

К 10-летию Института дополнительного
профессионального образования СГУ

**Актуальные проблемы
педагогики и психологии
профессионального образования**



САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО
ИНСТИТУТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*К 10-летию Института дополнительного
профессионального образования СГУ*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Издательство «Саратовский источник»
2010

УДК [378+378.015.3] (082)
ББК 74.58я43
А 43

А Актуальные проблемы педагогики и психологии профессионального образования: Сб. науч. статей/Под ред. В.А. Ширяевой. – Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2010. – 152 с.: ил.

ISBN 978-5-91879-028-1

Предлагаемый сборник научных трудов составлен по материалам, отражающим основные результаты научных исследований преподавателей кафедры педагогики и психологии профессионального образования ИДПО СГУ. В статьях представлено многообразие междисциплинарных подходов к решению актуальных проблем профессионального образования: компетентностный подход и его применение в профессиональной педагогике, социологические и социально-психологические подходы к определению ценностей, возможностей и рисков современного образования, психологические подходы к сохранению здоровья и обеспечению психологической безопасности обучающихся.

Данный сборник представляет интерес для научных работников, занимающихся вопросами педагогики и психологии профессионального образования, преподавателей высшей школы, аспирантов и всех интересующихся проблемами современного отечественного образования.

Рекомендуют к печати:

Кафедра педагогики и психологии профессионального образования
Института дополнительного профессионального образования
Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского
Научно-методическая комиссия
Института дополнительного профессионального образования
Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского

Рецензенты:

Кандидат педагогических наук, доцент *Т.Н. Черняева*
Кандидат психологических наук, доцент *Л.В. Шипова*

Статьи опубликованы в авторской редакции

УДК [378+378.015.3] (082)
ББК 74.58я43

ISBN 978-5-91879-028-1

© Издательство «Саратовский источник»,
2010

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
РУКОВОДИТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ:
РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Н. В. Акинфиева

Экспериментальная работа, результаты которой предлагаются в данной статье, проводилась с руководителями и заместителями муниципальных органов управления образованием (200 человек), заместителями глав муниципалитетов по социальной сфере (50 человек), административным корпусом учреждений образования (500 человек), педагогическими коллективами образовательных учреждений (~1000 человек) Кемеровской, Московской, Псковской, Саратовской областей, Кабардино-Балкарской Республики, специалистами региональных органов управления Кемеровской, Псковской областей, Кабардино-Балкарской республики. Исследование было проведено по двум принципиальным направлениям, определяющим успешность управления образовательной системой:

- а) ресурсные возможности самой системы образования разрабатывать и реализовывать стратегию,
- б) состояние условий жизнеспособности стратегий, потенциальные пути их развития.

По поводу первого направления исследования отметим следующее. Под ресурсными возможностями разрабатывать и реализовывать стратегию образовательной системы мы подразумевали следующее.

Концептуально-методологические (наличие видения развития образования на уровне государства, субъектов Федерации, муниципалитетов, отдельных образовательных учреждений; методологические разработки управления образованием). Однако анализ этого компонента выходит за рамки педагогики профессионального образования, и он не будет подробно рассматриваться в данной статье.

Кадровые. Концепция управления в целом и отдельные стратегии развития образовательного учреждения формируются в системах управления (разрабатывается, поручается соответствующее задание, утверждается и т.д.), поэтому от способности управленческих кадров выполнить эту работу квалифицированно зависит эффективность самого управления, качество достигаемых результатов образования (организация этого процесса – прерогатива исключительно систем управления). Именно характеристика кадрового потенциала и прогнозы его развития являются предметом данной статьи.

Материально-финансовые. Анализ этого ресурса также выходит за рамки педагогического исследования, однако, здесь можно отметить, что одно из условий жизнеспособности системы управления – развитое социальное партнерство в образовании – является одновременно и возможностью дополнительного финансирования стратегических изменений в образовании. А способность установления таких партнерских отношений – это необходимое профессиональное качество руководителя.

Сущность эксперимента, главным образом, заключалась в проведении активных семинаров, фокус-групп с большим объемом практических заданий для групповой работы, элементов тренинга, дискуссий. Кроме этого каждый участник экспериментальных семинаров проходил входную и выходную диагностику, позволяющую определить динамику развития исследуемых умений и потребность в знаниях подобного рода. При этом особо уделялось внимание состоянию системы повышения квалификации работников образования и системе управления образованием. По нашему мнению, для реализации технологии должны быть готовы и педагогические коллективы, в этом смысле роль системы повышения квалификации в их подготовке велика. Целью исследования являлось определение ряда принципиальных характеристик субъектов управления в образовании, значимых для реализации управления развитием, достижения социально целесообразных результатов развития образования, а именно:

а) преобладающие установки профессиональной деятельности руководителей системы образования, которые выявлялись как проекции установок в проектном, учебном режиме. Корректность переноса полученных выводов на реальный режим деятельности обеспечивалась особыми условиями эксперимента: проектирование программ развития образовательных систем было не учебным, а реальным, т.к. результатом обучения на семинарах должны были стать законченные документы (стратегии, программы развития), реально внедряемые на практике;

б) возможности присвоения новых ценностей руководителями системы образования, необходимых для проектирования социально целесообразных изменений в образовании;

в) мотивация принятия, освоения методов социального проектирования развития образовательной системы, технологизации управления развитием.

По поводу второго направления исследования – условий жизнеспособности стратегий – было проведено обобщение аналитико-статистической информации об общем состоянии образовательной системы и характера происходящих изменений за последние пять лет в целом¹. Кроме этого, был проведен

¹ Прим. автора: полное описание всех результатов исследования по этому направлению см.: Акинфиева Н.В. Социальные механизмы управления устойчивым развитием в российском образовании. Саратов, 2006.

анализ документации образовательных учреждений, региональных и муниципальных образовательных систем с целью определения степени инновационности образования, степени вовлеченности общества в управление образованием; анализировались планы работ школ и органов управления образованием на год, программы развития, планы работ методических объединений и т.п. Главные выводы, полученные в рамках этого направления, стали основой для определения программ обучения и способов формирования управленческих навыков.

Итак, основные выводы исследовательской работы основаны на сравнении результатов входной диагностики и итогов обучающего эксперимента, проводимых с работниками образования различных профессиональных подгрупп, анализе программных документов школьных, муниципальных, региональных систем управления образованием (школьные и муниципальные управляющие системы выбирались из Саратовской обл., региональный уровень изучался на примере Саратовской, Ярославской, Самарской, Кемеровской, Томской обл., р. Кабардино-Балкарии, Чувашии и Карелии, Красноярского кр.); результатах социологического опроса руководителей образовательных учреждений, родительской, педагогической и ученической общественности. Распределим эти выводы на три категории:

1) уровни фактических знаний и умений руководителей образования различных уровней в области стратегического менеджмента, конструирования стратегических технологий, определенные в ходе констатирующего эксперимента;

2) потребность и готовность работников образования осваивать методы конструирования стратегических технологий и реализовывать полученные знания в практической деятельности, определенные в ходе формирующего эксперимента;

3) характеристики настоящего состояния условий жизнеспособности образовательных стратегий и предпосылки их дальнейшего создания и развития. Предлагаемые ниже выводы будут отражать фактические данные и их интерпретацию по названным категориям.

Содержание экспериментальной работы определялось на основе анализа функциональной деятельности руководителей и специалистов систем управления образовательных учреждений Саратовской области, муниципальных систем образования и региональной образовательной системы. Этот анализ выявил ряд направлений констатирующего и формирующего эксперимента, однозначно влияющих на качество технологий управления *функционированием* образовательной системы (если таковые имели место) или на появление признаков управления *развитием* образовательной системы (если таковых не было вообще).

Итак, *подавляющее большинство образовательных систем муниципального и школьного уровней применяют традиционное планирование деятельности*, принятое еще в 30-е годы советского периода.

Представленный в планах анализ не имеет ничего общего с проблемно-ориентированным анализом². Цели на текущий год формируются по архаичным направлениям: совершенствование воспитательной работы, методической работы МО, внедрение современных обучающих технологий (хотя никто внятно не может объяснить, какие из технологий обучения являются современными), применение индивидуального подхода в обучении (при этом, понимая, что это требование нельзя выполнить при существующем наполнении классов и традиционной системе обучения), реализация лично-ориентированного подхода (но при этом нет никакого признака, что будут меняться базовые принципы взаимодействия учителя и ученика, без чего лично-ориентированное обучение – простая декларация красивого лозунга) и т.п. Кроме перечисленного, в планах работ встречается план мероприятий с указанием ответственных лиц. *Эти мероприятия не представляют собой систематического и системного способа достижения некоторой цели*. Да и сами цели сформулированы так, что проверить их достижение невозможно. Приведем в доказательство несколько примеров из реального плана реального образовательного учреждения (причем выбранный для этой цели план является одним из наиболее удачных, и образовательное учреждение относится к числу наиболее успешных в муниципалитете). В качестве конкретных задач сформулировано следующее: «Повышение ответственности учителей за сохранность контингента учащихся во время учебного процесса», «Повысить обеспечение досуговой деятельностью каждого воспитанника не только в школе, но и за ее пределами», «Продолжить формирование у каждого учащегося потребности в обеспечении сохранности имущества». Приведенные примеры даже не требуют комментариев. Все цели, задачи и мероприятия предлагаются без каких-либо объяснений, почему именно они являются предметом усилий на данный период. В проведенном анализе работы за прошедший год называются только цифры, приводится некоторая статистика, но не делается никаких выводов, и проблемы не вскрываются.

Представленный в планах и программах анализ и не мог выявить каких-либо проблем в данном образовательном учреждении. Так как его идеология была создана еще в период тоталитаризма и мечтаний о коммунизме, т.е. наличие проблем в «советской школе» не могло быть по определению. Сегодня администрация образовательных учреждений признает наличие проблем, но если посмотреть на них (на проблемы) внимательно, то легко увидеть, что профессиональное педагогическое сообщество хочет видеть и видит только те проблемы, к существованию которых они не имеют отношения (Приложение 1).

² Прим. автора: методику проблемно-ориентированного анализа см.: Ключевые проблемы региональных образовательных систем: опыт анализа / Под ред. А.М. Моисеева. М., 2002.

Составление плана работы не подразумевает предварительного анализа потребностей образовательной системы, констатируются лишь выполненные мероприятия по отношению к предыдущему периоду деятельности, и проводится инвентаризация имеющихся ресурсов: состояние материально-технической базы, характеристика кадрового потенциала, учебно-методическое обеспечение и т.п. На основании этих данных планируется усиление слабых ресурсных сторон на следующий период. На основании этого можно утверждать, что *развитие образовательной системы происходит экстенсивно, эволюционно, исходя из имеющихся возможностей самой системы, а не из образовательных потребностей общества.*

Для более полного анализа нами была изучена документация, относящаяся к нескольким годам, который показал, что *содержание планов работы не претерпевало существенных изменений на протяжении нескольких лет* (от 3 до 10). Из года в год переписывается необходимость увеличения доли дифференцированного, личностно-ориентированного обучения, улучшения методической работы (без указания, что понимается под этим улучшением), совершенствования воспитательной работы и т.п.

Сравнение программ, планов работы образовательных учреждений и муниципальных органов управления образованием позволяет утверждать, что *программы развития и планы работ не отличаются индивидуальностью*, несмотря на то, что муниципальные образования различны по многим параметрам: удаленностью от областного центра, укладом жизни, национальным, религиозным составом населения, экономическими показателями и т.д. Всем программам и планам работ присущи однотипные ошибки в проектировании этих документов, о которых мы говорили выше.

Изучение планируемых мероприятий говорит о том, что практически ни одно образовательное учреждение не представляет ясно и четко стратегию своего развития, вся деятельность направлена на «неразрушение» имеющегося, поддержание функционирования системы. Для примера приведем отдельные выдержки из плана работы школы-интерната. В учебном году предполагается, что каждое методическое объединение учителей подготовит своего представителя, который даст «открытый урок». Наличие этих мероприятий означает, «что методической работе уделяется большое внимание». В плане даже не указаны темы этих открытых уроков, так что едва ли можно говорить о системной методической работе и, тем более, о стратегическом развитии методической системы данного образовательного учреждения. То, что коллектив интерната не указывает тематику этих мероприятий – это означает, что у них нет общей цели. Стратегии развития муниципальных систем образования не менее смутные и неопределенные. *Ни одна из образовательных систем не проектирует свою работу, исходя из образовательных потребностей учащихся, родителей и общества в целом.* Это происходит стихийно, не осознанно, т.к. никто и не изучает этих потребностей. Преобладание корпоративного интереса и ограниченности, замкнутости системы очевидно.

Например, когда на обучающих семинарах мы просили составить список проблем образовательной системы (*Приложение 1*), то с поразительной частотой встречалась «проблема» неудовлетворительного финансирования школы (образования вообще) и социальной незащищенности педагога (низкая зарплата, отсутствие льгот, необеспеченность жильем и т.п.). Более того, причины проблем обучения школьников большинство участников экспериментальных семинаров видят все в той же социальной незащищенности. В доказательство неадекватности таких суждений мы привели всего два аргумента, которые позволили разубедить педагогов и руководителей в их заблуждении, и дальше подобные ошибочные суждения встречались реже.

Аргумент первый: в одном и том же образовательном учреждении для каждого преподавателя одинаковые условия работы и равные условия оплаты, однако, успешность профессиональной деятельности довольно сильно отличается, и причина заключается не в разной оплате труда, а в разной профессиональной компетентности. Адекватная оплата труда педагога может только повлиять на степень прилежности к работе, но не может изменить уровень профессиональных умений. Никто не возражает против повышения социального статуса педагога, но его повышение очень слабо скажется на результатах его профессиональной деятельности.

Для демонстрации второго аргумента предоставим цитату из диалога на семинаре в виде цепочки вопросов-ответов: «Для чего вам нужны дополнительные деньги в школу?» – «Отремонтировать стены в коридорах» – «А как свежевыкрашенные стены повлияют на результаты образования школьников?» – «Ну, на обучении, конечно, не скажется, но общее восприятие красивого, эстетическое воспитание...» – «А что же, у каждого школьника в квартирах регулярно делается ремонт, и в подъездах, и в других местах, где они бывают? Разве стена, которую регулярно красят, представляет собой образец эстетического восхищения или любования, чем она лучше чистой, но три года некрашеной?» – «... Ну, тогда мячи в спортзал купим» – «И что это даст?» – «Дети будут развиваться физически» – «Учитель физкультуры наверняка знает массу упражнений, которые позволяют развивать те же физические способности» – «Но с мячом можно играть в групповые игры, которые развивают у детей взаимопомощь, поддержку» – «А что, все спортивные коллективные игры обязательно с мячом?» – «...».

В этих примерах есть несколько существенных индикаторов, которые подтверждают закономерность существования проблем, а именно: до сих пор для большинства руководящего состава системы образования форма превышает содержание (на реализацию желания показать свое учреждение отремонтированным, оборудованным и т.п. уходит больше усилий, чем на изменение содержания работы). Причем, предложенная выше цитата представляет собой только малую часть реального диалога, но как бы

долго этот диалог не длился, разговор так и не дошел до действительно потребностного применения дополнительного финансирования. И второй момент, на который мы уже обращали внимание, но сформулируем его еще более жестко: корпоративный интерес не позволяет педагогическому сообществу признать, что часть работников образования перестала быть профессионально компетентной для подготовки подрастающего поколения к современным условиям жизни, т.к. сама оказалась социально и политически дезадаптированной. Эта часть педагогического сообщества склонна искать причину своих профессиональных неудач во внешней среде, на которую она не имеет прямого влияния (чаще всего таковым считается государство).

В качестве итогового заключения по констатирующему эксперименту приведем сводную таблицу индикаторов эффективного управления образовательной системой (Табл. 1).

Таблица 1

**Сводная таблица индикаторов
эффективного управления образовательной системой**

Индикаторы	Системы, проектирующие развитие образовательной системы						
	муниципалитета при администрации	Отдел по социальной сфере	Муниципальный орган управления образованием	Методический кабинет при муниципальном управлении образования	Инспекторский отдел муниципального управления образования	Образовательное учреждение	Методическое объединение учителей образовательного учреждения
	Число участников эксперимента, работающих в соответствующих структурах управления						
	20	20	20	20	50	100	
2. Проведенный анализ выявляет актуальные проблемы образовательной системы.	0	0	2	2	3	17	
3. Выявленные проблемы определяют цели следующего периода работы.	15	12	16	1	17	72	

4. Перед системой ставятся стратегические цели.	1	0	0	0	15	72
5. Комплекс мероприятий представляет собой систему действий по достижению поставленных целей.	5	0	16	13	4	21
6. Проведен анализ рисков и возможностей.	0	0	0	0	0	0
7. Разработана система индикаторов достижения целей.	1	0	4	3	0	67
8. Разработана система мониторинга достижения целей.	1	0	4	3	23	77
9. Составлен план действий.	20	20	20	20	50	100
10. Составлен бизнес-план реализации программы развития.	1	0	0	0	0	0

Из этой таблицы следует, что основные причины практического отсутствия управляемого развития образовательных систем заключаются в некомпетентности руководителей:

- а) анализировать деятельность образовательной системы и выявлять на основе этого анализа социально значимые направления изменений,
- б) систематизировать действия,
- в) учитывать влияние внешней среды,
- г) ясно определять степень достижения целей.

Констатирующий эксперимент выявил следующие факты, имеющие отношение к степени готовности работников образования, особенно руководящего звена, к проектированию и реализации технологий управления развитием.

Анализ проблем, выявленных участниками семинаров по первому предъявлению задания, а также анализ первого списка приоритетных целей образования позволяет заключить, что по-прежнему приоритетным направлением деятельности администрации школы и работы педагогов является формирование максимально возможного объема предметных знаний академического свойства. Далее был проведен опрос работников образования:

- 1) «Какие, на ваш взгляд, наиболее приоритетные задачи необходимо решить вашему коллективу?»
- 2) «Как вы определяете приоритетность образовательных задач?»

Ответы получены предсказуемые, однако, их нельзя назвать обнадеживающими. На первом месте стоят все те же пресловутые знания по базовым предметам (математике, русскому языку, литературе, физике, химии). Разница в ответах заключается только в том, что некоторые опрашиваемые главным считают углублять знания по отдельной учебной дисциплине для каждого обучаемого, а другие – считают необходимым, чтобы все усваивали обязательный программный минимум. Далее в списках приоритетных задач стоят формирование познавательной самостоятельности и активности, но эти личностные качества обучаемых ценны не как свойства самостоятельной личности, а как необходимое условие высокой успеваемости, т.е. все опять сводится к предметному обучению. Столь же часто называется задача сохранения здоровья, однако, доля ответственности системы образования за ее решение минимальна (даже нормализация расписания оказалась непосильной задачей для большинства руководителей учреждений образования). На второй вопрос ответы были еще более однообразны. Приоритетность задач определяется руководством (в согласии с Программами развития образования муниципалитета или образовательного учреждения, но о дефектах составления программ мы уже раскрывали выше), иногда творческими группами, утверждаются на педагогическом совете. На вопрос, интересовался ли кто-нибудь мнением обучаемых (ведь это их образование), родительской общественности, многие ответили, что не считают это целесообразным, т.к. учащиеся еще не являются социально зрелыми личностями, а родители не имеют специального образования, чтобы квалифицированно участвовать в этом деле. Парадокс заключается в том, что педагогическое сообщество не вступает во взаимодействие и с квалифицированными специалистами – психологами, социологами – для определения тех направлений, которые помогли бы молодежи получить «полезное» образование. Пока же для многих учащихся слова известного героя Марка Твена: «Мое хождение в школу не должно мешать моему образованию», – по-прежнему, актуальны. И так, *более 80 % работников образования, участвовавших в эксперименте, считает, что родители, учащиеся и другие*

заинтересованные социальные группы не могут грамотно определить «истинные» образовательные потребности подрастающего поколения, поэтому не считает нужным интересоваться их мнением. Это является причиной того, что социальный заказ образованию формируется исключительно системой образования, хотя объяснить, почему это является эксклюзивным правом образования, никто из участников семинаров доказательно не смог.

Далее в своем исследовании мы изучали готовность образовательного сообщества сотрудничать с возможными социальными партнерами, совместно участвовать в деле образования молодежи. Иными словами можно предположить, что закрытость образования ограничивается только целеполаганием, а по другим вопросам образование является более открытой системой. Однако наше предположение не оправдалось. Более того, число не желающих допускать в процесс образования кого бы то ни было увеличилось. *Более 90 % участников эксперимента не готовы к активному сотрудничеству с другими социальными партнерами по вопросам образования молодежи*, предпочтительным является четкое распределение полномочий и ответственности по ряду вопросов, чем совместная работа. Например, педагоги отвечают, что родители в большей степени в ответе за воспитание у детей социальных навыков, а педагоги – за обучение знаниям, формирование научного мировоззрения, а причины конфликтов, коммуникативных, поведенческих проблем лежат в семье. Брать на себя «обязанности» родителей и общества в целом педагогам не хотелось бы. Около 40 % из этого числа не считают нужным устанавливать паритетные отношения с возможными социальными партнерами, а оставшаяся часть не имеет навыков взаимодействия с «необразовательными» структурами. Иными словами, позиция такова, что если и устанавливаются социальные взаимодействия с попечительскими, родительскими советами и другими партнерами, то «главную скрипку» в этой игре должно играть образовательное сообщество, а партнеры должны выполнять их поручения. Неудивительно, что система образования до сих пор остается в одиночестве в решении своих задач, тогда как процессы интегрирования проникли во все области человеческой деятельности, и открытость является неперенным условием цивилизованной системы (в особенности это касается социальных систем). Полноценное и эффективное взаимодействие возможно при условии равенства прав, ответственности партнеров. Названные 90 % представителей педагогического и управленческого сообщества не обладают навыками совместной деятельности с социальными партнерами, из них 40 % не имеют соответствующей мотивации и целевых установок, остальная же часть мотивирована на открытость отношений и взаимодействий.

Работа со второй подгруппой заключается только в формировании необходимых профессиональных навыков, с первой подгруппой работников системы образования нужна предварительная работа по формированию необходимых мотивов, изменению целевых установок. Это самая сложная часть работы, т.к. формирование каких бы то ни было умений и навыков происходит легче, чем изменение профессионального сознания, основой которого является система принципов и целевых ориентаций. Процесс формирования мотивационной основы у работников образования осложнен тем, что эта категория профессионалов уверена в абсолютной правильности оснований для своих действий, потому что их базовая компетенция – учить других. Поэтому изменение, ломка стереотипов профессионального поведения осуществляется медленнее и тяжелее, чем у любой другой профессиональной группы. Многочисленные наблюдения позволили нам сделать вывод, что развитие мотивации у работников образования может произойти только, если они сами придут к осознанию необходимости их трансформации.

В начале нашего исследования мы достаточно много времени выделяли на занятия, где с помощью демонстрации зарубежного, отечественного и даже регионального опыта пытались убедить участников эксперимента, что установление контактов с общественностью на современном этапе жизни социума является просто необходимым³. Зарубежный опыт отстался сразу, как чуждый и неприемлемый для российского менталитета, на положительный опыт, приобретенный некоторыми образовательными системами (в основном образовательными учреждениями) г. Москвы и г. Санкт-Петербурга, также вызывал сомнения («условия столицы не характерны для остальной части России»), только примеры, взятые из опыта работы школ собственного региона, так или иначе, находили отклик. С определенной долей скептицизма, участники экспериментальных семинаров соглашались с тем, что взаимодействие с партнерами оказывает положительное влияние на развитие образовательной системы. Согласиться с этим утверждением и реализовывать его на практике – это не одно и то же. Тогда мы изменили характер деятельности по формированию мотивации работников образования, организовывали дискуссионные диалоги и рефлексивные занятия с той целью, чтобы участники семинаров самостоятельно сделали заключение о необходимости социального взаимодействия. Потом для закрепления этой убежденности было рассказано об имеющемся положительном опыте в других образовательных системах. Приведем здесь цитату одного из указанных диалогов с директором школы пилотного района, опустив несущественные моменты:

—Скажите, каково Ваше основное назначение, как директора школы, (кроме решения постоянно существующих хозяйственных проблем)?

—Организовать нормальную работу школы, чтобы учебно-воспитательный процесс проходил без срывов.

³ См.: *Акинфиева Н.В.* Модели государственно-общественного управления муниципальной образовательной системой. Саратов, 2005.

- А что для этого должны делать лично Вы? Опишите круг Ваших должностных обязанностей.
- Если коротко, то я обязан создать условия для усвоения учащимися государственного минимума образовательных программ, выполнения плана работы школы. Спланировать, организовать и проконтролировать работу педагогического коллектива для всего этого.
- И Вы эти условия создаете полностью, т.е. план работы школы исполняется весь?
- Нет, конечно. Но есть вещи, которые от меня не зависят. Например, у нас в плане значится «проводить воспитательную работу по предупреждению распространения наркомании...». Ну, мы проводим классные часы и т.п., но реально ничего сделать не можем, у меня учителя знают об этом меньше детей.
- Но эту работу могли бы провести и квалифицированные люди.
- Да, но за нее, наверняка, надо было бы заплатить, а откуда у школы лишние деньги...
- А Вы обращались к кому-нибудь с этим вопросом?
- Нет, но что я не знаю что ли.
- А Вы слышали, что у нас есть областной центр практической психологии, его специалисты занимаются проблемами наркомании, есть общественная организация пострадавших от наркотиков (в основном туда входят родители, потерявшие своих детей-наркоманов).
- Что-то слышал, даже знаю, где этот центр находится.
- Они не только бесплатно дают любые консультации, но у них есть разработанные программы для педагогов, родителей по их обучению распознавать ребенка-наркомана, оказывать ему поддержку. Все это бесплатно. Они даже готовы выезжать в школы и проводить там семинары.
- ?!
- Почему же Вы думаете, что эту проблему будет решать Ваш коллектив своими силами?
- Ну, у нас все так, вешают на образование проблемы, которые к образованию не имеют никакого отношения, и решить мы их не можем.
- Но Вы же не спорите, что педагогический коллектив обязан решать воспитательные задачи, адекватные современности. Наркомания среди подростков – реальность сегодняшнего дня. Педагоги должны быть готовы к ней. Конечно, никто не ставит вам в обязанность борьбу с этим злом, но профилактическая воспитательная работа – это ваше.
- Согласен. Но мы сами не готовы к такой работе.
- Но мы ведь только что говорили о том, что есть куда обратиться за помощью (методической в том числе).
- Надо, конечно, с ними связаться, посмотреть, что они предлагают.
- Установление контакта с «необразовательными» ведомствами входит в Ваши должностные обязанности?
- Ну, если это помогает решить нам наши вопросы, то конечно.

После серии аналогичных диалогов, многие руководители системы образования различных уровней сами приходят к выводу, что взаимодействие с другими группами не столько обременяет, сколько позволяет решить важные для системы образования вопросы. Участникам экспериментальных семинаров предлагалось задание, в результате выполнения которого они должны были определить пользу от взаимодействия с заинтересованными партнерами. Результаты этой работы представлены в *Приложении 2*.

Описание готовности работников образования осваивать технологии управления развитием образовательных систем мы начали с выявления готовности образовательного сообщества взаимодействовать с социальными партнерами, т.к. это один из ключевых моментов грамотного и эффективного управления, все остальные элементы могут быть реализованы научением, а взаимодействие с внешней средой требует изменение мотивационных установок. При изучении степени готовности управленческого звена формировать программы развития образовательных систем было выявлено следующее. *Практически 100 % работников образования не имеют навыков проектирования изменений для образовательных систем. Однако почти все выразили крайнюю заинтересованность в этих знаниях.*

Трудности, с которыми сталкиваются работники образования при выявлении проблем системы образования, обсуждались выше. Хотя при проведении эксперимента умение определять и формулировать проблемы – являлось ключевым звеном. Здесь же мы тезисно подведем итог этой работы.

Подавляющее большинство испытуемых считает, что неудовлетворительные результаты образования молодежи являются следствием ограниченности финансирования и старением материально-технической базы и кадрового ресурса системы образования. Крайне мало придается значение таким ресурсам как инновационному, концептуальному, правовому, политическому, административному.

Практически все участники эксперимента приоритетными направлениями своей деятельности называют совершенствование тех или иных профессиональных навыков, не всегда понимая, к каким изменениям в результатах образования обучаемых это приведет и приведет ли вообще. *Невидение конечных результатов, а именно: качества, характеристик, показателей образования молодежи, – основная причина существования образовательных проблем.*

Более половины слушателей экспериментальных семинаров не могут однозначно сопоставить причины и следствия имеющихся проблем образования, плохо владеют навыками анализа результатов образовательной деятельности, особенно в плане определения дефектов образовательных процессов и проблем результатов.

Главное назначение системы образования большинство работников этой системы видят в обучении предметным знаниям, и главным показателем успешности образовательной деятельности считается количество учащихся, получивших высокие баллы на итоговых испытаниях. Крайне редко называются такие задачи образования, как социализация молодежи, формирование новых ценностных отношений и т.п. Надо особо оговорить один нюанс, в плане реализуемой Концепции модернизации образования большинство участников эксперимента владеют информацией о приоритетах современного образования (доминирование социальных компетенций), однако, полагают, что это все же задача не системы формального образования, а общества в целом, и многие уверены, что федеральный эксперимент по модернизации закончится ничем.

Выводы по результатам формирующего эксперимента заключаются в следующем.

Не достигли удовлетворительных результатов в освоение технологий управления развитием образовательных систем те участники эксперимента, которые не смогли (не захотели) преодолеть «комплекс педагогического всезнайства», сохранив убежденность, что только они вправе решать, что нужно и что не нужно обучаемому, т.к. имеют специальное образование и знают закономерности развития человека, а изучение мнения окружающих об эффективности работы в число их обязанностей не входит. Эти участники эксперимента формально выполняли все упражнения.

Наибольшие трудности вызвал проблемно-ориентированный анализ образовательной системы, освоение которого предполагает не только наличие некоторых профессиональных знаний, но, главным образом, надпредметных навыков аналитической деятельности. Корректировка списка проблем проходила многократно. Большая часть участников эксперимента научилась дифференцировать «проблемы» образования в их традиционном понимании, и проблемы, выявленные в результате проблемно-ориентированного анализа. Следует отметить, что все те, кто научился это делать, позитивно оценивают приобретенный навык, полагая, что проблемно-ориентированный анализ позволит им сэкономить ресурсы при решении этих проблем. Однако корректные формулировки проблем у некоторых слушателей так и не получились. Именно этот элемент профессиональной компетентности в сфере управления развитием образовательной системы освоен наименьшим числом участников эксперимента. Трудности объясняются не только нетрадиционностью понимания «проблемы» в данной методике, но и тем, что участникам эксперимента приходилось ломать устоявшиеся стереотипы анализа состояния образования. Не более 40% участников эксперимента смогли в полном объеме освоить проблемно-ориентированный анализ. По причине серьезных затруднений, испытываемых участниками эксперимента, в качестве дополнительного средства проведения анализа состояния образовательной системы был предложен SWOT-анализ, выполнение которого осуществляется с меньшими трудностями, но готовит к восприятию проблемного состояния образовательной системы.

Правила формулирования целей развития образования освоены значительным большинством участников. Хотя формулирование таких целей происходит в жесткой связи с определением проблем, тем не менее, само умение формулировать цели – автономно. Отработку этого умения можно осуществлять уже подготовленным спискам проблем. Однако приоритетность, социальная значимость целей вызывали некоторые сомнения, но они устранимы при переводе процедур из учебно-экспериментального в реальный режим.

Определенные затруднения вызвали действия по выявлению индикаторов, показателей достижения целей. Эти затруднения объясняются тем, что работники образования не привыкли оценивать эффективность своей работы по конечному результату (качеству образования в широком смысле). Типичный анализ занятия заключается в констатации фактов применения развивающих, активизирующих работу обучаемых методик, индивидуального подхода, т.е. анализируется образовательный процесс, а не его результативность. Редко применяют количественные оценки результатов образования (кроме процессов обучения).

Формирование системы действий, однозначно приводящей к достижению целей развития образовательной системы (в основном, учрежденческого уровня), описание мониторинга и составление бизнес-планов удалось всем участникам эксперимента.

Более 30 % участников эксперимента выразили готовность сразу же приступить к изменению уже написанных планов работы на год и программ развития, еще столько же готовы освоить новые виды деятельности в следующем учебном году, а в этом провести подготовительную работу. Около 20 % участников заверили, что начнут отрабатывать отдельные компоненты в своей практической деятельности. Все участники семинаров подтвердили, перспективность данного подхода в определении стратегии развития образовательной системы. Реальный эффект от проведенной работы может быть вдвое ниже, т.к. эмоциональный эффект от участия в экспериментальных семинарах уменьшится со временем, и часть испытуемых откажется от практического применения полученных навыков. Это одновременно означает, что формирование планов и программ развития будет происходить по традиционным правилам, и видение развития образовательной системы так и останется неопределенным.

По итогам констатирующего и формирующего эксперимента составим сравнительные данные по готовности руководителей системы образования к эффективной профессиональной деятельности (Табл. 2).

**Сравнительная таблица результатов
констатирующего и формирующего экспериментов**

<i>Индикаторы готовности руководителей системы образования к эффективной профессиональной деятельности</i>	<i>Констатирующий эксперимент, %</i>	<i>Формирующий эксперимент, %</i>
<i>Мотивационно-ценностные установки:</i>		
Потребность в знаниях по технологиям управления	95	100
Готовность работников образования устанавливать взаимодействия по решению проблем образования молодежи с:		
• родителями, учащимися (близкая к образованию среда – вовлеченные партнеры)	64	70
• представителями социальной сферы	10	20
• другими сообществами	5	2
Признание причин существования образовательных проблем в неадекватности образовательной деятельности современным условиям.	5	25
<i>Наличие общих знаний и умений по управлению развитием образовательной системы:</i>		
Проблемно-ориентированный анализ	0	36
Другие виды анализа, применяемые в профессиональной деятельности руководителя	7	64
Грамотное формирование целей развития	5	80
Формирование системы действий по достижению целей развития	20	80
Формирования комплекса индикаторов достижения результатов	4	56
Определение состава и стоимости необходимых ресурсов	24	74

По сравнительным результатам констатирующего и формирующего эксперимента легко увидеть положительную динамику в развитии готовности работников образования к проектированию образовательных стратегических технологий. Однако сама по себе готовность данной профессиональной группы к подобной деятельности не означает реальное изменение в образовательных системах – это лишь необходимое (но недостаточное) условие модернизации образования. Осознание необходимости стратегического развития системы образования, своей роли в этом процессе административным, руководящим корпусом образования, а также некоторые внешние факторы позволяют обсуждаемую готовность реализовать на практике.

Итак, экспериментальная работа по исследованию возможностей реализации управления развитием российской образовательной системы в настоящий период проходила в ряде регионов и муниципалитетах Российской Федерации, представляющих максимально разнообразные политические, экономические, социальные условия, условия функционирования образовательных систем. Это позволяет утверждать, что полученные результаты отражают специфику российского образования в целом, выявляют некоторые общие тенденции и условия реализации исследуемого управления на различных уровнях.

Проведенный анализ выявил ключевые проблемы, препятствующие развитию образования. Эти проблемы, в первую очередь, связаны:

а) с нарушением в образовательных системах общих принципов управления в процессе исполнения традиционных функций управления;

б) с неконструктивным взаимодействием субъектов управления и реализации образовательных задач внутри образовательной системы и вне ее;

в) со смещением ценностных установок руководителей системы образования на поддержание функционирования управляемой системы, сохранением статуса, недооценкой важности проектирования социально целесообразных позитивных изменений.

Практически на всех уровнях управления образованием имеется ряд существенных проблем:

- отсутствие внятной программы развития делает существующее управление бессистемным и бесцельным;
- отсутствие системных признаков управления образованием формирует множество административных барьеров, препятствующих развитию образования как системы;
- преобладание авторитарного стиля руководства (на всех уровнях) препятствует формированию договорного пространства;
- главным объектом управления является функционирование образовательной системы, а не ее развитие;
- настороженное отношение руководителей системы образования к инновационным явлениям в системе образования и в системе управления порождает механизмы сдерживания инноваций.

Названные проблемы в системе управления образованием на региональных, муниципальных уровнях позволяют утверждать, что для реализации управления развитием требуется создать специальные условия, благоприятствующие достижению соответствующих результатов. К числу таких условий, с нашей точки зрения, необходимо отнести, главным образом, формирование профессиональной компетентности субъектов управления в области проектирования развития образования и управления этим развитием.

Приложение 1

Проблемы образовательных учреждений, названные участниками констатирующего эксперимента

<i>Список проблем, сформированный участниками констатирующего эксперимента (до знакомства с проблемно-ориентированным анализом)</i>	<i>Список проблем, сформированный участниками формирующего эксперимента (после ознакомления с методикой проблемно-ориентированного анализа)</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Неспособность и неготовность школы к результативному воспитательному воздействию на личность школьника. 2. Снижение интереса педагогов к творческой учебно-воспитательной деятельности. 3. Пассивное восприятие учащимися получаемых знаний, несформированность активной жизненной позиции и творческого подхода применения знаний на практике. 4. Снижение количества здоровых детей. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Количество учащихся, оканчивающих школу с медалью, меньше, чем в среднем по области на 10 %. 2. Число призеров областных олимпиад меньше, чем в среднем по области на 17 %.

<ol style="list-style-type: none"> 5. Рост асоциальных явлений. 6. Отсутствие нравственных ориентиров в обществе. 7. Неблагоприятная информационная среда. 8. Ослабление взаимосвязи между ведомствами и параллельными образовательными структурами. 9. Неадаптированность детей к жизни. 10. Видимость демократичности управления. 11. Отсутствие условий для саморазвития и самореализации личности. 12. Несоответствие нормативно-правовой базы на разных уровнях управления реальным потребностям учащихся. 13. Падение рейтинга средней образовательной системы в обществе. 14. Увеличение числа «случайных» людей в педагогической системе. 15. Материальное неблагополучие педагогов. 16. Существующая система управления не позволяет внедрять новые подходы. 17. Недостаточное финансирование. 18. Недостаточная компетентность руководителя по экономическим и правовым вопросам. 19. Нет возможности изменения штатного расписания и введения новых должностей (исходя из реалий жизни). 20. Необеспеченность программ учебно-методической литературой и учебниками. 21. Низкая оплата труда. 22. Наличие дублирующих структур в управлении 23. Отсутствие мотивации инновационной деятельности учителя. 24. Перегрузка учащихся 25. Недостаточное патриотическое воспитание 26. Неактивность родителей 27. Отсутствие притока в образовательных учреждениях молодых учителей. 28. Недостаточно высокий уровень управленческой культуры. 29. Отсутствие преемственности обучения между ступенями образования. 30. Недостаток опыта работы с общественными организациями. 31. Низкий уровень воспитания со стороны родителей. 32. Излишняя опека образовательных учреждений со стороны органов управления. 33. Социальная незащищенность педагогов. 34. Недостаточное количество учителей – мужчин в школе. 35. Не обеспечено взаимодействие образования, здравоохранения и правоохранительных органов по вопросам защиты прав ребенка. 36. Слабое участие учреждений дополнительного образования в воспитательной работе. 37. Отсутствие дифференцированного обучения и оплаты. 38. Неравные возможности получения образования. 39. Одинаковые ставки учителей разных дисциплин, администрации. 40. Неверное распределение должностных обязанностей. 41. Загруженность вопросами, несвязанными с функциональными обязанностями. 42. Недифференцированный подход к аттестации (нет критериев). 43. Не заинтересованность главы муниципалитета в развитии образования. 44. Отсутствие объективных критериев оценки деятельности педагога. 45. Калейдоскоп программ, неподкрепленных программно-методическим комплексом. 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Число выпускников, поступивших в вузы меньше требуемого на 3,8 %, в учреждения СПО – на 2,7 %, НПО – на 0,7%. 4. 30% учащихся не могут по состоянию здоровья обучаться в первой основной группе. 5. Крайне однообразный список образовательных услуг, предоставляемых муниципальной образовательной системой потребителям. 6. Существующая система воспитания не формирует у школьников систему ценностей открытого общества. 7. Выпускники школы характеризуются низким уровнем социализации. 8. Существующая система обучения в школе неизбежно приводит к ухудшению здоровья ребенка. 9. Количество школьников с высоким уровнем мотивации достижения успехов крайне низкое. 19 % учащихся начальной школы, 37 % учащихся II ступени, 24 % старшеклассников характеризуются познавательной инертностью. 31 % учащихся начальной школы, 62 % учащихся среднего звена, 57 % старшеклассников могут самостоятельно выполнять только репродуктивную деятельность. Около 30 % детей теряют способность к вариативной и 20 % к творческой деятельности за время обучения в начальной школе. 10. Старшеклассники слабо ориентируются в многообразии профессий, не имеют полной ясности о том, какие личностные качества требуются при выполнении тех или иных профессиональных функций, у учащихся формируются ложные представления о содержании профессий, т.е. они не готовы к самостоятельному, осознанному выбору направления профессиональной деятельности. 11. При переходе от I ко II ступени образования качество образования учащихся падает на 30 %. 12. 60 % учащихся не получают в школе достаточных сведений по профессиональной ориентации. 13. 42 % учащихся не получают возможности обучаться
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

46. Несоответствие официальных результатов реалитям (необъективность выставления оценок).	дифференцированно. 14. У выпускников школ не сформировано ценностное отношение к созданию в будущем семьи, рождению и воспитанию детей. 15. ...
47. Несовершенство критериев оценки деятельности образовательных учреждений.	
48. Формальность деятельности общественных организаций (попечительский совет, родительский комитет, совет школы).	
49. ...	

Приложение 2

Взаимодействие с внешними партнерами

Ниже приведены примеры потенциальных партнеров образовательных систем и направления их взаимодействия, а также возможные формы участия общественности в управлении образованием. Данный материал был получен участниками экспериментальной работы в Балашовском и Балаковском районах Саратовской области.

