

Вестник Московского университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в ноябре 1946 г.

Серия 20

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ № 4 • 2015 • ОКТЯБРЬ — ДЕКАБРЬ

Издательство Московского университета

Выходит один раз в три месяца

СО Д Е Р Ж А Н И Е

Актуальный вопрос

Новаковская Ю.В. Традиции или инновации в системе образования . . . 3

Педагогические размышления

Иванова С.В. Методологические проблемы философии образования и дидактики в эпоху “перемен” 18

Монахов В.М., Ерина Т.М. Матричный подход к моделированию педагогических объектов в дидактических и методических исследованиях 30

Дахин А.Н. Педагогика и робототехника. 51

Приводнова Е.В., Купцов В.И. История гражданского воспитания в России 59

Реалии педагогического образования

Мухина С.Е. Индивидуализация обучения в высшей школе через формирование когнитивных стилей и стратегий 70

Опыт практической педагогики

Арендачук И.В. Воспитательная работа как компонент психолого-педагогического сопровождения адаптации первокурсников к образовательной среде вуза 81

Бочарова Е.Е. Ценность образования в представлениях выпускников общеобразовательных школ 92

Харланова Т.Н. Особенности развития карьерных ориентаций студентов разных специальностей в процессе профессиональной подготовки 103

Указатель статей и материалов, опубликованных в журнале “Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование” в 2015 г. 117

CONTENTS

Question of Present Interest

Novakovskaya Yu.V. Tradition versus innovations in education 3

Pedagogical Ideas

Ivanova S.V. Methodological problems of the philosophy of education and didactics in the age of changes 18

Monakhov V.M., Yerina T.M. Matrix approach to the simulation teaching facilities in didactic and methodical research. 30

Dakhin A.N. Robots and education 51

Privodnova E.V., Kuptsov V.I. The history of civic education in Russia 59

Reality of Pedagogical Education

Mukhina S.E. Individualization learning in higher education by the formation of cognitive style and strategies 70

Experience of Practical Pedagogics

Arendachuk I.V. Educational work as a component of psycho-pedagogical support of adaptation freshmen to educational environment of the high school 81

Bocharova E.E. The value of education in the representation of graduates of secondary schools 92

Harlanova T.N. Features of career orientations of students of different specialties in the course of vocational training 103

Index of Articles and Materials published in “Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Department” in the Year 2015 117

АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

ТРАДИЦИИ ИЛИ ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.В. Новаковская

*(химический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова;
e-mail: jynovakovskaya@gmail.com)*

Подчеркивается, что задача образования состоит в формировании полноценной личности и что образование — это не инструмент для достижения целей, а внутреннее интеллектуальное наполнение человека. Разностороннее образование способствует выработке критического аналитического отношения к информации и созданию необходимой для анализа гуманитарной и естественно-научной базы. Ценность же научных исследований измеряется не количеством опубликованных статей и формальными индексами, а новизной идеи. И одной из важнейших задач отечественной науки является сохранение российских периодических изданий и повышение качества работ, в них публикуемых.

Ключевые слова: *задачи образования, формирование личности, критический анализ информации, критерии ценности научных исследований, периодические научные издания.*

В многочисленных дискуссиях о том, какой должна быть политика государства в сфере образования, сломано немало копий и сформулированы практически все возможные концепции. Сказать что-то принципиально новое сложно, но можно (и нужно) выделить несколько аспектов, главным из которых является вопрос, для чего вообще нужно образование. Собственно ответ на этот вопрос скрывает внутри ответы и на все остальные вопросы, включая второй по значимости после только что сформулированного: каким должно быть образование?

Самый простой ответ на поставленный вопрос в наши дни звучит приблизительно так: образование нужно, чтобы иметь больше возможностей для зарабатывания денег. Но это же абсурд! Жизнь дана человеку не для того, чтобы посвятить ее исключительно зарабатыванию денег и изобретению все новых способов их траты. Жизнь дана для реализации заложенных от рождения способностей, которые могут послужить развитию общества и

человечества в целом, как бы громко это ни звучало. И образование нужно для формирования и наиболее полного развития каждой отдельной личности.

Чем прежде различались представители разных сословий? Уровнем образования. Помните рассуждения профессора Хиггинса из “Пигмалиона” Бернарда Шоу: “...взять человека и, научив его говорить иначе, чем он говорил до сих пор, сделать из него совершенно другое, новое существо. Ведь это значит — уничтожить пропасть, которая отделяет класс от класса и душу от души”? Это было до того, как он окончательно решился на эксперимент по превращению цветочницы Элизы в “герцогиню”. И действительно, усвоив правила грамматики, научившись правильно произносить слова и строить фразы, постигнув основы этикета и окунувшись в мир классической музыки и литературы, Элиза становится наравне с представительницами высших слоев общества и даже превосходит их, имея от природы прекрасные внешние данные и музыкальный слух. Не углубляясь в анализ психологических аспектов пьесы Шоу, кои в целом весьма многочисленны и поучительны, заметим лишь, что это прекрасная иллюстрация того, как образование и воспитание способны преобразить человека, изменяя его привычки, взгляд на мир и окружающих людей, отношение к самому себе и собственной жизни. И задача настоящего хорошего образования состоит именно в формировании полноценной личности, а задача государства — предоставить этой личности возможности для самореализации.

