении образовательного процесса.

М. Мур, критикуя идеи Б. Холмберга и называя их не более чем попыткой «встраивания учителя в книгу», расширяет границы образовательной коммуникации и приходит к выводу, что для успешного осуществления сотрудничества учителя и ученика нужно не только разработать специальные учебные материалы, поддерживающие процесс познания, но и установить межличностные контакты, сокращающие коммуникативный и психологический разрывы [5, с. 667].

По мнению Д. Кигана, дистанционное образование, в отличие от традиционного, изначально лишено коммуникативной среды, обеспечивающей как для преподавателей, так и для студентов успешное протекание образовательного процесса. Традиционное аудиторное взаимодействие, естественная интеграция процессов преподавания и учения могут быть восстановлены при помощи современных коммуникативных технологий.

В отличие от Д. Кигана, стремившегося максимально приблизить дистанционное образование к традиционной дидактике, британский исследователь Д. Сьюарт (D. Sewart) проводит грань между ними и связывает отсутствие перманентной коммуникативной среды в дистанционном образовании со специальными потребностями обучающихся. В процессе традиционного обучения студенты могут прибегать к постоянной поддержке преподавателя или группы, т. е. пребывают в благоприятной обстановке, которую Сьюарт считает «искусственной». Напротив, студенты дистанционной формы, лишенные моментальной помощи и возможности оценить собственные результаты, сравнив их с достижениями других, приобретают знания, навыки и умения, опираясь на реальный жизненный и трудовой опыт. Поэтому таким студентам необходимо создавать дополнительные, отличные от аудиторных условия для эффективного протекания образовательного процесса [8, с. 176].

Ф. Саба (F. Saba) справедливо замечает, что наличие коммуникативной среды, воссозданной посредством современных ИКТ, еще не означает автоматического появления взаимодействия между субъектами дистанционного образовательного процесса. Преодоление аудио-визуального барьера между обучающим и обучающимся не является достижением, если при этом нет обоюдного диалога, отсутствие которого, впрочем, все чаще и чаще становится проблемой также и традиционных образовательных учрежде-

ний [7, с. 13]. Следовательно, для обеспечения качественного образовательного процесса в дистанционном образовании необходима не только двусторонняя коммуникация между студентом и преподавателем, но и специализированная обучающая среда, отвечающая особым требованиям удаленных студентов. Важно, чтобы в основу формирования подобной среды, осуществляемого посредством новейших информационных технологий, были положены не столько технические, сколько педагогические принципы.

Позднее Р. Гаррисон, развивая концепцию двусторонней коммуникации во время обучения на расстоянии, указал на тесную связь образовательного взаимодействия и информационно-коммуникативной среды. Благодаря достижениям технического прогресса, двусторонние отношения в дистанционном образовании более не ограничиваются обменом текстовыми сообщениями между студентом и преподавателем и могут быть реализованы в интерактивных формах в реальном времени. С внедрением различных интерактивных форм подачи и получения информации, в частности проведения online-семинаров, виртуальных конференций и круглых столов, функционирования сетевых сообществ стали реальными не только прочные межличностные контакты «студент – преподаватель», «студент – студент», но и полноценное существование «живой» образовательной среды в дистанционном образовании.

Таким образом, по мере перехода общества из индустриальной эры в постиндустриальную изменилась сущность дистанционного образования: из инструмента массового просвещения оно трансформировалось в индивидуализированную форму получения требующихся знаний и информации. Такое превращение делает дистанционное обучение весьма перспективным, альтернативным существовавшей столетиями традиционной системе видом образования, аккумулирующим принципы современного информационного общества.

Однако снижение роли географической удаленности участников образовательного взаимодействия за счет эксплуатации ИКТ требует создания определенных, отличных от привычных условий протекания образовательного процесса. Необходимы не только разработки специальных учебных материалов и педагогических

технологий, но и организация особой образовательной среды, способной нейтрализовать негативные последствия «изоляции» удаленных учащихся и обеспечить их качественную психолого-педагогическую поддержку.

Внедрение ИКТ изменило характер образовательной коммуникации с непосредственного на опосредованный, сместило акцент с преодоления дистанции между субъектами образования на поиск способов эффективного использования в обучении современных коммуникативных средств и установление обратной связи в межличностном взаимодействии участников образовательного процесса на расстоянии.

Несмотря на значительный прогресс в разработке теоретических положений дистанционного обучения, оно пока не имеет должной научной базы. Перед специалистами стоит непростая задача осмысления стремительно изменяющегося пространства этой разновидности образования, в котором понятие «дистанция» уже перестало играть основную роль. Дальнейшие исследования и развитие данной формы обучения, учитывая ее потенциал, безусловно, следует продолжать.

Литература

1. Овсянников В. И., Густырь А. В. Введение в дистанционное образование. М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2000. 326 с.

2. Garrison R. Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. International Review of Research in Open and Distance Learning. 2000. № 1 (1). P. 3–15.

3. Holmberg B. Guided didactic conversation in distance education, in D. Sewart & B. Holmberg (eds.), Distance Education: International Perspectives. London: Croom Helm, 1983.

4. Keegan D. Reintegration of the teaching acts. In Keegan, D. (Ed.). Theoretical principles of distance education. L.; N. Y.: Routledge. 1993. P. 113–134.

5. Moore M. Toward a theory of independent learning and teaching. Journal of Higher Education. 1973. № 44 (12). P. 661–679.

6. Peters O. Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation in outline, in D. Sewart, D. Keegan y B. Holm-

berg (eds.), Distance Education: International Perspectives. London Croom Helm, 1983.

7. Saba F. Distance education theory, methodology, and epistemology: A pragmatic paradigm. In Moore, M. Handbook of distance education: New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 2003. P. 3–20.

8. Sewart D. Mass Higher Education: Where are We Going? Ortner G. E., Graff K. and Wilmersdoerfer H. Distance Education as two-way communication. Essays in Honour of Börje Holmberg, Frankfurt am Main, Berlin, Berne, New York, Paris, Vienna, 1987.

9. Verduin J. R., Clark T. A. Distance Education: The Foundations of Effective Practice, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

УДК 37+05

Л. И. Лурье

КАКОЙ БЫТЬ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПЕРИОДИКЕ?

Аннотация. В статье, с точки зрения современных проблем развития педагогической науки, комплекса задач реформирования образования, а также в связи с подготовкой квалификационных научно-педагогических работ, рассмотрены аспекты подготовки и выпуска научно-педагогической периодики. Автор считает, что стиль деятельности издательств и редакций периодических специализированных изданий существенно влияет на процессы, происходящие в образовании, так как этот вид печатной продукции призван отражать стратегию развития отрасли, образовательную политику, инновационные процессы, рефлексию педагогической деятельности – все многообразие аспектов данной сферы. В регулярных изданиях важно не только задавать уровень современной педагогической науки, но и обсуждать, какой она должна быть концептуально и методологически.

Большое внимание уделяется взаимоотношениям редакции и автора, автора и читателей, вопросу о требованиях к публикациям. Анализируется опыт лучших периодических изданий: журналов «Вопросы философии», «Alma Mater. Вестник высшей школы», «Образование в стране и мире», газеты «Первое сентября» и др.

Научные журналы должны быть доступными и превратиться в открытое пространство для развертывания дискуссий, массовых обсуждений положения дел и перспектив развития в такой жизненно важной для общества области, как образование. Задачу привлечения к научно-педагогическому творчеству широких слоев образовательного сообщества можно успешно решить при помощи современных информационных технологий.

Ключевые слова: периодическое научно-педагогическое издание, культура, инновационная деятельность, свобода творчества, независимость издательской деятельности.

Abstract. The paper considers the preparation and publication specifics of the pedagogic periodicals in the context of current development problems of pedagogic science, complex tasks of education system reorganization and expert pedagogic research elaboration. The author maintains that the working style of the editors and publishers of specialized periodicals has a consid-

erable impact on educational process as it reflects the main strategy, policy and innovational trends in educational sphere. The periodicals should set up the required level of modern pedagogical science and discuss its concepts and methodology.

The author focuses on the relations between editors and authors, authors and readers, and publication requirements, while analyzing the experience of the best scientific periodicals. In his opinion, the scientific journals should be available and provide the media for discussions and mass debates on current situations and development prospects in educational sphere. The task of involving the various strata of educational society in creative pedagogical work can be solved by using the modern information technologies.

Keywords: scientific pedagogic periodical, culture, innovative activity, freedom of creativity, independent publication work.

Политика редакций российских научно-педагогических журналов должна строиться и на оперативном информировании профессионалов и заинтересованных лиц о результатах исследований, о важных процессах, происходящих в отрасли, содержании нормативных актов правительства, Министерства образования РФ, о концептуально-методологических подходах, разрабатываемых и предлагаемых Российской академией образования. Специализированные периодические издания сферы образования в значительной степени задают стиль научно-педагогической деятельности для всего образовательного сообщества в том смысле, что они призваны отражать стратегию развития образования, образовательную политику, инновационные процессы, рефлексию педагогической деятельности – все многообразие аспектов данной сферы. Однако академическая наука довольно часто дистанцируется от обсуждения практических проблем в реальном образовательном пространстве, рекомендации ее представителей не всегда своевременно становятся массовым достоянием и не приобретают парадигмальный характер.

Открытие новых научно-педагогических журналов и газет за последние годы приняло взрывной характер. На смену стремлению к престижности изданий пришло «новое ощущение реальности»: чтобы сократить число защищаемых диссертаций, ВАК выдвигает требование обязательных предварительных публикаций итогов научных исследований в специальных журналах и сборниках. И, как грибы после дождя, начинают множиться учреждаемые печатные

издания, причем нередко с сомнительным качеством содержимого и унылой похожестью друг на друга, что в общем-то отражает ситуацию застоя в педагогической науке. Еще одним косвенным показателем этого застоя является авторитетный труд A. Palmer «Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the present. Routledge Key London and New York edited by Joy Palmer, advisory editors: Liora Bresler and David E. Cooper», где выделены 50 лучших мыслителей в сфере образования в мире начиная с Ж. Пиаже до наших дней. В этом списке только один наш ученый – Л. С. Выготский. Неужели за последние 100 лет отечественная педагогическая наука так и «не вытянула» на международный уровень? Или же требования ВАК не очень согласуются с международными подходами к представлению научных исследований? Порой после чтения научных периодических изданий начинает казаться, что это так и есть. Ведь острый полемический стиль и глубочайшее проникновение в проблемы образования, имеющиеся в трудах выдающегося ученого Л. С. Выготского, едва ли соответствуют нынешним «нормам» публикаций. Да и рекомендации ВАК по написанию диссертации по педагогике, вероятнее всего, почти никто за рубежом понять не сможет.

С наследием выдающегося психолога тоже не все просто. Бывает, за рубежом слышишь восторженное: «О, Выготский!.. О, Выготский!..». А далее следуют весьма странные толкования его теорий. Дело в том, что смысл, суть его работ доносили по свежим следам до научной общественности западные ученые, за неимением достаточных комментариев наших соотечественников: жизнь за «железным занавесом», обстановка в стране в советский период не позволяли произвести подробный, обстоятельный анализ, без преувеличения, революционных трудов и воспользоваться ими в полной мере в психолого-педагогической практике. Культурно-историческая школа Л. С. Выготского совершила переворот в теории развития личности и обусловила многие научные открытия за рубежом, но не повлияла в свое время должным образом на творческую атмосферу у себя на родине. В некоторой степени в этом виноваты и научно-педагогические издания, не сумевшие донести достижения по-настоящему талантливых ученых до адресатов.

Редакция журнала и автор (научный работник), тесно взаимодействуя, обязаны вместе нести гражданскую ответственность

за ожидаемые результаты внедрения нового опыта и следовать идеалам академической свободы. Для этого объективно необходим диалог, который, к сожалению, сейчас в подавляющем большинстве случаев отсутствует. Столкновение мнений должно сопровождаться убедительностью доводов при отстаивании разных взглядов на высочайшем уровне профессиональной компетентности и научной обоснованности. Это предъявляет высокие требования к редакционной коллегии и редакционному совету журналов, цель и смысл деятельности которых – обеспечение качественной независимой экспертизы представляемых материалов. Заметим, что даже отрицательное решение экспертов может представлять эвристическую ценность, заставив автора острее, критичнее воспринимать созданное и написанное им. Редакция имеет право вето на публикацию на основе утвердившихся представлений, но и обладает возможностью нарушить привычный «порядок вещей», обнаружив новые смыслы в авторских суждениях. В конце концов редакция – не третейский судья, таковым должен быть читатель. Спорность мнений и возможность не одной единственной «истины» в нашем противоречивом мире позволяет журналу актуализировать проблему и выделить ее из общего ряда менее значимых.