<i>Социальный партнер</i>	<i>Цели социального партнерства</i>	<i>Направления взаимодействия</i>
МВД	Снижение уровня правонарушений учащихся, предупреждение безнадзорности, пресечение случаев вовлечения учащихся в совершение преступлений и антиобщественных действий	Реализация программы, направленной на решение задач: <ul style="list-style-type: none"> • по организации рейдов в семьи, находящиеся в социально-опасном положении; • по совместному обеспечению правопорядка во время проведения культурно-массовых школьных мероприятий; • по организации работы межведомственных комиссий с участием родителей и общественности: «Школьная комиссия по делам несовершеннолетних», «Совет общественности», «Совет профилактики»; • по своевременному выявлению и постановке на учет учащихся, совершивших правонарушения и уклоняющихся от учебы; • создание подросткового клуба, целью и задачами которого являются патриотическое воспитание, привитие уважительного отношения к Закону.
Органы социальной защиты населения	Защита несовершеннолетних детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также детей, находящихся в трудной жизненной ситуации	Реализация программы, направленной на: <ul style="list-style-type: none"> • защиту законных прав несовершеннолетних (жилищных, личных); • организацию рейдов для выявления бродяжничества и попрошайничества среди несовершеннолетних; • усыновление оставшихся без попечения родителей детей; • исполнение постановления Правительства Саратовской области о выдаче безвозмездных ссуд на приобретение жилья для детей-сирот;

		<ul style="list-style-type: none"> • выявление, жизнеустройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; • организацию трудоустройства, подготовки и переподготовки несовершеннолетних детей через центр занятости населения после окончания обучения.
Средства массовой информации	Оперативное информирование населения об изменениях, происходящих в сфере образования, через газеты «Балашовская правда» «Город», телекомпанию «Санси» и Балашовское радио	<p>Реализация программы, направленной на:</p> <ul style="list-style-type: none"> • активное распространение в обществе идей государственно-общественного управления образованием; • содействие становлению положительного общественного мнения; • оповещение о ходе реализации инициативных общественных проектов и их результатах (через публикации в местной печати); • организацию традиционных телепередач, посвященных различным аспектам муниципального образования.
Армия и военкомат	Осуществление патриотического и физического воспитания, привитие способов поведения в условиях чрезвычайных ситуаций	<p>Реализация программы, направленной на:</p> <ul style="list-style-type: none"> • сбор материалов для «Книги памяти», конкурсы творческих работ учащихся по исследованию истории Балашовского района в годы Великой отечественной войны (Программа «Поиск»); • организацию дней допризывника, организацию стрелковой подготовки учащихся школ; • организацию курсов гражданской обороны, изучение основ безопасности и жизнедеятельности.
Прокуратура	Повышение правовой грамотности учащихся	<p>Реализация программы, направленной на:</p> <ul style="list-style-type: none"> • проведение на районном уровне при участии в качестве экспертов работников прокуратуры олимпиад по правоведческим предметам; • проведение в школах «Недели правовых знаний»; • проведение систематических опросов и оперативных совещаний с участием представителей образования и прокуратуры.
Здравоохранение	Оздоровление детей в общеобразовательных учреждениях	<p>Реализация программы, направленной на:</p> <ul style="list-style-type: none"> • организацию рационального питания детей в общеобразовательных учреждениях; • проведение качественных профилактических медицинских осмотров; • выполнение программы реабилитации детей, имеющих отклонения в состоянии здоровья; • организацию и проведение городских акций «Против наркотиков» и др.
Культура и искусство	Повышение уровня культуры и осуществление эстетического развития школьников	<p>Реализация программы, направленной на:</p> <ul style="list-style-type: none"> • организацию смотров творчества детей: вокального, художественного,

		<p>музыкального, декоративно-прикладного и др.;</p> <ul style="list-style-type: none"> • проведение общерайонного праздника «Последний звонок» с целью создания традиций участия администрации района, представителей отраслей и ведомств в поддержке лучших выпускников; • организацию эстетического и исторического просвещения учащихся района через сотрудничество с Балашовским драматическим театром, краеведческим музеем, выставочным залом; • благотворительные акции показов художественных фильмов, а также фильмов воспитательной направленности: о Великой отечественной войне, по правовой и антинаркотической тематике.
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ЗАКАЗА
НА ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
РИСКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ***

Е. А. Александрова

Детей лучше топить,
чем заключать в современные школы.

Мария Кюри

Исследование проведено с использованием средств гранта РФФИ 09-06-00305.

Если попробовать определить, где лучше плавать – в теплой воде, ограниченной буйками, на мелководье, в «спасжилете» и под постоянным контролем тренеров, или в холодной воде, где глубоко, накатываются волны, не видно буйков, а тренер не навязывает каждое движение и просто отслеживает ситуацию, – то ответ кажется простым: это дело выбора, каждому нравится свое. Все это вполне сопоставимо с процессом формирования картины мира – индивидуальной картины, не ограниченной стандартами его восприятия.

И поэтому утверждаем, что надо дать право выбора каждой школе и каждой семье, в каких условиях учить детей плавать. Органы школьного самоуправления и попечительский совет как наиболее многочисленные структурные единицы сообщества и будут определять, какую культурно-образовательную среду создать в школе. А педагоги и родители будут вместе каждым ребенком обеспечивать его индивидуальный маршрут в тех культурно-образовательных пространствах, которые наиболее адекватны потребностям, способностям и интересам ученика, направленности именно его картины мира.

Таков природосообразный и культуросообразный способ определения рамок общих социальных требований (идущих не только от государства, но и от личности) к выпускнику школы. Из этой позиции следует, что если школа стремится обеспечить ребенку и семье право на свободу выбора содержания и форм образования, то государство должно помогать этой школе.

Пока общество пребывает в ситуации «перепутья»: выбирает направление и способы демократизации образования, примериваясь к возможности обеспечить сами принципы организации демократического уклада школы в современных условиях. Часть учителей, управленцев и родителей недоверчиво, с сомнением относится к опыту свободных, демократических школ и даже настроена против либеральных принципов в образовании. Поэтому и важно определить, что оказывает влияние на принятие или непринятие обществом либеральных идей и опыта свободного воспитания? И что лежит в основе недоверия?

Справедливости ради отметим, что элементы вариативности, демократического самоуправления, педагогической поддержки, личностно ориентированного обучения существуют в практике российских школ, хотя и не так широко, как хотелось бы. Эти элементы свободного воспитания, иницируемые и продуцируемые отдельными педагогами-энтузиастами или их отдельными командами, во-первых, существуют несистемно, а во-вторых, слабо влияют на всю систему. Массовое образование (даже если в нем присутствуют отдельные элементы демократического уклада) не становится ни «более» индивидуальным, ни «более» демократическим, поскольку построено *иерархически*.

Иерархическое послушание, типичное для властных структур, – основное препятствие на пути либерализации и демократизации образования, поскольку создание свободного и открытого образования делает не нужным силовое управление в сфере образования. И в этом одна из причин недоверия

управленцев к свободному воспитанию, поскольку, по их мнению, в обществе, не имеющем глубоких демократических традиций, свобода приведет только к анархии.

На путь демократизации не вступишь, не приняв либеральные принципы понимающей педагогики. Однако традиционная педагогика придерживается методических норм, которые встроены в иерархию силовых ценностей. Эта педагогика склонна к масштабным обобщениям и формулированию закономерностей и принципов, объясняя образовательные процессы с помощью устаревших общих понятий и подходов. Она (традиционная педагогика) выводит общие и абстрактные закономерности, конструирует общие методы и «технологии» в уверенности, что может положить «нормы» личностного развития в основу педагогического руководства разными детьми. Это и уводит ее в сторону от решения индивидуальных проблем детей и подростков. В результате многие педагоги со стажем вынуждены открывать для себя элементарные приемы поддержки и неформального общения.

Гигантизм педагогики начинается еще в институтских стенах. Студентам и слушателям курсов повышения квалификации все время говорят о детях, не различая детских судеб. Учебники педагогики – сугубо теоретические и обобщенно рецептурные, а не прецедентные. И со страниц журналов и книг встает учащийся вообще. Так обобществленная педагогика служит основой школьной традиции «не видеть за поведением лица».

Педагогические прецеденты могли бы открыть много интересного и поучительного как опытному, так и начинающему учителю, например:

- особенности образовательных ситуаций, в которых каждый ученик, в зависимости от его характера и мотивации может действовать по-разному;
- противоречия в содержании педагогической деятельности, рожденные характером и мотивацией каждого учителя;
- индивидуальные рамки общения и конкретные условия взаимодействия ребенка/подростка и взрослого.

Описания случаев из педагогической практики, жизненных и образовательных ситуаций дают реальную картину развития детей. Можно, например, в учебнике по педагогике написать, что ведущий принцип взаимодействия взрослого и ребенка – учет потребностей, ожиданий, интересов ребенка. И каждый учитель будет верить, что этот принцип автоматически присущ его деятельности и достаточен для построения полноценного взаимодействия с ребенком. На деле же, при анализе действий педагога, обнаруживается, что многое не соответствует этим ожиданиям. В сознании многих учителей и родителей утвердилось представление о, якобы, неоднозначности свободного воспитания и даже недопустимости принимать в расчет все пожелания ребенка (*«мало ли что тот захочет», «нельзя потакать детям, а то будут эгоистами»*).

Одна из причин недоверия к либеральным принципам – это то, что ценности и, в особенности, методы и приемы свободного образования, непривычны и даже неприемлемы для большинства взрослых, которые сами воспитывались в авторитарной культуре. Им трудно самоопределиваться в современной социокультурной ситуации, так как они привыкли, что решения принимаются старшими в социальной иерархии (родителями, начальниками). Они не доверяют способности подростков к самоорганизации и саморегулированию, не согласны рассматривать их асоциальное поведение как своеобразную реакцию на «зажатость», принуждение и несвободу в семье и массовой школе. Ценности свободного воспитания пугают и более старшее поколение – бабушек и дедушек, воспитанных в строгих нормах иерархического послушания и претендующих на авторитарное воздействие на молодые семьи.

Еще одна причина – наличие (или отсутствие) условий для демократической самоорганизации взаимодействия в детско-взрослом сообществе. Как уже подчеркивалось, организация свободной школы непременно требует от педагогов умения понимать детей и работать в команды «разномыслящих единомышленников». Умение неформального общения с детьми и «командность» работы взрослых как необходимое условие организации свободной школы отмечали практически все приверженцы педагогики свободы (К.Н. Вентцель, Г. Винекен, А.У.Зеленко, А. Нилл, С.Т. Щацкий, Р. Штейнер и др.)⁴. Для тех, кто не понаслышке знает о положении дел в современных учительских коллективах, не секрет, что единодушие в массовых школах достигается редко.

Учителя привыкли к *иерархической ролевой организации* учебного процесса и деятельности в коллективе. На первый взгляд, в ней больше формального порядка, четкого распределения полномочий и определенности. Планировать «сверху» на основе «вертикали» и распределять объем работы «по ролям» легче, чем выстраивать организацию школьного сообщества демократически, на основе выработки решений в «горизонтали», когда не просто учитываются, а принимаются как должное индивидуальные цели и интересы.

В ситуации иерархического управления проще организовать и контролировать традиционное преподавание, базирующееся на стандартных учебных программах. Индивидуальное же образование и самообразование детей, в основе которого лежит индивидуальный интерес конкретного подростка, требует иных – демократических – принципов организации. При свободной и открытой организации учебного процесса в корне меняются функции взрослого, который теперь не командует, а сопровождает учащегося в его индивидуальном образовании. Контроль превращается в самоконтроль.

Требования традиционного силового контроля к учебным заведениям прямо противоположны. Собирая сведения об учебном процессе в разных заведениях, управленческая система настаивает на том, чтобы информация была единообразна и легко воспринималась инспекторами при экспертизах и

⁴ См.: Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. М., 2003.

проверках. Именно с этих позиций система и ее верхние управленческие уровни постоянно следят за «качеством образования» и оценивают отдельные инновации, как и успешность альтернативных форм образования в целом, на основе административных критериев, называя весь этот механизм «*следование стандартам*»:

- легко ли новые явления в образовании подходят под общие требования контроля;
- следуют ли они установленным сверху правилам образовательной пирамиды;
- не «слишком» ли их содержание и формы выпадают из общей картины (не слишком ли они альтернативны).

Для родителей, педагогов и администраторов бывает важным компромиссное соединение:

- индивидуального и коллективного воспитания: («плохо воспитывать эгоистов; нельзя думать только об индивидуальности, приоритет всегда принадлежал и принадлежит коллективу»);
- свободы и ответственности («он вырос, но остался таким несамостоятельным и безответственным; разве он способен сам принять решение и ответить за его результат, поэтому к свободе будем идти с большой осторожностью»);
- образовательного стандарта и вариативного образования («нельзя разрушать единое образовательное пространство; будем соблюдать требования стандарта»).

Компромиссы отражают амбивалентность отношения к детству и образованию в целом, хотя, как мы подчеркивали, надо не совмещать базовые противоположности педагогической деятельности, а преодолевать само противоречие, делая образование более гуманным, открытым и демократически организованным.

Как показывает повседневная практика, особой потребности менять позицию у учителей массовой школы сегодня нет, поскольку сохраняется силовая иерархическая структура управления. Учителям (в рамках действующей общей управленческой схемы) проще организовать привычное предъявление ученикам информации и фронтальную проверку ее усвоения. Они часто не доверяют учащимся в их способности самостоятельно освоить необходимую учебную информацию, да и учили их учить, а не организовывать самостоятельную деятельность учеников.

Кроме того, и *дети, не привыкшие с начальной школы к самостоятельной учебе, к старшим классам действительно выглядят несамостоятельными и неспособными к самообразованию*. Выходит, что и учителя, и дети психологически не готовы к переходу на демократические нормы взаимодействия, хотя формально образование скоро 20 лет как провозглашено личностно ориентированным.

Применению либеральных принципов организации образования препятствуют недостаточно развитое понимание их сути в среде педагогов и

родителей; и консерватизм значительной части управленцев, мифы об «избыточности» свободного воспитания. Кроме того, надо признать, что, с экономической точки зрения, переход на индивидуальный учебный план потребует увеличения финансирования. Если один час в неделю учитель работает с одним классом (обычный урок), то оплата ему идет за один час. При организации индивидуальных и групповых консультаций (в системе индивидуального образования) оплате подлежат столько часов, сколько учеников занималось индивидуально, плюс часы по количеству групп. Это значит, что расчетная единица в «один час», заложенная в традиционный учебный план, может вырасти в двадцать пять раз (если учеников – 25). Кроме того, значительного инвестирования требует организация культурно-образовательной среды школы: ведь надо создавать разнообразие образовательных пространств в школе, расширять библиотеку и читальные залы (старые школы для этого оказываются просто непригодными – ведь они проектировались под поточные схемы обучения!).

Однако если просчитывать новые подходы к финансированию индивидуального образования, то становится ясным, что высвобождается большая часть средств, предназначенных для оплаты громадной армии проверяющих чиновников, потребность в которых отпадает в случае, *если контроль качества образования передается в сами школы.*

Преимущества перехода к индивидуальному образованию много:

- индивидуальные и групповые занятия и консультации повысят эффективность учения школьников;
- постепенное введение индивидуальных программ для всех школьников снимает проблемы загруженности и перегруженности детей и подростков;
- индивидуальное образование психологически более комфортно для ребенка – оно повышает его мотивацию; снимает проблемы сравнения детей по отметкам; каждый начинает работать в собственном ритме, стиле, темпе; происходит реальный учет способностей и интересов;
- индивидуальное образование психологически более комфортно и для учителя – отпадает необходимость работать в классах, где 25-30 детей; будет преодолена нервная перегрузка учителя; отпадает потребность командовать, повышать голос; естественным образом в его отношениях с учеником возникнет потребность в диалоге, создадутся условия для смены педагогического стиля.

Плюсов у индивидуального образования заведомо больше, чем у доживающего свой век авторитарного монологического преподавания.

Идея последовательной демократизации (и общей либерализации) образования уже принята педагогическим сообществом. Возникающие в связи с этим вопросы становятся все более актуальными. Их ставят не только педагогическая пресса и сами педагоги. Конкретные решения принимаются и общественными организациями педагогов. Фактически сама практика образования переросла прежние авторитарно-ограничительные рамки

стандартного обучения. Все чаще ученики выбирают разные дополнительные курсы, обзаводятся пособиями по самообразованию, а родители вкладывают деньги в репетиторство, покупают компьютеры и новейшие компьютерные программы.

Почему же сегодня школа обучает одному, а ученик, за ее стенами сам стремится научиться совсем другому и, главное, по-другому, и у кого при этом выше КПД: у школы или ученика?

В ситуации рыночных отношений практика массовых профессий все стремительнее уходит в прошлое, уступая место «штучным» должностям и специализациям. При этом, овладевая одной и той же профессией, люди становятся разными профессионалами и работают по-разному. Сегодня даже среди «алгоритмизированных» исполнителей ценятся, пожалуй, больше, чем знания, *индивидуальные* профессиональные особенности и *особые* компетенции.

Успешность специалиста начинает определяться не объемом знаний, а его мобильностью, умением неординарно подойти к решению проблемы, самостоятельно получить новую информацию, необходимую не вообще, а в данный момент. Стала востребованной его способность к творческим, оригинальным решениям и генерации идей. Однако система управления все еще пытается кроить выпускников по одной мерке, задавая ГОСТы – государственные нормы и стандарты обучения.

То, что образование реально становится все более индивидуальным, подтверждается многими фактами. Дистанционное образование, интернет-школы и центры, интерактивные технологии (теле- и аудиоконференции, чаты), разнообразие компьютерных программ, обилие справочников и энциклопедий, толковые методические брошюры для самообразования и самоконтроля – все это не только стало неотъемлемой и доступной частью реальности, но и имеет ряд преимуществ по отношению к традиционному обучению в классе:

- возможность быстрого получения и отсылки учебных материалов и заданий;
- свободный доступ к базам данных, к каталогам библиотек и другим разнообразным ресурсам;
- индивидуальные формы, содержание и темп занятий, которые учащийся может выбрать сам, в зависимости от своих потребностей;
- возможность совмещать несколько курсов обучения или переобучения по выбору, что позволяет конструировать свое образование;
- учет всех пройденных курсов в профессиональном резюме при найме на работу.

Использование этих форм даже в традиционном образовательном процессе значительно снижает отрицательное воздействие массового

обучения. Именно индивидуальные формы самообразования дают возможность учащемуся выбрать наиболее оптимальный ритм учения, исходя из собственных психофизических особенностей. Благодаря этому у него резко снижается вероятность возникновения конфликтных ситуаций, как с преподавателями, так и с соучениками.

Дети с иными особенностями развития и возможностями могут, наконец, в полной мере удовлетворить собственные образовательные потребности. Да и не стоит забывать об увлечении школьников современными технологиями, что создает положительный настрой на учение.

Меняется и роль родителей в образовании. Преодолевается их имидж как пассивного объекта бесконечных жалоб на школьников. На родителей реже выплескивается недовольство учителя самой принуждающей атмосферой школы. Они, наконец-то, становятся теми, кем и являются изначально: заказчиками образования для своих детей и партнерами педагогов. Для родителей система образования перестает быть чем-то незыблемым. В их понимании школа сегодня занимает более скромное место на рынке многообразных образовательных услуг. Кроме того, родители быстрее и острее, чем учителя, осознают физические, психологические, культурные различия детей, особенности их интересов, возможностей и потребностей. Именно от родителей сегодня исходит тревога, что массово-уравнительный подход, типичный для массовых школ-гигантов, все больше вредит ребенку, которому предстоит жить не в коллективном прошлом, а в индивидуальном настоящем.

Все это свидетельствует о становлении нового типа социально-культурного заказа на образование и профессиональную подготовку, в основе которых лежит *индивидуальная модель способностей (компетенций)*. Она предполагает готовность принимать ответственные персональные решения, способность к самостоятельной деятельности инновационного характера, саморазвитию и непрерывному самообразованию. Теоретически заказ на подобное образование уже *провозглашен и укореняется в сообществе*, но еще не осознан педагогами полностью и в их практике не реализуется.

Возникает классически банальная ситуация противоречия между государственным и общественным заказами на формы и содержание образования, с одной стороны, и невозможностью массовой школы преодолеть многочисленные нестыковки модернизации, с другой. Ситуативная неразрешимость этого противоречия интерпретируется многими управленцами на основе установки: «массовая школа по определению не может давать образование индивидуально». Эта логика вполне понятна, система заинтересована не столько в сохранении традиционной школы, сколько в сохранении своего статуса, прав и роли первого лица в образовании.

Но действительно ли массовая школа не способна работать по индивидуальным программам?

Как отойти от складывающейся тенденции сделать индивидуализацию (или дифференциация) лишь малой частью (довеском) образования, вогнать ее в рамки «дисциплин по выбору и факультативов» или «выбора заданий по степени сложности, форме и срокам выполнения», а теперь еще и обязательного «профильного обучения»?

Многие исследователи не раз задавались этим вопросом, поэтому и существуют разные концепции и подходы к индивидуализации учебного процесса. Наиболее распространены:

- идея пересмотра стандартов образования и индивидуализации части их содержания;
- дифференциация учащихся;
- реализация индивидуального подхода, учет интересов, склонностей и познавательных возможностей детей;
- концепция личностно ориентированного обучения И.С. Якиманской, в рамках которой проводится четкое разграничение индивидуализации и дифференциации и предлагается принципиально важная идея опоры в учебе на личностный опыт и особенности детей;
- построение обучения как средства самореализации (А.М. Лобок);
- предложения по изменению содержания учебного процесса, отказа от массовых способов учебной работы.

Многие разработки в той или иной форме содержат общие принципы. Например, дифференциация по своей сути представляет попытку групповой индивидуализации. Она предполагает не учет особенностей каждого ученика, а основывается на учете особенностей групп, организуемых по сходным качествам учеников. Можно ли это назвать ограниченной индивидуализацией? А, может, это – формальное обособление групп? Ведь выделяют группы, основанные на успеваемости учеников, начальных профессиональных интересах, возрасте и других параметрах.

Всем известен, например, и опыт разделения целых классов на «продвинутые» и «коррекционные» (и те негативные последствия в самовосприятии детей, к которым приводит такое сортирование: неадекватные самооценки, разрушение нравственного климата и демократических норм взаимоотношений между детьми в школе и др.).

В «чистом виде» индивидуальное образование на сегодняшний день выглядит часто как заочное обучение и экстернат, но *индивидуальное образование не экстернат!* В его основе лежит не обучение – «быстрое» и «вне класса», а учеба – «своим темпом» и «повсеместная».

Гибкое отношение к стандартам, конкретизация их «примерного» содержания, несомненно, послужит задачам обеспечения индивидуализации

учебных планов в каждой школе. Здесь и уточнение регионального и школьного компонентов, определение их вариативной части и расширение, максимальное использование ученического компонента.

Школы часто боятся проявить инициативу, а если и проявляют ее, то она подавляется или ограничивается сверху. Поэтому идеи вариативности реализуются, к сожалению, в большинстве случаев путем предоставления ученику права выбора еще одной, дополнительно изучаемой дисциплины, но не выбора метода преподавания («преподать» - опять, «дать», а не «добыть», «найти ответ»), не выбора содержания и индивидуального темпа его изучения.

В работах В.П. Бедерхановой, М.Р. Битяновой, В.В. Гузеева Н.Н. Михайловой, С.Д. Полякова, В.И. Слободчикова, А.Н. Тубельского, И.Д. Фрумина, С.М. Юсфина, И.С. Якиманской при анализе стратегии развития общего образования и инновационного педагогического опыта не только дается характеристика индивидуализации, но и обращается внимание на потребность ее реального обеспечения и углубления в условиях изменения требований к современной школе.

Многие авторы подчеркивают, что обеспечение индивидуализации ни в коей мере не содержит каких-либо предпосылок для изоляции ребенка от одноклассников. Наоборот, предполагается, что учителя могут совершенствовать методы занятий в разновозрастных группах, опираясь на свободный выбор детьми отдельных форм и способов работы, соответствующих их индивидуальным возможностям. При такой организации учебы можно широко использовать творческие задания и методики типа «Карта знаний» (как средство построения образовательной маршрутов учащихся), проектные методы работы, результаты которой фиксируются в Образовательном резюме учащегося. Для этого рекомендуется обеспечить свободный доступ к дидактическим материалам, дополнительным источникам информации и поощрять выбор домашнего задания⁵.

И.С. Якиманская рассматривает *субъектный опыт ученика* как решающий фактор лично ориентированного образования. Исходя из этого, даже в условиях массовой школы можно дифференцировать не школьников («внешняя» дифференциация), а учебный материал; организовать образовательное пространство так, чтобы создать разнообразную среду, где каждый ученик может реализовать себя в соответствии с присущими ему познавательными потребностями, используя все условия для индивидуального развития («внутренняя» дифференциация).

Целесообразно различать *общую* для всех и *индивидуальную* учебную программу, учитывающую особенности ученика: наиболее значимые для ребенка способы проработки учебного материала (например, возможность преимущественного использования им слуховой, зрительной памяти и т.п.). Стимулирование стремления учеников к самообразованию осуществляется благодаря особой организации материала и преимущественного внимания

⁵ См.: Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. М., 2010.

учителя к процессу активной собственной учебы (заметим опять – не обучения!) каждого ребенка. Для этого:

- совместно с учеником выделяют «единицы самостоятельной учебной деятельности»,
- предоставляют ученику возможности выбора заданий, контроля и оценки результата,
- обеспечивают групповую рефлексию учения как такового (в целях совершенствования умений детей понять и определить «как и что делаю я и делают другие?»).

Только тогда разработка индивидуальных программ не становится их приспособлением к «удобному для учителя и одинаково доступному для детей обучению», а будет обеспечивать саморазвитие их индивидуальности и формирование истинной индивидуальной картины мира.

МЕТАТРАНЗИТИВНЫЙ АНАЛИЗ ЭВОЛЮЦИИ ПСИХОЛОГИИ

И. Е. Гарбер

Информационные технологии кардинальным образом изменили мир, окружающий современного человека и самого человека, а также повлияли на развитие науки, в частности, психологии. В последние годы появился ряд теорий, концепций, позволяющих сформулировать и реализовать новые подходы к решению ее «вечных» проблем. Один из них предложен ниже.

Цель данной работы состоит в том, чтобы на основе междисциплинарного анализа наметить контуры подхода, дополнительного по отношению к традиционной методологии психологии, основанной на философии, перейти к четко структурированной психологической дисциплине с явно разделенными эмпирическим и теоретическим языками и ориентированной конструктивно, на синтез различных, нередко противоречащих друг другу психологических концепций, сохранение основных полученных в них результатов и устранение артефактов, традиционно включаемых во многие учебники.

Более 130 лет назад психология усилиями В. Вундта формально отделилась от философии и добилась на самостоятельном пути заметного прогресса. Отделение методологии психологии от философии также представляется логичным и может оказаться в будущем плодотворным. Реализация на практике декларированного подхода зависит от возможностей, предоставляемых информационными технологиями и Интернетом, и требует значительных ресурсов от государства и общества.

Анализ эволюции психологии начнем с оценки инструментальной роли префикса «мета» в ее истории. Префикс (франц. *préfix*, от лат. *praefixus* – прикрепленный впереди) – приставка, стоящая перед корнем и изменяющая его лексическое или грамматическое значение. Следовательно, с помощью

префиксов выражают оттенки значений слов. В индоевропейских языках, к которым принадлежит русский язык, связь префикса с наречиями и некоторыми предлогами прослеживается исторически. В энциклопедическом словаре Брокгауза и Эфрона отмечается, что в основе префиксов в большинстве случаев лежат древние самостоятельные слова, чаще всего, наречия, которые слились в одно целое с другими словами, выражающими главное понятие, и потеряли самостоятельное значение.

В постнеклассической социогуманитарной науке последних десятилетий активно используются иноязычные префиксы «пост», «анти», «гипер» и «супер», «псевдо» и «квази», «нео», «мета», «авто». В частности, в русском языке используется 19 приставок греческого происхождения. Часть из них оказались непродуктивными («ан», «апо», «амфи», «диа», «пери», «ката», «про»), другие же («а», «анти», «архи», «дис», «пара», «сис», «гипо», «гипер», «эн», «эк», «эпи», «мета») используются для образования новых слов. Одним из наиболее продуктивных префиксов является «мета», присоединяемый как к заимствованным, так и к исконно русским корням для образования существительных. В древнегреческом языке приставка имела следующие значения:

- 1) общность, соучастие (например, *meteho* – «принимаю участие»);
- 2) общение, совместное действие (например, *metadotikoteta* – «доходчивость, заразительность, прилипчивость»);
- 3) промежуточность, положение между чем-либо (например, *metaihmios* – «находящийся между двумя армиями (буквально: между двумя копиями)»);
- 4) следование в пространстве или во времени (например, *metadorpion* – «заключительная часть ужина, десерт»);
- 5) изменение, перемена (например, *metaplatho* – «видоизменять»);
- 6) перемещение (например, *metabibkso* – «перевожу, направляю по другому пути»).

В русском языке сохранились третье, четвертое и пятое значения префикса, остальные утратились. Русскими синонимами являются «между», «после», «через». Префикс «мета» используется в русском научном языке двумя способами:

- 1) с помощью заимствований из иностранных языков. Например, метаболизм – обмен веществ в промежуточной стадии; метагенез – одна из форм чередований поколений у животных; метаморфоза – превращение, преобразование, переход к чему-либо другому; метафаза – стадия клеточного деления, следующая за профазой;
- 2) с помощью слов русского языка. Например, метаязык – язык, посредством которого проводится описание другого языка.

В психологии префикс «мета» (*μετά, metá*) имеет множество значений, среди которых «о», «вне», «среди», «после», «между», «позади», «через», «изменения в» и др. Первое из этих значений, возможно, наиболее распространенное, особенно в философски ориентированных работах, другие используются свободно в различных контекстах, придавая терминам, как

правило, новую топологическую (по положению в пространстве) или темпоральную (по времени) интерпретацию.

Используемый как предлог, «мета» имеет различные значения в зависимости от того, с каким падежом (винительным, родительным или дательным) он сочетается. С винительным он может означать «входящий в» или «среди», «в поисках» или «следующий за» в пространстве или времени; с родительным – «в середине», «между», «вместе с»; с дательным – «вместе с» или «выше» или «над»⁶.

В греческом языке префикс «мета» является эквивалентом латинских «пост», «транс», «ад» и т.п. В древнем Риме термин «мета» использовался в связи с гонками колесниц и, как следствие, во многих романских языках ныне означает «намерение» или «цель». Следы этого словоупотребления обнаруживаются в отечественной психологической литературе. Так, И.В. Вачков называет глобальную цель любой психологической работы мета-целью⁷ и, исходя из потребностей клиента, выделяет четыре мета-метода практической психологической деятельности: информирование, консультирование, интервенцию и тренинг.

В современном научном языке префикс «мета» играет самостоятельную, иногда трансцендентную роль, а в околонучном и обыденном языках нередко имеет эзотерическое значение. Например, в эпистемологии он означает «о». Так, мета-данные – это данные о данных (кто их собрал, когда, где, в каком формате и т.д.). Аналогично, мета-память в психологии означает осознание собственных когнитивных процессов, связанных с памятью, и часто включает сознательные попытки направлять и управлять ими. Однако мета-ответ не является реальным ответом на поставленный вопрос, а лишь репликой типа: «По-моему, это неприемлемый вопрос» или «Спросите об этом других людей».

История психологии показывает, что префикс «мета» выступает лингвистическим маркером кризисных периодов ее развития, индикатором ее переломных моментов⁸.

Отправной точкой анализа выберем термин «метафизика». Считается, что александрийский библиотекарь, философ-перипатетик Андроник Родосский (I в. до н.э.), пытаясь расположить произведения Аристотеля спустя 250 лет после его смерти в соответствии с их внутренними связями, озаглавил одну из его книг «Μετὰ τὰ φυσικά» («Metà a tà physiká»), буквально – «то, что после физики». Сам Аристотель называл ее то «первой философией», то «наукой о божестве», то просто «мудростью», и противопоставлял сфере практического опыта («физике» или «второй философии»).

Исходя из духа его произведений, латинские авторы трактовали метафизику как науку о том, что находится за пределами физического мира. Их подход оказал влияние на использование префикса «мета» во многих

⁶ См.: Aronson J. When I use a word Meta- // British Medical Journal. 2002. Vol. 324. P. 1022.

⁷ См.: Вачков И. В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. М., 2007. С. 14.

⁸ См.: Garber I. The Instrumental Role of Prefix 'Meta' in the History of Psychology // Abstracts of Paper Sessions. 11th European Congress of Psychology. Oslo, Norway (on CD). P. 144.

других контекстах. Обсуждая психофизический дуализм «душа-тело», Н. Смит заметил, что термин «метафизика» после Аристотеля приобрел значение «вне физики», означая нечто, не соотносимое с физической реальностью⁹.

Есть и более сложные версии. Автор концепции диалогического «нового мышления» Ф. Розенцвейг полагал, что приставка «мета» в словах «метафизика», «металогика» и «метаэтика» предназначена для обозначения выхода бога, мира и человека за пределы традиционной философской целостности, конкретными моделями и символами которой служат физис, логос и этос. В его модели мира префикс «мета» потребовался для описания динамики системы, а для представления связей между ее элементами Ф. Розенцвейг ввел термин «метаистория» (вечность), символизирующий отказ от телеологичной модели истории¹⁰.

Хотя префикс «мета» использовался для обозначения науки (реальной или гипотетической), изучающей более фундаментальные проблемы, чем исходная, с начала XVII в. (например, английский поэт Джон Донн писал о мета-теологии), это словоупотребление стало популярным лишь в середине XIX в. Существенный вклад в современное научное словоупотребление префикса «мета» внесли философ и логик У. Куайн, изучивший феномен косвенного самоупоминания и, особенно, Д. Хофштадтер, популяризовавший работы логиков и впервые использовавший «мета» как отдельно стоящее слово, прилагательное или предлог, указывающий направление, самостоятельный термин и связавший его с самоотнесением, самоприложением, автореференцией. За книгу, опубликованную в Нью-Йорке в 1979 г., он получил Пулитцеровскую премию¹¹.

Заметим, что помимо науки под влиянием постструктурализма префикс «мета» в эти годы был распространен в западном искусстве. Ж. Тингли описывал свои машиноподобные скульптуры как «мета-механические», жанр рассказа «Мантисса» Дж. Фаулза определялся как «мета-фикшн», фильм Ф. Трюффо «La Nuit Americaine» представлял «мета-кино», а фортепьянная пьеса Дж. Кейджа 4'33" – «мета-музыку». Таким образом, внедрение префикса «мета» в науку происходило на довольно широком, хотя и элитарном культурном фоне.

В.М. Аллахвердов справедливо утверждает, что опровержение утверждений Аристотеля составляет суть естественной науки Нового времени¹². Однако В.А. Лефевр в 1997 г. отметил необъяснимую эффективность метафизических рассуждений, «предпосылочного знания» в психологии. По его мнению, метафизическое мышление оказывается парадоксальным образом эффективным при построении математических моделей, хотя и не имеет видимых связей с реальностью. Возможно, математические структуры и

⁹ См.: *Смит Н.* Современные системы психологии. СПб., 2003. С. 27

¹⁰ См.: Наместникова // plexus.org.il/texts/namestnikova_filos.htm

¹¹ См.: *Hofstadter D. R.* Gödel, Escher, Bach: an Eternal Golden Braid. N.Y.: Basic Books, 1979.

¹² См.: *Аллахвердов В.М.* Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. СПб., 2003. С. 38.

метафизические конструкции связаны с архетипическим пластом нашего мышления, коррелированным с объективными законами Универсума¹³.

Следовательно, на начальном этапе развития науки с помощью префикса «мета» был зафиксирован дуализм «теория-практика». Непрерывающийся конфликт в этой диаде, противопоставивший, в частности, научный метод прикладной технологии (Т. Лихи утверждает, что слово «технология» появилось в США как следствие противопоставления практического знания метафизическому) не привел ни одну из сторон к победе, однако префикс «мета» нередко маркировал его этапы. Проследим их на примере психологии.

Некоторые современные исследователи описывают историю психологии в терминах «волн» или «сил». Например, В. В. Козлов выделяет семь волн (базовых парадигм) в развитии предмета психологии: физиологическую, психоаналитическую, бихевиористическую, экзистенциально-гуманистическую, трансперсональную, коммуникативную и интегративную¹⁴. Его предшественники писали о четырех похожих «силах»: классической психоаналитической теории, позитивистской или бихевиористской теории, гуманистической психологии, транс-персональной психологии.

Первооткрыватели «волн» («сил») с удивительным постоянством обращались к префиксу «мета». Одним из первых это сделал З. Фрейд. В буквальном и наименее распространенном сегодня значении термин «метапсихология» означает «наука о психологии». Однако первоначально в переписке З. Фрейда с В. Флиссом в 1896 г. под метапсихологией понималась психология, ведущая за пределы сознания. Противопоставление для Вундтовских времен естественное, но неточное. Скорее, речь шла о «метасознании».

В опубликованных работах З. Фрейда слово «метапсихология» впервые появилось в 1901 г. в «Психопатологии обыденной жизни», где использовалось для того, чтобы пояснить стремление психоанализа превратить метафизику в метапсихологию. В 1910-1915 гг. З. Фрейд написал серию статей, посвященных метапсихологии, и, хотя обобщающую книгу ему написать так и не удалось, представляется правдоподобным, что на метапсихологию Фрейд смотрел как на истинную психологическую науку, а аналитическую психотерапию наделял вторичным, прикладным статусом. Чаще всего последователями З. Фрейда термин «метапсихология» используется при психоаналитическом анализе динамических, экономических (энергетических), структурных (топических), генетических и адаптивных аспектов психических процессов. Новые концептуальные подходы предложены К. Шмидт-Хеллерау (сводная формально-логическая модель психоаналитической теории влечений и структурной теории) и Ю. Вагиным (монистическая тифоаналитическая концепция влечения к смерти).

Наконец, как показывают данные Интернета, термин «метапсихология» активно используется парапсихологами, социониками, специалистами по

¹³ См.: *Левевер В.А.* Рефлексия. М., 2003. С. 425.

¹⁴ См.: Труды Ярославского методологического семинара. Ярославль, 2004. С. 185.

медитативным техникам, нейролингвистическому программированию (НЛП), оккультным наукам и, не в последнюю очередь, информационным технологиям.

Хотя понятия «мета-поведение», «мета-состояние», «мета-навыки» и «мета-программирование» широко используются в современном НЛП, классический бихевиоризм, насколько можно судить по отечественным литературным источникам, не обращался к префиксу «мета». Однако изучение психологии на основе концепции «черного ящика» сталкивается с трудностями, вытекающими из того, что если реальный «ящик» имеет сложное устройство, то наблюдаемые результаты одинаково хорошо объясняются несколькими соперничающими теориями. Попытки выбрать одну из них не приводят обычно к успеху, поскольку по мере проведения новых опытов выявляются все большие сложности и здесь, по мнению Ф. Крика, нет иного выбора, как «постучаться внутрь ящика». Именно так поступили бихевиористы, введя разного рода «промежуточные переменные» (Э. Торндайк, Э. Толмен, К. Халл, Э. Холт и др.). Альтернативная возможность, связанная с выходом за пределы «черного ящика», мета-бихевиоризм, насколько нам известно, не рассматривалась.

Пик популярности гуманистической психологии, основоположниками которой принято считать А. Маслоу и К. Роджерса, пришелся на время, когда основные противники – фрейдовский психоанализ и скиннеровский бихевиоризм – были существенно ослаблены расколом в собственных рядах. Занятые ею психологи пользуются сочувствием и поддержкой в обществе, однако большинство из них занимается частной практикой, а не разработкой общепсихологических теорий. Тем не менее, быстрое распространение сензитивного тренинга, инкаунтер-групп, центров роста и т.п., а также «языка Бытия», как его называл Маслоу, привело к тому, что в психологии начал складываться новый язык, и А. Маслоу занялся проблемой терминологии.

Теорию метамотивации А. Маслоу считал вершиной своей тридцатилетней деятельности в области психологии. Ее базовыми категориями являются «метапотребность», «метамотивация» и «метопатология». Он предположил, что метамотивация является достоянием человеческого вида и не определяется принадлежностью человека к той или иной культуре, т.е. носит надкультурный характер, а метапотребности имеют инстинктоподобную природу, т.е. наследуемый, общий для вида характер¹⁵.

«Четвертая сила» – это направление психологии, изучающее предельные способности и возможности человека, а также их проявления, не охваченные гуманистической психологией. Она рассматривает, в частности, предельные ценности, самотрансцендирование, пиковые переживания, экстаз, мистический опыт и т.д. В поисках термина, способного обозначить новое направление, один из сотрудников А. Маслоу, Э. Сутич, «просмотрел все и вся, связанное с префиксом «мета»», «скрестил» слова

¹⁵ См.: Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1999. С. 340.

«гуманистический» и «мистицизм» и получил «гуманистицизм». В ответ А. Маслоу предложил термин, придуманный Дж. Хаксли, – «трансгуманистический». Затем обсуждалась его замена на «метAPERсональный» или даже «метapsихологию», так как префиксы «мета» и «транс» во многих отношениях взаимозаменяемы, а окончательный выбор пал на термин «трансперсональный» («надличный»), предложенный С. Грофом и А. Маслоу.

Лидеры следующих «сил» и «волн» к префиксу «мета», насколько нам известно, систематически не обращались. Однако можно указать на отдельные области современной психологии, в которых он играет важную роль. Так, А.В. Карпов и его российские последователи изучают метасистемную организацию уровневых структур психики¹⁶. Л.Я. Дорфман, исходя из теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина, предложил концепцию метаиндивидуального мира¹⁷.

В американской психологии М. Холл, опираясь на теорию НЛП, разработал модель мета-состояний – ментальных или эмоциональных состояний осознания другого состояния, например, страха, вызванного страхом или радости, вызванной гневом. Ключевыми ее понятиями являются мета-осознание, мета-переход состояний и мета-программы¹⁸.

Возможности префикса «мета» в психологии далеко не исчерпаны. Наиболее плодотворными из них представляются те, что опираются на концепцию метанауки, предложенную немецким математиком Д. Гильбертом в начале XX в. В настоящее время можно говорить о семействе метанаук, изучать его историю и общие характеристики.

Современные отечественные и зарубежные психологи, занимающиеся методологическими проблемами, нередко используют префикс «мета» в своих публикациях. Термины типа «метаоткрытие»¹⁹ или «метадиγμα»²⁰, введенные без развернутого определения, не затрудняют, по-видимому, понимание текста. Другое дело, поняли ли читатели смысл и значение терминов одинаковым образом. Т. Кун ссылается на М. Мастермана, установившего, что термин «парадиγμα» используется по крайней мере двадцатью двумя различными способами²¹.

Напротив, термины «метатеория», «метасистема», «метауровень», «метаязык», «метакритерий» и им подобные имеют единое толкование. Например, метатеорией принято называть теорию, анализирующую структуру, методы и свойства некоторой другой теории, обычно называемой объектной или предметной. При этом исходный язык теории называется объектным (предметным, языком «первого уровня»), а язык метатеории –

¹⁶ См.: Карпов А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики. М., 2004.

¹⁷ См.: Дорфман Л. Я. Метаиндивидуальный мир: Методологические и теоретические проблемы. М., 1993.

¹⁸ См.: Hall L. M. Meta-States: Managing the Higher Levels of Your Mind's Reflexivity. Clifton CO: Neuro-Semantics Publications, 2002.

¹⁹ См.: Ярошевский М. Г. Наука о поведении: русский путь. М., 1996.

²⁰ См.: Юревич А. В. Системный кризис психологии // Вопросы психологии. 1999. №2. С. 3-11.

²¹ См.: Кун Т. Структура научных революций. М., 2001. С. 233.

метаязыком или языком «второго уровня». Истоки подобного единообразного употребления префикса «мета» находятся в математике и логике. Например, понятие «метатеория» связано в истории науки с упоминавшимся выше У. Куайном, «метакритерий» – с И. Лакатосом. Термины «язык-объект» и «метаязык», точнее, их польские и немецкие аналоги, были введены А. Тарским и Р. Карнапом.

Соотношение между метаязыком и предметным языком наглядно поясняет пример человека, родным языком которого является русский и который изучает иностранный язык. Все начальные сведения в учебниках и словарях он воспринимает на русском языке (на метаязыке), но его конечная цель состоит в том, чтобы овладеть иностранным (предметным) языком. В теоретических исследованиях, как правило, предполагается, что если в качестве метаязыка взят русский язык, то фактически будет использоваться лишь некоторый весьма узкий его фрагмент. Это делается для того, чтобы избежать появления парадоксов, описанных ниже.

Согласимся понимать под парадоксом неожиданное или внутренне противоречивое утверждение, которое, однако, может оказаться истинным²², и выделим, вслед за Ф. Рамсеем, два типа парадоксов: логические и семантические (эпистемологические). Примерами являются рассуждение о всемогущем боге, который может создать камень настолько большой, что не сможет его поднять и знаменитое высказывание «все критяне – лжецы» соответственно. Смешение терминов (слов) и высказываний (осмысленных утверждений) метаязыка и соответствующего языка-объекта может порождать трудности в понимании и использовании языков человеческого общения.

В течение длительного времени парадоксы служили объектом абстрактных споров, которые не привели к решению, с которым согласились бы все. Возможно, что вопрос об отношении души и тела (как и другие известные в психологии дуализмы и параллелизмы) является не научной проблемой, а культурно-обусловленной, касающейся связей между идеальным конструктором (душа) и реальной вещью (тело) и основанной на вере в возможность развития науки, базирующейся на анализе аналогий, метафор и мифов, а не конкретных событий.

Психологи любят говорить о перманентном кризисе оснований своей науки и видят в нем одну из ее специфических особенностей. Книга Р. Вилли «Кризис психологии» появилась в 1898 г., менее чем через двадцать лет после того, как В. Вундт основал в 1879 г. в Лейпциге первую в мире психологическую лабораторию. Между тем и более благополучные науки, такие, как математика и физика, знали продолжительные периоды, когда их будущее представлялось сомнительным, но, в отличие от психологии, успешно преодолевали возникшие трудности.