Поэтому вынесенная в заголовок дилемма “традиции или инновации” может быть прочитана и так: “содержание или форма”. Что первостепенно и что важнее? Конечно, первое. Второе — это инструмент, не более. Он может сделать процесс более или менее интересным и увлекательным, он может помочь его рационализировать, но он не может заменить собою суть процесса. Это все равно что предположить, что достаточно приобрести синтезатор, и ты уже великий композитор. Нет, начиная знакомство с музыкой с синтезатора, ты никогда не станешь композитором. Если ты не постиг всех тонкостей созвучий, не прочувствовал консонансы и диссонансы, не освоил музыкальные лады минора и мажора, не погрузился в мир полутонов, используя для этого “самый обычный” механический инструмент, не уловил различий между огромным числом способов построения музыкальных фраз, имеющих, казалось бы, сходное звучание, но несущих очень разный смысл и выражающих подчас почти противоположные эмоции, никакой синтезатор не сделает это за тебя. Не он будет дополнять

твои музыкальные идеи, а ты станешь его примитивным механическим дополнением. И результат не будет музыкой, передающей чувства, он будет лишь более или менее благозвучной или ритмичной комбинацией звуков.

Точно так же и в школе. Нельзя учителя начальных классов заменить компакт-диском или флэш-картой с записанной на них мультимедийной презентацией урока. Это все равно что, лишив ребенка матери, оставить его на попечение робота (будем считать, очень хорошо сконструированного робота). Да, робот его вовремя накормит и уложит спать. Возможно, он даже прочитает на ночь сказку. Но отсутствие человеческого общения, построенного на понимании нюансов поведения, отсутствие человеческого тепла и в прямом, и в переносном смысле станет непреодолимым заслоном на пути формирования личности ребенка. И главным окажется именно психологический аспект. Научить мыслить и понимать других людей и окружающий мир может только человек. Робот может вырастить только робота. Не исключено, что из его “рук” выйдет даже что-то знающий индивид, но он тоже будет машиной.

Образование — это никоим образом не инструмент достижения тех или иных целей. Это внутреннее интеллектуальное наполнение человека, формирующее его. Некоторая способность к обучению есть и у других приматов. Недаром помимо *homo sapiens*, согласно концепции, предложенной еще Линнеем, выделяют *homo troglodytes* — один из видов обезьян. Их можно чему-то научить, но их внутренняя сущность при первой же возможности прорывается наружу, что очень неплохо (хотя и с неизбежной гиперболой) обыграл Вильгельм Гауф в сказке “Молодой англичанин”. Кстати, эта же сказка (и даже в большей степени) акцентирует внимание читателя на том, что образование — это не внешняя оболочка, а именно внутреннее содержание, которое не может и не должно быть обесценено под влиянием каких-то обстоятельств. Помните, как хорошо образованное и воспитанное общество небольшого немецкого городка, в котором разыгрывается действие сказки, прощает и даже находит в чем-то милыми нелепые и вульгарные выходки “племянника” приезжего господина, коим впоследствии оказывается вымуштрованный орангутанг? Причина в том, что этого племянника считают иностранцем, возможно, англичанином, который, как полагают жители городка, конечно, все знает гораздо лучше, чем они, провинциалы, и потому имеет право на своеобразные манеры и стиль поведения. Немалую роль играет и то, что дядюшка одевает “племянника” чрезвычайно на-

рядно и по последней моде, а тот оказывается весьма неплохим танцором. И не беда, что “латынь и греческий были для него [племянника], как принято говорить, китайской грамотой”, что “в географии он делал самые удивительные ошибки: ему ничего не стоило пересадить немецкий город во Францию или датский в Польшу”, что однажды он оказался не в состоянии подписать даже собственную фамилию, что, наконец, “он ничего не читал, ничему не учился, и пастор часто задумчиво качал головой, сокрушаясь о неведении молодого человека”. Тем не менее, подытоживает рассказчик, “все, что он делал и говорил, находили прекрасным”. И беда не только в том, что, столкнувшись с чем-то иностранным, а потому представляющимся более современным и правильным и облаченным в красивую и, на первый взгляд, очень привлекательную оболочку, люди не способны рационально взглянуть на ситуацию и понять, что их собственный традиционный образ жизни, их образование и воспитание несомненно лучше той вульгарности, которая предлагается им в качестве альтернативы. Беда в том, что своего рода преклонение перед чем-то иностранным может разрушить устои их жизни. Старшее поколение, оставаясь по-прежнему воспитанным и образованным, но превознося и восхищаясь вульгарным “иностранцем” и даже находя его в чем-то гениальным, провоцирует молодое поколение на подражание этому образчику. «Прежде это были прилежные, дельные юноши; теперь они думали: “К чему ученость, когда невежество дает куда больше?” Они отложили в сторону книги и стали слоняться по улицам и площадям», — констатирует рассказчик. И если прежде молодежь этого городка терпеть не могла грубости и бессмысленного времяпрепровождения, то с появлением “племянника” в городке совершенно исчезли добрые нравы и обычаи. И напрасно пытались люди старшего поколения объяснить молодежи, сколь глупым и неприличным стало ее поведение. Ответом была закономерная ссылка на блестящий пример “племянника”. В этой истории обман раскрылся, и местные жители увидели, что под фраком, цилиндром, шейным платком, перчатками и очками скрывается вовсе не англичанин, а обыкновенная, пусть и весьма способная, обезьяна. И местная молодежь, поняв, что переняла дурные привычки и повадки обезьяны, с чувством стыда вернулась к прежнему нормальному поведению и образу жизни.

Но ведь не всегда в реальной жизни у нас появляется возможность увидеть, что те, кем мы по незнанию восхищаемся и чьи стандарты пытаемся перенять и привнести в свою жизнь, вовсе не столь уж образованны и достойны уважения. И уж почти

совсем никогда не происходит такого, чтобы мы осознали, что в своем желании приобщиться к чему-то модному заграничному подражаем обезьянам. А ведь именно такой шок способен раз и навсегда освободить человека от иллюзий!