Редакционная деятельность должна быть и может являться движителем научной новизны. Правда, публикация спорных материалов иногда требует гражданского мужества. Так, например, когда-то Александр Твардовский открыл миру А. И. Солженицына, разрушив созданные властью преграды его признанию. Номера «Нового мира» с «Одним днем из жизни Ивана Денисовича» и «Матрениным двором» после издания стали раритетом, но повлияли на мировоззрение целого поколения.

Опыт художественных изданий поучителен. Наша педагогическая периодика при наличии ярких ученых-исследователей (а они, безусловно, есть) могла бы утвердить новый стиль научно-педагогической деятельности, способствуя тем самым пересмотру устоявшихся и во многом устаревших мнений и формированию более прогрессивных позиций своих читателей.

Приятно отметить, что многие педагогические издания ввели в свой рубрикатор научно-педагогическую публицистику, эмоционально усиливающую возможности воспринимать новое. В «Народном образовании» можно, например, найти целую серию статей

Марка Поташника. Однако при всей актуальности публикаций и этот журнал остается закрытым для общественного обсуждения своих материалов.

Злободневные статьи должны выставляться на самых разных сайтах и стать отправной точкой для обсуждения инновационных процессов. Ведь рывок от камерности научно-педагогического издания к массовости – это путь к достижению большей убедительности публикаций, когда невозможно упрятать суть за стандартизованным набором наукообразных фраз и выражений. А чистота теоретических построений должна быть приближена к рядовому учителю, у которого в большинстве случаев образование совсем «нерядовое» – высшее, педагогическое, университетское. Современный учитель способен воспринимать противоречия и сложные психологические хитросплетения в образовательной сфере. Если же этого не произойдет, то школа превратится в «Школу» В. Германики – безысходную бездну проблем, которые не укладываются в хрестоматийные рамки педагогических курсов. В регулярных изданиях важно не только задавать уровень современной педагогической науки, но и обсуждать, какой концептуально-методологически должна быть педагогика как учебный предмет.

Журнал наконец должен превратиться в открытое пространство для развертывания глобальных инновационных процессов в обществе. Образование сегодня имеет решающее, фундаментальное значение в развитии общества, поэтому научно-педагогическая периодика должна стать более масштабной в постановке актуальных социально-экономических, культурологических и философских проблем. Увы, до сих пор нет издания, которое можно было бы назвать символом образовательных реформ, вслед за которыми бы могли последовать либерально-демократические преобразования общественной жизни; издания, которое в области педагогики и образования взяло бы на себя миссию, подобную той, что выполнял, например, «Огонек» Виталия Коротича в период перестройки, когда каждый его номер являлся знаковым событием в жизни страны.

Многие журналы по тем или иным вопросам долгие годы придерживаются одних и тех же позиций, часто уже беглое знакомство с размещаемыми в них статьями, с задаваемым в публикациях педагогическим дискурсом контекстно свидетельствует о приоритетах

редакции, о ее отношении к академическим свободам. Иногда по тексту статьи можно даже определить, в каком журнале она опубликована. То ли это показатель редакционной позиции, то ли матрица, которая «упаковывает» авторский текст в заданные рамки. Хочется уточнить: узнаваемость журнала – это не всегда плохо, а непохожесть – не всегда хорошо. Речь о том, что узнаваемость не должна заключаться в унылом калькировании бесчисленных пустых изданий, а непохожесть – сводиться к эпатажу.

Вопрос, каким быть научно-педагогическому журналу, по сути своей связан со свободой инновационной деятельности и педагогическим творчеством. Издатель ограничен нормативными актами, с которыми следует считаться. Автору требуется самовыражение в пространстве научного поиска, эстетического опыта, формирующегося в процессе культурного роста. Мы говорим, что в основе образовательной деятельности лежит культурный процесс. Это означает, что оно подчинено импульсам самоактуализации и саморазвития участников образовательного процесса, которые могут иметь разное видение мира, но ждут синергетического рывка. Неординарные по содержанию публикации создают, возможно, не гарантированный технологически, непредсказуемый эффект озарения, когда объект исследования, его метафорический образ порождают мыслительную реакцию, готовят душу и сознание к «прыжку». Подобные публикации взаимоусиливают творчество участников образовательного процесса. Задача периодического издания – консолидация образовательного сообщества, примирение противоречий и стимулирование поступательной мощи развития педагогической науки.

Очевидна разница между ведомственными и независимыми изданиями. Пунктуальности и формальной строгости одних, выступающих как «информационная поддержка», противостоит решительность и риск других, для которых поиск истины сопряжен с вызовом сформировавшимся представлениям, с обилием новых вопросов, возникающих после разрешения ранее поставленных. Редакционная политика журнала обязана быть диалогичной, отражать противоречия, имеющиеся в отрасли, волнующие общество и заботящие государство. В этой связи следует разделить статьи на проблемные, поднимающие острые темы, и методические, лишь относительно приемлемые как материал для научного журнала.

Последние в большей степени уместны в учебных пособиях, причем как для преподавателей, так и для обучающихся. Для тех, кто желает облегчить себе выполнение домашних заданий или подготовку к учебным занятиям, нужны отдельные издания или, например, некий уголок в Интернет – это своеобразная зона «нулевого приближения» к тому, как надо учиться и надо учить. Век информационных технологий требует выявления «неспособности» субъекта образования к креативной деятельности. Некие эрзацы технологий или шаблонные заготовки, допустим, в виде «ста лучших сочинений» могут обозначить инфиниум образовательных и педагогических требований, опускаться до которого нельзя. Вполне вероятно, такой постоянно обновляемый низший уровень станет предельной нормой минимума знаний, умений, навыков и компетенций, которые соответствуют стандарту образования.

Есть периодические педагогические издания, не только прокладывающие новые пути развития отрасли, но и откликающиеся на запросы участников образовательного процесса. Весьма полезна газета «Первое сентября», выражающая мнения авторского коллектива, а также общественное мнение. В ее многочисленных приложениях отражены разноплановые познавательные интересы преподавателей. Многие материалы приложений полезны и учащимся. Однако, пользуясь случаем, следует отметить, что газета в последние годы дистанцировалась от очевидных констатаций общественного мнения и заострила внимание на вершинных достижениях реальной образовательной деятельности и педагогической науки. Таким образом, массовое издание стало обретать облик элитарного. Удивительно, что это не оттолкнуло читателя, которому описываемые достижения не всегда доступны. Произошло это, скорей всего, потому, что проблемы образования, угадываемые в публикациях сквозь призму профессионального опыта, заставляют размышлять, вдохновляют на рефлексию собственного профессионального опыта, подсказывают новые идеи.

С нашей точки зрения, есть также смысл в издании периодики, адресованной учащимся школ и студентам, такой как, например, физико-математический журнал «Квант» или сравнительно новое издание «Человек», затрагивающее проблемы культуры и философии. Они исключительно интересны, но их надо продвигать, рекламировать и пропагандировать, поскольку они, как ни удиви-

тельно, пользуются малым спросом у читателей. Хотя не мудрено: ведь в ЕГЭ и на текущих экзаменах в вузах проблематика этих журналов практически не востребована.

В настоящее время учредителями многих научных журналов являются вузы. Мы согласны с Б. М. Игошевым, утверждающим: «Образовательное учреждение высшей школы, тем более педагогический вуз, основной задачей которого является подготовка современных, высококвалифицированных учителей, должно активно участвовать в развитии педагогической науки» [5]. Более того, с нашей точки зрения, востребованными могли бы быть специализированные журналы отдельных учреждений общего полного среднего образования, имеющих статус научных центров. Благодаря подобным изданиям авторские школы Е. Н. Ильина, В. А. Караковского, Е. А. Ямбурга и др. могли бы стать проводниками передового инновационного опыта.

Знакомство с научно-педагогическими исследованиями, помимо прочего, служит средством саморазвития и самообразования, причем самообразования проблемного, не спущенного планом повышения квалификации, а вызревшего в процессе обретения педагогического кредо, собственной мировоззренческой позиции. В этом смысле подлинность отношений субъектов образовательного пространства побуждает их творческую активность – острую потребность высказаться и обсудить свою позицию по отношению к ситуациям, возникающим на разных уровнях образовательного пространства.

На протяжении последних лет ВАК сетует на слишком большое количество диссертационных исследований по проблемам образования, на рост числа соискателей ученых степеней кандидатов и докторов педагогических наук. Но ведь это в значительной мере был отклик на бурные процессы последнего десятилетия прошлого века, объективно обусловленный энтузиазмом многих педагогов, поверивших в обновление образования, свободу творческого поиска. Увлеченность педагогической наукой оказалась органично вплетенной в развитие общественной жизни, что, если вдуматься, процесс естественный, а не конъюнктурный. Время надежд сделало востребованными различные педагогические издания, которые явились выражением интересов педагогического сообщества, а не стремлением «прорваться в список ВАК». Теперь

волна оптимизма сменилась массовым пессимизмом работников образования, с испугом ждущих образовательных перемен.

А ВАК тем временем продолжает взвинчивать требования к подготовке диссертаций, не замечая, что творческая деятельность, соответствующая указаниями свыше, никак не пересекается со становящимися все более робкими порывами развития педагогической науки. Зачем-то потребовалась «борьба» с педагогическими самовыдвиженцами. В итоге стремление подчинить педагогическое творчество формализованным нормативам, выражающим научное видение лишь определенного круга людей, привело к назреванию нового витка кризиса в сфере образования. Желающих заниматься педагогической наукой «в соответствии с требованиями ВАК» становится все меньше. Унифицированные требования, предъявляемые к диссертациям, усилили их содержательное однообразие, против чего вроде бы и выступает собственно Высшая аттестационная комиссия.

Педагогическая наука начинает чахнуть от жесткой регламентации и навязывания понятийно-терминологического аппарата, а частое употребление слов, имеющих возвышенный духовный смысл, обесценивает их. Это затрудняет развитие педагогики как явления искусства. А именно такой она должна быть в мире человеческих отношений, исполненных зла, насилия и всякого рода антагонизмов. Объект научно-педагогических исследований – Человек в поиске антропологических смыслов бытия. С. Н. Корсаков очерчивает границы миропонимания, свойственные человеку в процессе познания: «Философские антропологи открыли в человеке важнейшие, сущностные ему характеристики: предметность, т. е. способность воспринимать мир объективно, независимо от собственной витальности, эксцентрированность человека миру, т. е. способность превращать объекты внешнего мира в предметы деятельности, идеализацию, способность постоянно превосходить самого себя» [6].

Идеализация, выступающая как способ описания исследования некоторого состояния реального мира, требует обратного акта – возвращения к оригиналу. Однако очень часто в научных публикациях сведéние представлений об объекте исследования к модели, выраженной в обобщенных понятиях, терминах, не сопровождается возвратом к реальности: человек так и остается «коммуникативным»,

«креативным», «следующим гуманистическим ценностям» и т. д. В этом потоке характеристик исчезает главное – своеобразие, уникальность человека. Единая картина мира складывается благодаря его способности превращать объекты реальности в предметы научно-практической деятельности. Проникновение ученого-педагога в суть предметов и явлений всегда происходит через преломление собственного жизненного опыта, через палитру личных эмоционально-чувственных, информационных, знаково-понятийных представлений о действительности. Поэтому в педагогическом исследовании равно важны и понятия, и термины, и метафоры, и аллегории – все то богатство, которое создает восприятие мира у обучающихся. А значит, таким должен быть мир педагогических образов, выраженный семиотикой и семионикой. Причем «не стоит торопиться принимать абстрактно-логические возможности за реально свершившиеся события – это временная аберрация, обычно аранжируемая праздноумием и риторикой» [8].

Авторизация смыслов, складывающаяся в исследовательской деятельности, фактически определяет суть образования, отмеченную еще В. В. Давыдовым. В этой связи В. Т. Кудрявцев и Г. К. Уразалиева указывают на истоки учебно-познавательной деятельности, которые могут стать в дальнейшем основой научно-педагогического творчества: она «инициируется и организуется взрослым по объективно (общественно) заданным образцам, но становится подлинно разумной лишь по мере ее авторизации ребенком, который постепенно начинает соучаствовать в построении деятельности наряду с взрослым, приступая к преобразованию самих этих образцов» [7]. Педагогическую науку отличает то, что всякий формализм, фальшь, ангажированность в преподнесении фактов и событий тотчас отражаются на деформации жизненного опыта, мировоззрении отдельных людей.