После многих веков успешного развития математики, уверенные, что они доказывают истинные утверждения о реальном мире, столкнулись с противоречащими здравому смыслу неевклидовыми геометриями и примерами функций с непостижимыми, патологическими свойствами. К этому

²² См.: APA Dictionary of Psychology / G. R. VandenBos (Ed.). APA, 2006.

времени им удалось строго обосновать анализ бесконечно малых и, усилиями Г. Кантора, заложить фундамент современной математики – теорию множеств. Именно в ней они встретились с парадоксами, затронувшими основания и потребовавшими отказа от многих классических результатов, вызывавших их профессиональную гордость. Наибольшее впечатление на современников произвел парадокс Б. Рассела, независимо от него обнаруженный Э. Цермело и восходящий к парадоксу «лгущего критянина».

Критскому философу Эпимениду, жившему в VI веке до н. э., приписывается высказывание «все критяне – лжецы», цитированное выше (предполагается, что под «лжецами» имеются в виду люди, никогда не говорящие правду). Его более сильная формулировка, принадлежащая Эвбулиду (IV в до н.э.) гласит: «то, что я сейчас произношу, ложно».

Д. Хофштадтер для разъяснения сложности проблемы рассматривает расширенную версию парадокса: «Следующее высказывание ложно. Предыдущее высказывание истинно». Взятые по отдельности, высказывания безобидны, однако их объединение, связь между собой приводят к противоречию, основанному на прямой или косвенной автореферентности.

В ответ на критику Д. Гильберт заявил, что «никто не может изгнать нас из рая, который создал нам Кантор», что «отнять у математиков закон исключенного третьего – это то же, что забрать у астрономов телескоп или запретить боксерам пользование кулаками». Для спасения математики от парадоксов и интуиционистской критики он разработал программу, названную им метаматематикой или теорией доказательств.

Для построения метапсихологии с помощью конструкции, предложенной Д. Гильбертом, важно, что метаматематика:

- возникла для разрешения кризиса оснований;
- потребовала разработки новой терминологии (метаязык, язык-объект, метатеория и т.д.);
- рассматривала предметные теории как системы бессодержательных предметов;
- допускала применение только финитных методов рассуждений, т.е. использующих только интуитивно представляемые объекты и интуитивно представляемые операции;
- получила статус математической, а не философской дисциплины;
- заменила традиционное требование истинности утверждений на условие непротиворечивости теории.

Программа Д. Гильберта была поставлена под сомнение теоремами, доказанными К. Геделем, А. Черчем, А. Тарским, однако парадоксальным образом они послужили стимулом для создания системы метанаук, предназначенных для разрешения кризиса оснований различных наук. Метаматематика стала первой, но не последней метанаукой.

Покажем, что проблемы, волновавшие математиков сто лет назад, не чужды современной психологии. При изучении патологий общения и шизофрении Г. Бейтсон выделил и описал ситуации «double bind» (двойного

принуждения), в которых один из партнеров посылает другому противоречащие друг другу сигналы, не оставляющие ему никакого приемлемого выбора. Чаще всего сигнал принимает форму приказа, который нужно выполнить, но выполнение которого состоит в том, чтобы проявить неповиновение. В отличие от компьютера, лишённого эмоций, человек тем или иным способом расшифровывает направленное ему послание.

Г. Бейтсон прямо апеллирует к теории логических типов Б. Рассела²³, разрубившего гордиев узел противоречий, запретив в своей теории возникновение парадоксальных ситуаций (класс не может быть членом самого себя, и ни один из членов класса не может сам быть классом). При общении людей или в случае ввода противоречивых команд в компьютер такой запрет невозможен или нежелателен. М. Ротенберг насчитал в библейской литературе свыше 180 описаний ситуаций типа «double bind» и предложил психологический принцип парадоксальной интерпретации таких текстов: не читать (библейский текст) так, как написано, а, немного изменив его, искать альтернативный смысл²⁴.

Идеи, предложенные для спасения математики, были приняты не всеми представителями других наук. Условно их можно распределить вдоль спектра с двумя полюсами. На одном из них находятся те, кто более или менее последовательно, с тем или иным успехом, с учетом специфических особенностей развивал метанауку – логики, этики, социологи, географы и др. Ко второму полюсу относятся те, кто «уступил» префикс «мета» философам, теологам, параученым и специалистам оккультных наук, любителям трансцендентальности и мистики - физики, историки и психологи.

Среди гуманитариев наибольших успехов в области метатеории добились специалисты по этике, транслировавшие этические проблемы в область языка и анализа соответствующих языковых выражений для элиминации псевдопроблем, возникавших из-за неправильного употребления слов и нарушения логических правил. Для построения метапсихологии важно, что метаэтика:

- поставила под сомнение взгляды почти всех предшественников;
- со временем выработала специальную терминологию;
- на начальном этапе использовала логико-семантический анализ обыденного языка и этических текстов;
- развивалась несмотря на то, что научный статус этики был и остается спорным;
- охватывает сегодня основные методологические вопросы этики;
- допускает исследования на двух уровнях – «теоретическом» и «прикладном»;
- вызывает устойчивую неприязнь этиков к метаэтической «формалистике»²⁵.

²³ См.: Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии. М., 2000. С. 228.

²⁴ См.: Rotenberg M. Dia-Logo Therapy: Psychonarration and PaRDeS. N.Y., 1991.

²⁵ См.: Максимов Л.В. Очерк современной метаэтики // Вопросы философии. 1998. № 10.

Некоторое представление о степени разработанности отдельных метанаук дает Интернет. Количество страниц, посвященных конкретной метанауке, можно с некоторыми оговорками считать оценкой степени ее рефлексии относительно собственных оснований. В Рунете лидерами по частоте упоминания являются «мета-экономика» (285.000 страниц), «метафизика» (271.000) и «мета-история» (265.000). Интернет значительно богаче по содержанию, и тройка лидеров нем иная: «мета-история» (15.200.000), «мета-физика» (11.100.000) и «мета-психология» (1.540.000). К сожалению, все они не укладываются в схему Д. Гильберта, что, впрочем, неудивительно, так как ее реализация требует немалых затрат и усилий, положительные последствия которых многим представляются неочевидными.

Подведем итоги проделанного междисциплинарного анализа. Значительное количество ученых, представителей как естественных, так и социогуманитарных наук, обнаружив кризис оснований своей науки, пришло к идее метанауки, понимаемой как логическая рефлексия о собственных теориях и используемых методах в рамках исходной дисциплины. Часть из них, например, математики, видели в метанауке инструмент сохранения важнейших результатов. Другие, например, этики, рассматривали метанауку, прежде всего, как инструмент обнаружения ошибок и противоречий. Разные науки использовали специфические методы анализа. Например, металогика развили универсальную систему критериев оценки теорий: синтаксическая и семантическая непротиворечивость и полнота, категоричность и разрешимость и т. д.

Особый интерес для психологии представляет металогическое понятие переводимости одной теории в другую, применимое даже в том случае, когда теории построены не только с помощью разных языков, но и различных логик. В каждой из метанаук сохранение теоретической концепции Д. Гильберта предполагало как появление некоторых специфических черт, учитывающих особенности исходной науки, так и наличие универсальных подходов.

Предлагается вернуть термин «метапсихология» научной психологии, наполнить его адекватным содержанием (предмет, структура, методы, язык) и использовать для решения актуальных теоретических проблем. Для построения метапсихологии как психологической, а не философской дисциплины, желательно, исходя из опыта других наук, разработать подход, в рамках которого возможен, с одной стороны, синтез различных, как правило, противоречащих друг другу психологических теорий, сохранение основных полученных в них результатов и, с другой стороны, устранение устаревших и ошибочных положений, переписываемых авторами учебников друг у друга.

Оригинальную концепцию метапсихологии предложил в 2000 г. Г.В. Суходольский²⁶. Трактую префикс «мета» как «следование во времени или пространстве», он рассматривает метапсихологию как новый этап в

²⁶ См.: Суходольский Г. В. Математическая психология. Харьков, 2006. С. 344-352.

развитии психологической науки, а научную психологию в рамках метапсихологии – ровесницей физики. Его исходный постулат звучит так: если предмет психологии есть психика (душа и дух), то предмет метапсихологии есть психика «плюс» Мир, то есть метасистема.

Г.В. Суходольский подверг систему «психика + Мир» морфологическому, аксиологическому и гносеологическому анализу. Его программа является конструктивной и направленной на интеграцию научного знания. Однако она уделяет небольшое внимание кризисным явлениям в истории психологии, проблеме разрешения противоречий между классическими психологическими концепциями, динамике психологической науки. Релевантной поставленной в начале работы задаче представляется концепция метасистемного перехода В.Ф. Турчина²⁷. Он рассматривает его как квант эволюции и претендует на объяснение структуры скачков в динамике сложных систем, в частности, науки и на указание их «точек роста».

Перейдем к рассмотрению проблем метасистемной динамики. В.Ф. Турчин подвел итоги кибернетического бума в сфере метанауки. Многие социогуманитарные исследователи не скрывают своего разочарования ими, поэтому имеет смысл кратко оценить достоинства и ограничения кибернетического подхода. Напомним его основные положения в трактовке В.Ф. Турчина. Термин «кибернетика» (греч. κυβερνήτης — «кормчий») ввел Н. Винер, определив его как теорию управления и связи в живых организмах и машинах.

Систему, состоящую из управляющей подсистемы X и управляемых и порождаемых ею однородных или сходных в каком-то отношении подсистем A_1, A_2, A_3, \dots В.Ф. Турчин называет метасистемой по отношению к системам A_1, A_2, A_3, \dots , а переход от систем A_1, A_2, A_3, \dots к метасистеме – метасистемным переходом.

В «Кибернетическом манифесте», опубликованном в Интернете в октябре 1989 г., В.Ф. Турчин и К. Джослин определяют вербально метасистемный переход следующим образом: «Когда несколько систем интегрируется в единое целое таким образом, что возникает новый уровень управления, мы говорим о том, что сформировалась метасистема. Мы обозначаем этот процесс как метасистемный переход. Он является по определению творческим актом и не может совершиться под воздействием одних лишь внутренних факторов или логики развития интегрируемой системы, но всегда требует вмешательства извне, «сверху»».

Метасистемный переход создает высший уровень организации – метауровень по отношению к уровню организации интегрируемых подсистем. С функциональной точки зрения, метасистемный переход состоит в том, что активность, являющаяся управляющей на низшем этапе, становится управляемой на высшем этапе и появляется качественно новый вид активности, ассоциируемый с высшим уровнем управления и наиболее характерный для него. Обозначим исходную высшую активность A , а возникшую в результате метасистемного перехода – A' . Тогда

²⁷ См.: Турчин В. Ф. Феномен науки: Кибернетический подход к эволюции. М., 2000.

функциональное описание метасистемного перехода может быть представлено символически как «Управление $A = A'$ ».

Первый метасистемный переход, согласно В.Ф. Турчину, заключается в возникновении движения. Интегрируемыми подсистемами являются части клетки, обеспечивающие обмен веществ и размножение. Положение этих частей в пространстве до поры до времени случайно, неуправляемо, но вот появляются органы, соединяющие остальные части клетки и приводящие их в движение, и происходит метасистемный переход, определяемый формулой «Управление положением = движение».

Метасистемный переход создает специализацию интегрируемых подсистем. Некоторые из них до метасистемного перехода имели функции, необходимые для самостоятельной жизни, но ставшие ненужными и утрачиваемые в сообществе, ибо они лучше выполняются другими подсистемами. Дальнейшая эволюция, по В. Ф. Турчину, представлена в таблице.

Описание эволюции (по В. Ф. Турчину)

<i>№ МСП</i>	<i>Формула метасистемного перехода</i>
1	Управление положением = движение
2	Управление движением = раздражимость (простой рефлекс)
3	Управление раздражимостью = (сложный) рефлекс
4	Управление рефлексами = ассоциирование (условный рефлекс)
5	Управление ассоциированием = человеческое мышление
6	Управление человеческим мышлением = культура

Современному психологу модель В.Ф. Турчина, основанная на утративших (ассоцианизм) и утрачивающих (бихевиоризм) популярность идеях, может показаться устаревшей или наивной. Однако его идеи о том, что, развиваясь, культура порождает внутри себя следующий уровень иерархии – критическое мышление, которое в свою очередь порождает современную науку – построение моделей действительности с помощью знаковых систем, допускают представление в виде формул, отсутствующих в монографии В.Ф. Турчина и в более современной англоязычной версии в Интернете²⁸:

*Управление культурой = критическое мышление,
Управление критическим мышлением = наука,
Управление наукой = метанаука.*

²⁸ См.: Joslyn, Heylighen, Turchin // <http://pespmc1.vub.ac.be/MSTT.html>.

Мысль В.Ф. Турчина о том, что метанаука может рассматриваться как результат метасистемного перехода, представляется плодотворной для психологии. Перед тем, как вернуться к ней, сформулируем два ограничения модели. Она является:

1) феноменологической и основана на концепции «черного ящика», в который, в случае его сложного внутреннего устройства, необходимо постучаться и посмотреть, что внутри (Ф. Крик);

2) дескриптивной, а ее прогностическая и эвристическая ценность должна оцениваться в каждом конкретном случае отдельно.

В данной работе с помощью концепции В.Ф. Турчина предпринята попытка описать многоуровневую структуру метапсихологии, понимаемой как психологическая дисциплина, изучающая психологию на основе концепции метасистемного перехода. Рассмотрим ее предмет, структуру и методы.

Причиной наделения термина «метапсихология» новым операциональным смыслом может стать неудовлетворенность тем, что методология психологии, основанная на философии, напоминает Сизифов труд.

П. Мил утверждает, что не надо быть пессимистом или фрустрированным догматиком, чтобы сделать вывод о том, что философия науки выглядит регрессивной (degenerating) исследовательской программой в смысле И. Лакатоса²⁹.

Метаподход, предлагаемый в данной работе, исходит из того, что психологами накоплен ценный экспериментальный и теоретический материал, принадлежащий различным школам и направлениям, идейно противоречащим друг другу, и имеющий смысл только с учетом соответствующих контекстных факторов (исторических, культурных, экономических, социальных). Речь идет о создании многоуровневой теории, способной сохранить значительную часть имеющихся достижений и отбросить ряд старых ошибок и заблуждений.

Преимущественно эмпирический язык других психологических дисциплин, возникший для описания феноменологического «фасада» психической реальности, является для метапсихологии объектным (предметным), а метатеории о них предлагается излагать на теоретическом метаязыке. Его психологам еще предстоит разработать, что не исключает существования общих терминов в эмпирическом языке-объекте и теоретическом метаязыке.

Вышеизложенный материал конкретизирует представление о специфическом предмете метапсихологии. Сложнее обстоит дело с ее структурой и методами. В настоящее время реалистично ограничиться содержательными примерами, оставив на будущее полные формализованные описания. Информатизация психологии ведет к непрерывным качественным и количественным изменениям науки, влияющим на выбор тем исследования

²⁹ См.: Meehl P. E. Cliometric Metatheory: The Actuarial Approach to Empirical, History-Based Philosophy of Science // Psychological Reports. 1992. Vol.71. P. 342.

и их организацию, используемые методы и уровни анализа, что затрудняет формирование концепции метапсихологии.

Психологическое исследование обычно начинается с проблемы или идеи, которую можно сформулировать просто и доступно непрофессионалу. Для ее изучения ученый составляет более или менее детализированный план, формулирует гипотезы и собирает факты, способные подтвердить или опровергнуть их. Интерпретация полученных данных в условиях отсутствия формальных процедур является субъективной.

В рамках теории метапсихологического перехода ситуация видится следующим образом. В отдельном психологическом исследовании метасистемным переходом, подлежащим изучению, является, как показывает Ю.Н. Толстова, «анализ данных», рассматриваемый как «процесс, не сводящийся ни к какому набору математических приемов и органично вписывающийся в содержательную ткань» психологического исследования³⁰. Данный метасистемный переход в рамках теории В.Ф. Турчина может быть описан формулой: «Управление данными = проанализированные данные». Таким образом, первый уровень метапсихологии образует анализ сырых данных, собранных в ходе единичного психологического исследования.

Формальную сторону интерпретации как научной процедуры осмысления, истолкования и объяснения в рамках математической психологии наглядно раскрыл Г.В. Суходольский³¹. Обозначим символами ψ и μ психологию и математику соответственно. Тогда имеют место следующие схемы интерпретации (перевода) в математической психологии: психолого-психологические $\psi\psi$; психолого-математические $\psi\mu$; математико-математические $\mu\mu$ и математико-психологические $\mu\psi$.

Согласно Г.В. Суходольскому, математико-психологическое исследование начинается с психолого-психологических интерпретаций, продолжается психолого-математическими, затем математико-математическими и математико-психологическими интерпретациями, а заканчивается обратными психолого-психологическими интерпретациями. Схематически процесс интерпретации можно изобразить так: $\psi\psi \rightarrow \psi\mu \rightarrow \mu\mu \rightarrow \mu\psi \rightarrow \psi\psi$.

Помимо математико-психологического подхода, представленного выше, Г.В. Суходольский описал схемы психологического и математического подходов, отметил обратимость психолого-математических и математико-психологических интерпретаций и опасность использования статистических компьютерных программ, скрывающих математико-математические интерпретации. О приемлемости или неприемлемости тех или иных математико-математических интерпретаций свидетельствует история психологии. Например, факторный анализ был предложен психологами и помог разработать 16-факторный вопросник Кеттелла, большую пятерку личностных факторов и многие другие инструменты,

³⁰ См.: Толстова Ю. Н. Анализ социологических данных: Методология, дескриптивная статистика, изучение связей между номинальными признаками. М., 2000. С. 9.

³¹ См.: Суходольский Г. В. Математическая психология. Харьков, 2006. С. 32-34.

применяемые на практике, а к кластерному анализу и проверке нулевых гипотез психологи относятся с обоснованным недоверием.

Второй уровень метапсихологии, таким образом, представляет интерпретация проанализированных данных единичного психологического исследования, описываемая формулой: «Управление проанализированными данными = интерпретация».

Необходимость интегрировать результаты серий независимых исследований, посвященных сходной тематике (рассматриваемая нами как метасистемный переход), привела к созданию мета-анализа, впервые использованного Дж. Глассом в 1976 г. В общем случае мета-аналитический процесс состоит из пяти шагов: определение основной цели анализа; поиск релевантных публикаций; выбор критериев их оценки; сбор информации по каждому исследованию, удовлетворяющему критериям; ее анализ, как правило, математическими средствами³².

Третий уровень метапсихологии посвящен анализу данных, собранных в серии независимых психологических исследований, посвященных сходной тематике средствами мета-анализа. Он может быть условно описан формулой метасистемного перехода: «Управление данными серии независимых исследований = мета-данные».

Следовательно, на первых трех уровнях основным инструментом метапсихологических исследований является, с некоторыми оговорками, касающимися качественных оценок, статистический метод.

Для анализа семейства однородных по тематике теорий «среднего» уровня, предложенных исходя из различных, зачастую противоречащих друг другу концепций, перспективным представляется клиометрический подход, развиваемый в психологии П. Милом и Д. Фаустом³³. В его основе лежит метатеоретический тезис, предложенный П. Милом в 1992 г. и получивший впоследствии название тезис Фауста-Мила. Его авторская формулировка такова: связь метатеории с эмпирической историей науки носит статистический характер; следовательно, наша мета₂-оценка метатеорий должна быть основана на статистике случайных выборок эпизодов из истории науки и анализе взаимосвязей с помощью адекватных статистических и психометрических методов.

Четвертый уровень метапсихологии, таким образом, представляет клиометрический анализ психологических теорий среднего уровня и может быть условно описан формулой: «Управление теориями среднего уровня = мета-теория».

На высшем, пятом уровне решаются проблемы предмета и метода психологии. Одним из первых отечественных психологов, попытавшихся свести в единую концепцию основные теории XX в., был М.Г. Ярошевский, назвавший свой метод категориальным анализом. В частности,

³² См.: Handbook of Research Methods in Industrial and Organizational Psychology. Malden, USA; Oxford, UK: Blackwell Publishers, 2002. P. 200-202.

³³ См.: Faust D., Meehl P. E. Using Meta-Scientific Studies to Clarify or Resolve Questions in the Philosophy and History of Science // Philosophy of Science. 2002. Vol.69. P. 185-196.

он выделил и связал с отдельными теориями систему базисных, ведущих категорий, однако оставил нерешенной проблему их полноты, независимости и, главное, не описал метатеорию, основанную на них³⁴.

Ф.Е. Василюк выделил в советской психологии три теории, сузившие свой предмет до одной категории: отношений В.Н. Мясищева, установки Д.Н. Узнадзе и деятельности А.Н. Леонтьева. Он показал, что каждая из них может претендовать на роль общей психологии и показал, что завершающей парадигму категорией должно стать общение³⁵.

Н. Смит предложил иерархическую модель системы постулатов для некоторых современных систем психологии³⁶. В основании иерархии лежат протопостулаты – общие руководящие допущения, касающиеся науки в целом. Выше них расположены метапостулаты – допущения, относящиеся к конкретной науке, и постулаты – допущения, относящиеся к предмету изучения. Последние делятся на имплицитные, полуэксплицитные и эксплицитные. Как правило, авторы психологических теорий не заявляют эксплицитно свои постулаты, поэтому Н. Смит вывел их логически и предположил, что его постулаты могут быть оспорены приверженцами соответствующих психологических систем.

История психологии показывает, что родство и общность представлений о психической реальности являются исключением из правила, согласно которому новая психологическая концепция появляется в результате критики и отвержения всех предыдущих. С учетом этого замечания блестящим и, к сожалению, незавершенным представляется логико-содержательный анализ, осуществленный Л. М. Веккером³⁷. Рассматривая классические психологические концепции (исключая их культурно-исторический контекст и социальную детерминацию психических явлений) с позиций теории психических процессов, он показал, что каждая из них сложилась закономерным образом, исходя из феноменологического фасада психических явлений; выделила отдельные их аспекты в виде небольшого числа категорий и, абстрагируясь от остальных, не менее существенных характеристик, доказала свою эвристическую ценность, но, в конечном счете, из-за отброшенных категорий не смогла свести концы с концами и оказалась в тупике.

Заметим, что выделенными пятью уровнями структура метапсихологии не исчерпывается. Не видно препятствий к тому, чтобы рассмотреть в рамках теории метасистемного перехода процесс выделения психологических понятий и развития их системы, процесс измерения и моделирования в психологии и т. д. Выбор конкретных уровней в данной работе обусловлен наличием в психологической литературе соответствующих теоретических исследований и методов.

³⁴ См.: Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Теоретическая психология. М., 2003.

³⁵ См.: Василюк Ф. Е. Методологический анализ в психологии. М., 2003.

³⁶ См.: Смит Н. Современные системы психологии. СПб., 2003.

³⁷ Веккер Л. М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. М., 2000.

Таким образом, представлена метатранзитивная концепция анализа эволюции научной психологии. Методы ее практической реализации с помощью современных информационных технологий заслуживают отдельной статьи.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ У СТУДЕНТОВ

З. И. Иванова

Глобальная интегрированная информационная среда позволяет рассматривать человеческое общество в новых качественных и количественных измерениях. В последние десятилетия мы являемся свидетелями стремительного увеличения объема научных знаний, устаревания технологий, технических средств и прихода на их место принципиально новых, соответствующих требованиям международных стандартов. В ходе реструктуризации национальной образовательной системы особое значение приобретает наличие глубоких и разносторонних знаний, которые становятся главным источником конкурентного преимущества, что обусловлено интенсивным развитием технологий и внедрением результатов технологического прогресса в производство и сферу услуг и связано с усилением ориентации труда на интеллектуальную деятельность. Поэтому устойчивое развитие общества и обучение новых поколений становятся сложной проблемой, для решения которой необходимо формирование глобального мышления, а это, в свою очередь, требует новых гуманно-демократических подходов к решению современных проблем.

По данным Национального центра образовательной статистики (НЦОС) в РФ максимальный процент людей в возрасте от 25 до 64 лет с высшим образованием. Однако, министр образования и науки Андрей Фурсенко, выступая с докладом на расширенном заседании комитета по образованию Государственной Думы 11.11.08 г. на тему «О состоянии и перспективах модернизации высшего профессионального образования», в качестве ключевой назвал проблему неадекватности существующей системы профобразования современным потребностям экономики и общества. Несмотря на то, что в инновационных вузах появилось новейшее оборудование по самым современным направлениям подготовки от нанотехнологий до авиастроения и произошел реальный скачок по оснащенности оборудованием на 10-15 лет вперед, актуальность проблемы не снижается. Одной из причин этого является запаздывание подготовки новых стандартов в сфере образования, в которых эта неадекватность устраняется, из-за отсутствия профессиональных стандартов, разработкой которых занимается Российский союз промышленников и предпринимателей (РСПП).

Соответственно, в теории и практике высшего профессионального образования (ВПО) необходим поиск путей модернизации, как важнейшего ресурса общества, что ведет к активизации научных исследований с учетом потребностей личности, общества, самой системы образования для ее эффективного функционирования и развития. В этих условиях основу современного образования составляют идеи признания личности развивающегося человека высшей социальной ценностью, характеризующейся спецификой индивидуального процесса развития; разумное сочетание интеграции и дифференциации знаний, и, как следствие, формирование научных понятий на концептуально новых позициях.

Показательная информация о качестве образования, взятая из трех основных источников: исследование Indicators of National Education System (INES), проводящееся Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР); исследование Programme for International Student Assessment (PISA), также проводящееся ОЭСР и исследование Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), проводящееся International Association for the Evaluation of Education Achievement (IEA). На протяжении многих лет российские школьники демонстрируют стабильно хорошие результаты в международных исследованиях по определению качества учебных достижений школьников по умению решать стандартные задачи в пределах школьной программы.

Единственное международное исследование, которое не дает повода для оптимизма, – это PISA, где по тем же предметам даются задания, только принципиальное отличие состоит в том, что проверяются не знания как таковые, а умение их применять в житейских, практических ситуациях, что требует проявить смекалку, находчивость, использовать межпредметные связи. Так, в 2003 году мы заняли 25 – 30-е места среди 40 стран, в 2006-м оказались в четвертом десятке среди 57. Средний балл по естественнонаучной грамотности у российских подростков составляет 479 из 1000 возможных. Это намного ниже, чем в странах, вошедших в десятку лидеров. Например, у Финляндии эта оценка составляет 563, у Эстонии – 531, у Южной Кореи – 522.

Если учащиеся западных стран привыкли работать с разножанровой информацией и излагать свои мысли в виде эссе, мини-рецензий, то российские, как утверждают эксперты, работают только с учебными, реже – научными, но всегда специально подготовленными текстами и получают точные инструкции при решении задач. Любые отступления от шаблона вызывают у них затруднения. Основная причина, по мнению аналитиков, заключается в том, что их не учат тому, что проверяется в данном исследовании. Становятся все менее востребованными рутинные когнитивные операции (простое запоминание и воспроизведение правил и фактов, вычисления по заданным формулам) и нарастает востребованность нерутинных когнитивных операций, то есть умения решать проблемы, не имея готовых шаблонов.

Актуализация гуманистических, глобально ориентированных идей в современном мышлении предъявляет новые требования к образовательным институтам общества, к личности преподавателя высшей школы, содержанию его профессиональных функций, к техническому и методическому оснащению учебного процесса в высшей школе, так как существующая система уже не в состоянии обеспечить требуемую интенсивность и качество ВПО, соответствие образовательным потребностям информационного общества. Все европейские школы нацелены на инклюзивность, чтобы предлагать обучающимся возможность получить образование и подготовиться к жизни. Однако ни одна из систем не достигла этих целей в полной мере. Это происходит потому, что учебные программы и учебная среда не релевантны жизненным ценностям молодых людей.

По мнению ряда исследователей, выход состоит в серьезных изменениях классической образовательной системы, которые позволят получать образование сверх школ и вне школ, помогая сформировать навыки и умения, позволяющие им быть менее уязвимыми в глобальной экономике. Международная конкуренция в образовании пришла и на российский рынок, поэтому российские вузы должны учитывать международные стандарты образования, наряду с соблюдением национальных образовательных стандартов и сохранением преимуществ национальной системы образования.

Обеспечение высшего профессионального образования теорией и практикой формирования научных понятий является одним из важнейших средств реализации новой государственной парадигмы, что вместе с формированием информационного общества, расширением коммуникаций, обострением конкуренции на всех рынках предъявляет растущие требования к профессиональной компетентности и функциональной грамотности каждого человека. Это отражено в новой редакции Закона РФ «Об образовании», в Законе РФ о высшем и послевузовском профессиональном образовании (с изменениями 10 июля 2000 г.), в Федеральной целевой программе развития образования (23 декабря 2005 г. № 803), в проекте ФГОС ВПО третьего поколения, нормативно-правовых документах федерального и регионального уровней.

Однако практика показывает, что высшая школа еще не готова гибко реагировать на ситуацию. Согласно закону РФ «Об образовании» разработка учебных планов и программ передана образовательным учреждениям. Произошел отказ от систематических курсов в пользу меньших по объему интегрированных с неизбежным падением глубины, качества, фундаментальности образования. В результате базовые научные курсы в общеобразовательных учреждениях переводятся в разряд дополнительно оплачиваемых услуг или необоснованно сокращаются по времени, либо частично заменяются новыми курсами, порой не имеющими ни научно-методического обоснования, ни должной опытно-экспериментальной проверки, что создает проблему в соблюдении принципов научности и преемственности в формировании научных понятий у студентов в системе ВПО. К реальным характеристикам сегодняшних учебных программ можно отнести: слабую дифференциацию, вещно-предметную направленность (В. В. Давыдов), репродуктивное воспроизведение знаний, социально-государственные приоритеты в ущерб интересам развивающейся личности, невостребованность творческого потенциала студентов. Это вступает в противоречие с новой образовательной парадигмой, провозгласившей в качестве идеалов образования фундаментальность, целостность и ориентацию на интересы формирования человеческой личности. В высшем профессиональном образовании сложилась парадоксальная ситуация: с одной стороны, бесспорные успехи в познании объективной реальности и постоянно растущий объем знаний, с другой – этот огромный научно-технический потенциал не дает возможности человеку с должной степенью успешности ориентироваться в профессии и самореализовываться. В этих условиях является важным не допустить потери того ценного, что

было накоплено, преувеличить достижения, найти современные специфические возможности формирования научных понятий в профессиональном образовании в плане становления личности.

Как следует из результатов исследований³⁸, массовая практика испытывает явный дефицит представлений о формировании научных понятий. Возникшие проблемы можно объяснить недостаточным влиянием образования, в том числе и профессионального, на развитие и становление личности, ориентацией обучения на усвоение и воспроизведение материала, а также отсутствием системного рассмотрения и решения проблемы формирования научных понятий в дидактике и частных методиках. Переосмысление роли и места науки в жизни человека, возрастающие неудачи высшего профессионального образования требуют иных подходов к определению целей, задач, отбору содержания и технологий формирования научных понятий.

Теоретико-методологической основой исследования явились: теории творческого развития и саморазвития личности; теория деятельности, теоретические положения по методологии образования; теории профессионально-педагогического образования и непрерывного образования; идеи синергетики; концепции фундаментализации, гуманизации, гуманитаризации, и личностной ориентации образования. Они послужили поводом для поиска и постановки проблемы исследования, нахождения путей и средств подготовки преподавателей вузов к формированию научных понятий у студентов в условиях глобализации высшего профессионального образования.

Различные аспекты учета тенденций глобализации в образовании представлены в отечественных и зарубежных исследованиях И. Ю. Алексашиной, А. В. Барабанщикова и др., проектированию, построению и развитию информационно-образовательных среды, информационной инфраструктуры посвящены работы А. Г. Абросимова, А. А. Андреева, и др., в исследованиях Н. В. Апатова, А. Г. Гейн, Б. С. Гершунского, и др. сформулированы принципы построения обучающих систем, показаны возможности технологии мультимедиа; разработаны дидактические принципы формирования и функционирования систем открытого образования и дистанционного обучения.

В целях устранения одностороннего технократического подхода к исследованию использовался комплексный подход, который включал: положения системно-синергетического подхода в образовании; системный подход к рассмотрению педагогического процесса; личностно ориентированные подходы к обучению; междисциплинарный подход к процессу интенсификации ведущих сил самоорганизации обучаемого и обучающего; современные подходы к изучению профессионализма педагога и механизмов его становления; структурно-логический подход к определению структуры учебной деятельности.

Авторы структурно-логического подхода (А. К. Громцева, В. И. Загвязинский и др.) связывают вопросы совершенствования учебно-воспитательного процесса с упорядочением структуры и логики содержания учебных предметов, учебников и методических пособий; психолого-дидактический подход к анализу определения, формирования и усвоения научных понятий с опорой на труды Е. К. Войшвилло, К. К. Гомоюнова и др. При разработке этой проблемы сделана опора на системно-структурный анализ деятельности, реализованный в работах А. Н. Леонтьева, Г. И. Щукиной, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной, В. В. Давыдова и др.

Социокультурный аспект реализуется в рамках культурологического подхода через организацию педагогически целесообразной среды. Системный подход позволяет организовать среду в профессиональное образовательное пространство, технологизируя образовательный процесс, повысив степень целостности профессионального образования. Средовый подход к подготовке педагогов, понимание ее как социокультурного феномена хорошо подчеркивает значимость, актуальность профессиональной подготовки педагогов для общества.

Рассмотренные подходы к исследованию формированию научных понятий у обучающихся и подготовки преподавателей высшей школы к формированию научных понятий у студентов в условиях глобализации высшего профессионального образования не снимают противоречия сущего и должного в его функционировании. Не исследуют его как целое в единстве содержательного и контрольного аспектов, хотя в определенной мере способствуют созданию его статической модели. При моделировании, описании и реализации на качественно новом уровне процесса формирования научных понятий в современных условиях и подготовки преподавателей высшей школы к организации этого процесса использовалась методология системно-целостного подхода к личности обучающегося (В. В. Арнаутов, Е.

³⁸ См.: *Иванова З.И.* Формирование научных понятий в условиях глобализации образования: монография. Саратов, 2004; *Иванова З.И.* Глобализация профессиональной среды образования: монография. М., 2005; *Иванова З.И., Тараканова Е.В., Ширяева В.А.* Подготовка специалистов в условиях глобализации образования: монография. Саратов, 2006.

В. Бондаревская и др.) и программно-целевого подхода к формированию научных понятий.

Анализ педагогической литературы и материалов исследований показал, что вопросы формирования научных понятий рассматриваются уже достаточно длительное время. Исследованием методологических основ формирования научных понятий занимались М. Н. Алексеев, М. Розенталь, Б. Кедров, Т. Н. Никольская и др.; разработкой психологических основ формирования научных понятий – Д. Н. Богоявленский, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Е. Н. Кабанова-Меллер, Н. Ф. Талызина, М. Н. Шардаков, В. Rassel, W. Thompson и др.; педагогическими подходами к определению и усвоению научных понятий – Л. Г. Вяткин, К. К. Гомоюнов, Г. И. Железовская, А. В. Усова, И. С. Карасова, Э. Мамбетакунов.

Однако, проблема формирования научных понятий в профессиональном образовании не нашла решения в новой социокультурной ситуации с учетом глобализационных процессов, нет выдвижения теоретического основания, которое позволило бы усилить связи всей системы процесса формирования научных понятий и определить пути ее интенсификации в единстве всех компонентов. Недостаточно разработана методология отбора, структурирования учебного материала, соответствующая современным подходам к организации процесса обучения, технологий формирования научных понятий (универсальной и специальной составляющей) с учетом глобализации образования. В результате реализация этих подходов на практике значительно затрудняется или вообще становится невозможной. Эта проблема существует давно и занимает одно из центральных мест в современной дидактике. Различные способы ее решения раскрыты в работах В. А. Беликова, М. А. Данилова, Ю. И. Дика, Л. В. Занкова, Л. Я. Зориной, А. Н. Крутского, В. Н. Мощанского, В. Г. Разумовского, К. М. Сосницкого, А. М. Сохора, А. И. Уман, А. В. Усовой, В. Ф. Шаталова, П. М. Эрдниева и других. Диалектико-логический способ решения возможен только в том случае, если он построен на одном из основных гносеологических принципов – принципе восхождения от абстрактного к конкретному.

При этом в науке есть фундаментальные исследования, способствующие решению этой задачи: идеи ко-эволюции, опирающиеся на традиции русского космизма; функции и основные характеристики научной картины мира, философских оснований науки, ноосферного образования, при котором жизнь и деятельность человека рассматриваются в целостном процессе мироздания; логико-гносеологические и социологические аспекты этой образовательной области; работы И. Ю. Алексашиной, Т. Е. Зориной в которых указывается место и роль научных дисциплин в системе глобального образования, труды Л. Г. Титарева, А. В. Хорошилова и др., раскрывающие новые подходы к образовательным технологиям; сущность межпредметных умений и интегрированных операций; принципы отбора и изложения научных понятий и теорий.

Динамический аспект развития мышления и развития личности является основополагающим в теории развивающего мышления Л. В. Занкова, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, в концепциях: управления умственными действиями П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной; проблемного обучения А. В. Брушлинского, А. М. Матюшкина, Т. В. Кудрявцева; в концепции историко-культурного развития личности и развития личности в условиях вариативного образования А. Г. Асмолова.

После непродолжительной активизации в конце прошлого века работа по формированию научных понятий в последние годы заметно снизилась. Это позволило еще раз отметить слабую нацеленность преподавателей высшей школы на изучение и применение на практике закономерностей процесса формирования научных понятий; отсутствие взаимосвязи федеральных, региональных и авторских программ в области формирования научных понятий. Изучение практического опыта показало, что в организации формирования научных понятий около 74 % преподавателей ориентируется на эпизодическую деятельность; основные усилия направлены на осуществление информационных функций. Имеет место бессистемный отбор и изложение фактов, «расплывчатость и абстрактность целеполагания»; слабая связь аудиторной и внеаудиторной деятельности. Недостатки практики в значительной мере обусловлены неполнотой разработки проблемы выделения и систематизации соответствующих средств, используемых в обучении. Есть основания считать, что теория формирования научных понятий еще далека от совершенства,

так как недостаточно учитываются объективные тенденции глобализации образования, свойственные развитию образования в целом, высшего профессионального образования, в частности. Все это делает актуальным исследование основ определения, формирования научных понятий, организации работ по наиболее полному и успешному усвоению научных понятий, способствующих развитию понятийного мышления.

Однако в большинстве научных трудов либо рассматривают отдельные аспекты этого процесса, либо не всегда обоснованно переносятся на высшее профессиональное образование содержательные, организационные, технологические научные разработки общего образования без должного учета специфики этого звена образовательной системы, либо рассматриваются проблемы совершенствования переподготовки (подготовки) учителей школ или преподавателей вузов к организации и реализации процесса формирования научных понятий по отдельным дисциплинам или при реализации образовательных программ определенного уровня. В то же время вопросы учета глобализации высшего профессионального образования в формировании научных понятий, подготовки и переподготовки кадров для системы высшего профессионального образования, способных активно осуществлять образовательную деятельность в условиях информационных сетей и телекоммуникаций, решая задачи образовательного процесса в соответствии с требованиями рынка труда, остались не изученными, что и обусловило необходимость данного исследования.

Актуальность исследования обусловлена, таким образом, глобализационными процессами в образовании; требованием новой социо-культурной ситуации, отмеченной дефицитом личностного начала во всех сферах социальной жизни, в том числе и в образовании, неразработанностью, в первую очередь, содержательных и технологических аспектов интеллектуального развития личности в условиях глобализации высшего профессионального образования. Существующий отечественный и зарубежный опыт развития науки свидетельствует о необходимости разработки теоретических основ и практических путей вооружения обучающихся систематическими знаниями основ наук, позволяющими осуществлять комплексный подход к решению глобальных задач.

Специфика исследования определила его логику: от изучения состояния проблемы формирования научных понятий в образовании, глобализационных процессов в высшем профессиональном образовании, сопровождающихся созданием научно-учебно-методических комплексов с вариантами интеграции, как по вертикали, так и по горизонтали, развитием систем непрерывного педагогического образования на практике к изучению, анализу соответствующих отечественных и зарубежных источников по проблеме формирования научных понятий в современных условиях глобализации высшего профессионального образования и состояния организации подготовки преподавателей высшей школы к осуществлению этого процесса. На этой основе осуществлялась разработка концептуальных представлений о сущности концепции глобализации высшего профессионального образования и построении модели формирования научных понятий на качественно новом уровне и подготовки преподавателей высшей школы к осуществлению этого процесса.

Был упорядочен в единую психолого-педагогическую систему уточненный понятийный аппарат построением структурной модели формирования научных понятий в условиях глобализации высшего профессионального образования. Заключительный этап включал в себя уточнение общей гипотезы и опытно-экспериментальную проверку совокупности педагогических условий педагогического образования в сравнении с существующей традиционной практикой подготовки и повышения квалификации преподавателя.

Нормативно-правовую основу исследования составили международный стандарт IWA 2:2003 "Система менеджмента качества (СМК). Руководящие указания по применению ИСО 9001:2000 в сфере образования" (IWA 2:2003 "Quality management systems – Guidelines for the application of ISO 9001:2000 in education"), национальный стандарт РФ СМК, стандарты организации СМК вузов на основе ГОСТ Р ИСО 9001-2001, Федеральные законы, указы Президента РФ, законодательные и нормативные акты РФ, определяющие направления модернизации российского образования, задачи развития образовательных систем, концепции федеральных и региональных программ развития профессионального образования.

Таким образом, методология, основанная на реализации совокупности перечисленных подходов в единстве, включает ряд важнейших для нашего исследования методологических регулятивов:

- осознание диалектического единства процессов обучения, воспитания, развития и самообучения, самовоспитания, саморазвития;
- представление субъектов образовательного процесса сложными самоорганизующимися системами; многоаспектность природы субъект-субъектных связей и отношений в профессиональной образовательной среде;
- преемственность между различными этапами формирования научных понятий;
- осознание необходимости инновационных изменений, преобразований, модернизации высшего профессионального образования с учетом глобализации образования, как основного механизма и фактора их динамического развития, в соответствии с интересами личности субъектов образовательного процесса, сферы отечественного образования, запросами общества и у мирового образовательного пространства.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В КОНТЕКСТЕ ГЕНДЕРНОЙ ПЕДАГОГИКИ

М. Ю. Михайлина

Безопасность в последнее десятилетие становится одним из актуальных понятий. Рассматривается безопасность практически во всех сферах жизнедеятельности современного человека: в экологической, экономической, психологической, культурной, национальной, демографической, государственной. Сравнительно недавно появился термин – безопасность образовательной среды.

Рисков и угроз в образовательной среде много, и они разнообразны и разноплановы. Безопасность образовательного пространства обеспечивается единством действий всех субъектов образования и сопряженных с ним сфер, особенно культуры, медицины, экологии, социальной защиты, безопасности систем жизнеобеспечения. В связи с этим необходимо вести речь о комплексной безопасности в сфере образования.

Исследования в области социальной и педагогической психологии последних десятилетий с завидным постоянством обращаются к проблеме образовательной среды как фактора психологического благополучия / неблагополучия не только учащихся, но и педагогов, родителей, социума в широком смысле. Работы В. В. Рубцова, В. А. Ясвина, В.И. Слободчикова, В. И. Панова, М. В. Григорьевой анализируют существующие модели образовательных сред, структурируют образовательную среду в соответствии с ее функциями, предоставляют методологические и методические

основания для анализа ее развития, оценивают эффективность образовательного и воспитательного результата включения ребенка и взрослого в образовательное пространство школы.

В большинстве зарубежных исследований образовательная среда оценивается термином «эффективность школы» как социальной системы – эмоционального климата, личностного благополучия, особенностей микрокультуры, качество воспитательно-образовательного процесса³⁹. При этом констатируется, что не существует заранее заданных показателей, которые определили бы «эффективную школу», поскольку каждая школа уникальна и одновременно является «слепок с общества».