И одна из главных иллюзий — насаждаемая идея о том, что обретение богатства — это цель жизни. Но богатство, как бы банально это ни звучало, само по себе не приносит ощущения полноценности бытия. При внутренней пустоте человек как был, так и остается несчастным, даже если получает в свои руки несметные сокровища и безграничные возможности. Он утешает себя мыслью, что ему доступно все то, что недоступно другим. Но это не дает желаемого удовлетворения. Не могу не процитировать фрагменты еще одного произведения, на это раз не сказки, а рассказа американского фантаста Генри Каттнера “Сим удостоверяется...”.

Фенвик получает от дьявола бессмертие в обмен на изъятую совесть. Его организм приобретает способность к регенерации, а сам он — полную независимость от внешней среды, которая отныне не может причинить ему никакого вреда: он не может быть убит, не может понести наказание за какое бы то ни было преступление, что позволяет ему, преступая закон и человеческие жизни, умножать свое богатство и влияние. Он живет с “внутренней уверенностью в безграничном благополучии”. Через десять лет он становится “еще не могущественнейшим человеком на Земле, но, безусловно, могущественнейшим в Соединенных Штатах”. Он смог добиться того восхищения и известности, о которых мечтал. Но он ощущает, что ему чего-то не хватает. Фенвик начинает рисовать и писать, заниматься науками. Это оказывается интересным, но лишь до определенного предела. Рано или поздно он “неизбежно наталкивается на некий барьер, на запертую в сознании дверь”. Ему кажется, что, имея бессмертие и деньги, он мог бы достичь чего угодно. Мог бы стать великим музыкантом, заняться математикой или ядерной физикой... Но почему-то не получается. И он решает, что дьявол его обманул, забрав его душу, а значит, способности и сделав его жизнь по сути никчемной. И это при том, что он ощущает себя почти богом! Дьявол его разочаровывает: “Дорогой мой Фенвик, никакой вы не бог. Вы самый обыкновенный ограниченный человек. Собственная ограниченность — вот и все, что стоит у вас на пути. Да вы и за миллион лет не стали бы ни великим музыкантом, ни великим политиком и никаким другим великим из ваших грез! Нет в вас этого, просто нет, и бессмертие тут совершенно ни при чем”.

Не дают деньги и безграничные возможности ощущения полноценной жизни. И не могут дать. Дает это только внутреннее понимание разумности существования, которое возможно лишь при наличии правильного воспитания и образования. Образование, которое ни в коей мере не может быть сведено к механическому заучиванию каких-то правил, концепций, гипотез и т.д. Образование должно способствовать выработке критического аналитического отношения к информации, что возможно лишь при изучении широкого круга предметов. Конечно, кто-то более склонен к естественным наукам, а кто-то к гуманитарным; у кого-то есть артистические задатки, а кто-то испытывает тягу к физической работе, к тому чтобы собственными руками создавать что-то красивое или полезное. Но при всем этом разнообразии человеческих способностей и склонностей совершенно необходимо общее образование, которое дает человеку ощущение, что он в определенной степени понимает, как устроен окружающий мир, что он живет в стране с богатой историей, вызывающей уважение и гордость, в стране с развитой наукой и технологией, в стране, где и у него, и у его детей есть будущее, ради которого и стоит жить.

Сохранение традиций и знание истории привносит в сознание человека чувство сопричастности тому богатейшему наследию, которое было создано предшествующими поколениями. А это источник силы не только страны в целом, но и каждого отдельного человека. Недаром ведь варвары во все века разрушали культурные памятники. Не случайно была уничтожена Александрийская библиотека и сожжена Константинопольская. Не случайно уничтожались прекрасные статуи и архитектурные шедевры Древней Греции. Не случайно в тридцатых годах в Германии жгли книги, а в феврале 1945 г. уже англо-американские союзники разбомбили Дрезден и Прагу. Не случайно сейчас уничтожают ценнейшие реликвии и книги Междуречья и Ассирии. Когда-то это было почти подсознательным шагом, ибо уничтожение предметов искусства, книг и научных трактатов низводило покоряемые народы до уровня завоевателей — они уже, казалось бы, ничем их не превосходили. В новое время это стало целенаправленным действием, имеющим те же самые корни: когда уничтожены и не могут быть восстановлены великие произведения предков, у народа выбита почва из-под ног, ему не на что опереться. У него не остается поддерживающей его силы предшествующих поколений. Ему легко привить любые новые “ценности”, которые таковыми по сути не являются. Сравнивать ведь не с чем. А в качестве дополнения, ведь все уничтожить невозможно, можно еще

опошлить и обесценить то действительно великое, что было создано на протяжении веков: выдавать пародии и искажения живописных полотен и литературных произведений за новое прочтение в условиях современной эпохи. В результате всех можно превратить в варваров, которыми легко управлять, хотя им кажется, что они сами принимают решения, будучи весьма осведомленными в самых разных вопросах.