Образование все более сосредоточивает внимание на индивидуальном развитии человека. Проектирование новой реальности через формирование нового типа личности, ориентированной не только на карьерный рост и обретение материальных благ, – задача сложная. Важно создавать новые миры, иные, более достойные образцы жизнедеятельности, исподволь готовить общество будущего, в котором кажущиеся парадоксальными с позиций совре-

менности духовные постулаты станут органичными. Учить видеть будущее означает максимально извлекать смысл происходящего.

Эволюция научно-исследовательской деятельности в практическую заключается в глубинном свойстве личности «докопаться» до истины. Мераб Мамардашвили утверждал: «Фундаментальная страсть человека – дать тому, что находится в зародышевом состоянии, осуществиться» [9]. Он отмечал при этом, что «чаще всего история – это кладбище несостоявшихся рождений, неосуществленных надежд и стремлений к свободе, любви, мысли, чести, достоинству» и указывал формулу научно-педагогического творчества: «Человек – это постоянное усилие» [9].

Переориентация на либерально-демократические ценности привела к кардинальным изменениям характера преподнесения материала в некоторых ведущих периодических изданиях. Вызывает восхищение, например, журнал «Вопросы философии» РАН, который просто переродился в последние два десятилетия. Его отличает не просто глубина осмысления мировоззренческих проблем, но и богатство смысловых оттенков, красота, отточенность языка, который подчеркивает высочайший уровень описываемых исследований. Каждая статья оригинальна, сосредоточена на решении острых злободневных задач. Авторы, не стремясь к популизму, всегда стараются подкрепить свои позиции опытно-поисковой работой и экспериментальной деятельностью.

Такая обстоятельность и глубинность нужна и в педагогике. Фиксировать результаты педагогических исследований надо не с помощью набора скучных, тривиальных, гладких слов и словосочетаний, а пользуясь средствами, способными разбудить воображение, активизировать мыслительный процесс. Учить этому, как и обнаруживать новые рубежи миропонимания – взаимообусловленные задачи.

Когда-то Л. С. Выготский обнаружил «несовпадение грамматического и психологического подлежащего и сказуемого» [2]. Он пришел к выводу, что «в фонетике, в морфологии, в лексике и в семантике, даже в ритмике, метрике и музыке – за грамматическими или формальными категориями скрываются психологические. Если в одном случае они, по-видимому, покрывают друг друга, то в других опять расходятся» [2]. Вот почему формальное использование понятийно-терминологического аппарата в педагоги-

ке нивелирует смыслы или, как минимум, многообразие их толкований. Грамотное применение научных понятий и категорий требует привития культуры мышления, которая не рождается в результате прочтения методических рекомендаций к написанию диссертаций, а формируется в процессе становления ученого, обладающего чувством меры в определении границы между универсальным и уникальным, определенным и вероятным, метафорически проникновенным и логически строгим, образно возвышенным и аллегорически комичным.

Это довольно трудно. «Страсть человека в том, чтобы осуществиться. Но осуществиться можно лишь в пространстве языка, его свободы, и это наша общая задача… большая часть человека – вне его… человек – это постоянное усилие» [9]. Этим требованиям должен соответствовать журнал, особенно такой, который посвящен проблемам обучения, эстетическому опыту, который формируется в социокультурной многомерности образовательной деятельности.

Поскольку методология педагогики близка к гуманитарным и общественным наукам, очень важно, чтобы педагогические исследования органично сплетались с культурологическими и философскими. Технологический же, формальный подход в определенном смысле примитивизирует образование «как живое течение науки» (И. С. Гессен).

Грустно бывает видеть во многих статьях научно-педагогических журналов привычный «иконостас»: авторы считают необходимым независимо от обсуждаемых проблем сослаться на классиков, роль которых, несомненно, велика и значительна, но к обсуждению конкретной проблемы не имеет прямого отношения. Бездумная эксплуатация классических трудов оборачивается тем, что многие соискатели ученой степени на защите диссертации реально не могут ответить ни на какие вопросы, относящиеся к сути упоминаемых ими или цитируемых работ. Подобный стиль изложения научных исследований сохранился еще с советских времен и не искоренен до сих пор.

Респонденты же зарубежных педагогических журналов начинают, например, с повествования о событиях, провоцирующих интригу, обнажающих противоречия. А вскрываемые противоречия, пусть не всегда легко разрешимые, но обозначенные, тща-

тельно и подробно проанализированные, способны родить новое миропонимание, в котором снова рождаются проблемы, новая череда вопросов… Как правило, завершаются статьи выводами, что вполне естественно. Но интересен и вариант концовки с постановкой еще только назревающих, свежих, актуальных проблем. Вообще, в теоретических журналах, например в «Педагогике», было бы полезно сформулировать некий свод «проблем Гильберта» для образования – перечень концептуально-методологических задач, решение которых продвинуло бы образовательные реформы в ближайшие три, пять, десять лет. Тогда действия государства в области образования могли бы опираться на эти теоретические посылы.

Во многих научно-педагогических журналах говорится о недостатках в представляемых диссертационных исследованиях последнего времени. В педагогике, в отличие от других направлений научной деятельности, почему-то считается уместным рекомендовать конкретный понятийно-терминолический аппарат, который следует применять при написании диссертации, и даже словесные клише, которые необходимо использовать при формулировке гипотезы, обосновании научной новизны, теоретической и практической значимости решения проблемы и т. д. Все это приводит к обнищанию мысли. Зажатые штампами, пребывая в плену формализованных догм, педагоги-исследователи начинают терять себя, настраиваются на волну, которая не соответствует их ментальности, душевному состоянию. Находясь во власти «требований ВАК» в период научного становления и «иссушив ум наукою бесплодной», в дальнейшем, уже после достижения степени доктора наук, «выжатый» бессмысленными формами организации научной работы исследователь теряет к ней интерес. Получившие после защиты диссертации свободу люди оказываются бессильны ею воспользоваться – возникший на почве принуждения к следованию регламентирующим ограничениям «оттек мозга» приводит к утрате творческой самобытности и индивидуальности.

Рекомендации ВАК, с одной стороны, и свобода творчества, с другой стороны, приобретают не только герменевтический смысл, но и определяют границу, имеющую антропологическое значение. Возникает вопрос: в какой мере журнал должен руководствоваться данными рекомендациями в своей деятельности, и есть ли, например, подобные международные требования к педагогическим публикациям, обязательные для российских изданий и авторов?

Создание «списка ВАК» изменило цели публикации научно-педагогических исследований в журналах. Ценностью стало не желание «докопаться до истины», а стремление обозначить статусность своего исследования, написанного по шаблону. Существенно сократилась доступность к опубликованию, исказился смысл престижности научно-педагогических изданий. Все больше авторитет ученого зависит от числа публикаций в зарубежных изданиях, однако доступ к ним в России тоже весьма ограничен. Вот так «изменчивая мода сулит невзгоды для народа».

Конечно, в современном открытом образовательном пространстве важно, чтобы проходил активный обмен научными достижениями между странами. «Alma Mater. Вестник высшей школы» сделал добрый почин по обзору научно-педагогических, периодических изданий в других странах (см. № 2 за 2005 г. и последующие номера журнала). Представляют значительный интерес материалы на русском и иностранных языках журнала «Образование в стране и мире», которые могут послужить взаимообогащению национальных образовательных систем, что особенно важно сейчас, когда Болонский процесс становится реальным. Было бы весьма полезно и разумно создавать подобные дайджесты в электронном виде.

Многие проблемы образования настолько значительны и носят общемировой характер, что, несомненно, заслуживают дискуссии с участием ведущих специалистов разных стран. Так, например, со стороны российских ученых звучит довольно жесткая критика Болонского процесса, но где на страницах наших журналов развернуто представлено мнение европейских специалистов, провозглашающих открытость образовательного пространства и свободу перетекания научных идей? Ведь суть модернизации образовательной сферы не в том, чтобы случайно обнаружить любопытный иностранный опыт и скопировать его, а в том, чтобы вместе с партнерами из других стран в результате совместных научных поисков выработать новое концептуально-методологическое видение общего образовательного пространства, уникального в истории цивилизации.

Журнал как открытая трибуна для обсуждения глобальных образовательных процессов очень важен для развития современной России. Критический анализ советского прошлого и европей-

ского опыта поможет создать целостную систему принципов организации отечественного образования, органично вписывающую его в глобальный мир. Увлеченное решение проблем, имеющих реальное значение для нашего государства, поможет отвлечь научно-педагогическую общественность от сосредоточенного соблюдения требований ВАК, создать новый стиль творчества, доминирующими признаками которого будут либерально-демократические ценности.

Научно-педагогическая периодика призвана дать философскую интерпретацию проблем образования в стране и мире и социокультурный прогноз его развития не на уровне юридического комментария к применению тех или иных нормативных актов, а путем диагностики социально-педагогических рисков, поддержки инноваций, несущих в себе позитивные тенденции и позволяющих различить историческую перспективу отрасли. Довольно часто образовательная политика, выдаваемая за механизм стабилизации, на практике вырождается в инструмент дестабилизации общества. Для предотвращения подобной ситуации необходимы общественные дебаты и обсуждения положения дел в такой жизненно важной сфере, как образование. Необходимо понять, в преддверии какой педагогической реальности мы живем, каким будет образовательный процесс во всей своей совокупности противоречивых тенденций в ближайшем будущем.

Хотелось бы, чтобы педагогические журналы чаще обращались к спорным, неоднозначным проблемам. Ситуация двусмысленности вовсе не есть признак недостаточной убедительности того или иного исследования. С нашей точки зрения, была бы интересна онтология несостоявшихся в свое время педагогических открытий, способных дать импульсы к осмыслению современности. Пространство научно-педагогических периодических изданий может стать местом встречи противостоящих позиций, площадкой для дискуссий, в которых отметаются крайности, гармонизируются мнения, достигается компромисс противостоящих сторон, каждая из которых провозглашает себя носителем истины.

Массовое вовлечение в научно-педагогический процесс широких слоев образовательного сообщества – важнейшая задача, которую может успешно решать периодика, воспользовавшись информационными технологиями.

Недоступность научных периодических изданий в последние годы усугубляется их коммерциализацией и падением тиражей. Опасность первой может быть преодолена за счет государственной поддержки изданий. Решить же вторую проблему можно с помощью электронных версий журналов.

Век информационных технологий обязывает нас рассматривать проблему Человека в новой сущности. Виртуальная реальность позволяет «проигрывать» широкий спектр сценариев организации учебного процесса и развертывания его содержания, создавая графы идей, ценностей и направлений развития. «Например, строение Википедии можно смоделировать при помощи ориентированного графа (орграфа), в котором вершины – это статьи, а дуги (ориентированные ребра) – гиперссылки» [3], которые именуются тематической картой – «формой представления знаний с ориентацией на улучшение поиска информации» [10]. Возможно, в будущем структура научно-педагогических журналов должна быть представлена не только рубриками, но и графами, задающими проблемы в соответствии с тематикой фундаментальных исследований.

Современные научно-педагогические журналы должны сопровождаться мультимедийным рядом артефактов культуры, которые дополняют научные поиски, станут сигналом и стимулом к последующей рефлексии, утвердят значимость духовных ценностей, формируемых каждым поколением и образовательной деятельностью в целом.

Всматриваясь в сущностные основания реальной жизни, педагог пытается уловить сложнейшие, закодированные сигналы человеческого бытия. Как отмечает В. В. Бычков, педагогика, соприкасаясь с жизнью, стирает «грань между бытием и кажимостью, сущностью и видимостью, ноуменальным и феноменальным, коннотацией и денотацией» [1]. В этот момент начинается «борьба за духовные приоритеты, эстетические ценности, за эйдетические основания жизни, за выражение ноэтического в художественно данном – живописном, поэтическом, музыкальном» [1]. Строгость, логичность мысли должна сочетаться с возвышающейся чистотой духовных обобщений. Научный текст должен усиливаться художественной символизацией. Только тогда педагогический язык обретает своеобразие, отличающееся от заимствования стилей смежных наук.