Наиболее теоретически проработанным в отечественной психологии представляется подход В. И. Слободчикова, который, с одной стороны, вписывает образовательную среду в механизмы развития ребенка, определяя тем самым ее целевое и функциональное назначение, а с другой – выделяет ее истоки в предметности культуры общества. Исследователь выделяет два основных показателя образовательной среды – ее насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ организации)⁴⁰.

Образовательная среда, являясь подсистемой социокультурной среды, объединяет как минимум две содержательные характеристики:

- образования как сферы социальной жизни,
- среды как фактора образования.

Первая характеристика позволяет рассматривать образование через призму конкретных социальных институтов со всеми «вмененными» этим институтам функциями – адаптацией, социализацией, трансляцией и освоением большого объема информации посредством межличностного общения. Однако цель образовательных институтов состоит не в создании идеальных условий для ребенка, предполагающих свободную от любых конфликтов окружающую среду, а в обеспечении разносторонней подготовленности подрастающего поколения к вступлению во взрослую жизнь. Наряду с освоением академической программы взрослеющий ребенок должен овладеть навыками самоконтроля и самооценки, разрешения конфликтов и сотрудничества. От его социальной компетентности во многом зависит состояние его физического и психического здоровья, успешность его самореализации как личности.

Среда как фактор образования рассматривается в качестве категории, характеризующей развитие ребенка. Образовательная среда «...начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого, где они совместно начинают ее проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс совместной деятельности, где между ее отдельными элементами начинают выстраиваться определенные связи и отношения»⁴¹.

³⁹ См.: Маклафлин К. Исследование системы педагогической помощи и поддержки в школах Англии и Уэльса // Новые ценности образования. Вып. 6. М., 1996. С. 99-105.

⁴⁰ См.: Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. М., 1997. С. 177-184.

⁴¹ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. М., 1995.

Однако характер этих связей и отношений во многом определяет качество происходящей социализации ребенка, возможности его дальнейшей самореализации и, в конечном счете, – состоятельности как личности в целом. Психологическое сопровождение образовательного процесса предполагает обеспечение его развивающего компонента.

Анализ исследований ряда авторов (Г. В. Грачев, 1998; Т. С. Кабаченко, 2000; И. А. Баева, 2002), показал, что эффективность образовательного процесса будет зависеть от показателя *психологической безопасности* образовательной среды, которая в психологии рассматривается на разных уровнях:

1) *уровень общества* – это характеристика национальной безопасности, в структуре которой присутствует социальная безопасность, что означает выполнение социальными институтами своих функций по удовлетворению потребностей, интересов, целей всего населения страны, фактически обеспечивая качество жизни;

2) *уровень локальной среды обитания* – это семья, ближайшее окружение, референтные группы, учебные группы;

3) *уровень личности* – это аспект переживания своей защищенности-незащищенности, в структуре личности формируется представление о психологическом насилии, когда конкретные поведенческие акты способствуют нарушению безопасности другого или способствуют саморазрушению.

Психологическая безопасность личности проявляется в ее способности сохранять сопротивляемость в среде с определенными параметрами, в том числе, и с психотравмирующими воздействиями, сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям и отражается в переживании своей защищенности/незащищенности в конкретной жизненной ситуации

Понятие психологической безопасности неоднородно. Т. С. Кабаченко рассматривает психологическую безопасность «как самостоятельное измерение в общей системе безопасности, представляет собой состояние информационной среды и условия жизнедеятельности общества, не способствующее нарушению психологических предпосылок целостности социальных субъектов, адаптивности их функционирования и развития»⁴². И. А. Баева под психологической безопасностью понимает состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников⁴³.

По данным, полученным в ходе исследования процессов социализации ребенка (И. А. Баева, Г. В. Грачев, Э. Эриксон), психологическая

⁴² Кабаченко Т.С. Психология управления: Учебное пособие. М., 2000. С. 118.

⁴³ См.: Баева И.А. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников. СПб., 2002.

защищенность детей выступает условием обеспечения адаптации, развития социальной компетентности и формирования в ребенке ориентации на позитивные отношения в социуме (стремление быть как все и со всеми), ожидания социального принятия, поддержки, развития чувства личности и внутренней позиции по отношению к самому себе (стремление к уникальности).

Психологическое насилие представляет основную угрозу психологической безопасности образовательной среды, оно является исходной формой любого вида насилия и труднее всего формализуется, потому его структурные компоненты до сих пор не определены. На проявление структурных компонентов психологического насилия в межличностных отношениях влияют представления о нем, приобретаемые в процессе познания окружающей действительности. Данные представления являются социальными, содержат информацию о том, как должны развиваться отношения, и конструируют окружающую реальность не только для отдельного человека, но и для целой группы.

Среди причин психологического насилия выделяют биологические, семейные, средовые и межличностные. Если по биологическим и семейным причинам психологического насилия школа может лишь ставить на социальный и медицинский контроль и опосредованно создавать условия безопасности и развития для детей, проявляющих признаки насилия во взаимодействии, то на уровне средовых условий и межличностных отношений она способна контролировать и корректировать их.

Межличностные отношения могут быть определены как система установок, ориентации и ожиданий членов групп относительно друг друга, они обусловлены содержанием и организацией совместной деятельности и регулируются личностными особенностями людей (Г. М. Андреева, В. А. Петровский)⁴⁴. Подход к психологической безопасности образовательной среды школы, как защищенности от психологического насилия, на уровне межличностных отношений и средовых условий предполагает учет всех факторов, задействованных в учебно-воспитательном процессе и включение в ее решение всех субъектов образовательного процесса.

Для обеспечения психологической безопасности в образовательной среде необходимо опираться, по мнению И. А. Бaeвой, на следующие принципы:

- принцип опоры на развивающее образование, главная цель которого не обучение, а личностное развитие, развитие физической, эмоциональной, интеллектуальной, социальной и духовной сфер личности. «В основе такого образовательного процесса находится логика взаимодействия, а не логика воздействия»⁴⁵;

⁴⁴ См.: *Петровский В.А.* Психология неадаптивной активности. М., 1992; *Андреева Г.М.* Социальная психология. М., 2006.

⁴⁵ *Баева И.А.* Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников. СПб., 2002. С. 36.

- принцип психологической защиты личности каждого субъекта учебно-воспитательного процесса; реализацией данного принципа является устранение психологического насилия во взаимодействии. Незащищенный должен получить ресурс, психологическую поддержку и защиту прав на безопасное взаимодействие.

Попытаемся рассмотреть проблему психологической безопасности образовательной среды с точки зрения одного из фундаментальных механизмов социализации и развития личности ребенка – становления его гендерной идентичности.

Эту задачу в последние годы активно ставит перед собой новое направление педагогики – гендерная педагогика. Исследование этапов развития гендерной идентичности позволяет решить важнейшие образовательные и воспитательные задачи, в том числе, и задачу обеспечения психологической безопасности в образовательной среде. Множество непродуктивных внутриличностных и межличностных конфликтов происходит оттого, что человек не всегда правильно может определить собственные ресурсы и, применяя неадекватный своему полу и возрасту ресурс, заведомо ограничивает имеющиеся потенциальные возможности. Проживая в обществе, каждый человек идентифицирует себя с определенной социальной группой (профессиональной, этнической, национальной, половой...). Препятствия на пути самоотождествления в социальном плане порождают внутриличностные конфликты, воздействующие разрушительно на образ «Я».

Гендерная идентичность является одной из составляющих «Я-концепции» человека. Под гендерной идентичностью в психологии понимается базовая структура социальной идентичности, которая характеризует человека (индивида) с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе. Она формируется в результате психологической интериоризации мужских и женских черт, в процессе взаимодействия «Я» и других, в ходе процесса социализации.

Гендерная идентичность отражает не столько роль общества в определении половых параметров индивида, сколько способность (или неспособность) индивида ограничить себя рамками моделей, предложенных ему для самоидентификации. Она может пониматься и как результат идентификации, и как протяженность, процесс, далеко не всегда гладкий и ровный. В итоге возможны разные варианты «мужественностей» и «женственностей».

В. Е. Каган описывает гендерную идентичность как категорию, определяющую место индивида в трехмерном пространстве, образованном осями: «маскулинное – фемининное», «социальное – индивидуальное» и «филогенетическое – онтогенетическое». Место, которое занимает гендерная идентичность в этом пространстве, представляется автору не «в виде точки, в шаге от которой уже патология, а «облаком» – широким пространством вариативных возможностей, в которых ориентируется личность»⁴⁶.

⁴⁶ Каган В.Е. Воспитателю о сексологии. М., 1991. С. 28.

Большинство ученых признает, что гендерная идентичность является одним из самых ранних, центральных и активно-организующих компонентов Я-концепции человека. Она начинает формироваться с самого рождения ребенка.

В целом возрастная динамика представлений ребенка о своей половой идентичности такова. Первичная половая идентичность формируется у ребенка уже к полутора годам, составляя наиболее устойчивый, стержневой элемент его самосознания. Двухлетний ребенок знает свой пол, но не может обосновать свой выбор. В 3-4 года различает пол окружающих людей, но допускает обратимость, возможность изменения пола. Критические точки приходятся примерно на 3 года (формирование первичной половой идентичности) и 5-6 лет (системы половой идентичности). Эта система в дальнейшем будет содержательно обогащаться, но пока не сформирована, она легче поддается управлению ее формированием. После 5-6 лет воспитательные воздействия на нее менее эффективны. В 6-7 лет ребенок признает окончательную необратимость своей половой принадлежности. В подростковом возрасте гендерная идентичность становится центральным компонентом самосознания. Как полагают некоторые авторы, завершение формирования полоролевых позиций происходит лишь в юношеском возрасте (И. В. Дубровина, В. В. Столин, Э. Эриксон, и др.)⁴⁷. Гендерная идентичность взрослого представляет собой сложноструктурированное образование, включающее, помимо осознания собственной половой принадлежности, сексуальную ориентацию, «сексуальные сценарии», гендерные стереотипы и предпочтения.

В контексте исследований психолого-педагогических условий создания безопасной образовательной среды, важным, на наш взгляд, является вопрос, каким образом раздельное и совместное по полу обучение воздействует на формирование личности ребенка – мальчика и девочки; какое из них создает наиболее благоприятные условия для личностной самореализации юношей и девушек и способствует их успешной социализации в обществе.

Анализ исследований в этой области показывает весьма разноречивые результаты эмпирических исследований.

С одной стороны, раздельное по признаку пола обучение тормозит развитие гендерных отношений и не способствует позитивной социализации воспитанников, приводит к формированию стереотипных гендерных представлений, нарушению восприятия противоположного пола.

С другой – совместное обучение приводит к «нейтрализации полов», феминизирует мальчиков и маскулинизирует девочек и не способствует гармонизации межполовых отношений. Вместе с тем, совместное обучение приводит к лучшему знанию особенностей мальчиков и девочек, к взаимопониманию и толерантности между полами в будущем, оказывает

⁴⁷См.: Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. М., 1991; Столин В.В. Психологические основы семейной терапии // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 15-31; Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1996.

благоприятное воздействие на духовное и моральное развитие учащихся.

Возникает противоречие: недостатки имеются как у смешанных, так и у отдельных коллективов. Ряд авторов предлагает разрешить его путем дифференцированного подхода: рациональное воспитание должно быть соответственно естественной периодизации и гендерной специфике.

Оптимальным решением проблемы гендерного подхода в обучении и воспитании учащихся в безопасной образовательной среде может быть формирование в каждой параллели отдельных классов мальчиков и девочек, где они учатся «рядом, но не вместе». Организация отдельных классов в стенах одной школы имеет свои «за» и «против». Плюсы заключаются в том, что обучение происходит соответственно половой принадлежности, в однородной среде, где нет проблемы внешнего давления «мужского» на «женское», или наоборот. Оно позволяет сформировать мужское и женское начала, оптимально решать проблему профессиональной подготовки учащихся. Минусы состоят в том, что недостаточно развиваются коммуникативные навыки, что создает сложности в общении с противоположным полом, не формируются навыки сотрудничества и взаимопомощи в деловых ситуациях.

Устранить указанные минусы можно путем оптимизации учебно-воспитательного процесса в рамках создания психологически безопасной образовательной среды. Именно эту задачу мы попытались решить экспериментальным путем.

Работа региональной экспериментальной площадки «Психологическая безопасность образовательной среды как условие формирования гендерной идентичности детей и подростков» предполагает реализацию принципов психологической безопасности в рамках нетипичной образовательной среды, а именно – в условиях отдельно-параллельного обучения учащихся.

Целью эксперимента является построение модели психологически безопасной образовательной среды в условиях отдельно-параллельного обучения; обеспечение оптимальных психопрофилактических, развивающих, безопасных условий образовательной среды, способствующих минимизации стрессовых факторов в образовательном процессе, сохранению и укреплению психологического, психического здоровья всех его участников, успешной социализации, самореализации и достижению высокого качества образования учащихся.

В основу проводимого нами эксперимента положена гипотеза о том, что важнейшим компонентом в формировании психологически-безопасной образовательной среды являются взаимные позиции «учитель-ученик», «ученик-ученик». В этом плане представляется интересной попытка выровнять права участников педагогического процесса. Например, использование системы «контрактов» между учителем и учениками, предложенная К. Роджерсом⁴⁸, или реализация в обучении и воспитании

⁴⁸ См.: Фрейджер Р. Гуманистическая, трансперсональная и экзистенциальная психология. М., 2007.

принципов «культуры справедливости»⁴⁹ (Д. Снайдер). Во многом эти идеи также близки «педагогике сотрудничества» (Ш. Амонашвили)⁵⁰.

Особенно ценными, если учитывать необходимость разработки целостной образовательной технологии построения психологически безопасной образовательной среды, для нас являются идеи С. Л. Братченко⁵¹. Он достаточно подробно анализирует коммуникативные аспекты комфортного диалогового общения в учебном процесс. Среди основных коммуникативных прав личности исследователь выделяет, прежде всего, следующие права:

- на свою систему ценностей;
- быть ответственным субъектом, со-автором общения (право на самодетерминацию);
- на достоинство и его уважение;
- на индивидуальность и своеобразие, на отличие от собеседника;
- на независимость и суверенитет;
- свободную ничем не регламентированную мысль;
- на отстаивание своих прав.

Перечисленные коммуникативные права личности – основа, непереносимое условие межличностного диалога в учебном процессе как образовательной технологии.

Иллюстрацией проведенного теоретического анализа может служить описание результатов мониторингового исследования, выполненного в рамках экспериментальной площадки кафедры психологии ГАОУ ДПО СарИПКиПРО.

С сентября по декабрь 2009 года в г. Балашове Саратовской области был проведен сравнительный анализ субъективной оценки психологической безопасности школьной среды родителями, детьми и учителями в школе с раздельно-параллельным обучением (экспериментальная) и в муниципальной общеобразовательной школе (контрольная).

В опросе приняли участие 86 (50/36) родителей, 316 (62/154) учеников и 52 (26/26) педагога. Всего – 454 респондента.

Программа, по которой проводилась экспресс-диагностика, основана на результатах исследования сотрудников научно-исследовательской лаборатории «Психологическая культура и безопасность в образовании» Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Методика психологической безопасности образовательной среды разработана на принципах гуманитарной экспертизы образования. Здесь самыми важными являются две функции: защитная (обозначающая отстаивание прав и интересов личности в соответствии с ключевыми гуманитарными критериями, требованиями психологии, здоровья и т.п.) и

⁴⁹ См.: *Ди Снайдер*. Практическая психология для подростков. М., 2000.

⁵⁰ См.: *Амонашвили Ш. А.* Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск, 1990.

⁵¹ См.: *Братченко С. Л.* Межличностный диалог и его основные атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М., 1997. С. 201-223.

развивающая (данная фиксация не просто констатирует, но выявляет «отправную точку» развития психологических ресурсов образовательной среды). Для определения основных характеристик образовательной среды были отобраны восемь наиболее значимых: взаимоотношения учителей, взаимоотношения учеников, возможность высказать свою точку зрения, уважительное отношение к окружающим, сохранение личного достоинства, возможность обратиться за помощью, возможность проявлять инициативу, активность, учет личных проблем и затруднений.

Защищенность от психологического насилия в образовательном взаимодействии рассматривалась по следующим значимым направлениям:

- субъективное ощущение защищенности от унижения/оскорблений в образовательном пространстве школы,
- защищенность от угроз и психологического насилия,
- защищенность от того, что тебя заставят делать что-либо против твоего желания,
- защищенность от игнорирования и субъективной изоляции,
- защищенность от недоброжелательного отношения со стороны участников образовательного процесса.

Для определения основных характеристик образовательной среды были отобраны восемь наиболее значимых: взаимоотношения учителей, взаимоотношения учеников, возможность высказать свою точку зрения, уважительное отношение к окружающим, сохранение личного достоинства, возможность обратиться за помощью, возможность проявлять инициативу, активность, учет личных проблем и затруднений.

Остановимся на наиболее заметных отличиях, выявленных в результате сравнения контрольной и экспериментальной групп. К их числу относятся все аспекты педагогического взаимодействия и контактов в образовательной среде школы.

Таблица 1

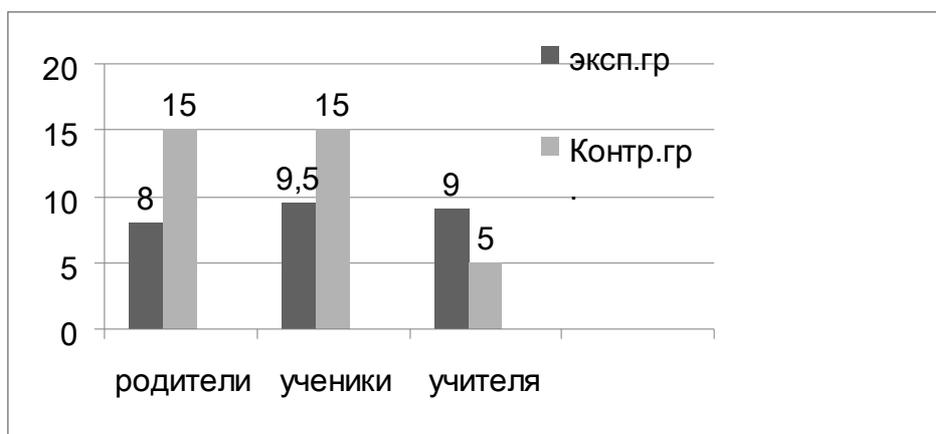
Взаимоотношение с учителями

Взаимоотношения с учителями							
Оценка		родители		ученики		учителя	
В какой степени Вы удовлетворены каждой из выбранных Вами характеристик		Контр.	Эксп.	Контр.	Эксп.	Контр.	Эксп.
1 балл	Совсем нет	4%	2 %	6%	1,5%	1%	3 %
2 балла	В небольшой степени	11%	6 %	9%	8 %	4%	6%
3 балла	Средне	32%	36 %	31%	29%	32%	32%
4 балла	В большей степени	38%	40%	27 %	30,5 %	50%	44 %
5 баллов	В очень большой степени	15%	16%	27%	31 %	13%	15 %

В таблице 1 приведены сравнительные данные мнений родителей, учащихся и учителей в экспериментальной и контрольной школах о степени удовлетворенности взаимоотношениями с учителями. Респонденты экспериментальной школы в большей степени удовлетворены качеством этих отношений. Это, скорее всего, объясняется повышенным вниманием ко

всем участникам экспериментальной деятельности со стороны более широкого социального окружения.

Интерес представляет анализ процента участников образовательного процесса, неудовлетворенных качеством взаимоотношений с учителями:



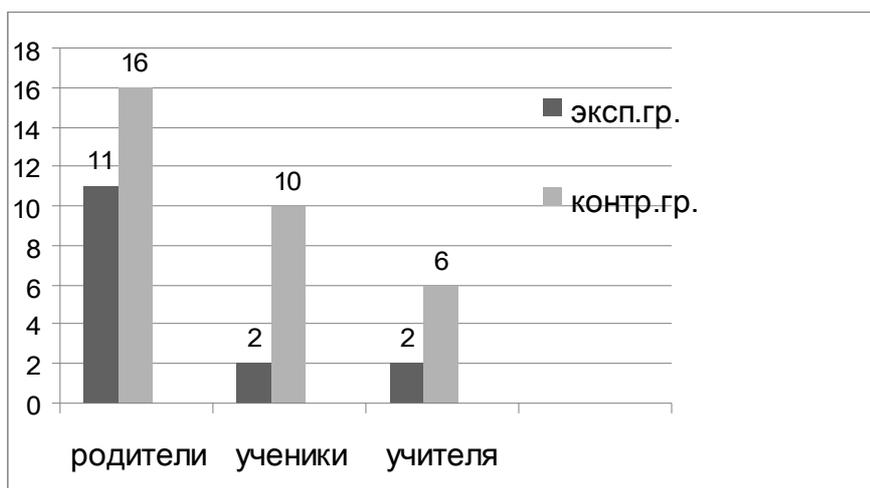
Условия экспериментальной деятельности осложняют профессиональное взаимодействие педагогов, обостряют эмоциональную составляющую общения между коллегами, поскольку зачастую ставят их в условия конкуренции и соревнования

Таблица 2

Взаимоотношение с учениками

Оценка		Взаимоотношения с учениками					
		родители		ученики		учителя	
В какой степени Вы удовлетворены каждой из выбранных Вами характеристик		Контр.	Эксп.	Контр.	Эксп.	Контр.	Эксп.
1 балл	Совсем нет	5%	2 %	3%	0%	1%	1%
2 балла	В небольшой степени	11%	9 %	7%	2 %	1%	1%
3 балла	Средне	34%	32%	14%	23%	21%	20%
4 балла	В большей степени	38%	44%	37%	33%	56%	55%
5 баллов	В очень большой степени	12%	13%	38%	42%	21%	23%

Сравнение оценки качества взаимоотношений с учениками показывает существенные отличия во мнениях самих учащихся: среди ребят, которые учатся в однополых классах, лишь 2 % отмечают, что удовлетворены взаимоотношениями с учениками в небольшой степени, тогда как контрольная группа имеет 10% респондентов, которые либо совсем не удовлетворены этими взаимоотношениями, либо удовлетворены в небольшой степени.



Любопытно, что детско-родительское взаимодействие также более благополучно в экспериментальной школе: качеством взаимодействия со своими детьми не удовлетворены 11 % респондентов-родителей, а в контрольной группе родителей из обычной массовой школы – 16 %.

Учителя экспериментальной группы в большей степени, чем их коллеги из контрольной группы удовлетворены качеством педагогического взаимодействия в рамках общения: отмечают более высокий уровень доверия и взаимопонимания с учащимися

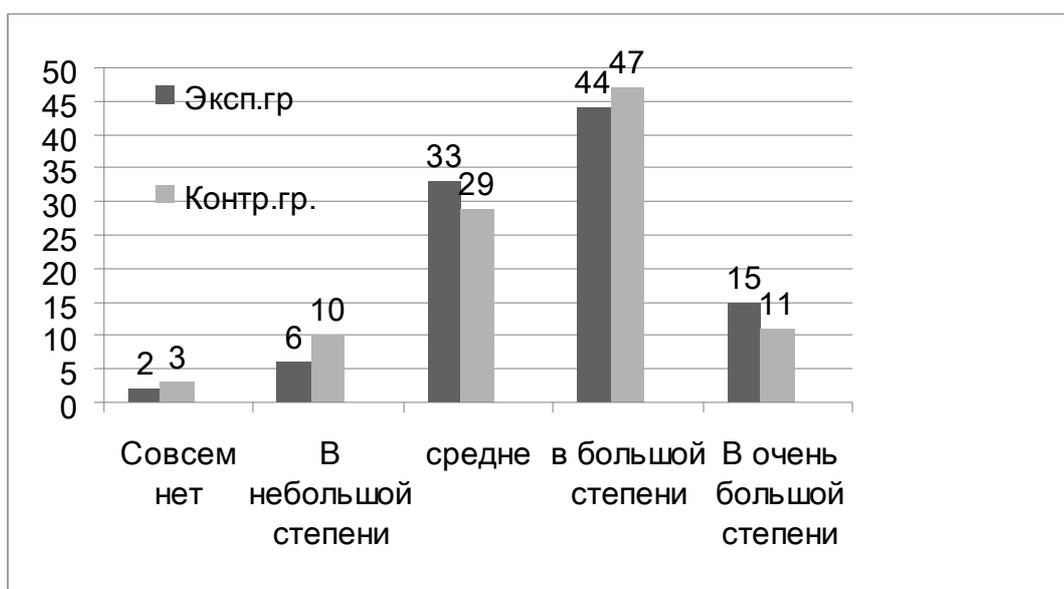
Таблица 3

Уважительное отношение к себе

Оценка		Уважительное отношение к себе					
		родители		ученики		учителя	
В какой степени Вы удовлетворены каждой из выбранных Вами характеристик		Контр.	Эксп.	Контр.	Эксп.	Контр.	Эксп.
1балл	Совсем нет	3%	1%	4%	2%	3%	2%
2балла	В небольшой степени	5%	3%	4%	4%	10%	6%
3балла	Средне	25%	26%	16%	22%	29%	33%
4балла	В большей степени	44%	44%	31%	26%	47%	44%
5баллов	В очень большой степени	23%	26%	46%	46%	11%	15%

Оценка отношения к себе у всех участников образовательного процесса как в экспериментальной, так и в контрольной группах достаточно высокая. В целом, в ответах респондентов экспериментальной площадки, степень удовлетворенности уважительным отношением к себе несколько выше, чем в контрольной группе.

При этом



следует отметить снижение самоуважения у учителей, участвующих в экспериментальной работе, по сравнению с коллегами из контрольной выборки. Объяснить это можно, если учитывать, что профессиональная деятельность учителей экспериментальной площадки связана с инновационными изменениями. Внедрение инноваций предполагает на этапе активного экспериментирования снижение самооценки сотрудников как естественную реакцию на происходящие изменения. Творческий поиск, смена привычных форм профессиональной деятельности, ситуация неопределенности при оценке промежуточных результатов – все это приводит к снижению самооценки и является закономерным следствием происходящих изменений.

Таблица 4

Защищенность от публичного унижения и оскорбления

От публичного унижения/оскорблений		Уровень защищенности					
		родители		ученики		учителя	
		Контр.	Эксп.	Контр.	Эксп.	Контр.	Эксп.
1 балл	Полностью не защищен	3%	1%	10%	2%	18%	2%
2 балла	Скорее не защищен, чем защищен	14%	3%	8%	4%	21%	6%
3 балла	Как сказать...	25%	26%	16%	25%	22%	33%
4 балла	Скорее защищен, чем не защищен	35%	39%	31%	33%	27%	44%
5 баллов	Полностью защищен	23%	31%	35%	36%	12%	15%

При определении уровня защищенности от психологического насилия со стороны окружающих (в школе) в контрольной выборке (обычная школа) до 8 % учеников, до 3 % родителей и до 18 % педагогов отметили свою полную незащищенность; до 8 % учеников, до 14 % родителей и до 22 % педагогов считают, что они скорее не защищены, чем защищены от психологического насилия.



Респонденты экспериментальной площадки отмечают более высокий уровень защищенности, что позволяет сделать вывод о том, что условия эксперимента и изменившиеся условия обучения детей повышают субъективное ощущение защищенности от психологического насилия со стороны школьного окружения.

Проведенные замеры уровня психологической безопасности образовательной среды, основанной на гендерном подходе к обучению, показывают, что создание условий для формирования гендерной идентичности детей способствуют повышению уровня субъективной безопасности образовательной среды

Важным направлением в развитии гендерных подходов в воспитании является поиск технологий и методик, обеспечивающих адекватную гендерную социализацию подрастающего поколения. Ряд исследователей придают особое значение использованию для становления адекватной гендерной идентичности и гармоничных межполовых отношений психологических тренингов, ролевых и деловых игр, диалоговых методов, групповых и индивидуальных консультаций; интеллектуальной творческой деятельности.

Для эффективного внедрения гендерного подхода в образование, необходимо изучить факторы педагогической среды, влияющие на процесс формирования гендерной идентичности воспитанников разного возраста, формы школьной работы, значимые для гендерной социализации, подготовить для этого педагогический персонал. Становлению адекватной гендерной идентичности будут способствовать следующие *направления работы с детьми*:

- дополнение зон самореализации детей (например, поощрение девочек к занятию спортом, а мальчиков к самообслуживанию);
- организация опыта равноправного сотрудничества мальчиков и девочек в совместной деятельности;
- снятие традиционных культурных запретов на эмоциональное самовыражение мальчиков, поощрение их к выражению чувств;

- создание у девочек опыта самоощущения и повышения самооценки;
- создание условий для тренировки межполовой чувствительности (через тренинговые упражнения и игры, театрализацию, обмен ролями);
- привлечение к воспитанию детей родителей обоего пола.

Следует подчеркнуть, что одной из целей образовательного процесса в школе является целостное развитие личности, а без познания и принятия двуединства мужского и женского начал в каждом ребенке нельзя добиться успехов. Школа должна благоприятствовать развитию гармоничных партнерских отношений между полами, воспитывать их в духе толерантности. Для того чтобы перейти к более конструктивному взаимодействию полов, важно у детей развивать способность видеть в «другом» человека с иным мировоззрением, логикой мышления, культурой, чувствами и уважать их; умение оценивать мир с разных сторон.

Исследование, о котором шла речь, позволило проиллюстрировать значение субъективного переживания психологической безопасности в образовательной среде в контексте инновационных изменений, происходящих в образовательном пространстве школы. Психологическая безопасность может выступать как основание для проектирования и моделирования оптимальных условий обучения и воспитания, одновременно способствовать укреплению и развитию психического здоровья всех участников учебно-воспитательного процесса. Критерии благополучия и развития как личности всех участников образовательной среды должны стать исходной точкой и инвариантом в анализе любой педагогической системы, проекта – вне зависимости от заявленных ее авторами конкретных воспитательных и образовательных целей

П. Н. МИЛЮКОВ ОБ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО

А. Н. Поздняков

Павел Николаевич Милюков известен как видный политический деятель, один из идеологов российского либерализма начала XX в., лидер его демократического крыла. В 1905 г. он стал одним из организаторов партии кадетов, впоследствии ее лидером. В ходе Февральской революции 1917 г. П. Н. Милюков был избран членом Временного комитета Государственной думы, а со 2 марта по 1 мая 1917 г. являлся министром иностранных дел Временного правительства. После Октябрьской революции уехал на юг, участвовал в антибольшевистском движении. С 1920 г. находился в эмиграции, являясь одним из ее влиятельнейших деятелей. Жил в Париже.

В канун второй мировой войны, несмотря на свое негативное отношение к советской власти, П. Н. Милюков утверждал, что в случае войны эмиграция должна быть безоговорочно на стороне своей родины.

Весьма интересны его заявления, сделанные в конце жизни в 1943 г., когда он признал, что за разрушительной стороной русской революции нельзя не видеть ее творческих достижений в укреплении государственности, экономики, армии, управления.

Активная политическая деятельность – вот что характеризовало П. Н. Милюкова не одно десятилетие. При этом он оставался одним из крупнейших российских историков. Сочетание историка и политика не могло не оставить своего отпечатка на творчестве П. Н. Милюкова, как не могло не отразиться и на оценке его научных трудов со стороны исследователей. В особой степени это имеет отношение к советской историографии. Несмотря на развитие характера оценок научного творчества П. Н. Милюкова в публикациях советского периода от крайне негативных до умеренных, следует подчеркнуть их сохранявшуюся однобокость, выражавшуюся в приклеивании ярлыка «буржуазности» его историческим взглядам.

Существенным образом отношение в России к научному наследию П. Н. Милюкова стало меняться с начала 1990-х гг. Были переизданы его «Воспоминания», «Очерки истории русской культуры», другие произведения. Появились серьезные научные публикации, авторы которых стремились объективно проанализировать взгляды П. Н. Милюкова, его научные позиции. Среди них следует назвать труды С. Н. Иконниковой «История культурологии: идеи и судьбы» (1996)⁵², «П.Н. Милюков как историк русской культуры»⁵³ (1993). Глубоким исследованием жизни и деятельности П. Н. Милюкова является монография А. В. Макушина и П. А. Трибунского «Павел Николаевич Милюков: труды и дни (1859-1904)»⁵⁴, вышедшая в Рязани в 2001 г.

Ярким свидетельством значительно возросшего научного интереса к П. Н. Милюкову служит появление диссертационных исследований, посвященных его творчеству. Заметное место среди них занимает работа В. Н. Дорохова «Исторические взгляды П. Н. Милюкова»⁵⁵ (2005). Важное значение, в том числе с точки зрения темы данной статьи, является диссертация О. В. Прокуденковой «Методологические основы культурологической концепции П. Н. Милюкова»⁵⁶ (2005).

Названные и другие исследования дают возможность проследить различные аспекты научного творчества П. Н. Милюкова. Вместе с тем, остается немало того, что еще недостаточно изучено и проанализировано. В результате, как нам кажется, не представляется возможным в полной мере сформулировать весь спектр научных взглядов П. Н. Милюкова. Интерес, с нашей точки зрения, представляет его оценка характера процессов, связанных со становлением и развитием в России системы образования, сопоставление его

⁵² См.: *Иконникова С.Н.* История культурологии: идеи и судьбы. СПб., 1996.

⁵³ См.: *Иконникова С.Н.* П.Н. Милюков как историк русской культуры // Русская культура: традиции и современность. СПб., 1993. С. 61-74.

⁵⁴ См.: *Макушин А.В., Трибунский П.А.* Павел Николаевич Милюков: труды и дни (1859-1904). Рязань, 2001.

⁵⁵ См.: *Дорохов В. Н.* Исторические взгляды П. Н. Милюкова. Дис... канд. ист. наук. М., 2005.

⁵⁶ См.: *Прокуденкова О.В.* Методологические основы культурологической концепции П. Н. Милюкова: Дис. ... канд. культурологических наук. СПб., 2005.

взглядов с научной позицией таких выдающихся российских ученых, как С. М. Соловьев и В. О. Ключевский, которые также немалое внимания уделяли истории российской школы и образования.

Студенческие годы Павла Николаевича Милюкова прошли на историко-филологическом факультете Московского университета, где его преподавателями были, в том числе, С. М. Соловьев и В. О. Ключевский. В своих «Воспоминаниях», написанных уже на склоне лет в эмиграции, он признавал их огромную роль и авторитет как ученых, однако достаточно критично отзывался о преподавательских качествах. Так, относительно С. М. Соловьева П. Н. Милюков писал: «Я раз пошел на его лекцию. Профессор импровизировал, очень обобщая факты. Он говорил утомленным голосом о «жидком элементе» в русской истории. В который раз приходилось ему выжимать смысл из 28 томов его «Истории»! Но «жидкие элементы» проходили отвлеченными призраками и внимания слушателей не задерживали. В следующем году Соловьев умер»⁵⁷.

Неоднозначной была его оценка В. О. Ключевского. «Он нас подавлял, – писал П. Н. Милюков, – своим талантом и научной проницательностью. Проницательность его была изумительна, но источник ее был не всем доступен. <...> К этой черте присоединялась другая: то обаяние, которое производила художественная сторона лекций Ключевского, его искрящееся остроумие, отточенность формы, неожиданные сопоставления и антитезы, наконец, готовые схемы, укладывавшие в одну отточенную фразу смысл целых периодов истории. <...> Свое стройное здание профессор выводил в готовом стиле <...> Мы видели на его примере, что и русская история может быть предметом научного изучения; но дверь в это здание оставалась для нас запертой»⁵⁸.

Об одних преподавателях он писал критично, одновременно, с большой теплотой отзывался о других. Так, с симпатией писал он о молодом доценте П. Г. Виноградове. Только у П. Г. Виноградова, – подчеркивал он, – студенты поняли, что значит настоящая научная работа, и до некоторой степени ей научились. «Он мог задавать нам работы по первоисточникам, – рассказывал П. Г. Милюков, – не боясь остаться позади нас, а, напротив, с удовольствием приветствуя всякие новые выводы <...> Это был кусок настоящей научной работы. Так он ставил нас сразу на собственные ноги в избранной им области. И мы сами чувствовали, что растем и не могли не испытывать величайшего удовлетворения, а к виновнику его – глубочайшей благодарности»⁵⁹.

После окончания университета П. Н. Милюков был оставлен на факультете в качестве преподавателя. В 1886 г. он начал работу над магистерской диссертацией на тему: «Государственное хозяйство России в первой четверти XVIII столетия и реформа Петра Великого». Работа

⁵⁷ Милюков П.Н. Воспоминания (1859-1917) / Под ред. М. М. Карповича и Б. И. Элькина. В 2-х т. Т. 1. Нью-Йорк, 1955. С. 81.

⁵⁸ Там же. С. 91-92.

⁵⁹ Милюков П.Н. Воспоминания (1859-1917) / Под ред. М. М. Карповича и Б. И. Элькина. В 2-х т. Т. 1. Нью-Йорк, 1955. С. 91.

продолжалась необычно долго – 6 лет. Причину этого П. Н. Милюков объяснял объемом исследуемого материала и новизной его трактовки. Он писал: «Такая необычная продолжительность подготовки была вызвана самым характером выбранной мною темы. Она носила двойной характер. С одной стороны, это была работа, построенная на громоздком и обширном архивном материале, до тех пор никем не тронутым <...>. Тема подсказывалась новыми взглядами на задачи исторической науки, усвоенными нами под влиянием П. Г. Виноградова. С другой стороны, работа имела известный политический оттенок, так как врывалась в самую гущу споров между западниками и славянофилами. Моя задача была – объяснить значение Петровской реформы. Но я отвергал старую постановку спора, как он велся в поколениях 40-х – 70-х годов. Славянофилы стояли на принципе русской самобытности, западники – на принципе заимствования западной культуры. Мой тезис был, что европеизация России не есть продукт заимствования, а неизбежный результат внутренней эволюции, одинаковый в принципе у России с Европой, но лишь задержанный условиями среды»⁶⁰.

Исследователи научного творчества П. Н. Милюкова отмечали, что в своей диссертации он сконцентрировал внимание на важных, практически неизученных исторических проблемах. «Милюков, – пишут А. В. Макушин и П. А. Трибунский, – избрал тот аспект реформ, который не был подробно изучен. В связи с этим он имел честолюбивое намерение получить «в результате нечто большее, чем простые компромиссы между давно высказанными теориями»⁶¹.

К своей диссертации П. Н. Милюков отнесся с исключительно большим вниманием и интересом. В «Воспоминаниях» он отмечал: «Чтобы овладеть собственно петровскими материалами, пришлось расширить занятия на Петербург, где ожидали меня богатейшие данные в толстейших томах Петровского «Кабинета». Я провел в этой работе два летних сезона подряд, не выходя из состояния постоянного напряжения и восторга по поводу почти ежедневных важных открытий, которые складывались как-то сами собою в общую, поистине грандиозную картину»⁶².

Магистерская диссертация П. Н. Милюкова вызвала широкий интерес и большое внимание к молодому ученому. Как отмечали исследователи, этот научный труд «сразу и навсегда обеспечил ему репутацию выдающегося исследователя»⁶³.

Особое место в научном творчестве П. Н. Милюкова занимали вопросы развития отечественной культуры. Одним из его наиболее значимых научных трудов стали «Очерки по истории русской культуры». Идея «Очерков» возникла у П. Н. Милюкова на рубеже 1880-1890-х гг. под влиянием просветительского движения, охватившего в тот период времени российскую интеллигенцию. Павлу Николаевичу было предложено прочитать на

⁶⁰ Милюков П.Н. Там же. С. 138-139.

⁶¹ Макушин А.В., Трибунский П.А. Указ соч. С. 308.

⁶² Милюков П.Н. Воспоминания (1859-1917). Т. 1. С. 139.

⁶³ Макушин А.В., Трибунский П.А. Указ. соч. С. 306.

Педагогических курсах в Москве лекции по истории русской культуры. Он с удовольствием принял это предложение, поскольку давно хотел разработать общеобразовательный курс лекций по истории, но разработать его по-новому. «Не события, – писал он, – отнюдь не события! И не хронологический пересказ всего, что случилось в данном отрезке времени – с тем, чтобы опять возвращаться ко всему в следующем отрезке. А процессы в каждой отдельной области жизни, в их последовательном развитии, сохраняющем и объясняющем их внутреннюю связь, – их внутреннюю тенденцию. Только такая история могла претендовать на приближение к социологическому объяснению»⁶⁴. В этом была принципиальная позиция П. Н. Милюкова как ученого: уйти от «повествовательности» в изложении истории, перейти к ее объяснению, раскрытию внутреннего смысла происходившего.

В течение трех лет (1892-1895 гг.) П. Н. Милюков работал над «Очерками по истории русской культуры». Сначала они печатались в журнале, а затем вышли отдельным изданием. В «Очерках» были изложены общие понятия об истории, ее задачах и методах научного познания, определены теоретические подходы к анализу исторического материала. Исследование включало в себя очерки о населении, экономическом, государственном и социальном строе, материалы, посвященные культуре России: роли церкви, веры, школы, анализу различных идеологических течений. До 1917 г. «Очерки по истории русской культуры» выдержали семь изданий.

Большое место в «Очерках» заняла история становления и развития отечественного образования. Этому был посвящен седьмой очерк, получивший название «Школа и образование». Анализируя историю становления отечественной системы образования, П. Н. Милюков особым рубежом считал период петровских реформ. Он писал, что ни по одному вопросу внутренней истории не существовало такой разницы во мнениях, как о роли школы и образования на Руси. В то время как одни считали существование школ до Петра редким исключением, другие, наоборот, покрывали всю допетровскую Русь сетью церковно-приходских школ. Одни признавали наличие полной поголовной неграмотности, другие готовы были считать распространение грамотности поголовным и обязательным. По мнению одних, вся наука ограничивалась часословом и псалтырем, по мнению других, на Руси преподавалась вся средневековая энциклопедия «свободных знаний». «Источники, – отмечал П. Н. Милюков, – дают нам слишком мало сведений, чтобы можно было с их помощью доказать верность того или другого взгляда; но весь контекст явлений русской культуры говорит скорее в пользу первого взгляда, чем в пользу последнего»⁶⁵.

Современные исследователи стоят на точке зрения, во многом совпадающей с позицией П. Н. Милюкова. Сегодня вряд ли кто будет возражать против утверждения о том, что вплоть до конца XVII в.

⁶⁴ Милюков П.Н. Воспоминания (1859-1917). Т. 1. С. 160.

⁶⁵ Милюков П. Очерки по истории русской культуры. В 3-х частях. Часть вторая. СПб., 1897. С. 227.

образование в России развито было весьма слабо. Начавшиеся в стране после потрясений Смутного времени начала XVII в. позитивные социально-экономические процессы вызвали потребность в большом количестве образованных людей. Это, безусловно, стимулировало развитие просвещения, однако оно осуществлялось недостаточно активно, не меняя по сути сложившегося в течение веков положения дел. Не происходило широкого распространения школ, отсутствовала целенаправленная государственная образовательная политика, содержание образования носило церковно-религиозный характер.

Исследуя процессы становления в России системы образования, П. Н. Милюков все более убеждался в ее, говоря современным языком, практико-ориентированном характере. Еще в середине XVI в. собравшийся по указанию Ивана Грозного для рассмотрения церковных дел Стоглавый собор констатировал среди прочих острых проблем вопиющую безграмотность священнослужителей. Она являлась одной из главных причин нарушений церковной обрядности, снижения просвещенческой роли церкви, и как следствие – вела к распространению ереси и народных суеверий. Собор призвал принять меры к развитию религиозного образования. Было принято решение устроить в домах лучших городских священников училища. Как отмечал П. Н. Милюков, «в состав учеников должны были входить, главным образом, дети духовенства. Не возбранялось и «всем православным христианам» отдавать в эти училища своих детей; но цель обучения оставалась прежняя, чисто профессиональная: «чтобы им (ученикам), пришед в возраст, достойными быти священническаго чина»⁶⁶.