Еще один аспект уничтожения исторических ценностей и реликвий, несущий ничуть не меньшую угрозу человечеству, — это искажение истории. Уничтожив реальные свидетельства очевидцев или собранные по крупицам воспоминания современников, можно просто “стереть” факты, а потом сочинить что-то новое, способствующее решению текущей конъюнктурной задачи. Примечательно, что, наверное, впервые всерьез о возможности исчезновения истории заговорил Джордж Оруэлл в эссе “Вспоминная война в Испании”. Впоследствии, если судить по “1984”, эти его опасения превратились в страх перед катастрофой, которую необходимо предотвратить. Приведу несколько цитат. «Еще смолodu я убедился, что нет события, о котором правдиво рассказала бы газета, но лишь в Испании я впервые наблюдал, как газеты умудряются освещать происходящее так, что их описания не имеют к фактам ни малейшего касательства, — было бы даже лучше, если бы они откровенно ввали. Я читал о крупных сражениях, хотя на деле не прозвучало ни выстрела, и не находил ни строки о боях, когда погибали сотни людей. Я читал о трусости полков, которые в действительности проявляли отчаянную храбрость, и о героизме победоносных дивизий, которые находились за километры от передовой... В общем, я увидел, как историю пишут, исходя не из того, что происходило, а из того, что должно было происходить согласно различным партийным “доктринам”. Это было ужасно...» На всякий случай уточню, речь идет о статьях в испанских и английских газетах. “Из всего нагромождения лжи, которая отличала католическую и реакционную прессу, я коснусь лишь одного пункта — присутствия в Испании русских войск. Об этом трубили все преданные приверженцы Франко, причем говорилось, что численность советских частей чуть ли не полмиллиона. А на самом деле никакой русской армии в Испании не было. Были летчики и другие специалисты-техники, может быть, несколько сот человек, но не было армии... Меня пугают подобные вещи, потому что нередко они заставляют думать, что в современном мире вообще исчезло понятие объективной истины. Кто поручится, что подобного рода или сходная ложь в конце

концов не проникнет в историю?” И еще один фрагмент: “Знаю, распространен взгляд, что всякая принятая история непременно лжет. Готов согласиться, что история большей частью неточна и необъективна, но особая мета нашей эпохи — отказ от самой идеи, что возможна история, которая правдива”.

Любопытно, что подобная ложь родилась не в конце тридцатых годов XX в. Примечателен лозунг, использованный англичанами и французами для начала войны против России в Крыму в 1854 г., — “защита просвещения”, что и было увековечено на оборотной стороне медали, отлитой в честь союза Англии, Франции и Турции. Напомню, что защита просвещения состояла в недопущении расширения влияния России на Константинополь (в частности передачи России ключей от Вифлеемской церкви), заключения нового соглашения между Турцией и Россией о контроле над черноморскими проливами и в целом существенном ограничении роли России в этом регионе.

И вот для того чтобы подобная тактика не имела успеха в современном мире и не уничтожила бы в конце концов человечество (к чему есть все предпосылки, ибо мир варваров при современном уровне развития технологии обречен), необходима *реальная защита просвещения* и сохранение классического образования, как среднего, так и высшего. Образование, которое дает и гуманитарные, и естественно-научные знания. Не зная истории, невозможно ориентироваться в современном мире и очень легко попасть под влияние любой насаждаемой идеи. Не имея же хотя бы базового школьного естественно-научного образования, невозможно овладеть даже начатками критического логического мышления. Именно критический анализ при знании определенных фактов (исторических или технологических) позволяет человеку отличить лживую псевдоисторическую концепцию или идею от истинной, вредное изобретение от действительно полезного.

Любое узкоспециальное ограничение при получении образования вредно. Это не значит, что имеющий задатки полиглота, но не питающий склонности к математике ребенок или молодой человек должен изучать алгебру, геометрию и начала функционального анализа в том же объеме, что и обладающий математическими способностями сверстник. Но базовое образование должно быть общим и включать все основные гуманитарные и естественно-научные предметы. При наличии этой общей базы может быть реализовано углубленное изучение отдельных дисциплин. Но, повторю, ни в коей мере ни основное образование, ни дополнительное (если речь идет о среднем образовании) не может быть

сведено к заучиванию фактов и “рецептов”, ориентированных на решение стандартных задач, аналогичных тем, что предлагаются на едином государственном экзамене. О вреде существующей концепции ЕГЭ многими, и мною в том числе, сказано уже немало. К счастью, она постепенно пересматривается и приближается к обычному экзамену, не ориентированному на “угадывание” правильного ответа из списка предложенных. Это главное. Не должно быть заученных ответов и правил — должна быть аналитическая работа мысли экзаменуемого, позволяющая ему найти правильный путь решения задачи и получить корректный ответ на поставленный вопрос. Любое рецептурное знание краткосрочно и бессмысленно, ибо не учит человека думать. А это абсолютно необходимо, чем бы он в жизни ни занимался.

Что касается образования высшего, то здесь переоценивать роль специализации тоже нельзя. Конечно, необходимо дать молодому человеку представление о современных направлениях исследований, о новых технологиях или свойствах и методах получения новых материалов. Но без широкой эрудиции, которая подразумевает знакомство с различными разделами науки, человек не сможет самостоятельно даже усовершенствовать кем-то разработанный метод применительно к конкретной ситуации, и уж тем более не сможет изобрести что-то новое. Любое изобретение возможно тогда, когда человек, сопоставляя различные базовые принципы, например функционирования определенного вида приборов (а этих принципов не так много и известны почти все они достаточно давно), обнаруживает, что комбинация ранее не принимавшихся во внимание факторов позволяет совместить какие-то узлы (дополнить существующие какими-то определенными) и тем самым достичь желаемого результата. Или просто получить что-то новое. Насколько хорошим оно окажется, покажут последующие эксперименты. Но в любом случае методом проб и ошибок исследователь начнет движение в новом направлении. И даже если оно окажется тупиковым, это само по себе будет существенным результатом, ибо выявит какие-то не учтенные ранее особенности. А ведь есть еще ныне всеми признанная тенденция сближения исследований в различных естественно-научных областях, в частности в химии, физике и биологии (в смысле науки о живых системах) и формирования новых направлений как раз там, где методы и концепции разных наук перекрываются, дополняя друг друга. Это совершенно закономерно, поскольку и в живой, и в неживой природе все процессы по сути являются физическими, а вовлечены в них химические соединения.