Электронные носители информации сейчас составляют конкуренцию бумажным изданиям. Благодаря поисковым системам, они позволяют более эффективно организовать работу с текстами. Однако менталитет россиян еще не достиг понимания того, что за электронные услуги тоже надо платить. Интересным является решение журнала «Вопросы философии» о свободном доступе к своим материалам. В Интернет выставлены многие статьи последних лет и свежих номеров. Это способствует более активному распространению журнала на бумажных носителях, поскольку многие читатели, знакомясь с неполной электронной версией, загораются интересом прочитать дополнительно те тексты, которые редакция оставляет закрытыми для интернет-пользователей. Любопытен опыт газеты «Вести образования». Свободный доступ к ней в сети исключает выход газеты на бумаге. Как бизнес-проект такая издательская деятельность выглядит не очень выигрышно, однако популярность газеты в масштабах отрасли несомненна. Читатели получают информацию об актуальных проблемах образования, а Министерство образования Российской Федерации и другие государственные структуры реализуют информационную поддержку отрасли, что, в конечном счете, способствует интересам государства.

Многие библиотечные центры в университетах и других центрах научно-педагогической деятельности имеют доступ к электронным ресурсам зарубежных библиотек. Немалым спросом пользуется периодический дайджест переводов научно-педагогических текстов, изданных в других странах и являющихся основой инновационной образовательной деятельности в России.

Наиболее приемлем для организации издания научно-педагогических газет и журналов, на наш взгляд, комплексный подход, когда материалы на бумажных носителях дополняются дайджестами по дополнительной литературе. Некоторые научно-педагогические издания с помощью мультимедийных средств, соответствующих требованиям технологического сопровождения учебного процесса, могли бы стать периодическим дополнением к действующим учебникам. Так, например, можно скрытой камерой демонстрировать «открытые уроки», проводить в виртуальном пространстве учебно-познавательные эксперименты. Впрочем, это пока предложения для создания учебника будущего – гибкого, динамичного, пульсирующего яркостью, остротой и оригинальностью решения про-

блем, которыми живет современный человек. Научно-педагогическая периодическая литература – это своего рода дидактический материал, который должен получать свое развитие в реальной организации учебного процесса. Все многообразие возможностей развития учебной литературы предполагает совершенствование измерительных механизмов оценки качества образования, в которых на смену критериям формального усвоения знаний, умений и навыков, которыми так богаты ЕГЭ, придут другие показатели – креативность, нестандартность мышления, способность обнаруживать ценности образования, идти на разумный риск ради достижения амбициозных целей личностного развития.

Периодические научно-педагогические журналы – это база, на которой формируется стиль педагогического мышления, на которую ориентируются профессионалы, из которой черпается новый опыт участников образовательного процесса. Ответ на вопрос: «Какой быть научно-педагогической периодике?» по сути означает: «Каким нам видится образование будущего?». Многообразие ответов на этот вопрос, видимо, свидетельствует о многообразии возможностей «делать периодику завтрашнего дня» интересной, страстной и, вместе с тем, научно выверенной. Магистральной остается идея, обозначенная В. И. Загвязинским, предполагающая «необходимость отказа от сложившегося веками догоняющего общественные запросы образования и перехода к образованию, опережающему социально-экономическое развитие» [4].

Хотелось бы, чтобы современная педагогическая периодика была синергетическим сгустком идей, реализация которых превратила бы образование в правильно понимаемое «царство свободы». Рейтинги, индексы и прочие количественные и качественные показатели журналов не должны затмевать главное в их оценке – способность вести за собой образовательное сообщество, как Прометей, как Моисей, как иной герой, в образе которого воплощен великий смысл жизни.

Литература

1. Бычков В. В. Символизация в искусстве как эстетический принцип // Вопр. философии. 2012. № 3. С. 272.

2. Выготский Л. С. Мышление и речь // Электрон. библиотека. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://psychlib.ru/mgppu/VMr-1934/VMR-001.htm.

3. Графы. Википедия. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Граф_(математика).

4. Загвязинский В. И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2012. № 4. С. 4.

5. Игошев Б. М. Современное образование. Проблемы и решения // Alma Mater. Вестн. высш. шк. № 10. 2011. С. 9.

6. Корсаков С. Н. Об универсальности и уникальности человека // Вопр. философии. 2012. № 3. С. 167.

7. Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К. В. В. Давыдов: творение «нового всеобщего» // Вопр. философии. № 9. 2005. С. 49.

8. Кутырев В. А. Философия иного, или Небытийный смысл трансмодернизма // Вопр. философии. 2005. № 5. С. 18.

9. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. Европейская ответственность. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://society.polbu.ru/mamardashvili_understandphilo/ch28_ii.html.

10. Степин В. С. Научная рациональность в техногенной культуре: типы и историческая эволюция // Вопр. философии. 2012. № 5. С. 18.

11. Тематическая карта. Википедия. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Тематическая_карта.

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 37:519.2

Л. М. Нуриева

О ПРИМЕНЕНИИ ФОРМУЛЫ БЕРНУЛЛИ ДЛЯ АНАЛИЗА РЕЗУЛЬТАТОВ ЕГЭ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения аппарата теории вероятностей для анализа статистики Единого государственного экзамена. Исследуется влияние на результаты испытаний закрытых заданий, которые пока, к сожалению, составляют большую часть контрольно-измерительных материалов для выпускников средних общеобразовательных учреждений. На основе произведенных расчетов убедительно доказывается, что чем больше в тестовой работе закрытых вопросов, тем больше шансов у сдающих экзамен элементарно угадать ответы и тем меньше вероятность получения низких оценок.

Предлагаемая автором формула Бернулли позволяет найти объяснения некоторым, на первый взгляд, непонятным аномалиям в распределении участников по набранным баллам, оценить качество экзаменационных материалов и системы начисления баллов, уточнить параметры границ освоения школьниками учебных дисциплин и даже проследить социальные эффекты экзамена, давая им количественную оценку. Автор надеется, что аналитики ЕГЭ при подведении его итогов будут активнее пользоваться возможностями описанной в статье методики.

Ключевые слова: Единый государственный экзамен, анализ результатов ЕГЭ.

Abstract. The paper looks at implementing the probability theory and mathematical statistics while analyzing the outcomes of the unified state examination (USE). The research is aimed at investigating the impact of closed questions that make the greater part of USE, on test results. The methodology is based on so called Bernoulli's trial. The research findings demonstrate the higher probability of incidental right answers to the closed questions compared with the open ones. The author makes a conclusion that the considerable number of closed questions in the test can misrepresent the final result which tends to improve.

The proposed method of statistic analysis can provide the explanation for the USE results anomalies, evaluate the quality of examination materials and scoring system, and give the quantified assessment of social implications.

Keywords: unified state examination, analysis of unified state examination results.

Последние несколько лет в профессиональных изданиях и Интернет стали появляться аналитические материалы, посвященные итогам Единого государственного экзамена (ЕГЭ) в различных субъектах Российской Федерации. Чаще всего их авторство принадлежит местным институтам повышения квалификации работников образования и методическим службам, реже – региональным центрам обработки информации. Образцом для подражания для аналитиков, как правило, служат ежегодные отчеты Федерального института педагогических измерений (ФИПИ). Содержание последних сводится к описанию контрольно-измерительных материалов, перечислению проверяемых элементов школьных курсов с указанием успешности их освоения и более или менее обоснованной интерпретацией полученных данных. В силу ограниченности данных об участниках экзамена [4] отчеты ФИПИ не дают ответа, как и почему достигнуты те или иные результаты. Сходная ситуация с региональными исследованиями итогов экзамена. Составить полную картину мешает не только специфика исходного статистического материала, но и ограниченность используемого аналитического инструментария.

В настоящей статье мы не беремся оценивать приемы, которыми пользуются специалисты при изучении результатов ЕГЭ, а хотим лишь обратить внимание на возможности применения аппарата теории вероятностей.

Уже не раз обсуждалась статистическая зависимость результатов экзамена от соотношения в контрольно-измерительных материалах (КИМах) вопросов открытого и закрытого типов. Большинство заданий ЕГЭ – закрытые, чаще всего с четырьмя (в иностранном языке – с тремя) готовыми альтернативными ответами[1]. Вопросы, предполагающие краткую самостоятельную формулировку ответа (обычно в части *B*), на самом деле, как правило, также закрытые, хотя имеют множественный выбор. Иначе говоря, приходится в очередной раз констатировать, что открытых заданий в части *A* и *B* по всем предметам очень мало.

[1] Пока от закрытых вопросов отказались только в математике и литературе.

Алгоритм выполнения части *А* независимо от дисциплины – это последовательный перебор и исключение сомнительных вариантов ответа. Общий недостаток закрытых заданий – наличие подсказки в альтернативах. Дело даже не в том, что некоторые верные ответы видны сразу (как бывает даже в математике) [3]. Общим правилом является то, что большинство дистракторов (отвлекающих ответов в тестовых заданиях закрытого типа, похожих на правильные, но не являющиеся таковыми) откровенно неправдоподобны, что резко сужает круг поиска. Исключая их, можно получить правильное решение, даже не зная его.

Технология выполнения части *А* по физике и информатике, где требуются вычисления, максимально приближена к обычной письменной работе. Однако и здесь присутствует элемент подсказки. Закрытое задание позволяет сравнивать результат решения с предложенными тестовыми вариантами. Если среди них полученного ответа не обнаружено, то задача может решаться до достижения успеха. Открытые же задания сигнала для повторного поиска не дают.

В закрытых заданиях при затруднении подходящий ответ может выбираться приблизительно. К тому же способ проверки бланков ЕГЭ требует, чтобы результат вычислений легко читался программами сканирования и распознавания чисел. При таком раскладе вероятность угадать ответ, наобум поставив крестик, сохраняется в 25%. Высоких оценок таким путем, конечно, добиться нельзя, но получить удовлетворительную оценку, как в свое время происходило, например, на экзамене по математике, вполне возможно [2].

Хорошим инструментом для демонстрации влияния закрытых вопросов на результаты экзамена является схема Бернулли. Она позволяет рассчитывать вероятность получения определенного результата в серии независимых испытаний. В нашем случае есть серия из n заданий части *А*, в каждом из которых четыре альтернативных ответа. Угадывание наступает с вероятностью 0,25 (при трех альтернативах – 0,33), а ошибка с вероятностью 0,75 (0,66).

В соответствии с формулой Бернулли

$$P_n(k) = C_n^k p^k q^{n-k}, \ k = 0,1,...n ,$$

где $P_n(k)$ есть вероятность того, что в n испытаниях произойдет ровно k успехов, вычисляем, с какой вероятностью можно полу-

чить баллы путем угадывания в серии из n заданий. Результаты вычислений сведены в табл. 1.

Таблица 1

Распределение вероятности получения первичных баллов за выполнение части А путем угадывания ответов

Первичный балл	Информатика	Обществознание	Физика и география	История	Иностранный язык	Русский язык и химия	Биология
0	0,56	0,18	0,08	0,04	0,00	0,02	0,00
1	3,38	1,31	0,63	0,38	0,02	0,18	0,04
2	9,58	4,58	2,51	1,65	0,11	0,86	0,22
3	17,04	10,17	6,41	4,59	0,48	2,69	0,84
4	21,30	16,11	11,75	9,17	1,50	6,04	2,31
5	19,88	19,33	16,45	14,06	3,60	10,47	4,93
6	14,36	18,26	18,28	17,19	6,91	14,55	8,49
7	8,20	13,91	16,54	17,19	10,85	16,62	12,13
8	3,76	8,69	12,41	14,32	14,25	15,93	14,66
9	1,39	4,51	7,81	10,08	15,83	12,98	15,20
10	0,42	1,95	4,17	6,05	15,04	9,09	13,68
11	0,10	0,71	1,89	3,12	12,30	5,51	10,78
12	0,02	0,22	0,74	1,38	8,71	2,91	7,49
13	с 13 по 18[1] – 0	0,06	0,25	0,53	5,36	1,34	4,61
14		0,01	0,07	0,18	2,87	0,54	2,52
15		с 15 по 22 – 0	0,02	0,05	1,34	0,19	1,23
16			с 16 по 25 – 0	0,01	0,54	0,06	0,54
17				с 17 по 27 – 0	0,19	0,02	0,21
18					0,06	с 18 по 30 – 0	0,07
19					0,02		0,02
20					с 20 по 28 – 0		0,01
21							с 21 по 36 – 0

[1] Здесь и далее указывается максимальный первичный балл за часть *А*.

На рис. 1 хорошо видно, как по мере увеличения в работе числа закрытых вопросов от наименьшего (информатика – 18) к наибольшему (биология – 36) растут шансы получения необходимых баллов, а распределение смещается вправо. Результаты по

иностранному языку несколько отличаются из-за того, что вопросы тестовых заданий по данной дисциплине сопровождаются тремя альтернативными ответами.