Исследователи, в том числе и П.Н. Милюков, констатировали, что, несмотря на некоторое оживление интереса к образованию, положение дел изменилось мало. Неслучайно, спустя столетие, вновь обострился вопрос о религиозном образовании. Вызван он был начавшимся церковным расколом. Приглашенные царем Алексеем Михайловичем для разбора причин раскола греческие святители единодушно признали в числе главной причины церковных проблем отсутствие в стране богословского образования. П. Н. Милюков приводит в связи с этим оценку, данную митрополитом Паисием Лигаридом: «Искал я корня сего духовного недуга <...> и в конце концов нашел два источника его: отсутствие народных училищ и недостаточность библиотеки <...>. Если бы меня спросили, что служит опорой духовного и гражданского сана, то я ответил бы: во-первых, училища, во-вторых, училища и, в третьих, училища»⁶⁷. Обращаясь к царю, он призывал его создать училища греческого, латинского и славянского языков, из которых выйдут «христоименитые борцы».

Этот период в развитии отечественного образования анализировал и В. О. Ключевский. Говоря о спорах относительно «греческой» или «латинской» ориентации образования, он подчеркивал: «Эти языки тогда были не просто разные грамматики и лексиконы, а разные системы

⁶⁶ Милюков П. Очерки по истории русской культуры. С. 229.

⁶⁷ Милюков П. Очерки по истории русской культуры. С. 234.

образования, враждебные культуры, непримиримые мирозозерцания. Латынь – это «свободные учения», «свобода взыскания», свобода исследования <...>; это науки, отвечающие и высшим духовным, и ежедневным житейским нуждам человека, а греческий язык – это «священная философия», грамматика, риторика, диалектика, как служебные науки, вспомогательные средства для уразумения слова Божия»⁶⁸.

П. Н. Милюков придерживался аналогичной оценки. Это видно из характера его описания аргументации, приводившейся сторонниками того и другого направления развития образования: «Из Греции пришло на Русь христианство; по-гречески написан был Новый Завет и большинство произведений отцов церкви; греческий язык был языком оригинальной античной литературы и науки; он гораздо «ближе и свойственнее» славянскому, чем латинский; наконец, латинский язык привел белорусов к унии и вообще ведет к искажению православного вероучения: таковы были аргументы, приводившиеся в пользу введения греческого языка в православную богословскую школу. Противники отвечали, что сами греки не могут обойтись без латинской науки, и лучше уже черпать ее в первом источнике. В спорах по этому поводу принял участие даже сам константинопольский патриарх, настойчиво предупреждавший московского государя против увлечения латинской школой»⁶⁹.

Таким образом, оба исследователя сходились во мнении о том, что «греческая» ориентация означала продолжение политики самоизоляции, недопущения под предлогом распространения «латинской ереси» западноевропейской культуры и науки. «Латинская» же ориентация означала существенное приближение к Европе, ее культуре, науке и образованию.

Одним из конечных итогов этой острой дискуссии XVII в. стало создание высшей богословской школы, в которой попытались соединить оба эти, казалось бы, несовместимые направления. Этим образовательным учреждением стала Славяно-греко-латинская академия. Инициатором ее создания был педагог, просветитель и поэт Симеон Полоцкий. Цель создания академии он видел в подготовке образованных людей для государственного и церковного аппаратов. В Академии, по его мнению, должны были обучать славянскому, греческому, латинскому и польскому языкам, «семи свободным искусствам» (грамматике, пиитике с риторикой, диалектике, музыке, астрономии, геометрии, философии) и богословию. Обучение в Академии должно было быть бесплатным, более того, ученики – обеспечиваться стипендиями.

В основу вновь создаваемого учебного заведения были положены открытая еще в 1681 г. Типографская и созданная в 1685 г. Богоявленская школы. Первыми преподавателями Академии стали два известных греческих богослова – братья Иоанникий и Софроний Лихуды.

⁶⁸ *Ключевский В. О.* Сочинения. В 9 т. Т. 3. Курс русской истории. Ч. 3. / Под ред. В. Л. Янина. М., 1988. С. 296.

⁶⁹ *Милюков П.* Очерки по истории русской культуры. С. 236.

В 1686 г. было начато строительство специального здания для Академии. В 1687 г. она туда переместилась. Этот год и принято считать годом открытия Академии. Поначалу она носила название Эллино-греческой академии, с 1701 г. – Славяно-латинской, с 1775 г. – Славяно-греко-латинской академии. В 1814 г. учебное заведение было преобразовано в Московскую духовную академию и переведено в Троице-Сергиеву лавру.

Структура учебного заведения представляла собой три класса – низший, средний и высший. Обучение в каждом классе было рассчитано на несколько лет, весь срок обучения составлял 13 лет. Низший, или подготовительный, класс назывался «русской школой». По его окончании ученики переходили в «школу греческого книжного писания». Здесь изучали славянскую и греческую грамматику, латынь, в высшем классе изучались диалектика, богословие, физика. В учебный материал были включены труды Аристотеля, Демокрита, Кампанеллы, примеры из литературных произведений и богословских текстов.

П. Н. Милюков подчеркивал весьма заметное влияние Славяно-греко-латинской академии не только на становление богословского образования, но и на распространение науки и просвещения в России. «В самом конце века, – писал он, – московские любители просвещения начали <...> интересоваться лекциями славяно-греко-латинской академии <...> курс риторики, читанный Лихудами, был переведен на русский язык <...>. Лихуды первыми стали знакомить москвичей и с чисто философскими предметами. Сюда относятся два курса, составленные, главным образом, по Аристотелю: логики и физики <...> За преподавание «физики» Лихудам пришлось пострадать. Под «физикой» разумелось у них учение об основных элементах мира, о материи, форме, о причинах <...>. Таких философских тем в Москве до них не затрагивал никто, и самое слово «философия» принадлежало к числу слов, возбуждавших страх у москвичей»⁷⁰.

Свою оценку роли академии давал С. М. Соловьев. Он отмечал, что она призвана была играть, прежде всего, охранительную роль. Комментируя аргументы, лежавшие в основе решения об открытии Московской академии, С. М. Соловьев излагал их следующим образом: «<...> Православие окружено опасностями, люди, враждебные ему, люди римской, лютеранской и кальвинистской веры беспрестанно являются в Москву, их много в службе великого государя, прелестники будут действовать против православия, не разбирая средств, православию нужно бороться с ними неусыпно, и главным орудием для этой борьбы будет академия. Она уполномочена следить за всеми движениями врагов и бить всплох при первой опасности. Московская академия <...> – это цитадель, которую хотела устроить для себя православная церковь при необходимом столкновении своем с иноверным Западом»⁷¹. Так же оценивал роль Славяно-

⁷⁰ Милюков П. Очерки по истории русской культуры. С. 265.

⁷¹ Соловьев С.М. Сочинения. В 18 кн. Кн. VII. История России с древнейших времен. Т. 13-14 / Отв.ред. И.Д. Ковальченко, С.С. Дмитриев. М., 1991. С. 248.

греко-латинской академии и В. О. Ключевский, называя ее «церковно-полицейским учебным заведением»⁷².

Однако эту оградительную миссию, возложенную на нее властью, Славяно-греко-латинская академия в полной мере выполнить не могла. Россия, несмотря на попытки удержать ее в условиях самоизоляции, объективно стремилась к политическим, экономическим, культурным связям с Западом. Для этого требовалось не сдерживание, а развитие образования. Весьма характерна образная картина состояния академии, которую давал П. Н. Милюков, сравнивая ее с состоянием просвещения в России в целом: «В том виде, в каком московская академия пришла к началу XVIII века, – с обрушившимся потолком, с развалившимися печами, с учениками, лишенными возможности учиться, – эта академия представляла самую верную картину того состояния, в котором находилась русская школа ко времени петровских реформ»⁷³. Тем самым он подходил к выводу о том, что с Петра I начинается принципиально новый период отечественного образования, период его реального развития.

Важно подчеркнуть, что П. Н. Милюков, по сути, повторяя оценку, данную до него С. М. Соловьевым⁷⁴, подчеркивал: «И теперь, как и прежде, наука и школа должны были служить практическим потребностям государства. Только понимание этих потребностей изменилось: вместо исправления церковных книг и охранения веры, речь шла теперь о преобразовании армии и флота»⁷⁵. С. М. Соловьев и П. Н. Милюков сходились во мнении о том, что отечественное образование с момента своего становления формировалось как профессиональное, имевшее практические цели, связанные с решением не столько общеобразовательных и мировоззренческих задач, сколько вполне конкретных специальных проблем.

Реформаторская деятельность Петра I сыграла огромную роль в преобразовании Российского государства, изменении его социально-экономического и политического устройства, культурной жизни, быта людей. Все эти изменения были бы невозможны без серьезных усилий по развитию сферы образования. Экономические и политические реформы потребовали большого количества грамотных, специально подготовленных профессионалов: инженеров, врачей, юристов, государственных чиновников, специалистов военного и морского дела. Светское образование стало государственным делом, что во многом способствовало его успешному осуществлению.

Для подготовки необходимых государству специалистов использовались два пути:

- их подготовка за границей;
- создание собственной государственной системы образования.

⁷² См.: Ключевский В. О. Сочинения. Т. 3. С. 297.

⁷³ Милюков П. Очерки по истории русской культуры. С. 241.

⁷⁴ С.М. Соловьев писал: «И при царе Федоре, как после при брате его Петре, наука призывалась с практической целью: разница в том, что при Федоре она призывалась преимущественно на служение церкви, а при Петре – на служение государству». (Соловьев С. М. Сочинения. Кн. VII. С. 248).

⁷⁵ Милюков П. Очерки по истории русской культуры. С. 270.

Первоначально активно использовался первый путь, и это понятно: собственной системы образования в России не существовало. Однако уже в самом начале стала понятна недостаточная эффективность данного пути. П. Н. Милюков писал по этому поводу: «<...> Заграницей русский человек оказывался слишком неподготовленным и не мог, как следует, воспользоваться путешествием. Приходилось «не то языкам учиться, не то наукам»⁷⁶.

Более резкую оценку результативности политики обучения российской молодежи за рубежом давал В. О. Ключевский. Он подчеркивал, что «Петр возлагал на учебные посылки за границу широкие надежды, думая, что посланные вывезут оттуда столько же полезных знаний, сколько он сам набрал их в первую поездку»⁷⁷. Однако результаты оказались не теми, на которые рассчитывали. «Партии <...> учеников, – писал В. О. Ключевский, – все из дворян, были рассеяны по важнейшим городам Европы: в Венеции, Флоренции, Тулоне, Марселе, Кадиксе, Париже, Амстердаме, Лондоне, учились в тамошних академиях живописному искусству, экипажеству, механике, навигации, инженерству, артиллерии, рисованию мечтапов, как корабли строятся, боцманству, артикулу солдатскому, танцевать, на шпагах биться, на лошадях ездить и всяким ремеслам, медному, столярному и судовым строениям, бегали от науки на Афонскую гору, посещали «редуты», игорные дома, где дрались и убивали один другого, богатые хорошо выучивались пить и тратить деньги, промотавшись, продавали свои вещи и даже деревни, чтобы избавиться от заграничной долговой тюрьмы, а бедные, неаккуратно получая скудное жалованье, едва не умирали с голоду, иные от нужды поступали на иностранную службу, и все вообще плохо поддерживали приобретенную было в Европе репутацию «добрых кавалеров». По возвращению домой с этих проводников культуры легко свеивались иноземные обычаи и научные впечатления, как налет дорожной пыли, и домой привозилась удивляющая иностранцев смесь заграничных пороков с дурными родными привычками <...>»⁷⁸.

О зачастую безобразном поведении русских за границей писал и С. М. Соловьев. В подтверждение этого он, например, приводил одно из посланий, полученных царем Петром. «Господин маршал <...>, – говорилось в нем, – призывал меня к себе и выговаривал мне о срамных поступках наших гардемарин в Тулоне: дерутся часто между собою и бранятся такой бранью, что последний человек здесь того не сделает»⁷⁹. Кроме того С. М. Соловьев отмечал, что не всегда за границей наши люди могли обучаться тому, в чем была потребность. Об этом, в частности, шла речь в приводимом автором письме царского резидента при английском дворе. «Об ученике Третьякове, – писал он, – я у короля английского домогался, дабы оному повелено было учиться пушечному литью, и хотя его королевское

⁷⁶ Милюков П. Очерки по истории русской культуры С. 270.

⁷⁷ Ключевский В. О. Сочинения. В 9 т. Т. 4. Курс русской истории Ч. 4 / Под ред. В. Л. Янина. М., 1989. С. 218.

⁷⁸ Ключевский В. О. Сочинения. Т. 4. С. 218.

⁷⁹ Цит. по: Соловьев С. М. Сочинения. В 18 кн. Кн. VIII. История России с древнейших времен. Т. 15-16 / Отв. ред.: И. Д. Ковальченко, С. С. Дмитриев. М., 1993. С. 513.

величество изволил мне того часу позволение дать и указ к комиссарам артиллерийским послать, однако ж они тому не последовали под претекстом, что его королевское позволение несходно с правами здешнего государства»⁸⁰.

Вместе с тем, и В. О. Ключевский, и С. М. Соловьев не отрицали положительных результатов политики обучения молодежи за рубежом. «<...> Пребывание за границей, – писал В. О. Ключевский, – не проходило бесследно: обязательное обучение не давало значительного запаса научных познаний, но все-таки приучало дворянина к процессу выучки и возбуждало некоторый аппетит к знанию; дворянин все же обучался чему-нибудь, хотя бы и не тому, за чем его посылали»⁸¹.

Факт, что «отсылка молодых людей за границу для науки продолжалась безостановочно», подчеркивал С. М. Соловьев. В частности, он приводил отрывок из письма Петра своему резиденту: «Ехать во Францию в порты морские, а наипаче где главный флот их, и там, буде возможно, и вольно жить, и присматривать волонтиром <...>. Все, что по флоту надлежит <...> сыскать книги, также чего нет в книгах, но от обычая чинят, то пополнить и все перевести на славянский язык <...>. Суворова и Туволоква отправить в Мардик, где новый канал делают, также и на тот канал, который из океана в Медитеранское море проведен, и в прочие места, где делают каналы, доки, гавани и старые починивают и чистят, чтоб они могли присмотреться к машинам и прочему и могли тех фабрик учиться»⁸².

Понимая, что решить проблему подготовки специалистов только направлением молодежи на обучение за границу невозможно, Петр I стал делать ставку на создание собственной системы образования. Интересна характеристика В. О. Ключевского тому, что послужило толчком к развитию это политики. «Одним из самых сильных впечатлений, вынесенных Петром из первой заграничной поездки, если не сильнейшим, – писал В. О. Ключевский, – кажется, было чувство удивления: как там много учатся и как споро работают, и работают споро именно потому, что много учатся!»⁸³.

Окрыленный идеей создания в России системы образования, Петр I, видел ее главную цель в том, что она «должна готовить к различным частям государственной службы», и потому должна быть профессиональной.

В стремлении скорейшим образом решить проблему организации профессионального образования, царь обратил свой взор на практически единственное существовавшее в то время образовательное учреждение, каким была Московская славяно-греко-латинская академия, имея целью превратить его некое универсальное профессиональное учебное заведение. «Благодатиею Божией, – говорил Петр, – и у нас есть школа; и пусть бы из этой школы люди, благоразумно учаяся, происходили во всякие потребности: и в

⁸⁰ Цит. по: Соловьев С. М. Сочинения. Кн. VIII. С. 520.

⁸¹ Ключевский В. О. Сочинения. Т. 4. С. 219.

⁸² Соловьев С. М. Сочинения. Кн. VIII. С. 519-520.

⁸³ Ключевский В. О. Сочинения. Т. 4. С. 221.

церковную службу, и в гражданскую, и в военную, и в строительную, и в медицинскую»⁸⁴.

Однако, по образному выражению П. Н. Милюкова, «скоро <...> царь должен был заметить, как далеки словесные хитросплетения средневековой учености от той реальной науки нового времени, в которой он нуждался»⁸⁵.

В. О. Ключевский, еще ранее исследовавший данную проблему, писал: «<...> По недостатку средств и подготовки широко задуманный план высшего учебного заведения разбился на мелкие элементарные и технические училища. На такие школы Петр и обратил свои нарообразовательные заботы в первые годы XVIII в., <...> ограничиваясь текущими неотложными делами, военными и финансовыми»⁸⁶.

Первым учебным заведением, созданным при Петре I, была открытая в 1701 г. в Москве Школа математических и навигацких наук. Она была создана для подготовки специалистов военно-морского флота, судостроителей, геодезистов, инженеров. В школу принимались юноши в возрасте 12-20 лет. Обучаться могли представители всех сословий, кроме крепостных. Заинтересованное в подготовке специалистов, государство брало на собственное обеспечение нуждающихся.

По своей структуре школа состояла из трех ступеней. На начальной ступени, в так называемой русской школе, обучали чтению, письму, основам грамматики и началам арифметики. На втором этапе, в цифирной, или арифметической, школе, изучали арифметику, геометрию, тригонометрию. На высшей ступени, в навигаторских классах, – математическую географию, астрономию, черчение, геодезию, навигацию.

Оценивая первую созданную Петром школу, П. Н. Милюков подчеркивал ее специальный, профессиональный характер. Однако уже вскоре стала понятна необходимость существенного расширения содержания образования, невозможность ограничения подготовки специалистов только кругом прикладных знаний. П. Н. Милюков писал, что, создавая школу, «молодой реформатор меньше всего заботился об удовлетворении потребности в общем образовании. Но сама жизнь исправила дело. Моряками, возвращавшимися из заграничных командировок и кончившими курс в навигацкой школе, приходилось слишком часто пользоваться не как специалистами своего дела, а как образованными людьми вообще. Они становились и администраторами, и дипломатами, и учителями, и строителями, и геодезистами, и инженерами и т.д. Таким образом, сам Петр скоро должен был убедиться, что «не токмо к морскому ходу нужна сия школа»⁸⁷.

Тем не менее, главной целью складывавшейся в начале XVIII в. системы образования, оставалась подготовка специалистов для различных областей государственной жизни. Это особо подчеркивал П. Н. Милюков, отмечая, что «первая характерная черта русской школы этого времени

⁸⁴ Цит. по: Милюков П. Очерки по истории русской культуры. С. 277.

⁸⁵ Там же. С. 277.

⁸⁶ Ключевский В. О. Сочинения. Т. 3. С. 221.

⁸⁷ Цит. по: Милюков П. Очерки по истории русской культуры. С. 270.

заключается в том, что она не ставит своей задачей воспитания и общего образования, а имеет в виду, главным образом, техническую выучку для профессиональных целей»⁸⁸. Продолжая эту мысль, он писал: «Новая математическая школа (имеется в виде Школа математических и навигацких наук. – А. П.) ставила целью не умственное развитие, а приобретение необходимых технических навыков. Лишь поневоле, – постольку, поскольку для технической выучки все-таки необходимы были некоторые элементарные знания, – школа приобрела до некоторой степени общеобразовательный характер. Вслед за приобретением предварительных знаний, во всяком случае, должна была следовать профессиональная выучка: она-то и была главной целью, для которой средством служила предварительная общая подготовка»⁸⁹. Данная целевая установка и логика построения образовательного процесса была характерна для всех открывавшихся в тот период учебных заведений.

Своеобразную оценку статуса этих учреждений давал В. О. Ключевский. Отметив, наряду с Навигацкой школой Морскую академию, открытую в Петербурге в 1715 г. для детей знатного дворянства «вместо посылки за границу», он продолжал: «В 1711 г. становится известной инженерная школа в Москве <...>, а в Петербурге возникает артиллерийская школа. Если при этом вспомнить Московскую славяно-греко-латинскую академию с ее богословской программой, рассчитанной на образовательные нужды духовенства, то получим два высших учебных заведения <...> и три специальные по званиям школы, итого получим пять фальшивых представлений. К этим школам не идут ни их официальные звания, ни наши социальные и учебные классификации. Все они были школы <...> довольно элементарные, только венчавшие свои программы какими-нибудь специальностями»⁹⁰.

Деятельность Петр I по развитию системы образования не ограничивались названными, безусловно, весьма важными для страны учебными заведениями. Большое значение имела его деятельность, связанная с созданием сети «низших» светских и духовных школ, открываемых в провинции. П. Н. Милюков был склонен считать, это «тем огромным шагом вперед, который делает из петровского царствования эпоху в истории русского образования»⁹¹.

О деятельности по открытию народных школ писал и В. О. Ключевский, правда, давая этому более умеренную оценку. Он отмечал, что мысль о всенародном образовании мелькала. «Только трудно сказать, – говорил он, – была ли она плодом преобразовательной горячки или практически обдуманном, осуществимым планом. <...> Мысль о начальной народной школе занимала и самого Петра»⁹².

⁸⁸ Там же. С. 276.

⁸⁹ Там же. С. 277.

⁹⁰ Ключевский В.О. Сочинения. Т. 4. С. 222.

⁹¹ Милюков П. Очерки по истории русской культуры. С. 270.

⁹² Ключевский В.О. Сочинения. Т. 4. С. 228.

Одной из главных проблем, встававших перед создателями «низших» школ, являлся вопрос учительских кадров. Единственным их источником могли быть уже созданные в стране учебные заведения. Это отмечал П. Н. Милюков, подчеркивая, что «по отношению к провинциальной школе «морская» и «славяно-греко-латинская академия» сыграли роль учительских семинарий. Наоборот, для столичных заведений провинциальные школы стали служить подготовительной ступенью»⁹³.

Открытие школ в провинции началось после издания в 1714 г. царского указа. Для обеспечения новых школ учителями Петр распорядился одновременно с переводом старших курсов Навигацкой школы в Петербург и открытием там Морской академии разослать по два ученика этой школы по губерниям «для науки молодых ребяток из всех чинов людей». Основным содержанием образования во вновь создаваемых школах, кроме грамоты и письма, было обучение арифметике и геометрии, почему они и получили название цифирные школы.

П. Н. Милюков подчеркивал, что поначалу деятельность по открытию школ велась весьма успешно. В доказательство этого он приводил такие данные⁹⁴. В 1716 г. было открыто в разных городах 12 школ. В 1720-1722 гг. к ним присоединилось еще тридцать. Обучалось в этих школах более 2000 учеников. Они, как это и предполагалось, представляли разные сословия. Почти половина учеников были «из духовного звания», пятую часть составляли солдатские дети, примерно столько же - дети приказных и посадских, 2,5% учеников были дворянскими и боярскими детьми.

Однако период расцвета цифирных школ был недолог. С самого начала разные слои населения стали протестовать против посылки в них детей, что вполне справедливо расценивалось ими как новая повинность. Правдами и неправдами родители старались избежать ее. Положение осложнялось тем, что школы в большинстве случаев находились далеко от места жительства учеников, и дети надолго отрывались от дома. В результате их насильно набирали в школы, держали под караулом. Более пятой части учащихся цифирных школ были в бегах.

Серьезные потери в учениках понесли цифирные школы, – отмечал П. Н. Милюков, – когда в 1721 г. было принято решение об открытии епархиальных школ. За короткий период с 1721 по 1725 гг. в России было открыто 46 епархиальных школ. Основную часть обучавшихся в них должны были составлять дети священнослужителей, в связи с чем Синод потребовал, чтобы дети духовного сословия были отпущены из цифирных школ для обучения в епархиальных. В результате контингент цифирных школ уменьшился практически наполовину.

Освобождения от учебы в цифирных школах официально добились и посадские. Под предлогом того, что их дети должны приучаться к отцовскому ремеслу, что способствовало обеспечению целого ряда

⁹³ Милюков П. Очерки по истории русской культуры. С. 271.

⁹⁴ См.: Милюков П. Очерки по истории русской культуры. С. 271-272.

социально-экономических проблем, правительство пошло навстречу этим требованиям.

В результате число учащихся цифирных школ в 1727 г. насчитывало около 500 человек, вместо набранных первоначально двух тысяч. Их составляли почти исключительно дети приказных. И это, как нам кажется, было естественно. Все попытки создания массовой народной школы являлись органичным продолжением осуществлявшейся образовательной политики, имевшей целью профессиональное обучение специалистов, необходимых стране. Цифирные школы призваны были, с одной стороны, подготавливать претендентов на обучение в средних профессиональных учебных заведениях, с другой стороны, способствовать привлечению выпускников в различные сферы деятельности в качестве мелких служащих и специалистов. Для детей приказных это во многом означало идти по стопам родителей.

Цифирные школы просуществовали до 1744 г. К этому времени их оставалось всего восемь. Три из них, самые большие, были соединены с созданными в 1732 г. при полках так называемыми гарнизонными школами. «<...> Петровская светская школа, – писал П. Н. Милюков, – оказалась недолговечной; остатки ее уцелели лишь в слиянии с военной школой, отчасти заимствовавшей ее программу. И в этом виде она, однако, – подчеркивал исследователь, – сослужила службу русскому просвещению. Еще в первые годы царствования Екатерины II учителей математики нельзя было ниоткуда достать, кроме гарнизонной школы»⁹⁵.

Другим направлением деятельности по созданию массовой школы, как уже отмечалось, было повсеместное открытие духовных епархиальных школ. Это происходило также в рамках общей образовательной политики, осуществлявшейся в стране. Исходя из нее, главной целью духовных школ была подготовка будущих священнослужителей. В отличие от цифирных школ, которыми занималось правительство, духовные школы находились в ведении церковной власти, в связи с чем их благополучие практически полностью зависело от доброй воли епархиального начальства. Учителями лучших епархиальных школ становились выпускники Московской славяно-греко-латинской академии, в большинстве же случаев ими становились местные священнослужители. Единой программы обучения не существовало, нередко оно носило самый элементарный характер, после чего выпускники посвящались в церковную службу. Так, П. Н. Милюков приводит пример, когда в нижегородской школе «из 832 перебывавших в ней учеников больше половины, именно 427, ограничились выучкой букварей, и тотчас после того были посвящены в священники, в дьяконы и т.д.»⁹⁶. При этом в ряде епархиальных школ программа обучения доходила до уровня Московской академии.

П. Н. Милюков, анализируя историю духовных школ XVIII в. и сравнивая их с цифирными, делал следующие выводы: «<...> Период процветания петровской светской школы был <...> крайне непродолжителен.

⁹⁵ Милюков П. Очерки по истории русской культуры. С. 273.

⁹⁶ Милюков П. Очерки по истории русской культуры. С. 274.

Напротив, епархиальная школа, в общем, оказалась значительно устойчивее. Почти не сокращаясь в количестве, полсотни епархиальных школ дожили до того времени, когда началось превращение их в семинарии. И самое превращение в семинарии было результатом их развития, тогда как превращение цифирных школ в гарнизонные было последствием их падения. <...> Епархиальная школа из низшего училища превращалась в среднее и сама становилась центром для школ низшего типа, возникавших в пределах епархии»⁹⁷. П. Н. Милюков подчеркивал то особое влияние, которое оказали духовные учебные заведения на развитие образования в стране. Он писал: «Насколько <...> духовная школа XVIII столетия стояла прочнее светской, – <...> видно из тех постоянных заимствований, которые делает у нее светская школа на протяжении чуть ли не целого столетия. Учреждается ли медицинская школа д-ра Бидлоо, открывается ли академический или московский университет, создается ли учительская семинария для «народных училищ» Екатерины II, – везде воспитанники семинарии заполняют пустые кадры и скрашивают своим участием первые шаги деятельности светских учебных заведений»⁹⁸.

Таким образом, многочисленные исторические факты свидетельствуют о том, что создаваемая в России на рубеже XVII-XVIII вв. система образования носила практико-ориентированный, профессиональный характер. Это особо подчеркивал П. Н. Милюков. Давая развернутое обоснование целевой направленности системы образования XVIII в., он писал: «<...> При Петре и его ближайших преемниках русское общество нуждалось преимущественно в элементарном образовании, и искало его, при скудости образовательных средств, где случится. Со своей стороны, правительство нуждалось в людях, получивших профессиональную подготовку, и употребляло все усилия, чтобы загнать молодежь всех сословий в такие профессиональные школы <...>. Наконец, общее образование само по себе одинаково мало ценилось как правительством, так и обществом. Вот почему правительство ограничилось на первых порах тем, что открыло ряд специальных школ для удовлетворения своих ближайших потребностей, а остальное предоставило времени и собственным усилиям общества. Новый период в истории русского образования наступил тогда, когда на смену узко-профессиональной и сословной школе первой половины XVIII века явилась школа общеобразовательная и бессословная, преследующая чисто педагогические цели. Окончательно утвердилась у нас такая школа только к концу XVIII столетия»⁹⁹. Этот новый период в истории развития отечественного образования был связан с именем Екатерины II.

РАЗНОУРОВНЕВОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

⁹⁷ Милюков П. Очерки по истории русской культуры. С. 274.

⁹⁸ Там же. С. 275.

⁹⁹ Милюков П. Очерки по истории русской культуры. С. 280-281.

В современной педагогической теории понятие «разноуровневое управление» образовательным процессом обучающихся не нашло пока должного отражения, хотя для этого есть все предпосылки: и теоретические и практические. В связи с этим считаем необходимым проанализировать различные подходы к понятию «управление» в теории менеджмента, психологии и педагогике, выработать авторское определение этого понятия применительно к образовательному процессу и смоделировать авторскую систему и технологию разноуровневого управления для повышения качества образовательного процесса обучающихся в системе непрерывного образования.

По мнению ведущего теоретика в области зарубежного менеджмента П. Друкера, управление – это особый вид деятельности, превращающий неорганизованную толпу в эффективную, целенаправленную и производительную группу (П. Друкер, 1998). Некоторые авторы полагают, что управление – это процесс влияния на деятельность отдельного человека, группы или организации в целом с целью достижения максимальных результатов в определенных условиях (Т. Санталайнен, Э. Воутилайнен, 1993). Большинство зарубежных экспертов в области управления понимают управление как процесс планирования, организации, мотивации, регулирования и контроля, необходимый для достижения целей организации (А. Файоль, 1949).

Ряд отечественных авторов полагает, что управление – это процесс целенаправленного воздействия субъекта управления на объект управления для достижения определенных результатов (О.Т. Лебедев, А. Каньковская, 1998). Некоторые отечественные исследователи считают, что управление – это последовательность операций, приемов, методов формирования и осуществления воздействия на управляемый объект (Э.М. Коротков, 2000).

Другие ученые определяют несколько видов управления:

- программно-целевое – жестко организованное управление, использующее соответствующие программы;
- концептуальное управление, представляющее целостную совокупность научно обоснованных положений, в соответствии с которыми строится система;
- эмпирическое управление, опирающееся на опыт;
- прагматическое управление, сориентированное на сиюминутный успех (Л.Б. Суль-повар, Р.Г. Маннапов, 1992).

Все авторы приведенных определений полагают, что управление – это процесс. Кроме того, большинство из них считают, что управление – это процесс целенаправленного воздействия на управляемый объект.

В последние годы идеи управления постепенно пробивают дорогу в педагогический процесс. Однако управление образовательным процессом

обучающихся, имеющих *разный уровень знаний, умений, навыков*, пока не стало интегральной частью педагогического процесса, хотя возникла объективная необходимость и имеется ряд предпосылок для разработки теоретических основ *разноуровневого управления*. Некоторые отечественные авторы считают, что существует ряд проблем, препятствующих этому. К ним относятся:

- нежелание большинства преподавателей учитывать уровень знаний, умений и навыков обучающихся, их индивидуально-психологические особенности в образовательном процессе;
- преобладание фронтальных форм аудиторной работы в ущерб парным, групповым и индивидуальным;
- экстенсивный характер реализации организационных форм обучения (различных видов занятий);
- отсутствие учебных программ, пособий по разноуровневой организации образовательного процесса;
- недостаточная сформированность у обучающихся умений самостоятельной работы и дальнейшего самообразования;
- слабая обратная связь;
- недооценка преподавателями идей управления в обеспечении результативности педагогического процесса;
- неготовность преподавателей к реализации разноуровневой управленческой деятельности (К.Б. Есипович, 1988, А.Н. Рыблова, 2004).

В педагогической и психологической литературе существует несколько видов управления педагогическим процессом:

- *по способам воздействия*, по наличию средств управления различают: прямое непосредственное управление, осуществляемое с помощью преподавателя при групповом обучении; косвенное, опосредованное, осуществляемое с помощью различных средств программирования, раздаточных материалов, инструкций, управляющих устройств, ЭВМ (И.А.Зимняя, 1989, Л.А.Фридман, 1975);
- *по наличию обратной связи* различают: разомкнутое прямое и косвенное (без обратной связи); цикличное, косвенное по принципу «черного ящика» и цикличное, косвенное управление по принципу «белого ящика», когда возможна коррекция в зависимости от рассогласования между реальным и запрограммированным результатами (Талызина Н.Ф.: 1975, 1980);
- *по уровню адаптации* различают: косвенное, цикличное жесткое (корректирующее) с частичной адаптацией; косвенное, цикличное гибкое (регулирующее) с более полной адаптацией, управление (С.И. Архангельский, 1980, В.П. Беспалько, 1977, 1989);
- *по длительности и быстроте воздействия на объект* различают оперативное и перспективное управление;

- *по объему воздействия на объект* различают полное, неполное, частичное, нулевое управление. Полное управление реализуется тогда, когда представлены все основные составляющие блоков управления. Частичное управление имеет место, когда отсутствует какой-либо блок управления. Управление отсутствует, если на том или ином участке учебного процесса не задействованы основные признаки, параметры управления (К.Б. Есипович, 1988).

Некоторые исследователи полагают, что необходима новая модель управления образованием. Методологической основой такой модели являются положения относительно характера осуществляемой обучающимся как субъектом, а не объектом управления деятельности, динамической жесткости управления, личном участии субъекта образования в выборе групповых форм работы, средств и методов. При этом существенным для определения характера внешнего управления является положение о жесткости управления. Исследователи полагают, что чем более эта последовательность действий обучающихся задается извне управляющей системой, тем более жестким является управление. Чем больше эта последовательность выбирается и определяется по содержанию самим обучающимся, тем более гибким является управление им.. Жесткость, по их мнению, должна убывать по мере роста обучающихся; к моменту завершения среднего образования и перехода в вуз должна становиться полностью гибкой (Л.А. Фридман, 1975).

Ряд авторов разрабатывает подходы к управлению в конкретной предметной области. К примеру, К.Б. Есипович, предлагает рассматривать управление как системное, интегральное многоуровневое, адаптивное образование, обладающее устойчивой совокупностью ведущих признаков и занимающееся целенаправленным проектированием педагогического, психологического и методического обеспечения учебного процесса применительно к конкретной предметной области с учетом ее качественного своеобразия в целях гарантированного достижения с заранее заданной надежностью результатов обученности каждого обучающегося средствами изучаемого конкретного предмета (К.Б. Есипович, 1988). Некоторые авторы, ориентируясь на английский термин «classroom management», считают, что управление включает как деятельность преподавателя, так и деятельность обучающихся на занятии и предполагает использование различных приемов и способов их взаимодействия (И.Л. Колесникова, О.А. Долгина, 2001). В своих исследованиях целенаправленно доказывается необходимость реализации процесса управления, в зависимости от *уровня знаний, умений и навыков обучающихся, их профессиональных потребностей, индивидуально-психологических особенностей и ценностных ориентаций* (А.Н. Рыблова, 2002, 2003, 2006).

Авторы приведенных определений полагают, что управление – это процесс. Кроме того, большинство из них считают, что управление – это процесс целенаправленного воздействия на управляемый объект. На основе данных определений и, учитывая особенности осуществления

образовательного процесса обучающихся, можно дать следующее определение разноуровневого управления образовательным процессом.

Разноуровневое управление образовательным процессом обучающихся – это технологический циклический процесс *разного уровня воздействия* руководителя образовательного процесса на субъектов образования, имеющих *разный уровень: ЗУНов, потребностей, индивидуально-психологических особенностей и ценностных ориентаций*, и предусматривающий совместную с ними реализацию функций, регулируемых с помощью принципов и механизма для достижения запланированного результата в соответствии с диагностично поставленными целями, формирования и развития умений и навыков самоуправления образованием на протяжении всей жизни.

Такое управление предусматривает, прежде всего, *разноуровневое программирование* образовательного процесса обучающихся и управляющей деятельности преподавателя, *диагностику экономичности и результативности* их совместной деятельности по *интенсивной переработке и применению* информации в учебных и творческих ситуациях для достижения поставленных целей. Управление становится эффективным, когда экономично осуществляется образовательный процесс обучающихся и используются их умственный потенциал, время, учебные материалы и средства обучения для достижения запланированного результата¹⁰⁰.

В связи с этим эффективное разноуровневое управление определяется:

- эффективностью *образовательного процесса*, означающей, что достигается такое взаимодействие субъектов образования *разных уровней*, которое обеспечивает запланированный результат при рациональном использовании их умственных и физических сил, а также средств обучения;
- эффективностью *результата* – его максимальным соответствием потребностям, индивидуально-психологическим особенностям и ценностным ориентациям обучающихся *разных уровней*;
- эффективностью *применения*, то есть возможностью использования полученного результата обучающимся *любого уровня* для формирования и дальнейшего развития интеллекта умений и навыков самоуправления познавательной деятельностью.

Как известно, основной потребностью современного разноуровневого управления образовательным процессом обучающихся и главным фактором его эффективности является профессионализм преподавателя, который определяется его профессиональной подготовкой, способностью предвидеть, своевременно распознать и успешно решать все проблемы, возникающие в образовательном процессе, а главное, учитывать уровень ЗУНов, потребностей, индивидуально-психологических особенностей и ценностных ориентаций обучающихся. В связи с этим появляются проблемы управляемости и неуправляемости образовательным процессом.

¹⁰⁰ См.: Рыблова А.Н. Система управления профессионально ориентированной самостоятельной познавательной деятельностью студентов: Монография. Саратов, 2002.

Управляемость, с нашей точки зрения, – возможность достижения запланированного результата в соответствие с поставленными целями. *Неуправляемость* – вероятность получения нежелательного результата. *Управляемый процесс*, таким образом, – это процесс, который при сознательном воздействии на него поддается изменению в определенном преподавателем направлении. *Неуправляемый* – невозможность изменить по тем или иным причинам его направленность и характер. Управляемые и неуправляемые процессы находятся в определенном соотношении и состоянии динамических изменений, что демонстрирует совершенство и искусство управления. Управляемые процессы при определенных условиях могут стать неуправляемыми и наоборот. Стремление преподавателя сделать образовательный процесс управляемым может выразиться в его стремлении расширить сферу управления, то есть снизить долю неуправляемых процессов. Однако, как показывает опыт, абсолютное (полное) управление динамикой и взаимодействием обучающихся невозможно, так как среди их потребностей главными являются потребности в свободе, демократичности руководства и самостоятельности.

Теоретико-методологический анализ проблемы управления позволил сформулировать и обосновать *систему разноуровневого управления образовательным процессом обучающихся*. Ее концептуальной основой являются идеи:

- технологичности и цикличности разноуровневой управленческой деятельности преподавателя;
- разноуровневого программно-целевого построения образовательного процесса обучающихся;
- диагностики процесса и результата образовательного процесса обучающихся;
- последовательной и интенсивной организации цикла занятий (лекции → семинара → занятия-профисследования → консультации), взаимосвязанных по времени, процессу и тематике;
- активного межличностного взаимодействия субъектов образования в учебных и творческих ситуациях;
- оптимального сочетания и рационального отбора системы интенсивных методов и средств руководства и контроля, облегчающих переход управления в самоуправление;
- стимулирования экономичности и результативности образовательного процесса обучающихся;
- личного участия обучающихся в целеполагании и выборе содержания, методов и средств обучения и контроля¹⁰¹.

Основными компонентами системы разноуровневого управления образовательным процессом обучающихся являются: цель, функции, принципы, механизм и технология (см. рис.).

¹⁰¹ См.: Рыблова А.Н. Система управления профессионально ориентированной самостоятельной познавательной деятельностью студентов. Дисс. исслед. ...докт. пед. наук. Тольятти, 2004.

Цель разноуровневого управления заключается в обеспечении качества образовательного процесса обучающихся разных уровней и становления навыков самоуправления их познавательной деятельностью.

Как показывает анализ исследований отечественных и зарубежных авторов, основу управленческой деятельности преподавателя составляют функции.

Функции разноуровневого управления – это цикл целенаправленных действий преподавателя, обеспечивающих планирование, организацию, координацию, контроль, оценку и коррекцию образовательного процесса обучающихся.

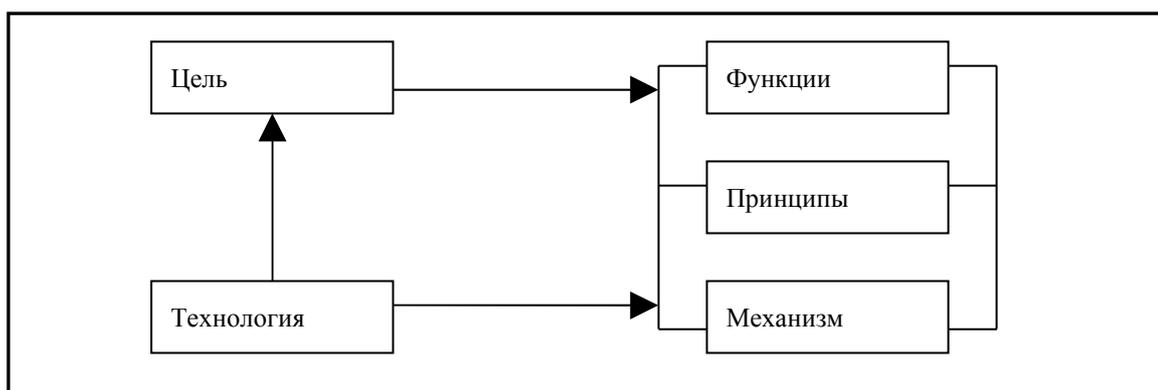


Рис. Система разноуровневого управления образовательным процессом обучающихся

Управленческий цикл включает, на наш взгляд, такие управленческие функции, как *планирование, организация, руководство и контроль*. В образовательном процессе функции управления осуществляет преподаватель, выступая чаще всего в роли руководителя образовательным процессом обучающихся. Однако время от времени он передает эти функции тому или иному обучающемуся с тем, чтобы они постепенно освоили их и успешно реализовали в самостоятельной познавательной деятельности.

Планирование представляет собой программу действий, осуществляемых преподавателем для того, чтобы достичь целей организации образовательного процесса. Оно предусматривает:

- учет внешних и внутренних факторов;
- определение целей;
- выбор технологии реализации разноуровневого образовательного процесса обучающихся и управленческой деятельности преподавателя;
- прогнозирование, проверку, оценку и коррекцию результата.

Организация преподавателем разноуровневого образовательного процесса обучающихся включает: принятие решений и координацию действий по их реализации.

Принятие решений подразумевает:

- формулировку задач и сбор информации о способах их решения;

- анализ альтернативных вариантов и выбор критериев оценки их эффективности;
- доведение решений до обучающихся с указанием сроков и средств.
Реализация решений предусматривает:
 - обоснование выбора технологии;
 - постановку задач перед обучающимися и объяснение им путей их решения;
 - выдачу индивидуальных и групповых заданий;
 - координацию деятельности по их выполнению;
 - установление временных стандартов выполнения отдельных действий и деятельности в целом.

Руководство обеспечивает:

- процесс регулирования разноуровневого образовательного процесса обучающихся;
- устранение отклонений от плана; стимулирование деятельности и мотивацию достижения результата в соответствии с поставленными целями.

Контроль – это управленческая функция, при помощи которой преподаватель определяет, правильна ли его технология и не нуждается ли она в корректировке для достижения целей. Существуют три вида контроля: предварительный, текущий и заключительный. Процедура контроля включает:

- выработку стандартов;
- сопоставление результатов со стандартом;
 - измерение результата и проведение коррекции. Чтобы быть эффективным контроль должен быть гибким, простым, экономичным, своевременным, ориентированным на результат и носить стратегический характер.

Принципы – это основополагающие регулятивные нормы, которым преподаватель должен следовать в процессе разноуровневого управления образовательным процессом обучающихся и выделяем следующие приоритетные принципы эффективного управления: *технологичности цикличности разноуровневости интенсивности диагностичности экономичности результативности.*

Принцип технологичности – предусматривает стандартизацию, унификацию и воспроизводимость последовательности (алгоритма) действий, реализуемых с помощью определенной заранее системы методов, форм, средств обучения в профессионально заданных ситуациях.