И в очередной раз хочу напомнить, что технологический рывок середины—конца XX в. обеспечили люди, получившие хорошее “старое”, а вовсе не инновационное образование. К сожалению, сейчас принято повторять, что надо давать такое образование, чтобы человек мог сразу найти себе перспективную работу. Но, например, многие из тех направлений в технологии материалов, которые считались перспективными еще два—три десятилетия назад, ныне оказались “на обочине” прогресса: работы в этих областях продолжаются, но надежд на быстрое и чрезвычайно эффективное внедрение соответствующих технологий или материалов уже нет. Такой же будет участь и многих современных исследований. Но это вовсе не означает, что их надо закрыть. Напротив, они должны продолжаться. В какой-то момент, когда будет накоплен критический объем данных, кто-то более или менее случайно сможет, наконец, выйти из того тупика, в котором оказалось ныне данное направление. И предсказать заранее, что надо дополнительно учесть или как изменить постановку эксперимента, едва ли сегодня кто-то сможет. Значит, нельзя отказываться от поисков в той области, где работы натолкнулись на какие-то сложности, и нельзя концентрироваться только на тех направлениях, где, казалось бы, получилось или вот-вот получится что-то чрезвычайно значимое. Возможно, ничего более рационального там в ближайшее время не обнаружится, и более перспективным окажется нечто совершенно иное.

Но заметить это иное не может тот, чье образование было узконаправленным на решение только одной прежней задачи и кто целиком посвятил все силы только ей. Найти новое может тот, кто, имея широкую эрудицию и склонность к поиску нетривиальных решений, рискнет углубиться туда, куда до него никто не заглядывал, а если и заглядывал, то был настроен на изучение каких-то иных аспектов. Квантовую теорию, лежащую сейчас в основе всех современных разработок, особенно в сфере нанотехнологии, создавали физики и математики, которым никто в молодости не преподавал никаких близких по содержанию предметов. И создали!

Человек должен получать максимально широкое представление о существующих естественно-научных концепциях, об их достоинствах и недостатках. И никто не должен ограничивать его деятельность жесткими рамками необходимости самому зарабатывать деньги на дальнейшие исследования, получая гранты. Что мог бы написать в качестве обоснования необходимости выделить финансирование (в соответствии с принятыми ныне стан-

дартами различных фондов) Шредингер или Эйнштейн? — Что в настоящий момент он пытается сформулировать концепцию, которая как-то разрешит существующие противоречия в области строения материи или теории гравитации? И какой результат к концу отчетного периода он мог бы гарантировать? И сколько печатных работ опубликовать? Очевидно, заявка на такой грант не прошла бы современную экспертизу, и автор вынужден был бы, получая зарплату на грани выживания, изыскивать возможность все же продолжать свою работу, например, тратя драгоценное время на какие-то посторонние исследования (на которые может быть выделен грант) или берясь за работу, не имеющую ничего общего с научными изысканиями. Можно ли в таких условиях надеяться, что ему удастся найти решение столь важной научной проблемы?

Каков же вывод? А он очень прост. Современная система, требующая от ученого сконцентрированной работы на каком-то относительно узком направлении, которое в настоящее время достаточно щедро финансируется, тормозит реальный прогресс. Такое финансирование возможно и обоснованно лишь в случае практически ориентированных разработок, например, нацеленных на совершенствование существующей или внедрение абсолютно новой технологии. Если же речь идет о фундаментальных исследованиях, то что-то принципиально новое может быть предложено человечеству лишь тогда, когда исследователь не “гонится” за сиюминутным результатом с необходимостью ежеквартально или ежегодно отчитываться о достигнутом прогрессе, а может спокойно посвятить время интересующей его задаче, решение которой может появиться как через год, так и через два—три десятилетия. И ценность его измеряется не количеством опубликованных статей, а новизной идеи, приближающей человечество к пониманию процессов в природе, космосе или организме человека.

В дополнение к сказанному не могу не отметить еще один аспект. Развернувшаяся ныне “гонка” ученых, цель которой опубликовать как можно больше статей, ибо это теперь один из важнейших показателей эффективности научных исследований, вполне может похоронить науку вообще. Дело в том, что порождается море информации, значительная часть которой уже никого всерьез не интересует. Многие даже не знают что сделано в той же или соседней области исследований. Работы других авторов цитируют лишь тогда, когда заинтересованы, чтобы их самих эти авторы тоже цитировали, так как это еще один показатель “качества” научных работ. Возникает примитивная коррумпированная система,

прежде всего потому, что количество статей столь велико, что просто невозможно найти соответствующее число грамотных и квалифицированных рецензентов. Значит, рецензентами оказываются случайные люди, которые могут забраковать действительно хорошую работу и рекомендовать к публикации плохую. Такое бывало и прежде, но в иных масштабах. Сегодня действительно ценные работы тонут в гигантском объеме посредственных. И эволюция содержания хорошо известных и по-прежнему считающихся авторитетными научных журналов в знакомой автору области физики и химии тому яркое подтверждение. Можно “поставить на поток” работы, посвященные теоретическому моделированию или экспериментальному изучению каких-то веществ или процессов с применением недавно разработанных методов. Но каков их смысл? Если есть аппаратная возможность изучить большой спектр систем, надо не создавать десятки описательных текстов, а выполнять систематический анализ, дающий основу для каких-то практически важных предсказаний. Иначе вся эта информация будет уже через два—три десятилетия никому не нужна. Если сами авторы не смогли ее проанализировать и обобщить, то кто же этим займется? Но тогда получается, что значительная часть современных исследований имеет в перспективе весьма ограниченную ценность. А большая часть ученых сосредоточена исключительно на таких работах. Значит, в плане развития научной мысли человечество, вопреки ощущениям, в настоящее время работает с существенно меньшим коэффициентом полезного действия, чем это было еще полстолетия назад.