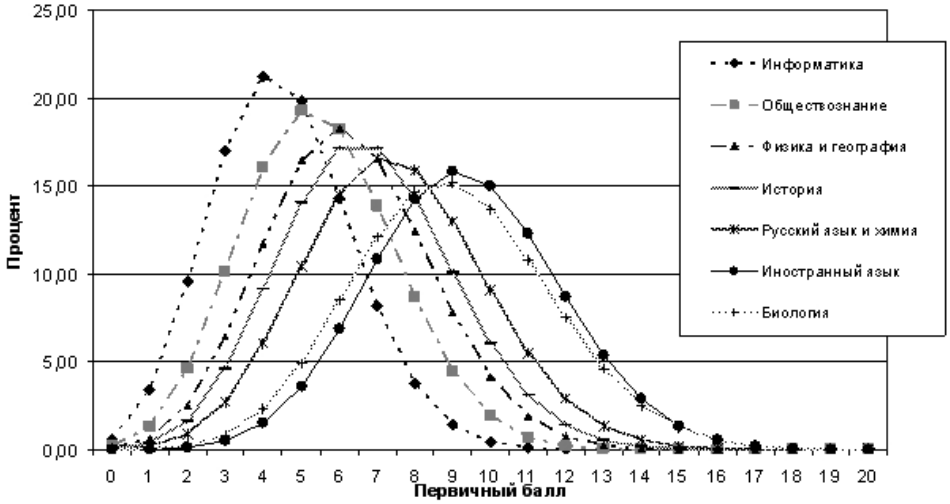


Рис. 1. Распределение вероятностей получения первичного балла по дисциплинам в случае угадывания ответов

Результативность выполнения части *А* на основе угадывания показана в табл. 2. Подсчеты по схеме Бернулли показывают, что ноль баллов на ЕГЭ получить практически невозможно. Хотя, согласно статистике, по всем предметам такую оценку получают больше учащихся, чем те, кто зарабатывает один–три балла, но происходит это потому, что первые просто сдают пустые (!) работы. Как только школьник начинает, даже глядя в потолок, заполнять бланк, он непременно проставит верные ответы и что-то «заработает».

Негативным примером использования закрытых вопросов служит опыт проведения ЕГЭ по математике в период, когда часть *А* по этому предмету еще не была отменена. В распределении учащихся по первичному баллу всегда присутствовал выброс значений, соответствующих эффекту угадывания ответов (рис. 2). Особенно это проявилось в 2008 г., когда охват испытаниями стал почти 100% и действовала норма «+1», позволявшая получить удовлетворительную оценку и в случае неудовлетворительного результата. Принудительное вовлечение регионов в экзамен и введение его обязательности привели

к расширению состава участников за счет нежелающих сдавать ЕГЭ. Такие выпускники выполняли экзаменационную работу формально, наобум проставляя крестики в бланке ответов. В 2007–2008 гг. почти каждый пятый школьник страны фактически игнорировал экзамен по математике, выполняя задания «методом тыка» [2]. Отмена «гарантированной тройки» в 2009 г. существенно снизила саботаж экзамена, но не устранила проблему закрытых вопросов. Поэтому выброс значений, равных 3–4 первичным баллам, все равно сохранился. И только в 2010 г. после отказа от части *A*[1] распределение участников приняло нормальный вид.

Таблица 2

Результативность выполнения части А на основе угадывания

Предмет	Число заданий с выбором ответа	Первичный балл, который в среднем можно получить путем гадания ответов	Интервал первичных баллов, которые в 90% случаев можно получить путем гадания ответов
Информатика и ИКТ	18	4,5	2–7
Обществознание	22	5,5	2–8
Физика	25	6,25	3–9
География	25	6,25	3–9
История	27	6,75	3–10
Русский язык	30	7,5	4–11
Химия	30	7,5	4–11
Биология	36	9	5–13
Английский язык	28	9,24	5–13

Почему закрытые вопросы столь явно обнаруживали себя в математике, хотя в КИМах по остальным предметам они составляют почти половину тестовой работы?[2] В нашем вопросе содержится ответ: из-за малого их числа общее распределение участников по баллу распадалось на две части. В дисциплинах, где доля «угадаек» выше, распределения выглядят более монолитными, так как значения, соответствующие гаданию, смещаются по шкале вправо. Однако и тут

[1] По заявлению ФИПИ, отказ от закрытых вопросов «отвечает традициям преподавания математики в российской школе» [1]. Упомянутые традиции не мешали, однако, организаторам ЕГЭ десять лет насаждать «тесты-угадайки», в том числе и в математике.

[2] В 2009 г. доля закрытых вопросов в первичном балле за работу по математике составляла 27%, в истории и обществознании – почти 40%, русском языке, биологии, физике и химии – около 50%.

мы найдем следы закрытых вопросов. Так, в распределении учащихся по баллам по русскому языку наблюдается левосторонний подъем линии графика, что в условиях саботажа испытаний особенно хорошо видно на основе результатов 2008 г. (рис. 2). Масштабы формального участия здесь также поддаются измерению. Для этого мы воспользовались следующим приемом: при подсчете первичного балла уменьшили количество вопросов части *А* до 10, как это было в математике. Таким образом получили графики распределения омских выпускников (свыше 11 тыс. чел.) по первичным баллам за всю работу (нормальное распределение) и по сумме баллов за части *В* и *С* и любых 10 заданий части *А* (бимодальное распределение). Второй график наглядно показывает, что в 2008 г. около 15% омских школьников, не мудрствуя при выполнении части *А,* наобум отмечали варианты ответов (рис. 3). Аналогичные результаты, правда, в несколько меньших масштабах обнаружились и при исследовании результатов 2009 г. В 2010–11 гг. из-за отмены правила «+1» саботаж экзамена по русскому языку в омских школах сошел на нет.

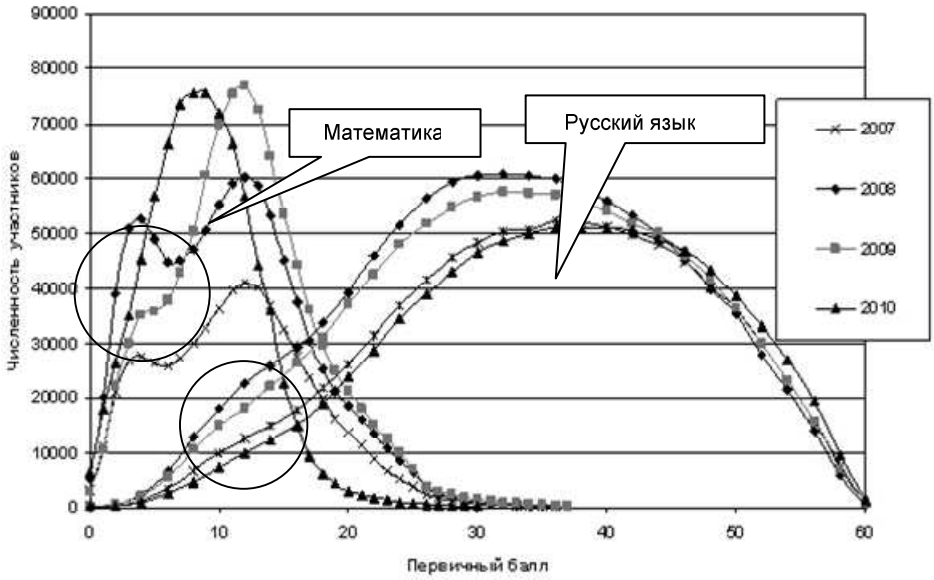


Рис. 2. Распределение участников ЕГЭ по первичному баллу по Российской Федерации (математика и русский язык)

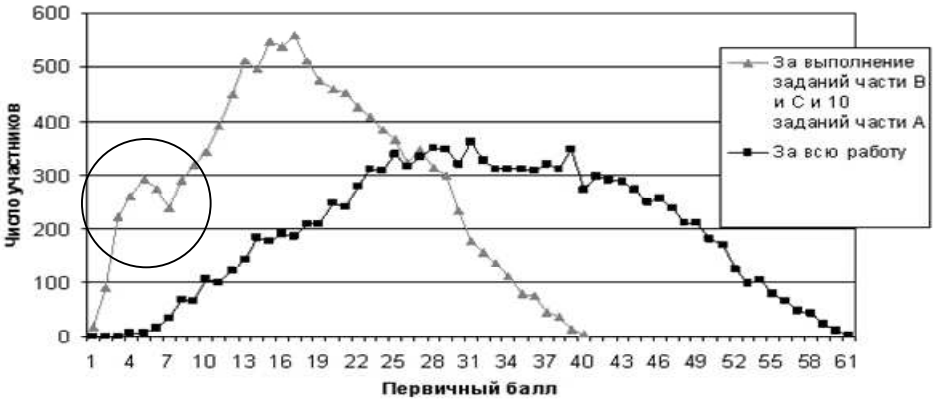


Рис. 3. Распределение омских учащихся по первичному баллу в 2008 г. (русский язык)

В дисциплинах, КИМы которых в значительной мере состоят из «угадаек», последние обнаруживают себя практически полным отсутствием участников с минимальными баллами. Чем больше в работе закрытых вопросов, тем больше шансов что-то угадать, тем меньше вероятность получения низких результатов [1]. Поэтому при интерпретации итогов испытаний точку отсчета результативности следует относить вправо по шкале до уровня, когда возможность получить высокие баллы, не утруждая себя, становится допустимо малой. Для русского языка, например, по формуле Бернулли эта точка соответствует 14 первичным баллам (вероятность получения 14 и более первичных баллов путем гадания составляет около 1%). Границы минимального уровня усвоения курса для русского языка Рособрнадзором установлены в 0–16 первичных баллов. Для английского языка эти показатели составляют 16 баллов по формуле Бернулли (здесь и далее в скобках: у Рособрнадзора – 0–15), для биологии – 16 (0–16), географии – 12 (0–15), истории – 13 (0–13), обществознания – 11 (0–14), физики – 12 (0–11), химии – 14 (0–14). Таким образом, уровень, обозначенный Рособрнадзором как минимальный, на самом деле достигается элементарным гаданием ответов, что позволяют сделать закрытые задания. Это демонст-

[1] Учащихся с 4–5 и менее первичными баллами по всем дисциплинам (кроме предметов, где нет части *А*, и информатики, где число заданий с выбором ответа невелико) в стране практически нет.

рирует, насколько невысоки федеральные требования к уровню подготовки школьников. Ведь выпускники должны выполнить работу немногим лучше, чем просто с известной долей везения спонтанно проставлять крестики в бланке ответов.

Рисование крестиков наугад не смущает организаторов и не мешает выдавать такое «участие» в ЕГЭ за чистую монету. В ежегодных отчетах ФИПИ знания детей, показавших минимальный результат, постоянно характеризуются как отрывочные и бессистемные. Хотя какая уж тут система…

Все выше изложенное имеет еще один аспект. Оценивание учебных достижений с помощью ЕГЭ производится некорректно и несправедливо. Шкалы перевода предусматривают начисление максимальных тестовых баллов минимальным и максимальным первичными. При этом получается, что слабые школьники, формально участвующие в испытаниях, тестовыми баллами максимально награждаются. Сильные же учащиеся, делающие лишь единичные ошибки, потерей тестовых баллов максимально наказываются. Например, только за то, что выпускник явился и наугад «налепил» крестиков в бланке, ЕГЭ по русскому языку «наградит» его в среднем 7–8 первичными или 15–17 тестовыми баллами. А сильные школьники, потерявшие 7–8 первичных баллов из 80 возможных (10%), будут лишены пятой части (20%) тестовых баллов.

Осознание того, что уровень знаний школьников пока, к сожалению, проверяется прежде всего заданиями закрытого типа, в значительной мере определяющими результат испытаний, и применение аппарата теории вероятностей помогают выявить многие ошибки в толковании результатов ЕГЭ. Формула Бернулли позволяет найти объяснения некоторым, на первый взгляд, непонятным аномалиям в распределении участников по набранным баллам, оценить качество контрольно-измерительных материалов и системы начисления баллов, уточнить параметры границ освоения школьниками учебных дисциплин и даже проследить социальные эффекты экзамена, давая им количественную оценку. Хочется надеяться, что аналитики Единого государственного экзамена при подведении его итогов будут активнее пользоваться возможностями данной схемы.

Литература

1. Итоговый аналитический отчет о результатах проведения ЕГЭ в 2010 году (май – июнь 2010 г.). [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.fipi.ru/binaries/1084/mat11.pdf.