Принцип цикличности – предполагает регулярное повторение основных функций – планирования, организации, руководства и контроля, а также организационных форм, методов и средств обучения, взаимосвязанных по времени, процессу и тематике.

Принцип разноуровневости подразумевает разработку программ для обучающихся с разным уровнем знаний, умений и навыков и с учетом их профессиональных потребностей, индивидуально-психологических

особенностей и ценностных ориентаций. Программирование при этом означает поэтапный процесс выбора такого сочетания цели, средств, действий и времени, которое необходимо для достижения запланированного результата обучающимися каждого уровня.

Принцип интенсивности – предусматривает концентрацию-увеличение до максимума объема перерабатываемой информации за счет активизации деятельности субъектов образовательного процесса при сокращении до минимума темпоральных характеристик.

Принцип диагностичности – предполагает процесс определения и оценки уровня знаний, умений и навыков субъектов образовательного процесса посредством реализации ряда процедур, регулярно осуществляемых в аудиторное время в соответствии с четко заданными критериями, а также выявления реального состояния процесса управления. Задача диагностики заключается в определении мер, направленных на «отлаживание» работы всех компонентов процесса управления. Кроме того, диагностика тесно связана с прогнозированием и анализом возникновения затруднений у обучающихся и преподавателя.

Принцип экономичности напрямую связан с образовательным процессом обучающихся. Его соблюдение позволяет определить количество единиц информации; рациональный способ ее переработки; временные затраты и использование учебных материалов и средств обучения. Экономичность как количественный показатель вычисляется отношением количества единиц (операций теста, предложений, абзацев текста и т.п.) на выходе к количеству единиц на входе.

Принцип результативности – подразумевает получение качественного результата образовательного процесса в соответствии с диагностично поставленными целями.

При этом большую значимость приобретает механизм управления, характеризующий способ взаимодействия субъектов образования в образовательном процессе, именно *взаимодействия*, а не воздействия¹⁰².

Механизм характеризует способ взаимодействия субъектов обучения, именно *взаимодействия*, а не воздействия. Механизм необходим преподавателю для эффективного разноуровневого управления: во время подготовки к образовательному процессу, в процессе его реализации и во время диагностики его результатов (А.Н. Рыблова, 2004, 2006).

Во время подготовки к образовательному процессу преподавателю следует:

- создавать благоприятную эмоциональную атмосферу, способствующую мотивации, оптимизму и уверенности в собственных силах;
- обеспечивать непринужденную обстановку за счет свободного расположения и передвижения обучающихся в аудитории;

¹⁰² См.: Рыблова А.Н. Технология управления образовательным процессом студентов: Методические рекомендации. Саратов, 2006.

- вырабатывать совместно с обучающимися цели, определять источники информации, методы, формы и средства взаимодействия субъектов обучения;
- устанавливать совместно с обучающимися единые требования к качеству процесса и результата образовательного процесса;
- распределять совместно с обучающимися групповые и индивидуальные задания, выбирать им роли, связанные с их будущей профессией;
- прогнозировать способы регулирования образовательного процесса.

В процессе реализации образовательного процесса во время аудиторных занятий преподавателю необходимо:

- моделировать профессионально значимые ситуации для активного межличностного взаимодействия субъектов образования;
- стимулировать прогресс в приобретении системы действий по переработке учебной и научной профессионально значимой информации и норм профессионального поведения;
- обеспечивать корпоративность в обсуждении профессионально значимых проблем и поиске альтернативных вариантов их разрешения;
- не давать обучающимся готовых ответов, стимулируя тем самым самостоятельное решение поставленных задач;
- избегать длительного выполнения монотонных и рутинных операций;
- относиться к каждому обучающемуся как к личности с уникальным набором качеств;
- поощрять индивидуальность, инициативу и самовыражение;
- равномерно распределять внимание между всеми обучающимися;
- просить уверенных в себе обучающихся доказывать правильность своих действий;
- поддерживать неуверенных в своих действиях обучающихся;
- проявлять искренний интерес к идеям обучающихся и радоваться их успеху;
- предоставлять обучающимся возможность для само / взаиморегулирования образовательного процесса.

В процессе диагностики результатов образовательного процесса преподавателю рекомендуется:

- создавать профессионально значимые ситуации для само/взаимоконтроля и само / самооценки процесса и результата образовательного процесса;
- применять систему позитивной оценки и поощрения за качественную и негативной оценки и санкций за недобросовестный образовательный процесс;

- обсуждать и корректировать совместно с обучающимися процесс и результат образовательного процесса;
- диагностировать совместно с обучающимися причины получения позитивных или негативных результатов;
- выдавать обучающимся рекомендации для осуществления внеаудиторного образовательного процесса.

Все это, в конечном счете, должно найти отражение в стиле, избираемом преподавателем для разноуровневого управления образовательным процессом, так как, несмотря на стремление к *технологичности*, управление, по мнению большинства исследователей, должно оставаться *человечным*, т.е. компенсировать чувства растерянности, страха и отчуждения обучающихся, вызываемые инновационной технологией, делая акцент на индивидуализации образования и человеческих отношениях субъектов образования.

Разработанная нами технология разноуровневого управления образовательным процессом обучающихся опирается на теоретические исследования отечественных и зарубежных педагогов и психологов (В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, В.Г. Вяткин, Н.Ф. Талызина, Б.С. Блум, Н.Е. Гронлунд).

Технология – это стандартизированный циклический процесс, направленный на переработку субъектами образования содержания (учебной, научной и профессионально значимой информации), предусмотренного учебными программами, и осуществляемый для достижения запланированных результатов с помощью интенсивных методов, организационных форм и средств обучения (А.Н. Рыблова, 2002, 2004, 2006).

Технологический процесс реализации разноуровневого управления предполагает определение целей, которые формулируются через результаты образовательного процесса, выраженные в программе разноуровневой деятельности обучающихся по переработке информации и программе разноуровневой управляющей деятельности преподавателя. Программа разноуровневой управляющей деятельности преподавателя, осуществляемая в процессе реализации функций с помощью принципов и механизма, направлена на разноуровневый образовательный процесс обучающихся по переработке учебной информации посредством применения оптимальной системы интенсивных методов и средств руководства и контроля, и реализуется в рамках интенсивного цикла организационных форм.

Данные о процессе и результате разноуровневого образовательного процесса обучающихся поступают преподавателю, который диагностирует и корректирует в совместной деятельности с субъектами образования объем и качество переработанной за единицу времени информации, уровень когнитивной организации и регуляции образовательного процесса, а также процесс управления им. Преподаватель использует полученные данные для совершенствования преподавания. Обучающемуся они помогают улучшить процесс индивидуального усвоения.

Особенность технологии заключается в том, что эффективность разноуровневого управления достигается за счет организации разноуровневого образовательного процесса с диагностично поставленными целями, достижение которых поддается четкому описанию и определению. Основными структурными элементами технологии являются:

- цели;
- содержание;
- оптимальная система интенсивных методов и средств руководства и контроля;
- интенсивный цикл организационных форм

Цели – это планируемые и измеримые результаты учебно-познавательных действий обучающихся для приобретения знаний, формирования и совершенствования умений и навыков. Наиболее эффективным способом постановки цели является их формулирование через результаты образовательного процесса, выраженные в действиях обучающихся на разных уровнях усвоения содержания того или иного предмета и уровнях их познавательной деятельности. Нами были разработаны разноуровневые программы целей, сформулированные через результаты образовательного процесса по переработке информации, выраженные в действиях обучающихся (А.Н. Рыблова, 2002).

Программа достижения цели – формирования и развития умений и навыков переработки информации, предусматривает ряд действий, разделенных на восемь этапов. На каждом этапе ставится и реализуется в действиях частная цель, достижение которой необходимо для перехода к действиям следующего этапа. Программа включает действия по:

- проектированию деятельности (I этап);
- реализации действий по переработке информации (II-VI этапы);
- контролю и оценке (VII-этап);
- проектированию программы (VIII-этап).

Программа управляющей деятельности преподавателя подразумевает алгоритм действий, которые также реализуются на трех уровнях:

1. приобщение обучающихся к деятельности и управлению;
2. согласованной деятельности преподавателя и обучающихся;
3. партнерства в деятельности и управлении.

Содержание рассматривается нами как учебная информация (предъявляемая обучающимся в устной или письменной форме преподавателем или аудио-визуальными техническими средствами) и система познавательных задач, заданий и упражнений, обеспечивающих формирование учебных умений и навыков. Информация, предъявляемая обучающимся, должна соответствовать требованиям современного производства и социально-экономическим запросам того или иного региона страны; содержать новейший материал, имеющий высокую научную и практическую ценность; быть достоверной и точной, в противном же случае это может привести не только к неудачам обучающихся в образовательном процессе и на экзамене, но и к принятию неверного решения в их будущей

профессиональной деятельности.

Так как в современных, быстро меняющихся социально-экономических и технологических условиях информация быстро устаревает, необходимо учить студентов технологии ее интенсивной переработки. В условиях двуязычной ситуации переработки информации необходим перевод, осуществляемый человеком или машиной, путем ее передачи (вербально или письменно) от отправителя на одном языке к адресату на другом языке. Эффективность управления зависит от объема информации, быстроты ее преобразования и передачи. Это возможно сделать за счет стандартизации и унификации терминологии, концентрации необходимой информации в меньшем числе слов и знаков.

Для эффективной реализации технологии необходим рациональный отбор и оптимальное сочетание интенсивных методов и средств руководства и контроля.

Интенсивный метод – это система приемов (правил) активного взаимодействия преподавателя и обучающихся, направленная на переработку максимума информации при сокращении до минимума темпоральных характеристик.

Средства – это специально разработанные дидактические материалы и различные виды аудио-визуальной техники, предназначенные для повышения эффективности учебного процесса

Оптимальная система методов и средств руководства и контроля включает:

- метод проблемной постановки и решения задач;
- эвристические (дискуссия/диспут, ролевая/деловая игра);
- исследовательские (анализ/синтез и т.п.);
- методы программированного контроля и оценки знаний и способов деятельности (с помощью компьютера и тестирование).

Интенсивный цикл организационных форм представляет собой взаимосвязанные по времени и процессу виды учебных занятий: лекции – семинара – занятия-профисследования – консультации, проводимых последовательно и концент-рированно под руководством преподавателя и предусматривающим коллективные способы взаимодействия обучающихся. Используются следующие виды *лекций*: проблемная, визуализации, вдвоем, с заранее запланированными ошибками, пресс-конференции. Каждому виду лекции, в зависимости от уровня отведено определенное место в процессе поэтапной реализации программы образовательного процесса обучающихся – I-II-ой этапы.

Наиболее перспективные виды *семинаров* – семинар-дискуссия / диспут; семинар – ролевая / деловая игра; семинар-исследование. Каждому виду семинаров также определено место в процессе поэтапной реализации программы образовательного процесса- III-IV-ого этапов программы.

Занятие-профисследование используется для реализации действий V-VI-ого этапов. Оно проводится под руководством преподавателя малыми

группами (от 5 до 12 человек) с использованием индивидуальной и групповой видов деятельности («проблемные группы», «групповая терапия», «жужжащие группы», «мозговой штурм», «аквариум» и т.п.). На старших курсах обучения такие занятия – исследования можно проводить в группах (от 15 до 20 человек) с использованием таких видов занятий, как «круглый стол», «симпозиум», «коллоквиум».

Последним элементом интенсивного цикла является *консультация*, которая может быть как индивидуальной, так и групповой. Консультация проводится для реализации VII-VIII-ого этапов программы образовательного процесса обучающихся. Здесь в зависимости от уровня осуществляется диагностика затруднений, возникших у обучающихся в процессе аудиторных занятий, а также программированный контроль и оценка (тестирование и анкетирование) их знаний и умений. Автоматизация контроля может быть достигнута также с помощью компьютерных программ контроля. Консультация является логическим завершением интенсивного цикла организационных форм, после которой цикл повторяется, но уже для изучения другой темы. Предлагаемая система разноуровневого управления была апробирована на протяжении более 20 лет педагогической деятельности ее автора, что дает основание утверждать об ее эффективности.

В заключение отметим, что в условиях современных требований к качеству образования перед преподавателем ставится задача по-новому управлять образовательным процессом обучающихся в системе непрерывного образования. Это означает разработку технологического процесса разноуровневого управления, для реализации которого необходимо создавать в образовательном учреждении такую образовательную среду, которая позволит обучающимся проявить способности, реализовать потребности и учиться лучше, быстрее и с интересом. Для этого приоритеты должны быть отданы: высоким требованиям к их знаниям и поведению, сориентированным на будущую профессиональную деятельность; использованию рациональной и справедливой системы стимулов и взысканий; поощрению индивидуальности и моделированию творческих ситуаций, создающих условия для самовыражения.

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЯ В ВУЗЕ

С. Б. Ступина

В современных условиях глобализации и конвергенции образовательных рынков и становления общего образовательного пространства высокое качество учебно-воспитательного процесса прочно ассоциируется с целями Болонского соглашения: академическая

мобильность, признание дипломов, введение кредитных систем, инвариативные технологии обучения и управления знаниями.

Основой целью образования является подготовка квалифицированного специалиста, способного к эффективной профессиональной работе по специальности и конкурентного на рынке труда.

Традиционная подготовка специалистов, ориентированная на формирование знаний, умений и навыков в предметной области, все больше отстает от современных требований. Основой образования должны стать не столько учебные дисциплины, сколько способы мышления и деятельности. Необходимо не только выпустить специалиста, получившего подготовку высокого уровня, но и включить его уже на стадии обучения в разработку новых технологий, адаптировать к условиям конкретной производственной среды, сделать его проводником новых решений.

Изменяющаяся социально-экономическая ситуация в современной России обусловила необходимость модернизации образования, переосмысление теоретических подходов и накопившейся практики работы учебных заведений. Модернизация профессионального образования предусматривает такие приоритеты образования, как доступность, качество, эффективность.

Реализации этих приоритетных требований способствуют педагогические инновации. Инновации в образовательной деятельности – это использование новых знаний, приемов, подходов, технологий для получения результата в виде образовательных услуг, отличающихся социальной и рыночной востребованностью. Изучение инновационного опыта показывает, что большинство нововведений посвящены разработке технологий.

Педагогика давно искала пути достижения если не абсолютного, то хотя бы высокого результата в работе с воспитанниками и постоянно совершенствовала свои средства, методы и формы. Длительное время считалось, что достаточно найти какие-то приемы или методы – и желаемая цель будет достигнута. Постепенно педагогическая практика накопила много средств, методов и форм обучения и воспитания, но результаты их применения были не всегда однозначны.

Очевидно, что оптимизация педагогического процесса путем совершенствования методов и средств, является необходимым, но не достаточным условием. Отбор методов, средств и форм должен совмещаться с реализацией конкретной цели и отработкой системы контроля показателей обучения и воспитания. Этому и призвана помочь технологизация педагогического процесса.

На современном этапе развития нашего общества как никогда возросла социальная необходимость в нестандартно мыслящих творческих личностях. Потребность в творческой активности специалиста и развитом техническом мышлении, в умении конструировать, оценивать, рационализировать технику и технологию быстро растет. Решение этих проблем во многом зависит от содержания и технологии обучения будущих специалистов.

Именно поэтому, достаточно остро встает вопрос о том, как должны проводиться занятия в современном вузе, какие педагогические технологии, методы обучения или методики необходимо использовать? Как добиться системного подхода для проведения современной лекции или семинара, для осуществления контроля знаний? Для этого попробуем разобраться с понятиями «технология обучения» и «методика». Выясним, какие формы контроля стоит использовать для эффективности процесса обучения?

Технология в любой сфере – это деятельность, в максимальной мере отражающая объективные законы данной предметной сферы и поэтому обеспечивающая наибольшее для данных условий соответствие ее результатов предварительно поставленным целям.

Одни сторонники утверждают, что это синоним прежнего термина «методика». Другие полагают, что технология (в отличие от методики) содержит только воспроизводящие действия, но не содержит описания личности педагога, которая всегда неповторима, в то время как методика, кроме алгоритма действий, включает и характеристики личности ее автора, без чего методика не дает желаемых результатов. Третьи полагают, что все дело во времени: в прошлом веке термин «методика» был жестко привязан к тому или иному учебному предмету. Теперь же, в XXI веке, его употребляют как «технология» в более широком, в более общем смысле (не методика, а технология обучения, воспитания, и т.д.). Четвертые утверждают, что технология (в отличие от методики) должна жестко удовлетворить трем требованиям: описывать алгоритм действий, быть воспроизводимой в разных условиях и третье – должна давать гарантированный результат. С первыми двумя требованиями можно согласиться, но как быть с неповторимостью, индивидуальностью каждого педагога, который может улучшить, усилить результаты любой технологии, а может и обесценить их, а то и свести на нет?

В технологии обучения ведущая роль отводится средствам обучения: преподаватель не обучает студентов, а выполняет функции стимулирования и координации их деятельности, а также функцию управления средством обучения. Педагогическое мастерство преподавателя состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными педагогическими задачами¹⁰³.

Новые требования общества к уровню образованности и развития личности, приводят к необходимости изменения технологий обучения. Сегодня продуктивными являются технологии позволяющие организовать учебный процесс с учетом профессиональной направленности обучения, а также ориентацией на личность студента, его интересы, склонности и способности.

Современная система образования должна не просто развивать интеллект обучаемых, повышать его возможности – она должна практически

¹⁰³ См.: Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / Под ред. М.В. Булановой-Топорковой. Ростов н/Д., 2006.

его ориентировать, управлять вниманием и действиями студентов, обучая их процессу самостоятельного учения и развития, расширять их инновационный и креативный потенциал. Решить такие проблемы можно, только разумно сочетая традиционные и инновационные технологии обучения.

Разработка инновационных моделей обучения, как правило, связывается с несколькими видами деятельности¹⁰⁴:

- поиски по линии *репродуктивного обучения* («индивидуально предписанное обучение», «персонализированная система обучения», «бригадно-индивидуальное обучение»), конкретно-дидактическая основа, которого связана с развитием программированного обучения;
- поиски по линии *исследовательского, инновационного обучения*, в рамках которого учебный процесс строится как поиск познавательно-прикладных, практических сведений (новых инструментальных знаний о способах профессиональной деятельности, разработки новых концепций и парадигм);
- использование *модели учебной дискуссии*, характерными чертами которой являются, прежде всего, обмен знаниями, сведениями; поощрение разных точек зрения и подходов; возможность критиковать или отвергать любое из высказываемых мнений; выработка коллективного, как правило, компромиссного решения;
- организация обучающей деятельности на основе *игровой модели*, предполагающей включение в учебный процесс имитационных игр, тренингов и упражнений при максимальной активности обучаемых.

Исследователи установили, что при лекционной подаче материала усваивается не более 20 % информации, в то время как в дискуссионном обучении – 75 %, а в деловой игре – около 90 %. В учебном процессе современных вузов наиболее актуальными инновациями являются модели учебной дискуссии и игровая модель. Обе эти модели обучения тесно взаимосвязаны: в их основе – организация активной деятельности обучаемых по поиску и принятию решений и затем организация проведения внутригрупповой и межгрупповой дискуссии по проблемам, отражающим реальность будущей профессии, или по смоделированным ситуациям в рамках интерактивных технологий обучения: имитационных, деловых игр, сценариев ролевых игр и инсценировок. Интерактивные технологии являются одним из современных направлений активного обучения.

Активизация – это целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на разработку и использование таких форм содержания, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, самостоятельности, творческой активности студента в усвоении знаний¹⁰⁵. При активном обучении обычно используются разные технологии: например,

¹⁰⁴ См.: *Гузев В.В.* Планирование результатов образования и образовательная технология. М., 2000.

¹⁰⁵ См.: *Панина Т.С.* Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Под ред. Т.С. Паниной. М., 2006.

игровое проектирование, при котором участники занятия организуются в небольшие группы для работы над проектом, потом сравнивают результаты в условиях презентации каждого проекта на межгрупповом пленуме и затем обсуждают инновационные подходы и идеи; или, например, в мастер-классе, в творческой лаборатории преподавателя обучаемые анализируют разнообразные по жанру, виду и целевому предназначению ситуации-кейсы; или, например, на тренинге разыгрывают инсценировки, ситуации в ролях, отслеживают видеозаписи.

На сегодняшний день существует ряд особенностей применения технологий активного обучения: меняются функции преподавателя и студента; принудительная активизация мышления (обучаемый вынужден быть активным не зависимо от его желания); преподаватель становится консультантом-координатором (а не выполняет информирующе-контролирующую функцию), а студентам предоставляется большая самостоятельность в выборе путей усвоения учебного материала; постоянное взаимодействие студента и преподавателя по средством прямых и обратных связей.

Технологии обучения дают широкие возможности дифференциации и индивидуализации учебной деятельности. Результат применения педагогических технологий в меньшей степени зависит от мастерства преподавателя, он определяется всей совокупностью ее компонентов.

Педагогические технологии связаны с повышением эффективности обучения и воспитания и направлены на конечный результат образовательного процесса – это подготовка высококвалифицированных специалистов¹⁰⁶:

- имеющих фундаментальные и прикладные знания;
- способных успешно осваивать новые, профессиональные и управленческие области; гибко и динамично реагировать на изменяющиеся социально-экономические условия;
- обладающих высокими нравственными и гражданскими качествами в условиях инновационного образовательного пространства.

Еще одной из важнейших проблем дидактически – проблема методов обучения остается актуальной как в теоретическом, так и в практическом плане. В зависимости от ее решения находятся сам учебный процесс, деятельность преподавателя и студентов, а, следовательно, и, результат обучения.

Метод – это способ продвижения к истине. Успех обучения зависит в основном от направленности и внутренней активности обучаемых, характера их деятельности, степени самостоятельности, проявления творческих способностей и должен служить важным критерием выбора метода. И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин предложили выделить пять методов обучения:

- *объяснительно – иллюстративный метод;*
- *репродуктивный метод;*

¹⁰⁶ См.: Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина. М., 2005.

- *метод проблемного изложения;*
- *частично – поисковый, или эвристический метод;*
- *исследовательский метод.*

Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного исследования. Ю.К. Бабанский выделил семь шагов алгоритма «оптимальный выбор методов обучения».

1. Решение о том, будет ли материал изучаться самостоятельно или под руководством педагога; если студент может без излишних усилий и затрат времени достаточно глубоко изучить материал самостоятельно, помощь педагога окажется излишней. В противном случае в той или иной форме она необходима.
2. Определение соотношения репродуктивных и продуктивных методов. Если есть условия предпочтение нужно отдать продуктивным методам.
3. Определение соотношения индуктивной и дедуктивной логики, аналитического и синтетического путей познания. Если эмпирическая база для дедукции и анализа подготовлена, дедуктивные и синтетические методы вполне по силам для взрослого человека. Они, бесспорно, предпочтительнее как более строгие, экономные, близкие к научному изложению.
4. Меры и способы сочетания словесных, наглядных, практических методов.
5. Решение о необходимости введения методов стимулирования деятельности студентов.
6. Определение «точек», интервалов, методов контроля и самоконтроля.
7. Продумывание запасных вариантов на случай отклонения реального процесса обучения от запланированного.

Какие бы методы обучения ни применялись для повышения эффективности профессионального образования важно создать такие психолого-педагогические условия, в которых студент может занять активную личностную позицию и в полной мере проявить себя как субъект учебной деятельности. Дидактический принцип активности личности в обучении и профессиональном самоопределении обуславливает систему требований к учебной деятельности студента и педагогической деятельности преподавателя в едином учебном процессе. В эту систему входят внешние и внутренние факторы, потребности и мотивы. Соотношение этих характеристик определяет выбор содержания воспитания, конкретных форм и методов обучения, условия организации всего процесса формирования активной творческой личности. В последнее время постоянно читаем и слышим: «Нужно использовать активные и изживать пассивные методы

обучения»¹⁰⁷. Любой метод сам по себе не может быть ни активным, ни пассивным, тем и другим его делает исполнитель.

Ведь все зависит от того, как преподаватель пользуется тем или иным методом, технологией или методикой. Универсально эффективных или неэффективных подходов не существует. Все они имеют свои сильные и слабые стороны, и поэтому в зависимости от целей, условий, имеющегося времени необходимо их оптимально сочетать. Вот почему, точнее, корректнее говорить: «Процесс обучения может быть активным (где обучаемый участвует как субъект собственного обучения) или пассивным (где обучаемый играет только роль объекта). Качество образования складывается из качества обучения и качества воспитания. Качество обучения может быть достигнуто только в результате обеспечения эффективности каждой ступени обучения. То есть, весь процесс обучения строится по схеме: воспринять – осмыслить – запомнить – применить – проверить. Чтобы добиться качества обучения, необходимо последовательно пройти через все эти ступени познавательной деятельности. Использование разнообразных форм и методов в процессе обучения способствует повышению качества обучения.

Основные формы и методы обучения, способствующие повышению качества обучения – это: ролевые игры, деловые игры, семинары, повторительно-обобщающие занятия, конференции, диспуты, диалоги, проблемное обучение, самостоятельная работа, защита рефератов, индивидуальная работа, творческие сочинения, доклады, сообщения, тестирование, программированный контроль, исследовательская работа и др. Все перечисленные технологии обучения способствуют решению проблемы качества обучения¹⁰⁸.

Чтобы добиться эффективности от использования методов обучения, нужно составить психологический портрет группы и выяснить какие методы можно применить, а какие нельзя. Исходя из этого, условно, методы можно разбить на две группы¹⁰⁹:

- методы, не требующие особой предшествующей подготовки (проблемное обучение, выполнение действий по алгоритму);
- методы, требующие особой предшествующей подготовки (проведение самостоятельной работы, самостоятельного исследования на уроке).

Известно, что в группах с преобладанием неподготовленных к самостоятельной работе студентов нельзя сразу же давать материал для самостоятельного изучения (если этого избежать нет возможности) преподаватель должен тщательно разработать задание, с учетом группы, уровня их подготовки, четко сформулировать вопросы, составить методические рекомендации, указать литературу.

¹⁰⁷ Гузев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М., 2000.

¹⁰⁸ См.: Трайнев В.А., Матросов Л.Н., Бузукина А.Б. Методы игрового обучения и интенсивные учебные процессы (теория, методология, практика). М., 2003.

¹⁰⁹ См.: Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М., 2005.

Эмоциональное состояние студента в значительной степени определяет умственную и физическую работоспособность. Высокий эмоциональный тонус аудитории и ее включенность в учебный процесс, обеспечивает реализацию раскрытия резервов личности студента. Если нет психологического комфорта на занятии, то парализуются и другие стимулы к учебно-познавательной деятельности. Главная ценность отношений между педагогом и студентом – их сотрудничество, которое предполагает совместный поиск, совместный анализ успехов и просчетов. В этом случае студент превращается в инициативного партнера.

Психологический подход к организации процесса обучения и выбору его методов позволяет не только повысить успеваемость, но и избежать стрессовых ситуаций.

Значительную роль в достижении требований к результатам обучения студентов, в совершенствовании учебно-воспитательного процесса играет *проверка знаний и умений*¹¹⁰.

Главная функция проверки – это контролирующая функция, заключающаяся в контроле знаний и умений студентов, определение достижения учащимися базового уровня подготовки, овладения обязательным минимумом содержания дисциплины.

Кроме контролирующей функции, в соответствии с целями образования на проверку возлагаются *обучающая, развивающая и воспитательная функции*, а также задачи управления учебным процессом. Различают *текущую, тематическую и итоговую* проверки знаний студентов. Все виды проверки проводятся с помощью разных форм, методов и приемов.

Тестовая проверка имеет ряд преимуществ перед традиционными формами и методами, она естественно вписывается в современные педагогические концепции, позволяет более рационально использовать время занятий, охватить большой объем содержания, быстро установить обратную связь со студентами и определить результаты усвоения материала, сосредоточить внимание на пробелах в знаниях и внести в них коррективы. Тестовый контроль обеспечивает одновременную проверку знаний студентов всей группы и формирует у них мотивацию для подготовки к каждому занятию, дисциплинирует их. Термин «тест» определяется как система заданий специфической формы, определенного содержания, возрастающей трудности, позволяющая объективно оценить структуру и качественно, измерить уровень подготовленности учащихся.

Основные требования к заданиям тестов:

- принадлежать к одной теме или дисциплине;
- быть взаимосвязанными между собой (должна соблюдаться последовательность в терминологии);
- являться взаимодополняемыми и упорядоченными либо по трудности, либо по логике;

¹¹⁰ См.: Бершадский М.Е., Гузев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М., 2002.

- форма теста должна быть единообразной, унифицированной, привычной, удобной;
- термины, понятия, используемые в тестах, должны быть общеизвестны, соответствовать требованиям учебной программы и строго соответствовать первоисточникам;
- последовательность тестовых заданий определяется по принципу: от более простого к более сложному;
- задания должны быть краткими. Прочитав задание, студент должен сразу определить, знает ли он ответ. Если ответ он не знает, то дополнительное время не поможет. Идеально, когда студент сразу отвечает на задание. Надо стремиться к тому, чтобы на обдумывание одного задания затрачивалось не более двух минут.

По количеству заданий различают следующие виды тестов: короткие (до 20 заданий); средние (20-500 заданий); длинные (более 500 заданий).

По уровню усвоения знаний, умений и навыков тесты классифицируют на три уровня.

Тесты первого уровня усвоения подразделяют на: тесты опознания, тесты различения, тесты соотнесения, тесты-задачи с выборочными ответами.

В тесте опознания студенту задается вопрос, требующий альтернативного ответа: «да» или «нет», «является» или «не является», «относится» или «не относится» и т. п. В задании обязательно фигурирует объект, о свойствах или характеристиках которого должен иметь представление обучающийся.

Тесты различения вместе с заданием содержат ответы, из которых учащийся должен выбрать один или несколько.

Тесты соотнесения предлагают найти общности или различия в изученных объектах, причем сравниваемые свойства или параметры обязательно фигурируют в задании. Оформленные таким образом тесты называют выборочными.

Тесты-задачи с выборочными ответами. В задании формулируется условие задачи и все необходимые исходные данные, в ответах представлено несколько вариантов результата решения в числовом или буквенном виде. Студент должен решить задачу и показать, какой ответ из представленных он получил.

Применение тестов первого уровня целесообразно для промежуточного контроля знаний студентов в рамках чтения одного определенного курса.

Проверку усвоения *на втором уровне* можно проводить с помощью следующих тестов: воспроизведения информации, решения типовых задач.

По оформлению тесты воспроизведения информации подразделяются на тесты – подстановки и конструктивные тесты.

Тесты-подстановки могут иметь в задании разнообразные виды информации – словесный текст или формулу (уравнение), чертеж (схему) или график, в которых пропущены составляющие (существенная часть слова или буквы, условные обозначения, линии или изображения элементов схем).

Получив задание, студент должен воспроизвести в памяти и заполнить пропущенные места («пропуски»), а также выполнить другие указания, содержащиеся в задании.

Задания *конструктивных тестов* не содержат ни намеков, ни подсказок. Они требуют от учащегося самостоятельного конструирования ответа (решения): воспроизвести формулировку, дать характеристику, написать формулу (уравнение), выполнить чертеж или график.

Тесты второго уровня целесообразно использовать при промежуточном контроле знаний студентов по основным разделам курсов, без знания которых общее понимание дисциплины либо затруднено, либо вообще невозможно.

Тесты (итоговые), при ответе на вопрос требуют применения усвоенных умений и навыков в новых условиях, в неизученной ситуации, в практической деятельности. Тесты третьего уровня можно применять в качестве заданий на практических занятиях или при итоговом контроле за весь пройденный курс, хотя создать такой тест весьма сложно.

Бесспорно, тесты дают нам вполне эффективный инструмент, который может быть использован в учебном процессе, в том числе и для итоговой оценки знаний.

В чем главное достоинство проверки знаний по тестам?

В скорости обработки полученных результатов. В конце концов, при отработанной технологии можно довести дело до полностью автоматизированной проверки, обеспечив тем самым максимально возможную ее объективность. Но, выигрывая в скорости проверки, мы в чем-то должны проигрывать – выигрывать по всем параметрам невозможно. Это некий аналог закона сохранения. Что мы проигрываем при переходе к тестам? Мы проигрываем в культуре речи (письменной или устной) – ее с помощью тестов не проверишь. Мы проигрываем в основательности. Ясно, что традиционная проверка позволяет гораздо глубже «копнуть» студента.

В объективности полученной оценки, ее независимости от того, кто проводит тестирование. Но, к сожалению, эта оценка, если мы собираемся использовать ее как оценку знаний студента, содержит систематическую ошибку. Дело в том, что есть достаточно много категорий студентов, которые в силу некоторых психических особенностей плохо соответствуют тестовой методике и получают заниженные оценки (соответственно есть и такие, чьи тестовые оценки завышены). Сюда относятся нередкие у нас в России «тугодумы», а также так называемые «тестофобы», испытывающие панический страх перед самой процедурой тестирования.

Каковы же недостатки использования тестов для проверки усвоения учебного материала?

Подмена учебных целей. Если перейти на всеобщее полное тестирование, очень быстро основной целью для студентов может стать запоминание ответов на конкретные вопросы, не вдаваясь в сущность самого предмета.

Сужение содержания учебного предмета. Есть предметы, содержание которых плохо охватывается системой тестов. Да и внутри самого предмета одни разделы легко проверяются с помощью тестирования, а другие – с трудом. Но почти нет тестов, проверяющих умение рассуждать, логически мыслить.

Снижение квалификации преподавателя. Использование готовых тестов существенно облегчает работу. В принципе это хорошо. Преподаватель освобождается от части рутинной работы, появляется свободное время и т.д. Но при этом возникают другие проблемы, в частности проблема поддержания уровня профессиональной (предметной) квалификации. Проверка тестовых заданий и контрольных работ происходит в автоматическом режиме и не дает никакой профессиональной нагрузки. Само учебное пространство, охватываемое тестами, как уже было сказано, составляет лишь часть учебного предмета, и если преподаватель не будет использовать специальных и дополнительных средств для своего профессионального развития, он почти неизбежно начнет деградировать.

Вывод из всего вышесказанного следующий. Применение тестового контроля знаний на занятиях по нашему мнению, в особенности по специальным дисциплинам, возможно только в виде промежуточного контроля. Итоговый контроль по дисциплинам, возможно проводить в тестовой форме, только после того как тесты пройдут через серьезный анализ и коллективное обсуждение в рамках кафедры и будут ею допущены к использованию в учебном процессе.

Как уже отмечалось, в современной высшей школе существует немало приемов, способов и методов, повышающих творческую активность студентов. Среди них, несомненно, достойное место занимает такой вид, как составление кроссвордов.

Кроссворд – удобная форма активизации мышления студентов. В процессе подготовки кроссворда студенту необходимо тщательно прорабатывать теоретический и практический материал, обращаться не только к лекциям и учебникам, но и к дополнительной и справочной литературе. В ходе такой проработки и отбора материала студент, без сомнения, более глубоко усваивает уже полученный материал и приобретает дополнительную информацию, которая постепенно накапливается, формируя более высокий уровень знаний. В то же время нестандартная форма задания стимулирует нестандартный подход к выполнению данного задания, следовательно, активизируется не только познавательная деятельность, но и творческое начало будущих специалистов.

Целесообразно кроссворд использовать как форму рубежного контроля по окончании изучения материала модуля.

Опыт использования такой формы работы показывает, что в основном студенты неформально подходят к выполнению данного задания. Можно выделить следующие преимущества использования кроссвордов как формы рубежного контроля:

- повторение изученного материала с выходом на более глубокий уровень проработки;
- освоение студентами базовых понятий дисциплины;
- расширение активного словарного запаса;
- творческая и исследовательская работа над словом; приобретение практических навыков правильного и точного формулирования вопросов и заданий и как итог – развитие грамотной культурной речи;
- творческое отношение к заданию, способствующее развитию креативного мышления студентов, выработке ими нестандартного решения;
- повышение интереса к дисциплине и равнодушие к результатам своей работы.

Использование такой формы работы, как составление тематических кроссвордов, позволяет добиться более качественного усвоения материала дисциплины при повышении заинтересованности студентов в результатах работы и развитии их творческого потенциала.

Высшая школа, как социальный институт, призвана давать студентам прочные знания основ науки, вырабатывать навыки и умения применять их на практике и в дальнейшей жизни. Решение этой социальной задачи непосредственно связано с совершенствованием форм, методов и средств обучения. Задача современного вуза – подготовка конкурентоспособного специалиста.

Информационный бум, сопровождающий нашу жизнь, заставляет нас, преподавателей, пересматривать традиционные формы работы, переосмысливать содержание образования. Развитие науки, общества, новых технологий идет столь быстрыми темпами, что новые знания достаточно быстро теряют свою актуальность, устаревают. Знаниевый подход в образовании не способен на современном этапе развития общества и системы образования оставаться ведущим, как, например, 50 лет назад. Сейчас многим специалистам стал привычен термин «период полураспада знаний»¹¹¹. Это промежуток времени, за который знания устаревают на 50 %. В сфере высоких технологий этот период составляет два года. В других отраслях он может достигать шести-восьми лет. Но в любом случае он очень короткий и все время сокращается. В связи с этим, необходимо для проведения занятий в вузе активно внедрять инновационные технологии, методы и методики. Но можно использовать проверенные формы и методы работы, привнося в них элемент творчества, нестандартности, что не в меньшей степени способствует развитию думающих молодых людей, способных творчески, нестандартно подходить к решению проблем, принимать самостоятельные решения.

На сегодняшний день лекция и семинар имеют наиболее распространенный формат обучения в вузе. В традиционном варианте лекция

¹¹¹ См.: Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Под ред. Е.С. Полат. М., 2006.

предполагает непосредственный контакт преподавателя с аудиторией, но при этом одностороннее изложение больших объемов информационного материала. Лекцию можно читать как в небольшой группе, так и перед огромной аудиторией. Она способствует дополнительному изучению книг или других материалов, разъясняя их ключевые пункты. Вместе с тем отсутствие на лекции вовлеченности и активности слушателей ограничивает их потенциал, снижает мотивацию к обучению, многие студенты на традиционных лекциях «отключаются» или занимаются своими делами.

Поэтому в современных условиях должна иметь место активная учебная лекция¹¹², которая отличается тем, что преподаватель использует разнообразные подходы (технологии, методы и методики). Инновационные преподаватели, активизируя процесс обучения, прерывают лекцию вопросами, анализом кейсов или фрагментами дискуссии. Однако таких специалистов гораздо меньше, чем это необходимо, а негативный эффект связан с тем, что некоторые преподаватели, не владеющие умениями вести дискуссию, втягиваются в предлагаемый студентами разговор и на новый материал практически не остается времени. Некоторые преподаватели избегают дискуссий, поскольку в их ходе необходимо высказывать свое мнение, особенно при обобщении материала, а это мнение не все педагоги хотят озвучивать или просто не имеют такового.

Эффективное чтение лекций и проведение семинаров предполагает использование не только инновационных педагогических технологий, но и информационных, включающих в себя всевозможные иллюстративные средства, например: аудио- и видеоматериалов, фрагментов кино, демонстрацию слайдов проектором на экране или печатного материала с помощью диапроектора. Сегодня все чаще при чтении лекций демонстрируются компьютерные презентации (в PowerPoint). Широко используется открытое обучение (программное, обучение на расстоянии, учебные интернет-пакеты, интерактивные видеоматериалы и т.д.): тексты или мультимедийные пакеты (аудио, видео, CD-ROM, CD-I, интернет и т.д.) с набором определенной информации, вопросами и заданиями. На наш взгляд, такие учебные занятия должны использоваться для обучения и развития обучающихся. Такие занятия предполагают создание организационно-педагогических условий для эффективного взаимодействия (сотрудничества) преподавателей и студентов.

Таким образом, в современном мире технологически развитых коммуникаций и информационного обмена, роль педагогических (активных) технологий нельзя недооценивать. Необходимо интегрировать обучение и развитие, направленное на улучшение профессиональной деятельности, переосмысление личных целей и наполнение смыслом жизни и деятельности каждого.

¹¹² См.: Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М., 2009.

ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Р. М. Шамионов

Проблема личностного самоопределения в психологии обсуждается достаточно долгое время. Наиболее известны в этой области работы Л.И. Божович, М.Р. Гинзбурга, Д.И. Фельдштейна, Т.М. Буякаса, И.В. Дубровиной и ряда других исследователей. В последние десятилетия интерес к этой проблеме заметно вырос, что связано с запросом к психологии в решении теоретических и практических задач. В немалой степени этот запрос касается и профессионального самоопределения. В отечественной психологии представлены работы по профессиональному самоопределению, выполненные Л.А. Головей, Е.И. Головаха, Е.А. Климовым, А.К. Марковой, Ю.П. Поваренковым, С.Н. Пряжниковым, В.Ф. Сафиним, В.И. Степанским, Г.С. Прыгиным, В.П. Фарютиным и рядом других исследователей. Конечно, исследования проблемы самоопределения не ограничиваются только названными видами; это и социальное (Н.Г. Айварова, М.Ю. Михайлина, М.Н. Руткевич, И.А. Соина, А.С. Чернышев и др.), экономическое (А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко и др.), политическое, нравственное и т.д. самоопределение. Существуют и различного рода возрастные разграничения самоопределения; оно давно перестало относиться к юношескому возрасту. Сегодня это понятие используется для характеристики процессов, реализующихся и у младших школьников, и лиц «преклонного возраста»¹¹³. В своей программной работе «О развитии фундаментальных психологических исследований» Д.И. Фельдштейн совершенно справедливо подчеркивает, что на первый план сегодня выходит «требуя углубленного исследования, проблема самоопределения человека, понимания, осознания им своей Самости»¹¹⁴ и взаимосвязанные с ней проблемы идентичности. Задачи, которые ставятся сегодня перед наукой, касаются, прежде всего, выяснения того, каким образом и в каких условиях происходит самоопределение личности; необходимо выявить системные характеристики этого интегрального явления и описать всевозможные связи с другими системами.

Самоопределение – процесс неравномерный и гетерохронный. Его содержательные характеристики могут быть достаточно разнообразны как по существу, так и по удельному весу. В разные периоды социализации личности в разной степени актуализируется и проблема самоопределения. С этим необходимо связать и исследование явления; выявить наиболее существенные этапы для самоопределения, периоды его высокой динамики и моменты стабилизации. Не менее важно выявить разновременность и различия в содержательной глубине становления различных видов

¹¹³ См.: *Пряжников Н.С.* Личностное самоопределение в преклонном возрасте // http://www.fpo.ru/teor/pryaj_samoopred.html.

¹¹⁴ *Фельдштейн Д.И.* О развитии фундаментальных психологических исследований. М., 2006. С. 4.

самоопределения. Это позволит понять ситуацию его внутрифункциональных связей, а, следовательно, и детерминант. Характеристики самоопределения человека раскрываются через анализ содержательных (смысловых), событийных и временных его аспектов. Отметим, что все они тесно взаимосвязаны и образуют целостность на разных уровнях. Попытки такого анализа уже существуют. В частности в исследованиях Л.А. Головей, А.В. Карпова, В.А. Толочка, Л.В. Блинова, Л.Н. Блиновой, О.Б. Григорьевой и ряда других устанавливается нелинейный характер профессионально-личностного самоопределения.

Смысловые образования, формирующиеся в его структуре, связаны с различными явлениями, что и делает их качественно различными. Весьма примечательна в данном контексте позиция Б.С. Братуся, выделившего в смысловой сфере личности несколько качественных уровней, отличающихся степенью обобщенности – от прагматических, ситуационных смыслов до смысловых отношений, вытекающих из «ощущения связи с Богом»¹¹⁵. Немалый интерес вызывает и утверждение о том, что в этой иерархии степень осознанности снижается по мере постижения более высоких уровней смысловых образований. Это говорит о том, что высшие уровни смысла, восходящие к общечеловеческим ценностям бытия в немалой степени постигаются в интуитивной форме, где большую роль играют символы. Не случайно К.Г. Юнг писал, что формами придания смысла служат исторически возникшие категории, «восходящие к туманной древности» («в чем обычно не отдают себе отчета»)¹¹⁶. Тем не менее, для каждой личности, как само обретение смысла, так и содержательная наполненность жизни весьма индивидуальны и связаны с поиском, обеспечивающим удовлетворение личных потребностей и соотношением их с ценностями.