И еще один аспект, недавно казавшийся абсолютно нереальным, а сегодня более чем ожидаемый. Будучи настроены на публикацию научных статей в наиболее престижных международных журналах, мы совершенно не думаем о сохранении собственных российских периодических изданий. Когда-то работы наших нобелевских лауреатов по физике печатались в “Журнале экспериментальной и теоретической физики” и в “Письмах в ЖЭТФ”. И их читали и в Европе, и в Америке! Почему же теперь, чтобы наши работы прочитали, мы стремимся отправить их в европейские и американские издания, пренебрегая своими и низводя их таким образом до очень низкого (не престижного) уровня? Нам это в существенной степени навязывают, поскольку так создаются условия, когда у отечественной науки исчезает несущая опорная конструкция (объединяющие ученых периодические издания), а без нее, как известно, ни одно здание устоять не может. Вот и разрушаются наши уже многовековые научные традиции. А что

будет, если завтра по причине введения очередных санкций, нашим работам вообще перекроют доступ в англоязычные международные издания? Мы вспомним о тех журналах, которые сами почти не читаем в силу несколько пренебрежительного отношения к публикуемому в них, ибо все наиболее интересное, конечно же, направляем отнюдь не туда? У них не тот индекс цитируемости, поэтому опубликованные в них работы вовсе не столь высоко ценятся при составлении всевозможных научных рейтингов, используемых, в том числе, и при конкурсном отборе на те или иные должности в академических институтах и университетах. Почему мы не можем быть самодостаточными? Это не значит, что не нужны исследовательские работы, выполняемые совместно коллективами авторов из разных стран или разных институтов. Любая рациональная кооперация, объединяющая усилия и возможности различных специалистов, безусловно, полезна. Но результаты таких исследований, как и тех, что выполняются отдельными исследователями или небольшими группами, заслуживают того, чтобы быть опубликованными и в отечественных журналах, причем в первую очередь. В чем цель и смысл исследований, в том числе совместных? В обнаружении новых свойств систем или закономерностей процессов. И нужна эта информация всем тем, кто работает в данной области. Почему же мы считаем необходимым сделать ее доступной прежде всего зарубежным читателям? Вопрос сформулирован именно так, потому что по-прежнему отнюдь не все отечественные институты и вузы могут обеспечить своим сотрудникам доступ к электронным версиям международных журналов. Неужели мы в своей стране не способны уже оценивать по достоинству работы коллег? И нам для такой оценки надо привлекать “независимое” мнение зарубежных исследователей? Если мы так низко оцениваем свои способности и знания, то надо вообще прекратить все исследования. Если же это не так, то встает классический вопрос: “А судьи кто?” Или для нас главное, чтобы о нас узнали там? И что нам это даст? Признаемся себе честно, что почти ничего, кроме некоторого удовлетворения собственного самолюбия, но основано-то это удовлетворение лишь на том, что мы сами же и убедили себя, что именно это ценно. Интересно, много сделали бы отечественные конструкторы ракетной техники, если бы, находя какое-то новое решение, каждый раз спрашивались бы у своих зарубежных коллег-конкурентов, как они это оценивают? Полагаю, ответ очевиден. Можно дарить свои идеи тем, у кого есть возможность их быстрее реализовать, а можно работать на себя и свою страну.

Думаю, самое время переосмыслить нашу тактику, четко осознавая, что господствующая ныне не просто вредна в плане развития научных исследований в России — она лишает нашу науку будущего. И это не громкие слова. Обесценивая российские научные журналы, мы (как в сказке Гауфа) вольно или невольно приучаем к этому наших студентов и аспирантов. Они видят, что перспектив значительно больше за границей, куда и стремятся уехать, чтобы чего-то достичь. Мы, используя опыт и традиции наших вузов и научных школ, даем им знания, которые они, к слову, не получили бы за рубежом, но которые они потом используют для поддержания и развития научных исследований где-то там в Европе или Америке. В этой связи примечательна тактика китайцев и индусов, у которых не было ранее сформированных научных школ и традиций. Они, получая опыт работы за рубежом, стремятся воплотить его у себя дома. Достаточно посмотреть, какое количество научных журналов они создают у себя в последнее время “с нуля”. А мы, при своем богатейшем наследии, не способны не то что его умножить, даже сохранить! Ведь если бы вместо повсеместного признания неоспоримого превосходства зарубежных журналов (поскольку именно (и только) публикации в этих высокорейтинговых изданиях играют решающую роль при распределении грантов, при выдвижении на различные конкурсы и премии), мы бы приложили силы к тому, чтобы поднять уровень образования в нашей аспирантуре (которая, в отличие от базового высшего образования, бесспорно, уступает зарубежной), не просто изменив ее продолжительность, но реализовав новые, более гибкие и насыщенные схемы обучения, обеспечили бы трудоустройство молодых специалистов, получивших степень кандидатов наук (в плане всего лишь достойной оплаты труда и предоставления хотя бы служебных квартир), и все вместе (а это можно сделать только совместно) подняли бы уровень публикаций и, таким образом, престиж отечественных научных журналов, не преклоняясь перед рассчитываемыми по каким-то формальным показателям рейтингами и индексами, мы бы создали условия для действительно быстрого и эффективного развития науки и технологии в России. У нас еще есть время, но его очень мало. И чем дольше мы будем придерживаться существующих ныне подходов к оценке “нужности” и “качества” научных работ, а заодно и “эффективности” их исполнителей, тем тяжелее будет выбраться из этого катастрофического состояния!