2. Нуриева Л., Киселев С. ЕГЭ и анализ качества обучения математике // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2008. № 5. С. 11–25.

3. Нуриева Л., Киселев С. Единый государственный экзамен и проблемы его анализа. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://scepsis.ru/library/id_2480.html.

4. Нуриева Л., Киселев С. Является ли ЕГЭ инструментом анализа качества образования? // Математика (приложение к газете «1 сентября»). 2009. № 4. С. 3–7.

ЮБИЛЕИ

УДК 159.923

Б. А. Вяткин,
М. Р. Щукин

В. С. МЕРЛИН О ПРОБЛЕМАХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ (К 115-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ УЧЕНОГО)

Аннотация. Статья посвящена деятельности Вольфа Соломоновича Мерлина – одного из основоположников отечественной психологической науки, более 30 лет возглавлявшего Уральское отделение общества психологов СССР. Ретроспективно излагаются его взгляды и приводятся факты биографии. Идея целостного, комплексного подхода к человеку при преодолении практических задач сформулирована ученым в концепции интегральной индивидуальности: решение любой проблемы, относящейся к личности, возможно только при учете всего многообразия соматических, нервно-физиологических, психологических и социальных факторов в их взаимной связи.

Обобщается опыт работы кафедры психологии Пермского государственного педагогического университета (ПГПИ), которой долгие годы руководил выдающийся ученый, где решалась и продолжает решаться важнейшая задача обеспечения качественной психологической подготовки будущих учителей. Весомый вклад В. С. Мерлина, его учеников и последователей в теоретический фундамент системы педагогического образования становится еще более значимым в условиях демократизации и гуманизации современного общества, при переходе от предметноцентрического обучения к антропоцентрическому.

Ключевые слова: преподавание психологии, профессиональная подготовка учителя, психологическая пытливость, наблюдательность, творческое мышление, личность, исследовательские умения.

Abstract. The paper is devoted to the scientific contribution of V. S. Merlin – one of the prominent psychologists of the former Soviet Union, the chairman of the Ural Branch of the Psychologists Society for over 30 years. The authors make the retrospective analysis of his views and experience, and give some facts of his biography. His idea of holistic integral approach to the man solving practical tasks involving the diversity of somatic,

neuro-physiological, psychological and social aspects in their close interrelation, still remains relevant.

The paper summarizes the experience of the Psychology Department at Perm State Pedagogical University, headed by the scientist for a long time. The considerable contribution of V. S. Merlin and his followers into the theoretical foundation of pedagogical education gets the greater importance now - in the context of democratization and humanization of society, and transition from the subject-oriented to human-oriented education.

Keywords: psychology teaching, teachers' training, psychological inquisitiveness, shrewdness, creative thinking, personality, research skills.

Вольф Соломонович Мерлин – доктор психологических наук, профессор, видный ученый, один из основоположников отечественной психологической науки, более 30 лет возглавлявший Уральское отделение общества психологов СССР, родился 22 января 1893 г. в Могилеве в семье учителя. После окончания в 1918 г. гимназии работал инструктором по внешкольному образованию, в 1920 г. поступил в Петроградский педагогический институт, который окончил по педагогическому факультету.

Научная деятельность Мерлина началась в Ленинграде в 1924 г. Вчерашний выпускник Петроградского пединститута, он стал научным сотрудником комиссии по изучению педагогической работы с неграмотными взрослыми при Ленинградском губполитпросвете, которую возглавлял известный педагог профессор М. Я. Басов. Эта встреча была определяющей в дальнейшей судьбе молодого ученого. Под руководством Басова были выполнены его первые научные работы, под его редакцией увидели свет первые публикации Мерлина в 1925–1930 гг. Возможно, благодаря содействию Басова он стал ассистентом, а затем и доцентом кафедры психологии Петроградского пединститута имени А. И. Герцена, одновременно являясь научным сотрудником Ленинградского института научной педагогики. И хотя данное сотрудничество было недолгим (около семи лет), Мерлин всю жизнь считал себя учеником М. Я. Басова.

Главный предмет исследований Басова – развитие личности ребенка, детская психология. Начиная с 1920 г. складывается его школа, занимающаяся изучением методов объективного наблюдения целостной развивающейся личности. Особо следует отметить установку Басова на «онаучивание» процессов воспитания и обучения, заключавшееся в как можно более широком внедрении метода исследования в повседневную практику учителя [1].

В работах Басова содержалось «стремление к целостному пониманию личности, к исследованию всех явлений в их взаимной связи и их взаимной обусловленности». Весь окружающий мир он трактовал как «единую целостную систему, как одно целое, все части и элементы которого находятся в определенных связях и отношениях друг с другом». Всякий организм есть «частица мира, находящаяся в связи со всем целым и вне этого целого не существующая». Системно-образующим фактором выступала «жизненная значимость отношения между организмом и средой». Указывалось три уровня организма: генотипический, фенотипический и психологический, отмечалась многозначность отношений частей в целом [2]. По сути, это был системный подход к изучению человека, элементы которого, периодически встречаясь в работах Мерлина, трансформировались со временем в учение об интегральном исследовании индивидуальности человека [12].

Мерлин продолжил строительство здания, фундамент которого заложил учитель. Басов подробно изучал человека как активного деятеля в среде (поведенческие и социальные особенности). Мерлин же уделял больше внимания исследованию взаимодействия различных уровней интегральной индивидуальности. Анализируя поведение, Басов выделил два типа процессов: ассоциативно-детерминированный (между элементами одного порядка) и апперцептивно-детерминированный (подразумевающий двойную детерминацию: между элементами одного и разных порядков). Мерлин перенес эти типы детерминации на внутриуровневые (каузальные) и межуровневые (телеологические) связи. Проблема соотношения биологического и социального в человеке, подробно обсуждаемая в трудах Басова, нашла свое выражение у Мерлина в обосновании отличительных особенностей разноуровневых свойств. Изучение Басовым определенных стереотипных, симптомокомплексных структур профессиональной деятельности, связанных с индивидуальными характеристиками, явилось своеобразной теоретической предпосылкой создания Мерлиным и его учениками концепции индивидуального стиля деятельности [14, 18].

В. С. Мерлин был не только крупным ученым, но и замечательным педагогом. Его лекции по психологии в ПГПИ для студентов – будущих учителей – отличались глубоким научным содержанием, проблемным стилем изложения, строгой логикой и эмоци-

ональным накалом. В них органично сочетались новейшие факты и теоретические концепции, что так важно для воспитания учителя, творчески подходящего к своему делу, способного справиться со сложными педагогическими ситуациями, избрать психологически обоснованные способы и методы воздействия на учащихся.

Неизменно уделяя внимание вопросам преподавания психологии и психологической подготовке выпускников педвуза, В. С. Мерлин принимал непосредственное участие в разработке учебников и учебных пособий, редактировал научные и методические материалы. Для двух изданий учебника «Общая психология» (под ред. А. В. Петровского) им были написаны главы «Темперамент» (во 2-м издании в соавторстве с Б. А. Вяткиным) и «Характер» [7, 8, 10, 11]. Под его руководством коллектив преподавателей кафедры психологии, которую он возглавлял, выпустил учебное пособие «Сборник задач по общей психологии», опубликованное издательством «Просвещение» [15] и впоследствии переведенное на украинский язык [17]. В. С. Мерлин – автор учебного пособия к спецкурсу «Лекции по психологии мотивов человека» [9]; редактор методического пособия «Психическое развитие и обучение» [17]; ведущий разработчик методик психологического наблюдения, составления психолого-педагогической характеристики ученика, наблюдения свойств темперамента, программы психологического анализа урока и др.

Занимаясь непосредственно методическими проблемами преподавания психологии в педагогическом высшем учебном заведении, В. С. Мерлин принял участие в подготовке и редактировании книги «Воспитывать психологическую пытливость у будущих учителей» [5], где представлены различные аспекты методической тематики: использование задач по общей психологии (с конкретными примерами), рационализация обратных связей в системе «лектор – аудитория», организация практических занятий и спецсеминаров, использование индивидуальных заданий по психологии и т. д.

В статье «Чему и как учить будущих учителей по психологии», опубликованной в журнале «Вопросы психологии» [6], В. С. Мерлин выдвинул в качестве основополагающего принцип воспитывающего обучения. Он подчеркнул, что для подготовки школьников к продолжению образования, к производственному труду и к жизни вообще совершенно недостаточно усвоения определенной суммы знаний. Творческий труд требует от человека, прежде всего,

определенных качеств умственной деятельности: наблюдательности, критического ума, глубины, самостоятельности, активности и гармонического сочетания абстрактно-теоретического, наглядно-образного и наглядно-действенного мышления. Только тогда человек в состоянии творчески применять свои знания и расширять их в соответствии с бурным ростом науки и техники.

Ученый утверждал, что изучать психологию с точки зрения слияния обучения с воспитанием – значит изучать ее под углом зрения проблем личности, раскрытие общих существенных признаков которой должно стать исходным пунктом в рассмотрении закономерностей отдельных психических процессов. Ведь воспитатель, формируя нравственные качества, стремясь к всестороннему и гармоническому развитию личности, воздействует не на темперамент, характер и способности в отдельности, а на человека в целом.

Кроме того, принципиальное значение В. С. Мерлин придавал взаимоотношениям личности и коллектива, соотношению личностной и социальной психологии. Он отмечал, что для воспитания личности необходимо учитывать психологическую характеристику коллектива. В то время, кода появилась статья, данные вопросы вообще не освещались в учебниках по психологии.

В соответствии с представленными соображениями он сформулировал два принципа преподавания психологии для будущих педагогов: первый – излагать психологию под углом зрения проблемы личности; второй – опираться при изучении детской психологии на теоретические понятия общей психологии, без солидного и прочного знания которой любая качественная психологическая подготовка, в том числе учителя (хотя он в своей работе и имеет дело, прежде всего, с детьми), невозможна.

В. С. Мерлин считал: «Психология не может и не должна делать «педагогические выводы», т. е. формулировать, что следует сделать учителю для разрешения стоящих перед ним педагогических задач. Приемы и методы воспитания и обучения не могут быть «выведены» из психологических закономерностей. Помимо психологических данных, они обосновываются целым рядом других, чисто педагогических условий: социально-нравственными требованиями общества, логикой преподаваемого предмета, уровнем воспитанности учеников и уровнем их образовательной подго-

товки и т. п. <…> Задача психологии заключается не в том, чтобы научить воспитателя, что он должен делать, а в том, чтобы объяснить, вследствие каких психологических причин данное педагогическое действие оказывается правильным, целесообразным или, наоборот, неправильным, нецелесообразным.

Психология должна отвечать учителю не на вопрос «что делать?», а на вопрос «почему?». Ее важнейшая задача – воспитывать у учителя психологическую пытливость ума. Только в том случае, когда воспитатель постоянно спрашивает себя, какими психологическими условиями, какими свойствами личности ученика объясняются удачи и неудачи в педагогической работе, он в состоянии искать и находить все новые и новые творческие приемы педагогического воздействия» [5, с. 10–11].

Ученый обозначил несколько условий воспитания «психологической пытливости ума». Первое: построение изложения курса психологии на основе повседневных практических задач, с которыми должен справляться учитель. Постоянная педагогическая перспектива, практическая значимость делают профессиональные знания более действенными и крепкими. Второе: наиболее надежное и строгое решение теоретической психологической проблемы основывается на экспериментальных лабораторных данных. Конечно, важную роль играют и психологический анализ передового педагогического опыта, и осмысление наработок лучших учителей, однако этот материал нужно привлекать лишь в качестве иллюстрации экспериментальных фактов. Третье: для психологического объяснения каждой педагогической ситуации должен быть предпринят самостоятельный психологический анализ, поскольку решение любой общей задачи, стоящей перед учителем, всегда имеет индивидуализированный характер.

По поводу перечисленных условий В. С. Мерлин писал: «Уже при чтении лекционного курса мы приучаем студентов к психологическому анализу и истолкованию. Для этого мы, рассматривая экспериментальные факты и типичные педагогические ситуации, относящиеся к изучаемой теоретической проблеме, в некоторых простейших случаях не сами анализируем и истолковываем их, а требуем такого же анализа и истолкования от студентов. Другое средство развития у студентов навыков психологического исследования – самостоятельное решение психологических задач. Эти

задачи заключаются в описании экспериментальных фактов, житейских и педагогических ситуаций. Студенты или решают их устно, во время практических занятий, или же задачи предлагаются в виде домашней письменной работы. Но важнейшее средство в этом отношении – усвоение студентами некоторых основных методов психологического исследования, доступных для учителя в его повседневной работе. Такими методами являются психологическое наблюдение и естественный эксперимент. Этими методами студенты должны овладеть во время практических занятий по психологии, применяя их при изучении двух-трех тем психологического курса. Наконец, существенное значение имеет также применение курсовых и дипломных работ по психологии, как это практикуется во многих пединститутах» [5, с. 13–14].