Мы говорим об этих категориях как социально-обусловленных постольку, поскольку они заданы извне, содержатся в общественных представлениях и проецируются затем на уровне конкретной личности и группы. Однако реализация этого процесса (самоопределение) и есть определение себя, своего места, своей позиции в мире. В связи с этим весьма примечательна мысль М.Р. Гинзбурга, согласно которой, самоопределение, понимается как самодетерминация. Иначе говоря, самоопределение выступает для личности основанием, фактором, условием и т.п. ее становления. Оно же, по мысли М.Р. Гинзбурга, представляет собой механизм социальной детерминации, которая не может действовать иначе, как будучи активно преломленной самим субъектом. Исходя из этого, необходимо рассматривать самоопределение личности как процесс, обусловленный входением индивида в социум, усвоением им социальных норм, ценностей, установок и правил поведения, определенным уровнем развития характеристик личности, ее становлением как целостного и динамичного образования, то есть *социализацией*, являющейся показателем ее уровня и влияющим на ее характеристики. В последние годы выполнен

¹¹⁵ См.: Братусь Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 9-17.

¹¹⁶ См.: Юнг К.Г. Архетип и символ. М., 1991. С.121.

ряд теоретических и прикладных исследований, позволяющих утверждать, что самоопределение выступает неким «результатирующим» (на разных уровнях в различной степени глубины) показателем социализации личности. Это и работы А.Л. Журавлева и А.Б. Купрейченко, О.В. Коповой, С.Н. Пряжникова, Ю.П. Поваренкова, В.А. Толочка, Р.М. Шамионова и ряда других исследователей.

Самоопределение личности выступает как эффект ее социализации; эффект, свидетельствующий о ее глубине и содержательной наполненности. Для «запуска» самоопределения необходим определенный уровень личностного становления. Поскольку эффекты социализации связаны со временем жизни каждого индивида, различные виды самоопределения имеют свою «точку отсчета» на континууме жизни и их актуализация связана с различными кризисными явлениями личности. Иначе говоря, характеристики процесса и результатов социализации личности лежат в основе самоопределения. При этом столь же очевидно и то, что по характеристикам самоопределения можно судить и о течении социализации – ее динамических и содержательных характеристиках в разные возрастные периоды. Это предполагает необходимость изучения характеристик самоопределения в тесной увязке с такой категорией как жизненный путь личности. По мысли Б.Г. Ананьева, жизненный путь человека – это история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения¹¹⁷. Необходимо особенно подчеркнуть то, что для личностного самоопределения оказывается характерной, в определенной степени, влияние тех переменных, которые определяются не только индивидуально-временными (темпоральными) характеристиками, а историческими, групповыми и поколенными культурно-временными. Это не просто (хоть и очень важные) вехи в истории становления личности; жизненный путь охватывает всю совокупность больших и малых, сложных и простых явлений биографии, которые в своей неразрывной связи отражают специфику становления конкретно взятой личности, а также детерминируют последующие изменения. Иначе говоря, на личностное самоопределение человека в немалой степени оказывают влияние ментальные характеристики того поколения (современника эпохи и т.д.), к которому принадлежит данный человек. Это, в свою очередь, требует изучения закономерностей смены (динамики) характеристик самоопределения как в историческом, так и индивидуальном (личностном) масштабах. Совершенно справедлива в этом контексте мысль, озвученная в последнее время, согласно которой необходимо выяснить механизмы и содержательные характеристики самоопределения личности сегодняшнего дня, которая оказалась новым явлением, с иными ценностно-смысловыми характеристиками и установками, интересами и потребностями.

Кроме того, Б.Г. Ананьев подчеркивал, что изменчивость свойств человека как личности определяется взаимодействием основных компонентов статуса, сменой ролей и систем отношения в группах, в общем

¹¹⁷ См.: Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001. С. 86-92.

социальном становлении человека¹¹⁸. Из этого следует необходимость выделения еще одной существенной характеристики самоопределения – его социально-психологический характер и необходимость выяснения не только внутренних, но и внешних детерминант. Этот вопрос и ранее ставился в науке. Однако до сих пор проблема взаимодействия детерминант остается открытой. Представление о самоопределении как эффекте социализации личности (а не его этапе!) позволяет по-новому взглянуть на эти вопросы. В частности, оно рассматривается в постоянной динамике и как не изолированное от социально-психологических свойств личности образование, а, напротив, в их непосредственных многозначных связях.

Анализируя самоопределение как личностный феномен, исследователи часто ограничиваются рассмотрением его с точки зрения отдельно взятой личности, с ее структурой, смысловыми и ценностными образованиями, наконец, системой переживаний, т.е. через обращение к внутреннему миру человека. Однако не менее важен другой аспект – широкие связи личности с другими, группами, социальными институтами в процессе ее самоопределения. Необходимо отметить, что эти связи никак не являются однонаправленными и реализация личности происходит в условиях ее собственных действий, отношений, а также подвергнуто действиям и отношениям других людей. Диалогичность социальных отношений составляет суть взаимодействия личности со средой. Для обозначения совокупности значимых для нее объектов или явлений, имеющих социальную природу, часто используется понятие «социально-психологическое пространство». Связи, существующие между субъектом и элементами этого пространства, а также между отдельными его элементами, как считают А.Л. Журавлев и А.Б. Купрейченко, должны рассматриваться как взаимные (взаимоотношения)¹¹⁹.

Отсюда следует фундаментальная проблема современной социальной психологии, заключающаяся в том, что множественность инстанций личности придает определенную стабильность системе за счет динамического равновесия в *отношениях* между ее элементами. При этом ни один элемент не может стать главным фактором изменений в ней; лишь изменения совокупности элементов (инстанций) до известного критического значения могут привести систему в некое новое состояние и тем самым повлиять на поведение субъекта. В этом смысле самоопределение представляет собой упорядочивание инстанций личности в определенную логическую (иерархическую) систему в которой «закладывается» переменная отношений с внешним миром. При этом среда может быть «зафиксирована» в том состоянии, которое для субъекта является актуальным, либо изменчивым неопределенным, либо управляемым и т.п. Поскольку здесь возможны разные с позиции личности отношения (субъект-субъектные,

¹¹⁸ См.: *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. СПб., 2001. С. 87.

¹¹⁹ См.: *Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б.* Социально-психологическое пространство: актуальность и перспективы исследований // Социальный мир человека. Вып. 2. Ижевск, 2008. С. 11–12.

объект-субъектные, субъект-объектные), изменения среды могут по-разному отразиться на процессе самоопределения. В любом случае как внутриличностные, так и внешние изменения влекут за собой изменения в самоопределении личности; при этом отношения со средой становятся, своего рода, катализатором этих изменений. Все это требует изучения изменяющегося содержания и особенностей/закономерностей этого изменения социально-психологического пространства личности, тех ее инстанций, которые являются базовыми на каждом этапе социального становления.

Взаимодействие личности со средой связано с процессами приспособления, в основе которых лежит актуализация потребностей индивида и поиск источников их удовлетворения. В последние десятилетия этот аспект взаимодействия не раз становился предметом детального обсуждения в среде исследователей. Начало этим исследованиям было положено еще в трудах биологов, физиологов и других специалистов, направленных на анализ приспособления как свойства живого организма и источника развития. Однако сегодня эта проблема вышла далеко за пределы этих изысканий и оказалось, что не так мало вопросов, не получивших должного разрешения, остается в науке относительно проблем взаимодействия личности со средой не только как источника ее становления, но и формирования высших функций, субъектной организации. В частности, одной из злободневных проблем остается проблема социального и личностного самоопределения и их обусловленность социально-средовыми факторами.

Самоопределение личности понимается как процесс и результат поиска и выстраивания своего жизненного поля, смыслового гештальта, выработку своего отношения к себе, другим, объектам материального мира, социальным институтам и происходящим событиям.

Ряд вопросов, касающихся самоопределения нами был поднят ранее в научных публикациях¹²⁰. В данной статье коснемся вопроса о характере самоопределения личности в процессе взаимодействия со средой, обратив пристальное внимание на адаптацию личности. Прежде всего, отметим, что самоопределение имеет культурную обусловленность. Это значит, что в процессе социализации личность усваивает ценностные установки относительно значимости самоопределения как такового. Это требование-ценность становится для личности вторичной потребностью, благодаря чему и запускается механизм самоопределения, когда возникает необходимость включения в систему общественных отношений в качестве полноправного, полноценного субъекта этих отношений. Однако характер этого процесса всецело обусловлен теми связями, отношениями, оппозициями, которые возникают постоянно на пути включения человека в общественные связи. Вместе с тем, он имеет двойственную природу: с одной стороны, происходит

¹²⁰ См.: Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов, 2008; Образ России: культурно-исторические и социально-политические представления молодежи / Под ред. Р.М. Шамионова. Саратов, 2008.

постоянная актуализация приспособления к сложившейся системе общественных отношений (в широком смысле), с другой – способности личности сохранять (приумножать) личный опыт жизнедеятельности, становиться субъектом собственной жизнедеятельности, отношений и всецело бытия. Эти характеристики личности как субъекта не только способствуют разворачиванию процесса самоопределения, но и детерминируют ряд его характерных особенностей (например, его автономность, глубину, разносторонность, степень осознанности, долгосрочность, реалистичность и т.п.). Приспособление к социальной действительности предполагает не овладение субъекта объектом, а взаимодействие с ней. Это значит, что в процессе приспособления имеется равная активность и самой личности, и той среды, в систему которой она включается. Поэтому особенно необходимо обратить внимание на ряд характеристик системы приспособления, от которых зависят способы и направления самоопределения. Имеются различия в соотношении направленностей этой активности: они могут совпадать, тогда самоопределение характеризуется средовой согласованностью, либо не совпадать, в случае чего самоопределение будет иметь разные степени рассогласования со средовыми характеристиками, в зависимости от рефлексии противоречий (их можно вообще не замечать!). Вполне очевидно то, что неприспособленность может стать дополнительным условием, двигателем самоопределения личности, либо фактором (например, в ряде случаев какие-то характеристики взаимоотношений со средой могут игнорироваться, либо учитываться, либо на них может быть направлено основное звено самоопределения). Система адаптации является той инстанцией личности, которая сигнализирует о том, что в самоопределении имеются какие-либо изъяны, либо напротив, оно согласуется с системой отношений. Это требует детального эмпирического изучения.

В каждый возрастной период этот процесс организуется по-разному. Например, в подростковом возрасте он в большей степени обусловлен теми насущными потребностями подростка, которые для него являются наиболее актуальными и значимыми (сквозь призму этих насущных для жизнедеятельности явлений оценивается и реализуется самоопределение), в юности они меняются и прежние решения пересматриваются с точки зрения именно наступивших обстоятельств (прежде всего имеющих отношение к внутренним инстанциям личности) и т.д.

Имеется и связь, направление которой идет от самоопределения к адаптации. Так, личностное самоопределение как внутренний фактор школьной адаптации рассматривает М.В. Григорьева¹²¹. Ею установлено, что личностное самоопределение и сопровождающее его субъективное благополучие зависят от условий социализации; доказываемся, что степень самоопределения оказывает влияние на ряд характеристик адаптации.

¹²¹ См.: Григорьева М.В. Личностное самоопределение молодежи как внутренний фактор школьной адаптации // Профессиональное и личностное самоопределение молодежи в период социально-экономической стабилизации России. Самара, 2008. С. 128-131.

Сформированность системы самоопределения дает личности опору в ситуативном поведении. Определенность жизненных смыслов, планов и представление об их последовательной реализации, ориентация в социальных отношениях неминуемо отражается на всей системе социально-психологической адаптации личности как существенное обстоятельство.

Связь «самоопределение – социально-психологическая адаптация» выражается в том, что содержательные аспекты самоопределения могут экстраполировать результат, предопределять успешность социально-психологических отношений личности в настоящем и будущем и тем самым создавать комфортные или иные условия для адаптации. При этом, речь может идти о разных сферах самоопределения, но их эффекты будут касаться социально-психологической адаптации. Это связано с тем, что любая система ценностно-смысловых значений, событий, способов жизнедеятельности, позиций неминуемо включают характеристики отношений к другим, с другими, социальным миром в целом. Это во многом и обуславливает характер взаимоотношений. Поэтому система социально-психологической адаптации может служить *индикатором успешности самоопределения*.

По мнению А.Л. Журавлева и А.Б. Купрейченко, критерием успешности самоопределения служит и степень удовлетворенности различными сторонами жизнедеятельности и жизнью в целом, а также субъективное благополучие¹²². Однако, как мы полагаем, критерием успешного самоопределения может являться не всякое субъективное благополучие, а лишь то, которое основано на осмысленности бытия, соотнесенности ценностной структуры внешних и внутренних инстанций личности; этот уровень благополучия можно было бы назвать диспозиционным благополучием.

Необходимо отметить, что адаптация и субъективное благополучие могут и не совпадать¹²³. Отдаленные последствия принимаемых субъектом решений в самоопределении могут определять субъективное благополучие настоящего, если предполагаемое ранее, надежды, мечты имеют адекватную реализацию в настоящем. Например, в нашем совместном с П.Д. Никитенко исследовании показано, что представления о будущем зависят от удовлетворенности сделанным в юности профессиональным выбором и оказывают влияние на психологическую регуляцию личностной активности курсанта в настоящем. Так, первокурсники, *удовлетворенные своим профессиональным выбором*, более оптимистично представляют свое будущее и характеризуются более высокими оценками субъективного контроля. На третьем курсе существенно повышается неудовлетворенность избранной профессией, и это накладывает свой отпечаток на представляемые

¹²² См.: Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. М., 2007. С. 44.

¹²³ См.: Шамонов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов, 2008.

перспективы; выпускники характеризуются достаточно высоким уровнем удовлетворенности и целостным самоопределением¹²⁴.

Насыщение инстанции опыта взаимодействия с другими, несомненно, является внутренним детерминирующим обстоятельством процесса самоопределения личности. Этот опыт может быть как позитивным, так и негативным, но в любом случае он детерминирует направленность самоопределения. При этом необходимо иметь в виду не взаимнооднозначную связь между валентностью опыта и самоопределения; имеются сложные отношения между этими инстанциями. В ряде исследований последних десятилетий показано, что отношения с другими могут становиться существенным обстоятельством в профессиональном самоопределении (его тенденциозности, ориентированности на ряд специальностей и т.п.), в личностном самоопределении (совершенно естественна опора на авторитеты, идеалы в юности, например), в социальном, где пересекаются различные системы отношений, наконец, в экономическом и др. Так, в исследовании А.Л. Журавлева и А.Б. Купрейченко отмечено, что социальные связи с другими являются важным (ключевым) феноменом и фактором самоопределения в социально-экономической среде¹²⁵, а также в целостном самоопределении личности.

В исследовании П.Д. Никитенко, проведенном в военном институте МВД, показано, что представление о будущем курсантов содержит в себе жизненные планы, ожидаемые события, ценностные ориентации, установки, что детерминирует личностное развитие и социальное поведение курсанта¹²⁶. Эти связи – характеристик самоопределения и социального поведения личности – являются типичными; они свидетельствуют о том, что самоопределение и реальное поведение находятся в одной плоскости. Самоопределение объективируется в социальном поведении личности и тем самым служит его (поведения) ориентиром, программой, картой. Это говорит о том, что необходим анализ характеристик личности и поведения, которые являются и факторами, и, в определенной степени, индикаторами самоопределения. Сегодня особенно важно выявить средства, которые используются для реализации сценарных решений и, в не меньшей степени, важно исследовать то, как отражается в поведении личности столкновение ее инстанции самоопределения с инстанцией ситуации.

Вместе с тем, речь должна идти не только об анализе факторов социальной среды в самоопределении личности, но и о том, что различного рода отношения (взаимоотношения) с другими, группами, социальными институтами становятся частью самоопределения; иначе говоря, это понятие столь же применимо к системе социальных отношений личности

¹²⁴ См.: *Никитенко П.Д., Шамяионов Р.М.* Самоактуализация, интернальность и жизненное самоопределение курсантов военного вуза // Вопросы общей и социальной психологии. Саратов, 2008. С. 37–43.

¹²⁵ См.: *Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б.* Процессуальный анализ самоопределения субъекта: постановка проблемы // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение. М., 2007. С.114–120.

¹²⁶ См.: *Образ России: культурно-исторические и социально-политические представления молодежи / Под ред. Р.М. Шамяионова.* Саратов, 2008.

(взаимоотношений) как самоопределение в отношениях. Поэтому возникает ряд сложностей в выделении отношений как фактора, т.к. отношения выступают и как фактор, и процесс, где разворачивается самоопределение и, наконец, сфера – то, в чем самоопределяются. Самоопределение в отношениях является частью социального самоопределения и предполагает формирование собственной позиции относительно различных отношений – к объектам окружающей действительности, социальным объектам, к другим и, конечно же, системе взаимоотношений с другими. Иначе говоря, все три вида отношений (психические, психологические и социально-психологические) проявляются и сами получают определенность в результате этого процесса. Необходимо подчеркнуть роль когнитивных и рефлексивных механизмов, придающих процессу самоопределения известную степень осознанности, самоконтроля и отслеживания его этапов, вплоть до соотнесения полученных результатов с изначально представляемым (прогнозируемым) качеством.

Весьма продуктивен взгляд на самоопределение как процесс, состоящий из совокупности психологических процессов разных уровней. В частности, одним из таких вариантов является особый класс процессов – познания, преобразования, творения окружающего мира¹²⁷, что представляет собой не что иное как социально-психологический процесс, с помощью которого выстраивается свой «способ, путь, направление собственной жизни». Деятельность по выстраиванию собственного социально-психологического пространства, творения пространства самореализации на основе самоопределения и есть элемент социально-психологической деятельности.

Конечно же, самоопределение субъекта социальных отношений становится прямым фактором социально-психологической адаптации; основой такого самоопределения служат личные ценности, нормы, которыми личность руководствуется в жизни и, выбирая для себя сообщества, в деятельность которых она включается, она обуславливает свое будущее место не только в этих сообществах, но и в обществе в целом. Имеется множество индикаторов (явно заданных или не совсем, на основе которых личность достаточно отчетливо дифференцирует сообщества по разным категориальным единицам не только с точки зрения удовлетворения собственных потребностей, но и с точки зрения места, статуса, их приемлемости с точки зрения норм в обществе, а также той роли, которую они играют (могут сыграть) в ее самореализации. Однако это не значит, что личность рационально (расчетливо) поступает, прибегая к включению в такие сообщества; этот процесс весьма сложен, а порой драматичен. Тем не менее, решения принимаются на основе этих когнитивных конструктов, что вынуждает психологов к изучению когнитивных процессов, лежащих в основе самоопределения.

¹²⁷ Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Процессуальный анализ самоопределения субъекта: постановка проблемы // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение. М., 2007. С. 182-183.

От уровня познавательного развития личности зависит качество самоопределения. Способность к отвлеченному мышлению, необходимая для уяснения смысла понятий, ценностей, нравственных норм и т.п., решать задачи повседневной деятельности, включая и просчитывание последовательных шагов в конструировании сценария, социально-перцептивные процессы личности, их адекватность меняющимся обстоятельствам и многое другое являются необходимыми психическими основаниями самоопределения личности. Применительно к социальному самоопределению особенно важным является социальный интеллект, способность разбираться в людях, в их сложных отношениях, прогнозировать их поведение, чувствовать их состояния и переживания и т.п.

Важной инстанцией самоопределения выступает регион проживания. Например, в наших исследованиях было выявлено, что в столицах самоопределение включает больше субъектных характеристик, чем в регионе, а «внешняя сила» как существенный фактор благополучия будущего выделяется в провинции, равно как и более отчетливое сознание конечности бытия. Иначе говоря, ряд характеристик самоопределения обуславливаются особыми культурными условиями, представленными на уровне столицы и провинции. Особенно важно это понимание для разработки мер по адаптации мигрантов и понимания того, что часто не этнические факторы становятся определяющими в эффектах социализации (что отражается в частности на самоопределении), а та культура (ее усвоение), которая обусловлена особым регионально-демографическим и психо-географическим расположением. Это весьма важная характеристика с точки зрения самоопределения человека. Она становится инстанцией личности, поскольку в ней отражается *личное и групповое отношение* не только к месту проживания, жизнедеятельности, а, прежде всего к возможности реализации смысловых характеристик будущего и настоящего. Например, Т.В. Семеновой показано, что ментальность города включает групповое сознание и провинциальность; провинциальность определяется темпоритмом городских процессов, а также качественными и количественными характеристиками городской ментальности (размер «психологического ядра» (количественное и качественное разнообразие наиболее значимых для большинства горожан объектов), высотность (средняя субъективно ощущаемая жителями этажность города), динамичность (темпоритм как особый тип ощущений городского ритма жизни))¹²⁸. Иначе говоря, среда обитания обладает рядом социально-психологических характеристик, которые являются весьма важными с точки зрения самоопределения.

Отсюда следует, что взаимодействие со средой является важной инстанцией самоопределения личности. Раскрывая характер взаимодействия необходимо учесть ряд эффектов самоопределения, которые выступают в качестве его существенных оснований и, напротив, анализируя

¹²⁸ См.: Семенова Т.В. Теоретические и прикладные аспекты социально-психологического исследования городской ментальности: Автореф. дис. ... докт. психол. наук, 2007.

самоопределение, необходимо определить характер отношений и взаимоотношений личности.

Система психологических и социально-психологических отношений личности обладает в достаточной степени изменчивостью, что обуславливает во многом и изменчивость в системе самоопределения. Поэтому система различных отношений личности, формируемая в процессе социализации, служит индикатором изменений в самоопределении, давая тем самым возможность прогнозирования его формирования. В этом смысле весьма продуктивна, на наш взгляд, позиция А.Л. Журавлева и А.Б. Купрейченко, которые определяют это явление как «поиск субъектом своего способа жизнедеятельности в мире на основе воспринимаемых, принимаемых или формируемых им во временной перспективе *базовых отношений* (выделено нами, – Ш.Р.) к миру, другим людям, человеческому сообществу в целом и самому себе...»¹²⁹. В связи с этим выводятся и его существенные характеристики – формально-динамические (степень сформированности, широта, гетерогенность, интенсивность и пр.) и содержательные (результативные и процессуальные). Авторы выводят психологическую структуру самоопределения¹³⁰, элементы которой иерархически организованы и образуют два основных уровня – ценностно-нравственный стержень субъекта и подчиненная ему пластичная составляющая самоопределения («оболочка»). Не вдаваясь в конкретные характеристики этих уровней, отметим, что данный подход позволяет анализировать самоопределение не в плоскостном варианте как статичное образование, а в пространственном, в котором появляется перманентная динамика.

Остановимся далее на двух тесно взаимосвязанных видах самоопределения – личностном и профессиональном¹³¹. Эта взаимосвязанность определена всей системой социализации индивида. Профессиональная составляющая «заложена» как ценность в жизнеопределении человека, в его личностных смысловых системах. Поэтому столь значим анализ профессиональной составляющей самоопределения. В случае если профессиональное самоопределение укладывается в смысловую систему личности и характеризуется связностью, достаточной иерархичностью и зрелостью, система самоопределения оказывается в большей степени самосогласованной. Это является одним из важнейших условий психологического здоровья личности, ее субъективного благополучия.

Личностное самоопределение представляет собой достаточно длительный процесс ценностно-смыслового и событийного определения себя на некотором временном континууме и их коррекции в связи с меняющимися обстоятельствами жизни человека. Вполне понятно, что юношеское самоопределение, характеризующееся весьма высокой степенью

¹²⁹ Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. М., 2007. С. 40.

¹³⁰ Там же. С. 48-52.

¹³¹ Прим. автора: Оговоримся, что в современной психологии «разведение» личностного и профессионального самоопределения весьма условно и делается это в исследовательских целях.

эмоциональности, не может претендовать на окончательность. Тем не менее, в юности закладываются характеристики самоопределения, способы, средства, создающие определенный личностный опыт, который впоследствии используется практически как навык. Ряд исследований в этой области убедительно доказывает, что самоопределение связано с социальной успешностью. В частности, исследование, проведенное А.Р. Тугушевой¹³², показывает, что юношам, успешным в социально-психологической деятельности свойственна более полная картина самоопределения – как личностного, так и профессионального. У них достаточно четкие ориентиры в отношении будущих событий, обоснованное планирование, высокий уровень самоуправления и саморегуляции. Интересно и то, что лица с высоким уровнем полноты картины самоопределения, как показано в работе, умеют оценивать и планировать результаты своей будущей деятельности, опираясь в большей степени на самостоятельную оценку событий, умений сопоставлять желания с возможностями в то время, как лица с недостаточно отчетливым самоопределением отличаются в планировании будущего переоценкой значимости уже прошедших событий. Эти данные свидетельствуют в пользу того, что самоопределение в немалой степени связано с рядом таких социально-психологических характеристик личности, которые регулируют ее поведенческие ориентации относительно будущего и прошлого, их перцепции, рефлексии и т.п. Иначе говоря, вся система социализации личности, ее системные характеристики отражаются в этом эффекте. Кроме того, самоопределение и само становится детерминантой ряда других эффектов социализации, например, таких как поведенческие эффекты, сложные явления мотивации, представления, саморазвитие, самоуправление, характер динамики социализации и др.

В немалой степени самоопределение связано и с содержанием картины мира и идентичностью. Так, в исследованиях П.Д. Никитенко показано, что идентичность курсантов военного вуза тесно взаимосвязана с характеристиками представлений о мире и событийной и смысловой насыщенностью настоящего и будущего. Имеются данные о характере взаимосвязи между смысловыми и профессиональными характеристиками самоопределения и эмоционально-оценочным отношением к миру и своему будущему в нем¹³³.

Важное место в самоопределении занимают *характеристики субъектности* личности. Без них самоопределение в принципе не было бы возможным. Как следует из работы Н.А. Богданович, субъектность – это особые личностные качества, связанные с активно-преобразующими свойствами и способностями¹³⁴. Они и определяют динамику и направленность личности в самоопределении. В зависимости от уровня

¹³² См.: Тугушева А.Р. Представления о социальной успешности и личностное самоопределение юношества: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Самара, 2007.

¹³³ См.: Никитенко П.Д. О некоторых характеристиках представлений о мире курсантов военного вуза // Проблемы социальной психологии личности. Вып. 5. Саратов, 2007. С. 120-125.

¹³⁴ См.: Богданович Н.А. Субъект как категория отечественной психологии: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2004.

становления субъектности личности на каждом этапе ее социализации, самоопределение обладает различным характером глубины и содержательности, в зависимости от степени принципиальности личности, сознания собственной ответственности и свободы выбора и принятия решения. Для нас принципиальным является то, что в процессе самоопределения личность не только и не столько определяет себя в некую общественную нишу, переживая себя, как это может быть представлено сквозь призму понимания процесса социализации некоторыми исследователями первой половины XX века, сколько создает себя и определенные условия для собственной самореализации. При этом, весьма важен, на наш взгляд, тезис В.В. Знакова, о том, что субъектные основания человеческого бытия изначально построены на представлении о том, что развитие человеческой психики происходит в общении людей, диалоге субъекта с миром¹³⁵, то есть в *социально-психологическом поле*, а также позиция А.В. Брушлинского, согласно которой социализирующемуся индивиду приписывается изначально активная роль¹³⁶. Иначе говоря, благодаря характеристикам субъектности, личность не только усваивает социальную информацию, но и взаимодействует с другими и миром, оказывая воздействие на окружение и в определенном смысле, направляя действия окружающих в воздействиях на нее, а также оказывается способной к самотворению, самотворчеству, не говоря уже о самоуправлении и саморегуляции. Все эти характеристики имеют принципиальное значения для самоопределения личности. Самоопределение, в конечном итоге, предполагает *выработку своего отношения к себе, другим, объектам материального мира, социальным институтам и происходящим событиям* в той или иной степени затрагивающим его. Система отношений личности, лежащих в основе самоопределения, представляет собой ее субъектное начало. Поэтому *изучение характеристик отношений личности* в контексте самоопределения, их формирования, изменчивости и содержательной и смысловой наполненности представляется важной задачей социальной психологии.

Весьма значимую часть самоопределения составляет его профессиональный аспект. Хотя и достаточно много исследований касалось этого вопроса в последние десятилетия, сегодня остаются не решенными ряд вопросов относительно мотивации, ценностно-смысловых оснований, установочных и иных факторов профессионального самоопределения. Кроме того, достаточно высока степень профессиональной переориентации в современных условиях, что связано с множеством объективных (устройство на работу, экономические, групповые и др.) и субъективных (личностное развитие, изменившиеся потребности, эффекты социализации и др.) факторов. Однако более или менее адекватное (соответствующее возможностям самой личности и объективным условиям среды)

¹³⁵ См.: Знаков В.В. Психология субъекта и психология человеческого бытия // Субъект, личность и психология человеческого бытия. М., 2005. С. 9-44.

¹³⁶ См.: Брушлинский А.В. Психология субъекта. СПб., 2003. С. 7.

профессиональное самоопределение способно создать все условия для самореализации личности (к тому же, объективно складывающаяся ситуация такова, что во многих сферах профессиональной деятельности становится более востребованной узкая специализация). Профессиональное самоопределение тем адекватнее, чем в большей степени оно включено в систему целостного жизнеопределения человека. Нами ранее было показано, что профессиональное самоопределение (его адекватность и полнота) тесно связано с личностной зрелостью¹³⁷.

В последние годы все более остро ставится вопрос о самоопределении личности в условиях конкурентной профессионально-трудовой и не только среды. Социальная среда сама по себе является конкурентной. Однако в ней конкуренция обостряется в силу развития личностных ресурсов при определенном дефиците социально-качественных, трудовых (на определенные (популярные) специальности существует огромный конкурс), экономических, политических и иных. Поэтому необходимо учитывать и этот фактор в изучении самоопределения. В эмпирическом исследовании самоопределения М.Н. Овчинниковой выявлены три основные стратегии поведения с учетом конкурентности: стратегия развития, стратегия накопления и приспособительная (вынужденный характер взаимодействия) стратегия¹³⁸. Однако выявленные стратегии не распространяются на весь процесс самоопределения, пусть даже профессионального; поэтому вопрос изучения характера самоопределения в условиях конкурентности среды остается открытым. Кроме того, необходимо учесть и тот факт, что формирующиеся в процессе социализации личности установки могут существенным образом влиять на самоопределение. Применительно к данному случаю, речь идет о формировании, своего рода, установок на «принятие» конкурентности, его адекватное восприятие.

Рассматривая самоопределение сквозь призму социализации личности, можно отметить и то, что личность, усваивая ценности, установки, нормы общества, тем самым формирует не только его основания, но и факторы. Так, гендерная социализация, трудовая, профессиональная и даже политическая и экономическая в разной мере формируют разные ценности (в том числе и конкурентные), что приводит к формированию ряда стратегий самоопределения. Например, С.В. Скутневой¹³⁹ показано, что определенные ценности лежат при выборе разных стратегий: на фоне прагматических ценностей содержание работы является наиболее значимым фактором для девушек, а для юношей значимы внешние атрибуты профессии (статусная/инструментальная функция будущей/настоящей специальности) на основании чего происходит выбор сферы труда и образования, которые изначально и вполне сознательно (!) могут не совпадать.

¹³⁷ См.: Шамионов Р.М. Личность и ее становление в процессе социализации. Саратов, 2000.

¹³⁸ См.: Овчинникова М.Н. Стратегии самоопределения личности в условиях конкурентного рынка труда // Известия Уральского государственного университета. 2007. № 51. С. 18-22.

¹³⁹ Скутнева С.В. Стратегии жизненного самоопределения молодежи в трудовой сфере // Социологические исследования. 2006. № 10. С. 88-94.

Необходимо особо подчеркнуть, что содержание профессионального самоопределения не сводится только к определению профессии или профессионального пути. Оно охватывает массу явлений личности, включая мотивационные характеристики сиюминутного переживания и более отдаленных во временном плане ориентиров, своего рода «маркеров», преодоление которых приводит к новому, в ряде случаев осознаваемому, качеству не только профессионального, но и личностного становления, системы переживаний, сквозь которую преломляется субъективное благополучие личности, ценностно-смысловых образований и ряд других явлений.

Профессиональное самоопределение, таким образом, предполагает работу личности со своим профессиональным сценарием; усваивая профессионально-специфичную информацию личность, тем самым, формирует и его очертания. Сам выбор профессии, «движение» в рамках профессии во многом детерминированы этими установками и ценностями. Кроме того, эти образования могут относиться к разным элементам жизнедеятельности. Они могут соотноситься, в чем-то перекрывать друг друга и даже противоречить, тем не менее, их единство детерминирует направления самоопределения. Подчеркнем, что в рамках профессии возможны различные сценарии самоопределения, в числе которых и те, где совмещаются поддоминантные признаки. Эти сценарии и определяются как типы профессионализации, коих описано великое множество применительно к разным сферам.

Необходимо также упомянуть и о том, что профессиональное самоопределение предполагает достаточно высокий уровень субъектности. Она проявляется практически во всем. Начиная от перебора возможных вариантов в период оптации, и завершая принятием решений в направлениях своей профессионализации. Однако в ряде исследований показано, что достаточно большое количество молодых людей проявляют конформность, несамостоятельность в определении ключевых моментов профессионального сценария. Это связано с рядом обстоятельств, среди которых и недостаточно сформированная собственная позиция в отношении к жизни и деятельности, ряд социально-психологических факторов, как, например, мода или престиж и т.п. Вместе с тем, сегодня еще не достаточно изучены вопросы и самоуправления, и саморегуляции в профессиональном самоопределении личности. Они очень важны на всех этапах этого процесса, но включение их связано с личностным становлением.

Одной из существенных характеристик самоопределения является его интегральный характер. В процессе профессионального самоопределения происходит упорядочение представлений о мире и внедрение их в целостную субъективную картину мира, выделение наиболее важных с точки зрения субъекта параметров и соотнесение их с индивидуально-психологическими и социально-психологическими характеристиками личности. Это позволяет (иногда весьма причудливым образом) создавать единство различных мотивационных, эмоциональных, когнитивных, регулятивных характеристик

личности, относящихся к профессиональному настоящему и будущему. Иначе говоря, интегральная характеристика самоопределения позволяет «соединять» различные направленности в единый сценарий. Исходя из того, что варианты самоопределения могут быть выведены из интеграции профессиональных направленностей личности, возможно и прогнозирование качественного содержания профессионального пути человека.

Профессиональное самоопределение корректируется в течение всей жизни, т.к. личностное и профессиональное развитие человека меняют его характеристики (появляются новые потребности, смыслы и т.п.). В этом смысле личность находится в поиске, сопряженном известной долей напряженности. Особенно она проявляется в случае неразрешенности основных смысловых проблем личности. Соответственно и его связь с субъективным благополучием видоизменяется в зависимости от характеристик профессионально-личностного развития. Особую значимость здесь приобретает самореализация¹⁴⁰ личности, направления которой обозначены в профессиональном самоопределении. В частности, нами показано, что самоопределение, неадекватное профессиональной направленности личности, может быть компенсировано рядом ценностно-смысловых образований, благодаря чему субъективное благополучие в профессиональной и жизненной сферах достаточно низкое на первых порах деятельности повышается и сравнивается с его уровнем лиц с адекватным направлением самоопределением¹⁴¹. Тем не менее, самореализация личности связана с последовательным прохождением всех этапов самоопределения на каждом из которых она приобретает содержательные и качественные характеристики. С этими характеристиками и связана удовлетворенность жизнью, трудом, собой, и, конечно же, внутриличностная согласованность.

Необходимо отметить и то, что личностное и профессиональное самоопределение могут не согласовываться. В этом случае кризисные состояния личности могут быть преодолены за счет компенсации одного другим или отложены на некоторое время, что неминуемо создаст новый, возможно, еще более интенсивный очаг напряженности.

Таким образом, будучи эффектом социализации самоопределение личности становится, при определенных обстоятельствах, и фактором, и основанием, и условием формирования характеристик личности. Одновременно с этим, самоопределение само подвержено детерминации различных характеристик, о которых говорилось выше. Эти системные связи интегрируются и образуют целостность и определяют поступки личности, которые определяют сложные формы поведения и разворачиваются в процессе самореализации человека на его жизненном пути. Для современной социальной психологии принципиально важно изучить не только характер

¹⁴⁰ Прим. автора: Самоопределение и самореализация – понятия не тождественные. Самоопределение, отнюдь не означает автоматически самореализации личности.

¹⁴¹ См.: Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов, 2008.

этих связей, но и определить их качественное своеобразие на разных этапах социализации личности, механизм внутреннего структурирования и детерминации поведения.

Подобно тому, как выделяются критерии субъектности, необходимым представляется и выделение уровневых критериев самоопределения, ибо по ним можно судить о степени его зрелости и, отчасти, о личностной зрелости человека.

В контексте социализации личности, профессиональное и личностное самоопределение необходимо изучать в русле усвоения личностью социальной информации и активного его воспроизводства в поведении и деятельности; изучая его детерминантные комплексы и механизмы, представляется важным учитывать характер внутрифункциональных связей, их согласованности и межфункциональных – например, с другими эффектами. Наконец, необходимо эмпирически определить характер соотношения личностного и профессионального самоопределения (а также других его видов) на разных этапах социализации, роль каждого из них в процессе (и для разных видов) социализации, а также в их взаимодействии и влиянии на поведение различна.

Важным обстоятельством является и то, что самоопределение влияет на ряд важных социально-психологических образований, лежащих в основе переживания человеком комфорта, благополучия и счастья. Полнота и осмысленность самоопределения и, соответственно, жизнедеятельности, планов, реализация которых предполагает опору на смысловые единицы, и, в особенности, убежденность в том, что намечаемое непременно сбудется, является одним из существенных условий самореализации и субъективного благополучия личности.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ВЫБОРА ТЕОРИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ (ТРИЗ) ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНОЙ КЛЮЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В. А. Ширяева

Основными причинами обновления федерального государственного образовательного стандарта является изменение объекта стандартизации: от минимума содержания к минимуму результата, который определен набором компетенций. Аналогично Европейской рамке квалификаций в Национальную рамку квалификаций Российской Федерации включены дескрипторы общей компетенции, умений и знаний, которые раскрываются через соответствующие показатели профессиональной деятельности.

Проблема ключевых компетенций/компетентностей попала в центр внимания исследователей в связи с тем, что современными работодателями

было выявлено и отчетливо сформулировано следующее противоречие: в хороших специалистах недостатка нет, но есть острый недостаток в хороших сотрудниках, которые помимо профессиональных знаний обладают еще и рядом дополнительных характеристик. Поэтому, при определении профессиональной квалификации, стали выделять два уровня/вида компетентностей: ключевые и предметные (общие). Именно поэтому автором в течение многих лет проводится исследование по формированию универсальной ключевой компетентности (далее в тексте УКК). Теория решения изобретательских задач (далее в тексте ТРИЗ) определена одним из компонентов модели формирования универсальной ключевой компетентности. В связи с этим встает вопрос: можно ли определить культурологические и психолого-педагогические основания использования инженерной методологии изобретательства (ТРИЗ) при формировании УКК у субъекта образования. Раскрытию общетеоретических аспектов обоснования использования ТРИЗ в формировании УКК является основной задачей данной статьи.

Первым задачей в исследовании стало определение культурологических оснований использования ТРИЗ как новой образовательной области знания.

В конце XX века цивилизация, как отмечают обществоведы, политики, экономисты, попала в точку бифуркации со всеми вытекающими последствиями мало оптимистического характера. И. Е. Видт отмечает, что «кризис сегодняшнего общества, вызванный конфликтом между умирающей цивилизацией Второй волны и зарождающейся цивилизацией Третьей, потенциально содержит в себе скрытый порядок, смысл которого – неизбежность перехода в новую информационную эпоху»¹⁴².

Смена культурных эпох, генезис цивилизации связан, по мнению философов, социологов, педагогов, с типом сознания «автора» культуры – человека, а тип ментальности, тип его сознания традиционно формирует система образования. В постиндустриальном обществе «производство человека» становится «основной сферой его жизнедеятельности»¹⁴³, оно базируется не на машинной, а на информационной технологии. Эту проблему поднимал еще в 30-е годы XX века У. Килпатрик, писавший о необходимости «изобрести такую относительную систему образования, которая считалась бы с фактом непрерывного роста перемен»¹⁴⁴.

Преодоление общецивилизационного кризиса и культурно-цивилизационный прогресс возможны лишь при радикальной смене бытующих ныне технологий, форм жизнедеятельности, форм самоорганизации общества, а значит, *и парадигмы образования*, которая, отражая реалии информационной культуры, *должна формировать не человека-функцию, а личность, несущую индивидуальную ответственность за свою судьбу и судьбу цивилизации.*

¹⁴² Видт И.Е. Культурологические основы образования. Тюмень, 2002. С. 51.

¹⁴³ Красильников В.А. Модернизация и Россия на пороге XXI века // Вопросы философии. 1993. № 7. С. 51-52.

¹⁴⁴ Килпатрик У.(В.)Х. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации. М., 1930. С. 38.

И. Е. Видт, рассматривая культурологические основы образования, отметила, что нарастающее несоответствие «сохраняющейся парадигмы образования современным реальностям проявляется в противоречии между:

- целостностью культуры и технологией ее фрагментального воспроизводства через предметно-знаниевый тип образования;
- социокультурный (культуроконтекстной) и индивидуально-личностной обусловленностью формирования человека и обезличенно-императивными методами обучения и воспитания;
- непрерывным изменением содержания образования, нарастающим объемом знаний и неизменным репродуктивно-рецепторным характером базовых технологий образования»¹⁴⁵.

О. Тоффлер отмечает, что школа, будучи одним из «самых консервативных социальных институтов, концентрирует в себе все пороки той системы, против которой восстает общество, она концентрирует в себе признаки отживающей культуры, несоответствие которых новым культурным реалиям все более усиливается. Эта ситуация взывает к жизни проблему «старого» и «нового» человека, проблему «типа личности», которую не приемлет пробуждающееся общество»¹⁴⁶.

Косвенно это подтверждает В. И. Аршинов, что, будучи по преимуществу закрытой и близкой к равновесию, современная система образования оказывается практически неспособной к развитию, а потому становится все более неадекватной реальностям процесса глобальных изменений мира, вступающего в эру эпохи информационного взрыва¹⁴⁷.

Педагоги, говоря о знаниях, умениях и навыках, достаточно часто произносят тезис о том, что современное образование должно транслировать не только науку, но и культуру в целом. Согласимся с И. Е. Видт, что это высказывание находится вне логики культурологической парадигмы образования. «Это все тот же репродуктивный подход, который культивировала система образования индустриальной эпохи... Идея И. Лернера о том, что образование – это «трансляция культурного опыта», имела смысл в годы засилья научных знаний и была важной как противовес сциентистскому подходу. Вероятно, она сыграла свою созидательную роль в деле переосмысления целей и задач образования»¹⁴⁸. Можно добавить и то, что наступающая культура многоголосна, поливариантна, а система образования в своем подавляющем большинстве одномерна. «Предметы и дисциплины, – пишет Н. Б. Крылова, – удел сциентистского подхода. Культуре же свойственны интегративные, полисистемные способы деятельности»¹⁴⁹.

Значительное рассогласование между предлагаемой образовательной услугой и потребностью общества, по мнению М. С. Гафитулина, – одна из

¹⁴⁵ Видт И.Е. Культурологические основы образования. Тюмень, 2002. С. 68.

¹⁴⁶ Тоффлер О. Третья волна. М., 1999. С. 47-48.

¹⁴⁷ См.: Аршинов В.И. Как синергетика может содействовать становлению новой модели образования // Синергетика и образование. М., 1997. С. 61-66.