Давайте, говоря об инновациях, не забывать о традициях российского образования и российской науки!

TRADITIONS VERSUS INNOVATIONS IN EDUCATION

Yu.V. Novakovskaya

It is stressed that the object of education consists in the formation of a full-fledged personality and that education is by no means an instrument for gaining certain ends, but the inward intellectual filling of a person. Versatile education provides the development of critical analytical perception of information and creation of the necessary liberal and natural-science basis. The value of scientific research should be measured by the novelty of ideas rather than the number of published papers and formal indices. One of the main objects of the native science is to save Russian scientific periodicals and enhance the quality of works published in them.

Key words: *goals of education; formation of personality; critical analysis of information; value criteria of scientific works; scientific periodicals.*

Сведения об авторе

Новаковская Юлия Вадимовна — доктор физико-математических наук, профессор кафедры физической химии химического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел.: (495) 939-48-62; e-mail: jvnovakovskaya@gmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ДИДАКТИКИ В ЭПОХУ “ПЕРЕМЕН”

С.В. Иванова

(ФГБНУ “Институт стратегии развития образования Российской академии образования”; e-mail: s.ivanova@itiprao.ru)

В статье рассматриваются проблемы философии образования, современной дидактики в период значительных изменений в социальном, образовательном пространстве. Говорится о предположительных причинах выхода из кризиса смыслов, в который низвергнуто современное общество и о теоретических предпосылках выхода из педагогических тупиков в постмодернистскую эпоху.

Ключевые слова: *философия образования, дидактика, постмодернизм, кризис смыслов, ризома, выбор, образовательное пространство.*

По самым разным экспертным оценкам осмысление наукой современной общественной ситуации и состояния образования как части социума находится на стадии самых общих представлений. И такое мнение неслучайно, оно возникает из наблюдений за тем, как “проживается” кризис: духовный, нравственный, финансовый, экономический, геополитический, экологический. В том, что в настоящее время кризис не только и не столько финансовый и экономический, не сомневается уже никто, хотя в 2009 г. сомневающиеся в этом еще встречались даже в стане гуманитариев, не только экономистов. Очевидно, что кризисные явления переживает гуманитарное знание, в частности философия образования, дидактика.

Все это происходит на фоне заявленных инновационных процессов практически во всех сферах экономической, политической и общественной жизни, включая, разумеется, и систему образования. Ранее речь шла о модернизации, теперь все чаще упоминается реструктуризация, реорганизация, со всей простотой предполагающая либо сокращение финансирования, либо изменение структуры финансирования с неизвестными пока последствиями, потому что изменения происходят не в результате научного прогнозирования, а путем принятия решений управленцами на основании собственных представлений о сути вещей. Эксперты

при этом уже в течение нескольких лет отмечают, что система образования переживает “усталость” от бесконечного процесса реформирования.

Нет общего мнения, когда завершатся эти процессы, не ведущие пока к стабильности системы образования, где выход из сложного положения. Процессы с неясными механизмами и последствиями переплетаются с кризисом в самых причудливых формах. Может быть, вот она — ризома? Модные слова (“тренд”, “реконструкция”, “инновации”, “синергия” и прочие) заполняют информационное пространство, не проясняя существа вопроса по той причине, что одни и те же слова объясняют не рядоположенные явления: третьеклассники делают “проекты” и “презентации”, чуть ли не от каждой муниципальной школы требуются “концепции” и “инновации”.

Вывод один: наступил *кризис смыслов*. Серьезным здесь видится вопрос: это один кризис или их череда, подобная горной гряде с меняющимися по высоте пиками, “до скончания века”. Возможно, именно так выглядит “время перемен”? Очевидно, что происходят глубокие изменения, которые носят глобальный, множественный и необратимый характер. Глобальный — потому что касается всего мира, изменения касаются не только людей, но и планеты в ее естественно-научном понимании. Множественный — потому что изменения развиваются по огромному количеству направлений, и это дает очередные доказательства многовекторности нашего мира. Проявляется одновременное воздействие этого множества влияний и направлений. Сила этих влияний, глубина изменений делают их необратимыми. И это делает очень тонкой грань, за которой становится невозможным спасение. Мир жил и живет по способу “взять” и “иметь”, мы все об этом знаем от Эрика Фромма [1]. А Священные Писания поведали, что нам за это будет...

Теперь надо добавить к трем определениям “глобальный, множественный, необратимый” еще и эпитет “конечный”. Это последнее — точка совпадения опасений: хочется, чтобы изменения не приводили к глобальным катастрофам, к концу.. Необратимый — это не конечный, человек тысячелетиями привыкал так думать, и пока так было. В принципе, человечество не раз уже стояло перед выбором, исчезали целые цивилизации. Однако не всегда человек был в том повинен. Разница заключается в том, что развитие цивилизации привело к глобализации проблем, их “рукотворности” и ускорению изменений, что сократило время на выбор.

Таким образом, получается, что тот опыт выбора, который был, мало помогает в изменившихся условиях. Древние племена или ранние цивилизации, переживая природные и/или общественные катаклизмы, не знали ни границ мира, ни своих возможностей, думали о конечности своего — личного ли, племени ли, народа ли — бытия. Но всегда надеялись и... зачастую спасались. В конечном счете, выбор осуществлялся, чаще всего он заключался в консолидации, поиске новой веры и пути к общей цели (в исключительных случаях — в постройке Ковчега). Именно о таком результате говорят нам успешные цивилизационные примеры.