Обобщая все сказанное об овладении приемами и методами психологического изучения, В. С. Мерлин приходит к следующему выводу: «Чтобы быть хорошим учителем, недостаточно хорошо знать психологию – надо стать психологом-исследователем» [5, с. 14].

Идея целостного, комплексного подхода к человеку при преодолении практических задач отчетливо сформулирована ученым в концепции интегральной индивидуальности: решение любой проблемы, относящейся к личности, возможно только при учете всего многообразия соматических, нервно-физиологических, психологических и социальных факторов в их взаимной связи [12].

Это положение конкретизировалось применительно к деятельности педагога. В частности отмечалось: для учителя важно не только знать, что школьник в состоянии усвоить то или иное понятие, но и должно быть не менее существенно то, ценой каких энергетических затрат организм ребенка добивается такого усвоения и к каким последствиям в дальнейшем развитии приводят эти энергетические затраты. Аналогичным образом рассматривалось достижение профориентационных целей, которое невозможно без всестороннего учета антропометрических, соматических, нервно-физиологических, психических и социально-психологических свойств личности.

В 1978 г. под руководством В. С. Мерлина и под его редакцией по заданию Министерства просвещения РСФСР группой преподавателей кафедры психологии было подготовлено методическое письмо «Пути улучшения педагогической направленности в препо-

давании психологии в пединституте». В Министерстве от имени кафедры по данной проблеме был сделан доклад, где перечислялись предложения по повышению качества всех видов учебной психолого-педагогической профессиональной подготовки, включая лекции, семинары, лабораторные занятия, выполнение курсовых и дипломных работ, педагогическую практику, написание рефератов и др. [3]. Были представлены правила, которыми руководствуются преподаватели психологии Пермского педагогического института в своей деятельности. В систематизированном виде они сводились к следующему: использовать во всех видах учебных занятий новейшие данные психологической науки; обосновывать социально-практическую остроту основных психологических проблем; освещать психологические закономерности под углом зрения их использования в деятельности педагога; систематически и последовательно раскрывать связь психических процессов и деятельности со свойствами и структурой личности; освещать психологические основы решения наиболее актуальных проблем народного образования; формировать у студентов научную дисциплинированность, культуру мышления; воспитывать умение психологически анализировать и оценивать педагогические ситуации, применять психологические теории в решении педагогических задач; вооружать будущих специалистов умениями, методами психологического изучения деятельности учащихся на уроке, их личности и межличностных отношений, формировать у них исследовательские умения и навыки; вооружить студентов навыками самостоятельной работы над психологической литературой, имеющей педагогическую направленность.

Показательным примером к этому списку требований могут послужить разработанные по инициативе В. С. Мерлина методические рекомендации к проведению семинарских занятий по психологии [16]. В них, кроме общих положений (значение и задачи занятий; формы работы; список тем «Предмет психологии», «Личность и ее направленность», «Темперамент и характер», «Мышление» и т. д.), показано, как стимулируются навыки самостоятельного мышления, как знания превращаются в убеждения, как воспитывается научная дисциплинированность мышления. Так, особо выделены разделы о создании на семинарах творческой атмосферы развертывания дискуссии, живого обмена мнениями, вызывающего спор на профессионально значимые темы. Рекомендуется

вовремя ставить дополнительные вопросы; не регламентировать спор в момент его возникновения: не гасить запальчивые выступления и возражения с места, не выражать собственного отношения к суждениям студентов, подбадривать их; после возникновения спора вводить его в организованные формы, давая возможность всем высказаться поочередно; внимательно слушать высказывания и фиксировать их (кратко записывать догадки, упущения), не торопиться исправлять допущенные ошибки, привлекая к их анализу самих студентов; некоторые односторонние или неверные утверждения доводить до абсурда, чтобы более ярко показать заблуждения и тем самым стимулировать активность студентов; максимально использовать задания на сопоставление различных психологических явлений с целью выяснения сходства и различий между ними и их взаимосвязей.

Запоминающимися и содержательными были выступления В. С. Мерлина на различных совещаниях, посвященных психологическим основам преподавания в педагогических вузах, и на конференциях. Например, на таком крупномасштабном мероприятии, как Всесоюзный семинар-совещание по актуальным проблемам и методике преподавания возрастной и педагогической психологии в пединститутах, проведенном на базе Пермского пединститута в 1974 г., в котором приняли участие ведущие ученые (В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, А. В. Петровский, Л. А. Венгер, Е. А. Климов и др.), руководящие работники Министерства просвещения СССР, Академии педагогических наук СССР, Министерства просвещения РСФСР, представители педвузов и других учебных заведений, В. С. Мерлин много внимания уделил социально-психологической и психофизиологической характеристике возраста и личности [4].

Традиции, заложенные на кафедре психологии при В. С. Мерлине, сохранились и после его ухода из жизни. Наиболее важным событием стало издание по заказу Министерства образования РСФСР учебного пособия «Общая психология в педагогическом вузе» [13]. В нем содержатся методические указания, планы семинарских занятий, задачи для самостоятельного решения, темы докладов и рефератов, тексты к основным темам курса «Общая психология». Разнообразный материал подготовлен по темам «Предмет психологии», «Личность и ее направленность», «Темперамент и характер», «Способности», «Ощущение и восприятие», «Мышление», «Эмоции и чувства», «Деятельность» и др.

Деятельность В. С. Мерлина и созданного им коллектива заложили прочный теоретический фундамент психологической подготовки будущих учителей и укрепления системы образования в условиях все возрастающих демократизации и гуманизации современного общества в период перехода от предметноцентрического обучения к антропоцентрическому. Призыв В. С. Мерлина к усилению психологической подготовки учителя с целью развития профессионального мастерства актуален и сегодня, в свете проводимой модернизации системы образования.

Литература

1. Басов М. Я. Исследовательский метод в работе педагога // Педагог и исследовательская работа над детьми / под ред. М. Я. Басова. М.; Л.: ГИЗ, 1925. С. 5–38.

2. Басов М. Я. Общие основы педологии. М.: Гос. издат., 1931.

3. Быстрова Г. В., Тамбовцева Т. С., Щукин М. Р. Пути улучшения педагогической направленности в преподавании психологии в пединституте: метод. письмо / под ред. В. С. Мерлина. Пермь, 1978.

4. Возрастная и педагогическая психология: материалы Всесоюзного семинара-совещания. Пермь, 1974.

5. Воспитывать психологическую пытливость у будущих учителей: вопросы методики преподавания психологии в пединститутах. Пермь, 1966.

6. Мерлин В. С. Чему и как учить будущих учителей по психологии // Вопросы психологии. 1964. № 6. С. 141–146.

7. Мерлин В. С. Характер // Общая психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. 1-е изд. М.. 1970. С. 385–402.

8. Мерлин В. С. Темперамент // Общая психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. 1-е изд. М., 1970. С. 369–384.

9. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека: учеб. пособие для спецкурса. Пермь, 1971.

10. Мерлин В. С. Характер // Общая психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. 2-е изд. М., 1976. С. 422–440.

11. Мерлин В. С., Вяткин Б. А. Темперамент // Общая психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. 2-е изд. М., 1976. С. 405–421.

12. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986.

13. Общая психология в педагогическом вузе: учеб. пособие / под ред. Б. А. Вяткина. Пермь, 1990.

14. Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа / сост. Б. А. Вяткин, Л. Я. Дорфман, М. Р. Щукин. М.: Смысл, 2011. 636 с.

15. Сборник задач по общей психологии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. В. С. Мерлина. М.: Просвещение, 1974.

16. Тамбовцева Т. С., Щукин М. Р., Силина Е. А. Методические рекомендации для проведения семинарских занятий по общей психологии. Пермь, 1981.

17. Щукин М. Р. Психическое развитие и обучение: метод. пособие для студентов-заочников / под ред. В. С. Мерлина. Пермь, 1973.

18. Merlin V. S. Problems in the integrated study of individual differences // Soviet Psychology. Vol 20 (2). 1981–1982. P. 49–72.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Всероссийская научно-практическая конференция

СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Тюмень, 14–15 марта 2013 г.

ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет»
Институт психологии и педагогики

Уважаемые коллеги! Приглашаем вас принять участие во Всероссийской научно-практической конференции **«Современное педагогическое образование: проблемы и перспективы»**, которая состоится 14–15 марта 2013 г. в Институте психологии и педагогики Тюменского государственного университета (Тюмень, проезд 9 Мая, д. 5).

Цель конференции: интеграция и координация усилий ученых-теоретиков и практиков в исследовании механизмов развития педагогического образования в России, определение возможностей решения актуальных проблем в данной сфере, обобщение накопленного опыта в области научных исследований.

На конференции предполагается обсуждение теоретико-методологических и практических проблем современного педагогического образования, проведение мастер-классов и лекций.

Основные направления работы конференции

1. Цели, ценности, смыслы педагогического образования. «Образ» современного педагога, модель педагога в информационном обществе.

2. Концептуальные подходы, принципы, содержание, методы, технологии подготовки педагога в аспекте реализации новых ФГОС высшего профессионального, дошкольного и школьного образования.

3. Проблема эффективности подготовки педагогов в современных образовательных учреждениях разных типов, в том числе в условиях двухуровневой системы обучения.

4. Современные инновационные технологии в педагогическом образовании.

5. Специфика подготовки педагогов в классическом университете.

6. Непрерывное педагогическое образование: повышение квалификации и поисковая деятельность учителя в аспекте инновационной работы школы и самообразования.

7. Психологические аспекты подготовки современного педагога.

К участию в работе конференции приглашаются преподаватели высшей школы и других учреждений профессионального образования, педагоги, работающие в системе дошкольного, общего, профессионального, специального и дополнительного образования, специалисты в области управления образованием, социальные педагоги, психологи, аспиранты, докторанты и соискатели, все интересующиеся проблемами образования.

По результатам работы конференции планируется издание сборника материалов.

Требования к материалам:

● объем тезисов – 3–5 страниц формата А4;

● материалы набираются в редакторе MS Word с расширением *.doc, шрифт Times New Roman, 14 пт, межстрочный интервал – полуторный, размер полей слева 2,5 см, справа 1,5 см, сверху и снизу – 2 см.

Финансовые условия участия в конференции:

● участие в конференции бесплатное;

● оплата производится за публикацию в размере 100 рублей за страницу печатного текста перечислением по банковским реквизитам (после получения подтверждения того, что тезисы приняты к публикации);

● расходы на проезд, проживание и питание участников конференции оплачиваются командирующей организацией.

Для участия в конференции необходимо:

До 1 февраля 2013 года выслать текст тезисов и заявку на участие в конференции в адрес организационного комитета электронной почтой по адресу: **ippsu-conf@utmn.ru.**

По *содержательным вопросам* обращаться к **Беляковой Евгении Гелиевне**, д-ру психол. наук, замдиректора по научно-исследовательской и инновационной работе ИПиП – контактный телефон (3452) 34–97–34.

По техническим вопросам обращаться к **Свяжиной Татьяне Валентиновне**, ст. лаборанту кафедры общей и социальной педагогики ИПиП – контактный телефон (3452) 36–96–42.

Форма заявки на участие в конференции:

Фамилия, имя, отчество (полностью)	
Должность, ученая степень, ученое звание	
Наименование образовательного учреждения (полностью)	
Контактные телефоны (с указанием кода города)	
Адрес образовательного учреждения	
Домашний адрес	
Адрес электронной почты	
Форма участия (очная с выступлением, очная без выступления, заочная)	
Название статьи	
Название доклада или сообщения (для очных участников)	
Тема мастер-класса	
Название стендового доклада	
Направление (указать номер)	

Всероссийская научно-практическая конференции
с международным участием
XIX Уральские социологические чтения:
«ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ»

Екатеринбург, 14–16 марта 2013 г.

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина»
Институт фундаментального образования
Кафедра социологии и социальных технологий управления
Уральское отделение Российского общества социологов

Уважаемые коллеги! Приглашаем принять участие в XIX Уральских социологических чтениях «Особенности разработки и реализации региональной социальной политики».