¹⁴⁸ Видт И.Е. Культурологические основы образования. Тюмень, 2002. С. 106.

¹⁴⁹ Крылова Н.Б. Культурология образования. М., 2000. С. 15.

особенностей современного состояния системы образования. Система с трудом обеспечивает оперативность жизненно важного для общества образования. Результатом данного рассогласования является наличие у системы образования множества проблем¹⁵⁰.

Сегодняшний день обозначал с одной стороны необходимость, а с другой неизбежность

- перевода образования как процесса *накапливания знания в деятельностный процесс использования этих знаний в решении открытых жизненных задач (проблем)*,
- реализации смены парадигмы с «образование на всю жизнь» в «образование через всю жизнь».

Поэтому актуализировался вопрос не только о новой структуре и *новом содержании образования*, но и новой методологии и стратегии, которая обеспечила бы движение от репродуктивно-информационного подхода к продуктивному, от предметно-дифференцированного к интегративному или мега-предмету, от созерцательного к деятельностному, от эмпирического к концептуальному, от тематического к проблемному, от гносеологического к культурно-личностному, т.е. речь идет о культуроконтекстной модификации образования.

Синтетическая культура информационной эпохи, сделав предметность и стратифицированность индустриальной культуры рудиментом, с небывалой остротой обнаружила спрос на личностей-«универсалов», одновременно владеющих языками разных дисциплин и культурных кодов. Переход из одного профессионального цеха в другой все реже воспринимается просвещенным обществом как болезненное социокультурное явление и чаще – как своего рода культурная норма, как адаптационный механизм, способствующий самореализации и самоактуализации личности. Эпоха Третьей волны позволяет быть социально защищенным лишь широко образованному человеку, способному, если потребуется, в течение жизни перестраивать направление и содержание своей деятельности, универсально подготовленному и конвергентно мыслящему. Возможность формирования таких свойств и заключают в себе универсальные знания.

Универсальные знания – это отражение культуры, мира артефактов, осознание которых, по мнению И. Е. Видт, даст возможность индивиду интериоризировать культуру и сформировать самостоятельное универсальное мышление. «Универсальные знания – это предикат не только интеллектуального развития человека, но атрибут и первооснова рефлексивного уровня сознания»¹⁵¹.

В рамках исследования нам представляется, что использование ТРИЗ (условно новой области знаний), изучающей общие законы развития технических систем, принципы разрешения противоречий и механизмы их приложения к решению конкретных проблем, позволит со временем

¹⁵⁰ См.: Гафитулин М. С. Модель перспективного образования // Новые ценности образования: ТРИЗ-педагогика. М., 2003. Вып. 1 (12). С. 12-16.

¹⁵¹ Видт И. Е. Культурологические основы образования. Тюмень, 2002. С. 99.

изменить методологию и содержание образования информационной эпохи, так как она обладает *универсальными моделями* анализа ситуации, отбора ресурсов и приемов разрешения противоречий.

М. С. Гафитулин, рассматривая вариант новой технологической модели образования, способной иметь новые, еще неизвестные знания, отмечал, что статичная и линейная образовательная модель «ЗУН», не решающая своей задачи в новых динамичных условиях, в соответствии с законами развития систем, должна согласоваться с этими условиями и тоже стать динамичной. Для этого в технологию образования он предложил ввести *процесс производства новых знаний*. «Как известно, новые знания появляются в результате познавательной и творческой деятельности. В процессе познавательной деятельности новые знания добываются, в процессе творческой деятельности новые знания создаются. Обе деятельности базируются на уже имеющихся знаниях. Отсюда следует новая образовательная модель:

$$\text{ЗУН} + \text{ПТ} \Rightarrow \text{нЗУН}$$

где

ЗУН - известные знания, умения, навыки,
П – познавательная деятельность,
Т - творческая деятельность,
нЗУН – новые знания, умения, навыки.

В результате познавательной и творческой деятельности с использованием ТРИЗ появляются новые знания, являющиеся основой для новых умений и навыков. Новая технология образования, представленная в образовательной модели «ЗУН+ПТ» обладает новыми по сравнению с моделью «ЗУН» свойствами: динамичностью и цикличностью (у «ЗУН» – статичность и линейность). Новые свойства в технологии образования позволяют рассматривать систему образования как саморазвивающуюся систему. «Образовательная модель «ЗУН+ПТ» – модель перспективного образования, т.к. дает системе образования перспективные возможности: система образования *сама* создает необходимый обществу образовательный ресурс, *сама* активно влияет на сохранение и повышение жизненного уровня общества. Таким образом, модель перспективного образования действительно позволяет системе образования выполнять свою главную функцию: сохранять и повышать жизненный уровень общества через *опережающее* образование (воспитание и обучение) его членов»¹⁵².

А. А. Нестеренко отмечает, что «основой учебного процесса, построенного на базе ОТСМ-ТРИЗ*, должно быть формирование желания и умения работать с проблемой. Здесь большое значение приобретает именно ценностный аспект (необходимо, чтобы ученики не только умели видеть

¹⁵² Гафитулин М.С. Модель перспективного образования // Новые ценности образования: ТРИЗ-педагогика. М., 2003. Вып. 1 (12). С. 15-16.

** ОТСМ-ТРИЗ (Общая теория сильного мышления на базе Теории решения изобретательских задач, Н.Н.Хоменко) – направление, в рамках которого разрабатываются универсальные модели и технологии для работы со знаниями в процессе решения проблем.

проблемы, но и *хотели* их замечать; не только *владели* инструментами анализа и решения проблем, но и *хотели* использовать эти инструменты)»¹⁵³.

Современной информационной культуре, в которой актуализирован признак универсальности и синтетичности (в отличие от специализированности и профилирования, которые характеризовали культуру индустриализма), необходим человек-универсал (универсально, глобально, рефлексивно мыслящий), воспитать которого можно на основе универсального знания, которыми обладает ТРИЗ. Таким образом, оформляющаяся образовательная парадигма* с использованием ТРИЗ (ТРИЗ-педагогика), конгруэнтная культуре информационной эпохи, предполагает воспитание «Решателя», то есть человека, подготовленного к встрече с творческими, не имеющими традиционных решений задачами, через освоение универсального знания, т.е. содержания самой ТРИЗ.

Второй задачей в исследовании стало определение психологических аспектов ТРИЗ в формировании универсальной ключевой компетентности.

Отечественная теория решения изобретательских задач, принципиально отличающаяся от метода проб и ошибок и его модификаций (мозговой штурм, синектика, метод каталога, метод фокальных объектов, метод морфологического анализа, метод контрольных вопросов и др.) обладает эффективной методикой поиска решения изобретательских задач.

В. А. Королев констатирует: «ТРИЗ – логический аппарат, который должен быть приложим ко всему, что доступно диалектике...; должна быть глубинная логическая структура (одна!) и должен быть аппарат преобразования ее в структуры конкретного случая...»¹⁵⁴.

В. В. Мишаков отмечает, что субъект, применяющий ТРИЗ, направляет свое мышление на поиски наиболее сильных решений, не позволяя при этом попасться в плен психологической инерции, используя содержательно-инструментальные возможности теории, которая помогает разобраться в хитросплетениях творческой задачи и активизировать собственную фантазию. По этому поводу он пишет: «Своего рода революцией в эвристике стало создание Г.С. Альтшуллером Теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), которую сам автор рассматривал как часть общей теории сильного мышления»¹⁵⁵.

Почему ТРИЗ (ее прикладные возможности) рассматриваются исследователями этой теории во взаимосвязи с психическим процессом – мышлением? Поиск ответа на поставленный вопрос определил актуальность теоретического обоснования выбора этой теории в контексте исследования по формированию универсальной ключевой компетентности.

¹⁵³ Нестеренко А. А. Построение «картины мира» на базе общей теории сильного мышления и теории решения изобретательских задач // ТРИЗ-педагогика в системе непрерывного образования: Межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2005. С. 7.

* Термин «парадигма» трактуется неоднозначно. В рамках данного исследования «парадигма» определяется как теория (модель, тип постановки проблемы), принимаемая в качестве образца решения исследовательской задачи.

¹⁵⁴ Королев В. А. Вавилонская башня ТРИЗ (К проекту «Энциклопедия ТРИЗ») // Технологии творчества. 1998. № 1. С. 48-50.

¹⁵⁵ Мишаков В. В. Фототворчество как точная наука // Технологии творчества. 1999. № 3. С. 28.

Все структурные компоненты ТРИЗ функционально нацелены на выявление недостатков в развитии системы через построение и разрешение противоречия, которое является основным постулатом этой теории¹⁵⁶.

Под противоречием в ТРИЗ понимается свойство связи между двумя параметрами системы, при котором изменение одного из этих параметров в нужном для потребителя направлении вызывает недопустимое для потребителя изменение второго параметра; проявление несоответствия между разными требованиями, предъявляемыми человеком (или надсистемой) к системе, и ограничениями, налагаемыми на нее законами природы, социальными, юридическими и экономическими законами, уровнем развития науки и техники, конкретными условиями применения.

Н. Волынкина определяет «умение оперировать противоречиями и разрешать их как умение понять в развитии любых систем борьбу противоположных тенденций, приводящую к появлению и разрешению противоречий; знание приемов разрешения противоречий; понимание необходимости качественных скачков в развитии и неизбежности последовательной смены различных систем, закономерностей их развития»¹⁵⁷.

По мнению Э. В. Ильенкова, диалектическая философия давно показала и доказала, что любая серьезная проблема, любой вопрос, имеющий для людей жизненно важное значение, всегда вставал перед ними в виде *напряженного противоречия* в системе знания, в системе наличных, исторически сложившихся представлений и понятий. «И только там, где такое противоречие налицо, собственно только и возникает потребность глубже исследовать сам предмет столкновения мнений и понятий, чтобы выяснить объективную основу разногласий между людьми, чтобы перейти к более глубокому пониманию. ...Для подлинно человеческого мышления обнаружение противоречия – сигнал появления проблемы, неразрешимой с помощью уже готовых, уже заштампованных интеллектуальных действий, сигнал для включения мышления в собственном смысле этого слова, – в смысле способности самостоятельно исследовать предмет, ситуацию, действительность (а не просто повторять то, что про нее говорят другие люди)»¹⁵⁸.

Соглашаясь с Э.В. Ильенковым, отметим, что именно мышление как форма субъективной активности, как личностное качество обучаемых наиболее ярко обнаруживается и развивается в процессе решения противоречий, преодолении возникающих затруднений при выполнении учебной деятельности. Именно умение субъекта воспринимать и разрешать противоречия стали для Э.В. Ильенкова критериями развитости мышления: «Вот тут-то, в этих кризисных ситуациях, только и обнаруживается, воспитан

¹⁵⁶ См.: *Ширяева В.А.* Развитие мышления субъектов образования в процессе изучения теории решения изобретательских задач // Известия Саратовского университета. Новая серия. Философия. Психология. Педагогика. 2009. № 3. С. 89-94.

¹⁵⁷ *Волынкина Н.* Решение изобретательских задач как основа развития творческой личности // *Alma mater.* 2004. № 9. С. 29.

¹⁵⁸ *Ильенков Э.В.* Дидактика и диалектика // *Alma Mater.* 2005. № 1. С. 33.

ли в человеке ум, способность мышления в собственном смысле или этот человек лишь “натаскан” на уже готовых схемах интеллектуальных действий и операций и умеет действовать лишь в согласии с готовым штампом, с готовой схемой действий. Ум, воспитанный формально, т.е. приученный к действиям по штампу, по готовому рецепту так называемых “типовых решений”, и теряющийся там, где от него требуют самостоятельного, творческого, а не шаблонного решения, именно поэтому и не любит противоречий. Он всегда старается их обойти сторонкой, сворачивая опять и опять на затоптанные, рутинные, дорожки. И в случае, когда этого сделать не удастся, когда противоречие возникает вновь и вновь, такой “ум” неизбежно срывается либо в истерику, либо в тупое оцепенение, т.е. отказывает именно там, где его помощь, собственно, только и требуется»¹⁵⁹.

Выделяют три основные характеристики мышления (Маер, 1983)¹⁶⁰:

- мышление когнитивно, то есть происходит «внутренне», в уме, но о нем судят по поведению;
- мышление – это процесс, при котором в когнитивной системе происходит некоторая манипуляция знаниями;
- мышление направлено, и его результаты проявляются в поведении, которое «решает» некоторую проблему или направлено на ее решение.

В соответствии с общей целью исследования информационно выделим характеристику мышления как поведения, направленного на выявление и решение проблем.

С.Л. Рубинштейн исследует процессуальную динамику мышления и первым приходит к выводу о том, что мышление начинается там, где возникает проблемная ситуация, а также подробно рассматривает роль мыслительных операций в процессе решения проблем. «Процесс мышления – это, прежде всего, анализирование и синтезирование того, что выделяется анализом; это затем абстракция и обобщение, являющиеся производными от них. Закономерности этих процессов в их взаимоотношениях друг с другом суть основные внутренние закономерности мышления»¹⁶¹. Таким образом, эффективное мышление может рассматриваться как способность к системному выполнению мыслительных операций в процессе работы с проблемой.

А.А. Нестеренко, исследуя теоретические основания построения проблемно-ориентированного обучения, определила, что его основой является мышление как поведение, направленное на выявление и решение проблем¹⁶².

Когнитивная психология рассматривает мышление как процесс обработки информации в ходе решения проблем. Отмечая, что «... в своей основе все когнитивные действия по характеру являются решением проблем», Джон Андерсон выделяет существенные особенности процесса

¹⁵⁹ Ильенков Э. В. Там же.

¹⁶⁰ Цит. по: Солсо Р. Когнитивная психология. СПб., 2002. С. 388-389.

¹⁶¹ Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958. С. 28.

¹⁶² См.: Нестеренко А.А. Дидактические модели реализации проблемно-ориентированного обучения: Дисс... к.п.н. М., 2006. С. 20-36.

решения проблемы: направленность на цель, разделение на подцели, применение оператора¹⁶³.

Доминирующей в этой области является концепция *Allen Newell* и *Herbert A. Simon*¹⁶⁴, в которой процесс решения проблемы представлен как поиск в пространстве возможных состояний. Операторы решения проблем могут рассматриваться как замена одного состояния в этом пространстве на другое. Проблема, по мнению А.А. Нестеренко, состоит в том, чтобы найти некоторую возможную последовательность операторов, меняющих исходное состояние на целевое состояние в проблемном пространстве¹⁶⁵.

Считается, что операторы решения проблем могут быть приобретены через открытие и воспроизведение примера решения проблемы или через прямую инструкцию¹⁶⁶. Способы приобретения новых операторов также являются предметом когнитивных исследований.

А. А. Нестеренко, с точки зрения когнитивной парадигмы, мыслительную деятельность представляет как организацию информации в процессе решения проблем. При этом она отмечает, что речь идет об *открытой* (доступной для новой информации) и *динамичной* (способной перестраиваться на ее основе) системе¹⁶⁷. На разработки в области когнитивной психологии опираются в своих исследованиях по развитию мышления западные педагоги (*J. Baron*¹⁶⁸, *D. Perkins*¹⁶⁹, *Э. де Боно*¹⁷⁰ и др.).

Наиболее продуктивным в рамках нашего исследования является следующее определение: «Мышление – постольку процесс отражения объектов, поскольку оно есть творческое преобразование их субъективных образов в сознании человека, их значения и смысла для разрешения *реальных противоречий* в обстоятельствах жизнедеятельности людей, для образования ее новых целей, открытия новых средств и планов их достижения» (выделено В.Ш.)¹⁷¹.

Методология решения проблем строится в ТРИЗ на основе общих законов эволюции, общих принципов разрешения противоречий и механизмов приложения этих общих положений к решению конкретной проблемы¹⁷².

А. А. Нестеренко, анализируя инструментарий ТРИЗ, ориентированный на решение сложных нетиповых проблем, отмечает, что он позволяет задействовать как формальную, так и диалектическую логику, и управление

¹⁶³ *Андерсон Дж.* Когнитивная психология. СПб., 2002. С. 236.

¹⁶⁴ См.: *Newell A., Simon H.A.* The Unified Theories of Cognition. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990; *Рассел С., Норвиг П.* Искусственный интеллект: современный подход (АИМА). М., 2007.

¹⁶⁵ См.: *Нестеренко А.А.* Дидактические модели реализации проблемно-ориентированного обучения: Дисс... к.п.н. М., 2006. С. 25.

¹⁶⁶ См.: *Андерсон Дж.* Когнитивная психология. СПб., 2002. С. 243.

¹⁶⁷ См.: *Нестеренко А.А.* Дидактические модели реализации проблемно-ориентированного обучения: Дисс... к.п.н. М., 2006. С. 25-26.

¹⁶⁸ См.: *Baron J.* Why Teach Thinking? – An Essay. / *Applied Psychology: an international review*, 1993, 42(3). P. 191- 224.

¹⁶⁹ См.: *Perkins D.N.* Making Thinking Visible. // <http://www.newhorizons.org/strategies/thinking/#a>

¹⁷⁰ См.: *Боно Эдвард де.* Латеральное мышление. СПб., 1997.

¹⁷¹ Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. М., 1983. С. 77.

¹⁷² См.: *Хоменко Н.Н.* Использование сетевой технологии обучения для преподавания ТРИЗ // Использование элементов ТРИЗ в обучении дошкольников и младших школьников: Тез. докл. регион. науч.-практ. конф. Челябинск, 5-6 июня 1998 г. Челябинск, 1998. С. 7-8.

воображением (позволяющее снимать в необходимых случаях психологическую инерцию)¹⁷³.

Наиболее ярко эти свойства проявляются в центральном инструменте теории решения изобретательских задач – Алгоритме решения изобретательских задач – АРИЗ, созданном Г.С. Альтшуллером (последняя версия, применяемая в настоящее время, разработана в 1985 году и носит название «АРИЗ-85В»).

Теоретические модели анализа систем и проблемных ситуаций (противоречий), заложенные в самом содержании ТРИЗ, действительно могут стать содержанием для развития мышления субъекта образования в системе непрерывного образования. При этом новое знание, присвоенное им, формирует в нем новый вид мышления, который некоторые авторы определяют как «*сильное мышление*».

Понятие «*сильное мышление*» впервые появилось в работах Г. С. Альтшуллера. В последствии оно рассматривалось А. А. Гином, И. Л. Викентьевым, В. В. Лихолетовым, А. А. Нестеренко, Н. Н. Хоменко, которые рассматривали влияние ТРИЗ на развитие качественно иного мышления человека. В педагогический научный фонд это понятие введено Ю. Ф. Тимофеевой¹⁷⁴. М. М. Кашапов, анализируя изыскание Ю. Ф. Тимофеевой*, отмечает, что «сильное мышление в отличие от творческого мышления поддается «инструментальному воздействию», управлению и контролю.... Овладение студентом комплексом знаний, включенным в структуру сильного мышления, делает решение творческих задач и получение требуемого результата более гарантированным, облегчает преодоление психологических барьеров, вызывает стремление индивида к самосовершенствованию и саморазвитию, постоянному повышению собственного потенциала, умению разумно им распоряжаться»¹⁷⁵.

По мнению А.А. Гин, субъект, использующий ТРИЗ, воспитывает в себе следующие качественные характеристики сильного мышления: умение находить неявные ресурсы решения задачи; умение строить классификационные системы; *владение логикой построения причинно-следственных цепочек и понимание ограниченности такого подхода при решении открытых задач; умение оперировать противоречиями и разрешать их; системный подход к предметам и явлениям; умение представлять объект в разных моделях, или полимодельность представлений; экономность мышления*¹⁷⁶.

¹⁷³ См.: Нестеренко А.А. Дидактические модели реализации проблемно-ориентированного обучения. Дисс... к.п.н. М., 2006. С. 34.

¹⁷⁴ См.: Тимофеева Ю.Ф. Системно-модульный подход в формировании творческой личности учителя технологии. Автореф. докт. пед. наук. М., 2000.

Прим. автора: В исследовании Ю.Ф.Тимофеевой использованы законы развития технических систем (компонент ТРИЗ) для обоснования системообразующих и системоразвивающих принципов системы высшего образования.

¹⁷⁵ Кашапов М.М. Совершенствование творческого мышления профессионала. Монография / Под науч. ред. А.В. Карпова. М.-Ярославль, 2006. С. 222.

¹⁷⁶ См.: Гин А.А. Характеристики сильного мышления //http://www.trizway.com/show.

Теория решения изобретательских задач – наука о решении проблем, основанном на объективных закономерностях развития систем. А. А. Нестеренко отмечает: «Если неалгоритмические методы фактически позволяли интенсифицировать и/или несколько упорядочить процесс перебора вариантов решения, то в ТРИЗ была поставлена и решена принципиально новая задача – сужения поля поиска решений без потери качества, другими словами, получена технология выхода на сильные решения, практически без перебора вариантов»¹⁷⁷.

Основанная на принципах диалектики, ТРИЗ, по нашему мнению, является одной из наиболее эффективных теорий с той точки зрения, что позволяет научить любого здравомыслящего человека решать творческие задачи (на основе преодоления/разрешения противоречий) и, следовательно, предоставляет возможность стать творческой личностью, обладающей сильным мышлением.

Анализ использования ТРИЗ и других методов интенсификации инженерного творчества в психолого-педагогических исследованиях на различных ступенях образования показал¹⁷⁸, что содержание этой теории имеет прикладной аспект, а по сфере применения можно определить ее универсальную адаптивность. Что позволяет сделать предположение о том, что все приложения ТРИЗ – в педагогике, психологии, экономике, искусстве (и др.) – являются применением общих закономерностей развития систем в этих конкретных областях.

Применение теории решения изобретательских задач для поиска наиболее эффективного решения любой проблемы дает возможность заменить хаотичный перебор вариантов алгоритмическим, при этом операции мышления становятся более осознанными и управляемыми. Поэтому выбор этой теории как когнитивной составляющей универсальной ключевой компетентности теоретически оправдан и обоснован.

Третьей задачей данного исследования стало определение педагогических возможностей теории решения изобретательских задач.

В качестве научной основы для проблемно-ориентированного обучения отечественные и зарубежные исследователи стали обращаться к ТРИЗ, в которой процесс решения проблемы изучается как отражение объективных законов существования и развития систем и разрешается через моделирование противоречий. В качестве информационного ресурса использовались психолого-педагогические исследования, в рамках которых использовалась ТРИЗ (ее компоненты), и на основании теоретического анализа выявить педагогические возможности этой инженерной теории в системе непрерывного образования.

Разработчики ТРИЗ утверждают, что закономерности развития и инструменты поиска новых решений, хорошо зарекомендовавшие себя в

¹⁷⁷ Нестеренко А.А. Дидактические модели реализации проблемно-ориентированного обучения: Дисс... к.п.н. М., 2006. С. 33.

¹⁷⁸ См.: Ширяева В.А. К вопросу о вхождении инженерных методов изобретательства и ТРИЗ в психолого-педагогические исследования // ТРИЗ-педагогика в системе непрерывного образования. Саратов, 2005. С. 16-30.

технике, могут оказаться полезными для поиска нового и в других областях, в том числе нетехнических, таких как социология, педагогика, искусство¹⁷⁹.

Г. С. Альтшуллер по данному поводу писал: «...все относящееся к чистой ТРИЗ – это первый ярус, первый этаж нашей сферы деятельности. Продукция здесь – делание изобретения. ...Выше – второй этаж, второй ярус. Делание в любых, разных областях, не только техника. ...общая теория творчества может включать ...любые новации. ...Если на первом ярусе одна ТРИЗ-техническая, на втором – творчество в любых областях»¹⁸⁰.

В. А. Бухвалов отмечает, что корректное использование в педагогике общей логики теории решения изобретательских задач, с первого взгляда не имеющих между собой ничего общего, позволит по-новому проанализировать целый ряд педагогических доктрин.

При выборе этой теории мы ориентировались на то, что современное образование призвано подготовить человека к жизни в обществе, научить его позитивному (направленному на развитие, на достижение нравственных целей) преобразованию внешнего и своего внутреннего мира¹⁸¹.

По сути, такое преобразование, по мнению А. А. Нестеренко, выражается через *выявление, анализ и решение ряда проблем*, многие из которых, в силу быстрых темпов развития цивилизации, в период подготовки человека к жизни (обучения) либо еще не поставлены, либо не могут быть решены наличными средствами. «Таким образом, успешность адаптации человека в стремительно меняющемся мире напрямую связана с умением выявлять и решать новые проблемы, которые ставит перед ним жизнь. Необходимость сформировать у школьников такие умения требует изменить содержание образования, обеспечить его проблемную ориентацию»¹⁸².

Первое направление применения ТРИЗ в системе непрерывного образования. Компоненты ТРИЗ или ее модели были использованы для актуализации (через построение и разрешения противоречий/проблем) «старого» содержания учебной программы/дисциплины, т.е. ТРИЗ (или компонент) в исследованиях трансформирован в дидактический элемент активизации (оптимизации) учебного процесса. При этом чаще всего изыскание производилось по изменению субъектов такого образовательного процесса.

К примеру, Т. А. Сидорчук, рассматривая психолого-педагогические аспекты проблемы *формирования креативности на начальном этапе становления личности (дошкольный возраст)*, решила использовать в своем исследовании проблемные творческие ситуации и способы их решения с помощью ТРИЗ. В ее исследовании разработаны дидактические требования к составлению системы усложняющихся творческих заданий по развитию

¹⁷⁹ См.: Поиск новых идей: от озарения к технологии (Теория и практика решения изобретательских задач) / Г.С.Альтшуллер, Б.Л.Злотин, А.В.Зусман, В.И.Филатов. Кишинев, 1989. С. 238.

¹⁸⁰ Альтшуллер Г.С. Первое выступление на 2-м съезде Ассоциации ТРИЗ // Технологии творчества. 1998. № 3. С. 12-20.

¹⁸¹ См.: Гузев В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. М., 2004. С. 5.

¹⁸² Нестеренко А.А. Дидактические модели реализации проблемно-ориентированного обучения. Диссертация. ... канд. пед. наук. М., 2006. С. 14.

умений познавать и преобразовывать объект или ситуацию с использованием ТРИЗ и методов развития воображения. Определены дидактические требования к разработке алгоритмов проблемных ситуаций совместной творческой деятельности воспитателя и ребенка¹⁸³.

Л. М. Курбатова, проводя психологическое исследование *развития креативности дошкольников и младших школьников*, осуществляла поиск резервов и возможностей развития творческих способностей в условиях массовых образовательных учреждений. Целью исследования было определено «теоретическое и экспериментальное обоснование возможностей эффективного развития детской креативности посредством активных форм и методов обучения с элементами теории решения изобретательских задач – ТРИЗ, а также выявление динамики изменений в развитии креативности дошкольников и младших школьников¹⁸⁴.

Г. В. Терехова, выделяя проблему поиска средств развития мыслительных способностей, связанных с творческой деятельностью младших школьников, как в коллективной, так и в индивидуальной форме обучения, провела педагогическое исследование: *творческие задания как средство развития креативных способностей школьников в учебном процессе*. «Выбор педагогических методик для оценивания результатов творческой деятельности учащихся младших классов произведен на основе анализа литературы, посвященной данной проблематике (Г. С. Альтшуллер, С. И. Гин, Г. В. Здебская, Т. А. Сидорчук, А. Э. Симановский и др.), в соответствии с выделенными критериями креативных способностей младших школьников»¹⁸⁵.

Н. А. Козырева на материале игр с противоречием определила психологические условия формирования творческой позиции дошкольников¹⁸⁶.

Второе направление – использование ТРИЗ как новое знание (содержание самостоятельной учебной дисциплины) для развития/формирования психических процессов (свойств) личности (субъекта образования).

М. С. Гафитулин в педагогическом исследовании в качестве основы *формирования интереса к творческой познавательной деятельности у учащихся младшего школьного возраста* использовал адаптированную теорию решения изобретательских задач. Использование ТРИЗ для учащихся школьного возраста потребовало перевода ТРИЗ-знаний «взрослого» уровня на «детский», что и привело к созданию Адаптивной Теории Решения Изобретательских Задач (АТРИЗ). М. С. Гафитулин определил сущность АТРИЗ в постепенной адаптации школьников к более сложной творческой познавательной деятельности¹⁸⁷.

¹⁸³ См.: Сидорчук Т.А. Система творческих заданий как средство формирования креативности на начальном этапе становления личности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.

¹⁸⁴ См.: Курбатова Л.М. Развитие креативности дошкольников и младших школьников, используя активные методы обучения: Автореф. дис. ... канд. пс. наук. М., 2004.

¹⁸⁵ Терехова Г.В. Творческие задания как средство развития креативных способностей школьников в учебном процессе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2002. С. 18.

¹⁸⁶ См.: Козырева Н.А. Психологические условия формирования творческой позиции дошкольников: на материале игр с противоречием: Автореф. дис. ... к. пс.н. М., 2007.

Е. Н. Яковлева¹⁸⁸ в своем исследовании определила *педагогические условия, при которых применение ТРИЗ способствует развитию творческой активности учащихся*. Она акцентировала, что формирование способов творческой деятельности осуществляется именно в процессе решения проблем межпредметного характера, требующих выявления и разрешения противоречий, что и стало содержанием учебного курса «Уроки фантазии».

Обращаясь к исследованию по выявлению и теоретическому обоснованию *дидактических условий, средств и механизмов интенсификации мыслительных процессов учащихся в процессе изучения теории решения изобретательских задач*, был разработан и апробирован авторский экспериментальный учебный курс «ТРИЗ или теория сильного мышления» для учащихся 8-9 – классов¹⁸⁹.

*Третье направление исследований интеграции** ТРИЗ в системе непрерывного образования ориентировано на изучение различных особенностей создания новых учебных дисциплин, в основе которых содержание самой теории и других методов активизации инженерного творчества/изобретательства.

К примеру, Н. М. Анисимов во втором этапе экспериментального исследования описал особенности конструирования спецкурса «Основы развития физико-технического творчества учащихся» и его практическим использованием для *подготовки студентов к решению изобретательских задач в рамках традиционной системы обучения*. Этот спецкурс подразумевал знакомство с законами развития технических систем, приемами решения технических противоречий, эвристическими методами активизации творческой деятельности¹⁹⁰.

В. А. Дмитриев, обучая студентов инженерных специальностей технологии инновационного проектирования, приходит к выводу о неизбежности использования «Функционально-стоимостного анализа» (ФСА) и «Теории решения изобретательских задач» (ТРИЗ). В частности, обратившись к одному из инструментальных компонентов ТРИЗ – алгоритму решения изобретательских задач (АРИЗ), – он отмечает, что «в АРИЗе формальная логика уживается с диалектической, и обе они равноправно обеспечивают главный результат – появление новой мысли, которая объективно, с помощью критериев самого же АРИЗа, самим же «решателем» может быть «взвешена и оценена». А вот сама-то деятельность студентов по решению новых, нерешенных задач – наиважнейший воспитательный

¹⁸⁷ См.: Гафитулин М.С. Формирование интереса к творческой познавательной деятельности у учащихся младшего школьного возраста на основе АТРИЗ: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1996.

¹⁸⁸ См.: Яковлева Е.Н. Педагогические возможности теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) в развитии творческой активности учащихся: Дис... канд. пед. наук. СПб., 2001.

¹⁸⁹ См.: Ширяева В.А. Развитие системно-логического мышления учащихся в процессе изучения теории решения изобретательских задач (ТРИЗ): Дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2000.

· В контексте исследования под *интеграцией* понимается процесс развития, результатом которого является достижение единства и целостности внутри системы, основанной на взаимозависимости отдельных специализированных элементов.

¹⁹⁰ См.: Анисимов Н.М. Теоретические и экспериментальные основы технологии обучения студентов изобретательской и инновационной деятельности: Дис. ... д-ра пед. наук. Липецк, 1998.

процесс, который при сформированном навыке успешного решения множества проблемных задач формирует в человеке черты творческой личности»¹⁹¹.

Четвертое направление – использование ТРИЗ как новое знание (самостоятельная учебная единица или интегрированная с другой дисциплиной) в формировании надпредметных умений.

С. А. Вахрушев в педагогическом исследовании раскрыл особенности *обучения старшеклассников решению изобретательских задач*, охарактеризовав основные надпредметные умения старшеклассников: выделять противоречие; строить причинно-следственную цепочку, применять имеющиеся знания в новой (нестандартной) ситуации; использовать для решения эвристические приемы¹⁹².

В. В. Лихолетов на основании корректного использования общей логики законов развития систем в своем исследовании сделал предложения относительно инвариантной «базы» образования, включающей блоки методических знаний:

1) о противоречиях как источниках (причинах) становления и развития систем любой природы;

2) об идеальности как направленности развития любых объектов в виде соотношения функций систем и затрат на их реализацию;

3) о типологии и видах ресурсов (вещественных, энергетических, информационных) как средствах развития систем;

4) о законах развития систем как способах использования ресурсов.

Их освоение, по мнению В.В. Лихолетова, сможет «вооружить» обучающихся «нетленным» инструментом анализа-синтеза систем в любой предметной области¹⁹³.

Пятое направление – использование ТРИЗ (или ее компонент) как инструмент оптимизации (усовершенствования) дидактического элемента.

К примеру, С. Ю. Модестов определил возможности и способы использования ТРИЗ в педагогическом проектировании, отражающие системный и деятельностный подходы. Провел сопоставление инструментов ТРИЗ задачам и этапам проектирования образовательной технологии. Выявил основания алгоритмизации проектирования технологий обучения средствами ТРИЗ. Обосновал систему приемов моделирования условий реализации технологии средствами ТРИЗ; определил условия повышения проекторочной компетентности педагогов при овладении ТРИЗ-технологиями¹⁹⁴.

¹⁹¹ См.: *Дмитриев В.А.* Методологические основы творческой подготовки инженеров на базе технологии инновационного проектирования // Вестник ТГПУ. 2005. Вып. 2 (46). С. 114.

¹⁹² См.: *Вахрушев С.А.* Обучение старшеклассников решению изобретательских задач: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2002.

¹⁹³ См.: *Лихолетов В.В.* Теория и технология интенсификации творчества в профессиональном образовании: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2002.; *Лихолетов В.В.* Технологии творчества: теоретические основы, моделирование, практика реализации в профессиональном образовании. Челябинск, 2001.

¹⁹⁴ См.: *Модестов С.Ю.* Проектирование образовательных технологий на основе ТРИЗ: Дис... канд. пед. наук. СПб., 2002.

А. С. Козлов обратился к исследованию *педагогических условий использования современных методов творчества как средства подготовки учителя технологии*. Он разработал инновационную классификацию методов творчества с позиций их эффективного использования для составления, выбора, анализа и решения творческих задач. Автор установил, что системообразующим элементом среди исследуемых качеств творческой личности является овладение технологией решения творческих задач. В исследовании доказано, что ТРИЗ может составить основу при работе по *«методу проектов»* в рамках образовательной области *«Технология»*¹⁹⁵.

А. А. Нестеренко в своем исследовании разработала комплекс дидактических моделей на базе теории решения изобретательских задач, который обеспечивает проблемно-ориентированное обучение школьников в рамках различных учебных курсов¹⁹⁶.

Шестое направление – использование ТРИЗ (или ее компонент) как инструмент методологического анализа системы образования и методическое средство совершенствования системы образования.

К примеру, В. А. Бухвалов, опираясь на общую логику ТРИЗ, разработал *систему работы учителя по развитию творческих способностей учащихся*¹⁹⁷.

М. М. Зиновкина впервые разработала методологические *основы креативной целостной педагогической системы непрерывного формирования творческого мышления (НФТМ) на всех уровнях образования*. Она разработала концепцию, методы, средства и педагогические условия креативной педагогической системы, ориентированной на формирование творческого системного мышления у студентов высших учебных заведений. Раскрывая проблему формирования творческого мышления студентов, М. М. Зиновкина обратилась к феномену понятия *«инженерное мышление»*, опираясь на работы Г. С. Альтшуллера: «В дальнейших исследованиях Г. С. Альтшуллер разработал своего рода механизм сознательного управления творческим процессом, получившего название «Алгоритм решения изобретательских задач» (АРИЗ). Фактически Г.С. Альтшуллер разработал основы методологии технического творчества»¹⁹⁸.

Ю. Ф. Тимофеева в своем исследовании использовала возможности ТРИЗ на раскрытие *системно-модульного подхода в формировании личности учителя технологии*. Обращаясь к идее о подобии законов развития различных систем (технических, биологических, социальных, педагогических и др.), она отметила, что наиболее целостной является система законов развития техники, базирующаяся на уникальном информационном и патентном фондах, которые позволили Г.С.

¹⁹⁵ См.: Козлов А.С. Педагогические условия использования современных методов творчества как средства подготовки учителя технологии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2002.

¹⁹⁶ См.: Нестеренко А.А. Дидактические модели реализации проблемно-ориентированного обучения. Автореф. дис. ... к.п.н., М., 2006.

¹⁹⁷ См.: Бухвалов В.А. Система работы учителя по развитию творческих способностей учащихся: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Даугавпилс, 1993.

¹⁹⁸ Зиновкина М.М. Инженерное мышление (теория и инновационные педагогические технологии). М., 1996. С. 12.

Альтшуллеру, а затем его ученикам и сподвижникам, установить основные законы развития технических систем (ЗРТС) и тем самым положить начало созданию теории развития технических систем (ТРТС)¹⁹⁹.

Б. Г. Яновский, обращаясь к теоретико-методологическим основам инновационной деятельности учителя технологии в развитии творческих способностей учащихся, обратился к принципам генерации и дифференциации целей формирования и развития творческого мышления учащихся на основе *теории сильного мышления* (которая опирается на инструментальные возможности ТРИЗ) и педагогического сопряжения теории сильного мышления со знаниями школьной программы и знаниями за ее пределами, специального формирования как алгоритмических, так и эвристических приемов творческой деятельности. Автор отметил, что эти принципы направлены на всестороннее, гармоничное развитие личности учащегося, его интеллекта и предполагают практическую реализацию *теории развития сильного мышления в образовательном процессе*²⁰⁰.

В. В. Лихолетов в исследовании стержнем технологий творчества определил систему законов организации и развития систем. На базе законов развития систем он сформулировал предложения по развитию систем профессионального образования²⁰¹.

Седьмое направление – использование ТРИЗ (или ее компонент) для разработки или усовершенствования диагностических методов в психолого-педагогических исследованиях.

Г. В. Терехова анализ результатов творческой деятельности учащихся проводила по шкале, включающей следующие показатели: новизну, убедительность, гуманность, художественную ценность, субъективную оценку, уровень используемого метода. Указанная шкала является одним из аналитических инструментов ТРИЗ и используется для определения уровня изобретательской задач и фантастических идей²⁰².

А. А. Нестеренко в своем исследовании разработала параметры диагностики авторских текстов учащихся, позволяющие оценить эффективность использования комплекса дидактических моделей для обучения выявлению, анализу и решению проблем²⁰³.

В рамках исследования связанных с новой образовательной областью – ТРИЗ разработана методика и основные критерии оценки системного мышления, на основе универсальных возможностей системного оператора (компонента ТРИЗ)²⁰⁴.

¹⁹⁹ См.: Тимофеева Ю.Ф. Системно-модульный подход в формировании личности учителя технологии: Диссер. ... д-ра пед. наук. Ижевск, 2000.

²⁰⁰ См.: Яновский Б.Г. Теория и практика инновационной деятельности учителя технологии в развитии творческих способностей учащихся: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тольятти, 2002.

²⁰¹ См.: Лихолетов В.В. Теория и технология интенсификации творчества в профессиональном образовании: Диссер. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2002.

²⁰² См.: Терехова Г.В. Творческие задания как средство развития креативных способностей школьников в учебном процессе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2002.

²⁰³ См.: Нестеренко А.А. Дидактические модели реализации проблемно-ориентированного обучения. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.

²⁰⁴ См.: Ширяева В.А. Новая образовательная область знания как ресурс развития мышления. Саратов, 2007.

Понимая, что в данной работе не могли быть отражены все имеющиеся научные исследования в области педагогики и психологии с использованием ТРИЗ, все-таки необходимо обозначить некоторые выводы.

Педагогическая отрасль человеческих знаний не развивается изолированно от других наук. Результаты педагогов-ученых в разработке профессиональных инноваций показали, что чаще всего они достигаются при реализации межнаучного подхода к объектам исследований. Так, в ТРИЗ определены законы развития технических систем, а педагогика и педагогическая антропология ищет законы развития личности. Эти законы, устанавливаемые различными науками о человеке и человеческих обществах, служат главными источниками педагогической антропологии, которая, в свою очередь, создает знание о законах развития человека с точки зрения его воспитания. Данное сравнение поиска общих закономерностей развития является одним из доказательств того, что системы (без определения их направленности на технику, человека или социум) можно анализировать и просчитывать их будущее развитие, используя общие законы.

Проанализированная широта функциональных возможностей ТРИЗ в многочисленных психолого-педагогических исследованиях позволяет определить основные направления использования этой теории как:

- *дидактический элемент*, функциональная направленность которого была определена как актуализация (через построение и разрешения противоречий/проблем) «старого» содержания учебной программы/дисциплины;
- *новое знание* (содержание самостоятельной учебной дисциплины) для развития/формирования психических процессов (свойств) личности (субъекта образования) и в формировании надпредметных умений
- *новую образовательную область исследования;*
- *инструмент оптимизации (усовершенствования) дидактического элемента;*
- *инструмент методологического анализа* системы образования и методическое средство совершенствования системы образования;
- *диагностический метод* в психолого-педагогических исследованиях.

На основании вышеуказанного можно сделать предварительный вывод, что выбор теории решения изобретательских задач, как ресурса формирования универсальной ключевой компетентности (умение решать проблемы), теоретически обоснован.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Акинфиева Наталья Викторовна** – профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Института дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, доктор социологических наук, доцент.
- Александрова Екатерина Александровна** – профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Института дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, доктор педагогических наук, профессор.
- Гарбер Илья Евгеньевич** – профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Института дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, кандидат психологических наук, доцент.
- Иванова Зоя Ивановна** – доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Института дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, кандидат педагогических наук, доцент.
- Михайлина Марина Юрьевна** – профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Института дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, кандидат социологических наук, доцент.
- Поздняков Александр Николаевич** – профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Института дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, доктор исторических наук, доцент.
- Рыблова Алла Николаевна** – профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Института дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, доктор педагогических наук, профессор.
- Ступина Светлана Борисовна** – доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Института дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, кандидат педагогических наук, доцент.
- Шамионов Раиль Мунирович** – профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Института дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, доктор психологических наук, профессор.
- Ширяева Виктория Александровна** – зав. кафедрой педагогики и психологии профессионального образования Института дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, кандидат педагогических наук, доцент.

СОДЕРЖАНИЕ

Акинфиева Н. В. Профессиональная компетентность руководителей системы образования: результаты экспериментальной работы	3
Александрова Е. А. Формирование социального заказа на индивидуализированное образование: риски и перспективы	24
Гарбер И. Е. Метатранзитивный анализ эволюции психологии	33
Иванова З.И. Основные подходы к исследованию формирования научных понятий у студентов	50
Михайлина М.Ю. Психологическая безопасность образовательной среды в контексте гендерной педагогики.....	59
Поздняков А.Н. П. Н. Милюков об истории становления российского образования как профессионального.....	72
Рыблова А.Н. Разноуровневое управление процессом обучения в системе непрерывного образования.....	88
Ступина С.Б. Современный подход к организации занятия в вузе.....	101
Шамянов Р.М. Личностное и профессиональное самоопределение: социально-психологический анализ.....	114
Ширяева В.А. Теоретическое обоснование выбора теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) для формирования универсальной ключевой компетентности.....	131
Сведения об авторах	150

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник научных статей

Подписано в печать 12.05.2010. Формат
Бумага офсетная. Печать трафаретная.
Объем Усл. печ. л. Тираж 100 экз. Заказ .

Типография ЦВП «Саратовский источник».
г. Саратов, ул. Университетская, 42, к. 106.
т. 52-05-93

Отпечатано с готового оригинал-макета

Издательство «Саратовский источник»
410600, г. Саратов, ул. Университетская, 42, к. 106.