К участию в конференции приглашаются научные сотрудники, преподаватели, аспиранты, студенты и магистранты вузов, работники органов государственной и муниципальной власти. К началу конференции будет издан сборник тезисов.

Работа чтений будет осуществляться по следующим направлениям:

- Проблемы регионального социального пространства: теоретико-методологические аспекты.
- Особенности региональной социологии.
- Провинциализм региональной социологии: стратегические задачи и тактические мероприятия.
- Социологический анализ социальной политики в сфере труда и занятости.
- Проблемы управления социальными процессами в регионе.
- Региональная культурная и образовательная политика в ракурсе социологических исследований.
- Региональные особенности демографической и молодежной политики (по материалам социологических исследований)
- Организационно-методические проблемы региональных и федеральных социологических исследований.

● Взаимодействие социологических служб с региональными органами государственной власти, структурами местного самоуправления и бизнеса.

Планируется работа секций и «круглых столов»:

Секция 1. Теоретико-методологические проблемы изучения регионального социального пространства и формирования региональной социальной политики.

Секция 2. Проблемы развития региональной социологии.

Секция 3. Региональные особенности демографической и молодежной политики: социологическая теория и социальная практика.

Секция 4. Региональная культурная и образовательная политика в ракурсе социологических исследований.

Секция 5. Прогнозное социальное проектирование и разработка стратегий развития.

«Круглые столы»

1. Взаимодействие социологических служб с региональными органами государственной власти, структурами местного самоуправления и бизнеса.

2. Проблемы и опыт организации и проведения региональных и федеральных социологических исследований.

В рамках чтений также пройдут:

15 марта

V Всероссийская научно-практическая студенческая конференция «Социальные технологии в государственном управлении и бизнесе».

16 марта

Международный конкурс проектов «Молодежные инициативы: инициация, разработка, внедрение, сопровождение»

Организационный взнос – 400 рублей. Авторам, чьи работы получат положительное заключение редколлегии, будет выслана квитанция с реквизитами для перечисления оргвзноса.

Вниманию иногородних участников: транспортные расходы и расходы по проживанию несет направляющая сторона.

Сроки и условия представления заявок и материалов

Заявки на участие и тезисы принимаются до 25 января 2013 г. по электронной почте: **fundamento-2012@mail.ru**, обяза-

тельная копия на адрес – **shapko-2012@mail.ru** с пометкой «Уральские соцчтения – 2013».

К публикации принимаются тезисы докладов не более 5 страниц, оформленные по следующим требованиям: шрифт – Times New Roman, кегль – 14, межстрочный интервал – 1,5, абзацный отступ – 1,25, поля – 2 см. Сноски – затекстовые. В тексте сноски помещаются в квадратные скобки [4, с. 45], где первая цифра – номер источника в общем списке литературы, вторая – страница. В конце текста приводится список литературы в порядке упоминания источников. Первая строка, справа, курсивом – инициалы, фамилия автора. Вторая строка, по центру – название тезисов заглавными буквами. Далее – основной текст. Таблицы и рисунки встраиваются в текст, должны иметь название (над таблицей, под рисунком). При использовании нескольких таблиц и рисунков их нумерация обязательна. Общее количество рисунков и таблиц не должно превышать трех.

Документ должен быть выполнен в формате MS Word версии 97–2003. Имя файла должно совпадать фамилией первого автора и иметь стандартное расширение: Иванов.doc. Программный комитет оставляет за собой право отбора материалов для включения в сборник.

Пример оформления списка литературы

1. Дорошенко М. Е., Суслов А. Б. Сектор интеллектуальных услуг: перспективы развития и сценарный анализ // Форсайт. 2008. № 2 (6). С. 65–74.

2. Якушина Е. В. Современные информационные системы для школы. [Электронный ресурс]. URL: http://gazeta.lbz.ru (дата обращения 21.11.2012).

3. Краевский В. В. Общие основы педагогики. М.: Академия, 2008. 256 с.

4. Титова Н. Б. Доступность образования как условие социальной стабильности общества // Российский человек в «разломе эпох»: Quo vadis?: матер. XV Междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, Гуманитарный университет, 26–27 апреля 2012). Екатеринбург, 2012. С. 29–32.

Отдельным файлом прилагается справка на каждого автора (имя файла содержит фамилию автора).

Фамилия, имя, отчество	
Город	
Область	
Страна	
Место работы/учебы (вуз, факультет, курс, кафедра)	
Должность	
Ученая степень	
Мероприятие, в котором планируется участие	
Тема доклада	
Форма участия (очная/заочная)	
Необходимость бронирования гостиницы	
Контактный телефон	
E-mail	

Контактная информация

Адрес: 620000, Екатеринбург, ул. Мира, 19.

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Институт фундаментального образования, Кафедра социологии и социальных технологий управления (И-311, И-309).

Тел. (343) 375–48–22, 375–95–72.

E-mail: fundamento-2012@mail.ru, shapko-2012@mail.ru с пометкой «Уральские соцчтения-2013».

АВТОРЫ НОМЕРА

Акимова Ольга Борисовна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой акмеологии общего и профессионального образования, декан Факультета повышения квалификации Российского государственного профессионально-педагогического университета, академик Международной академии наук педагогического образования, действительный член Ноосферной общественной академии наук, Екатеринбург. E-mail: akimova_olga@isnet.ru

Воронина Людмила Валентиновна – доктор педагогических наук, доцент Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического института, Екатеринбург. E-mail: L.V.Voronina@mail.ru

Вяткин Бронислав Александрович – доктор психологических наук, профессор кафедры теоретической и прикладной психологии, директор Института психологии Пермского государственного педагогического университета, Пермь. E-mail: varvarapopova@yandex.ru

Знаменская Татьяна Анатольевна – кандидат филологических наук, профессор, директор института лингвистики, заведующая кафедрой германской филологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: znamenskaya47@mail.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

Наскалов Виктор Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры, спорта и туризма Полоцкого государственного университета, Новополоцк (Республика Беларусь). E-mail: naskalov@yahoo.com

Неупокоев Игорь Валентинович – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры государственного и муниципального управления Курганского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Курган. E-mail: neupokoev_i_v@mail.ru

Нуриева Люция Мухаметовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа, алгебры и геометрии Омского государственного педагогического университета, Омск. E-mail: liutsiya59@mail.ru

Огоновская Изабелла Станиславовна – кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарного образования специализированного учебно-научного центра Уральского федерального университета, Екатеринбург. E-mail: izabella-irro@mail.ru

Скляренко Татьяна Михайловна – аспирант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень. E-mail: sklyarenko89@mail.ru

Табаченко Татьяна Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор, директор Института русской филологии Сахалинского государственного университета, Южно-Сахалинск. E-mail tabachenco@mail.ru

Утюмова Екатерина Александровна – старший преподаватель Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического института, Екатеринбург. E-mail: y.k.a@e1.ru

Шихов Юрий Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики Ижевского государственного технического университета им. М. Т. Калашникова, Ижевск. E-mail: shihov55@mail.ru

Шихова Ольга Федоровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики Ижевского государственного технического университета им. М. Т. Калашникова, Ижевск. E-mail: olgashihova18@mail.ru

Щукин Марат Родионович – доктор психологических наук, профессор кафедры практической психологии Института психологии Пермского государственного педагогического университета, Пермь. E-mail: varvarapopova@yandex.ru

Щербина Юлия Семеновна – преподаватель общественных дисциплин, социальный педагог SWW, координатор международного проекта «ЭВОЛШ», Мюнхен (Германия). E-mail: julia_sch@bk.ru

Юшкова Виктория Валерьевна – аспирант кафедры профессиональной педагогики Ижевского государственного технического университета им. М. Т. Калашникова, Ижевск. E-mail: bictoria123@mail.ru

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.edscience.ru.***

Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»

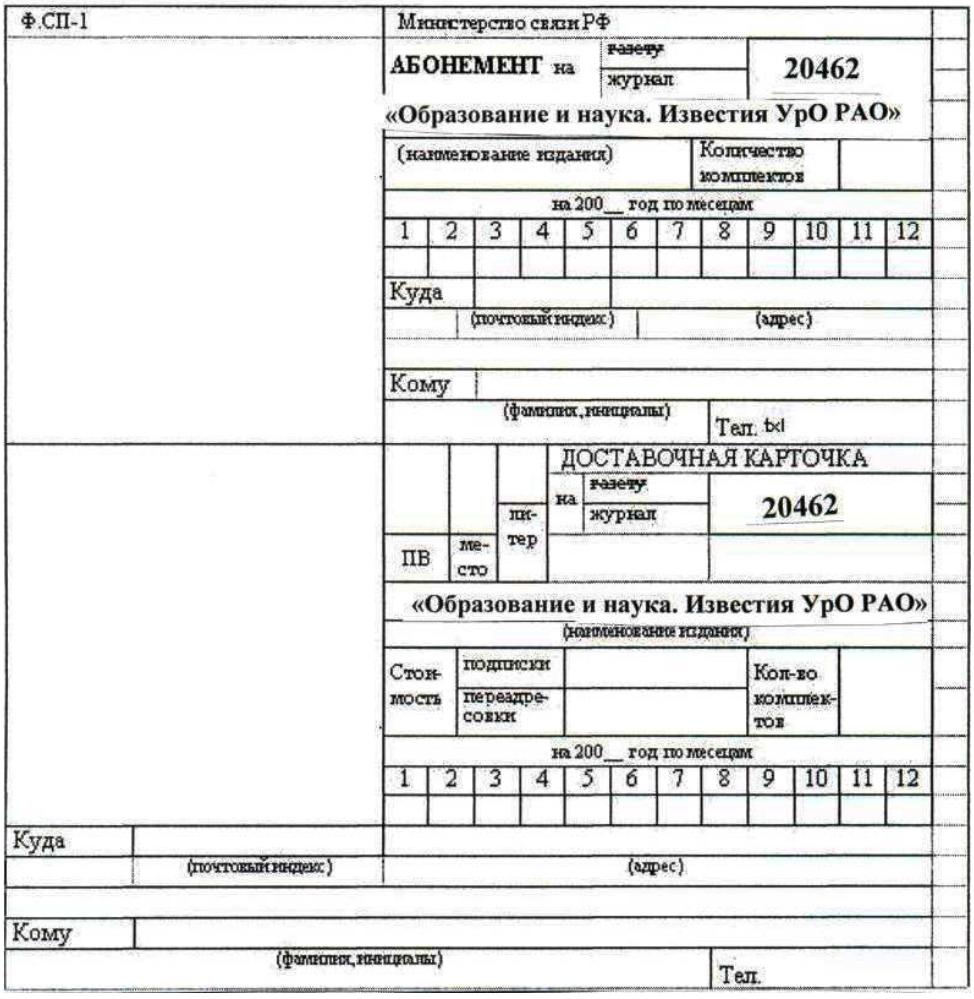
При Уральском отделении Российской академии образования открылся региональный корреспондентский пункт журнала «ИЗВЕСТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ».

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»



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 (кегль) – 14.
4. Межстрочный интервал – 1,5.

5. Межбуквенный интервал – обычный.

6. Абзацный отступ – стандартный (1,27).

7. Поля – все по 2 см.

8. Выравнивание текста по ширине.

9. Переносы обязательны.

10. Межсловный пробел – один знак.

11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.

12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.

13. Дефис должен отличаться от тире.

14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.

15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.

16. Не допускаются пробелы между абзацами.

17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.

Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio **вместе с исходным файлом**.

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.

2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.

4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.

5. Подробные требования к представляемым работам размещены на сайте журнала **www.urorao.ru**.

Уважаемые авторы!

Для размещения Вашей статьи в базе данных журнала просим Вас:

1. Обратиться в раздел ЖУРНАЛ на сайте www.urorao.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 № 1 (100), 2013

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

В 2012 году журнал прошел перерегистрацию в Управлении Федеральной
службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых
коммуникаций по Свердловской области

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ТУ66-00857 от 03 февраля 2012;

Учредитель: ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-
педагогический университет»
Адрес издателя и редакции:
620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а
Тел. (343) 350-48-34; e-mail: *editor@edscience.ru*
Сайт издания *www.edscience.ru*

Журнал издается при поддержке ФГАУ «Федеральный институт
развития образования» Министерства образования и науки РФ

Подписано в печать 24.01.2013. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,8. Уч.-изд. л. 11,0. Тираж 500 экз. Заказ № ___.
Выход в свет 30.01.2013

Цена свободная