Думается, что в критические моменты обращение происходит не только к рациональному, но и к экзистенциальному, к стремлению ощутить единство объекта и субъекта, целостность мира, а не разделить весь сущий мир на объектный и субъектный. Рационально легче познавать и изменять мир, его “препарировав”, спастись человек начинает подчас с иррационального, а чаще — с души. Спасение души — рефрен в любой религии.

Прийти к верному выбору можно, понимая, по крайней мере, три вещи:

- единственный ли это выбор?
- способно ли сегодня человечество делать осознанный выбор?
- свободен ли человек в своем выборе?

Рациональный, реалистичный мир, мир практики и природы (по Ю. Хабермасу) оставляет мало свободы, если смотреть на свободу с естественно-научной или утилитарно-прикладной точки зрения. С противоположной позиции видел предоставленную герою свободу М. Булгаков. Экзистенциальное же представление о свободе, как известно, сводится к возможности выбора личностью одного пути из множества. Есть ли у человека множество путей? Как человеку понять, что он свободно принимает свое решение о выборе? Рассуждения экзистенциалистов прошлого века нередко сводились к представлениям о полной свободе личности, когда никто и ничто, в первую очередь общество, не влияет на свободу выбора индивидуального “Я”, проникшего в мир “экзистенции” [2].

В настоящее время, рассматривая проблемы философии образования, теории педагогики, необходимо представлять всю социальную ситуацию в комплексе, ведь она самым серьезным образом влияет на мир образования, на образовательное пространство. С одной стороны, нельзя не принимать и не учитывать обстоятельства современной жизни. С другой стороны, нужно понимать, что в связи с данными обстоятельствами общество ожидает от

образования, от процесса обучения того, что поможет человеку: жить в современном мире, отвечать на его угрозы, соответствовать перспективам, развить его способности и задатки и научить делать правильный выбор из ряда имеющихся возможностей. Причем это ожидаемое достаточно аморфно, слабо структурировано и оформлено. Вопрос оформления такого вызова образованию расположен в области теории, а не практики образования.

Возникает резонный вопрос: почему модернизация (реформирование ли?), какие-то иные изменения стали нескончаемыми волнообразными процессами, практически неотъемлемым признаком системы образования XXI в.? Вопрос не пустой и не риторический, если принять во внимание “ощущения” массового сознания: не возникает чувства завершенности процессов, удовлетворенности достигнутыми результатами. Мало того, всякий новый результат (или его отсутствие) порождает массу новых проблем и изменяет точку зрения. Нет такой ранее привычной, а теперь желаемой стабильности.

Можно предположить, что дело в первую очередь в проживаемом нами времени — эпохе постмодерна... или постпостмодерна?!

В настоящее время, спустя почти сорок лет обсуждения постмодернизма в достаточно узких философских кругах, только начинается прозрение представителей других отраслей гуманитарного познания, но до значимого учета этого мировоззренческого, духовно-интеллектуального, ментального явления в каких-либо сферах человеческой деятельности, в том числе в образовании и педагогической науке, еще очень далеко. Справедливости ради надо сказать, что научно-образовательный интерес к постмодернизму на протяжении трех десятилетий отмечается в США [2–4] и в Европе [5]. В российской научной литературе встретилось утверждение, что даже в стане современных философов или, шире, преподавателей философских дисциплин в вузе, нет существенного внимания к постмодернизму ни на уровне содержания дисциплины, ни на уровне методики преподавания [6]. Известны другие примеры, в частности на философском факультете МГУ имени М.В. Ломоносова, но это понятное исключение из правил.

Необходимость осмысления постмодернизма подтверждается словами Ж. Делёза и Ф. Гваттари, будто специально сказанными для российских ученых: “Посткантианцы вращались в кругу универсальной энциклопедии концепта, связывающей его творчество с чистой субъективностью, вместо того, чтобы заняться делом более скромным — педагогикой концепта, анализирующей условия творчества как факторы моментов, остающихся единичными”

(выделено авт. — *С.И.*) [7]. Делёз и Гваттари четко выразили методологическое представление о роли современной педагогики: “Если три этапа развития концепта суть энциклопедия, педагогика и профессионально-коммерческая подготовка, то лишь второй из них может не дать нам с вершин первого низвергнуться в провал третьего — в этот абсолютный провал мысли, каковы бы ни были его преимущества с точки зрения мирового капитализма” [7].

В этом контексте понятнее истоки проблем образования во всем мире, утрата значения педагогики как науки, способствующей разрешению этих проблем. Очевидно, что именно педагогика должна задать развитие стратегии, опираясь на методологию как философскую реальность и универсалии (отчасти может быть даже в духе Гегеля или Канта). Ведь в определенных вещах, например связанных с воспитанием личности, имеется необходимость противодействовать ряду тенденций постмодернистского времени, когда размываются смыслы, сметаются ценности, отрицается теория и знание, когда с помощью массовой информации “тиражируется” массовое сознание, человек массовой культуры. В настоящее время это влияние уже происходит: образование производит некие продукты деятельности (решения) в заданных социумом и экономикой условиях. Эти экономические, социальные и иные условия прикладная наука учитывает, чтобы породить сиюминутный отклик на них через практикоориентированные предложения, а подчас наука и вовсе не реагирует: или не видит задачи, или не успевает угнаться за изменениями. Однако практика не должна оценивать и осмыслять сама себя. Это замкнутый круг, из которого трудно вырваться к широким обобщениям, к общему — из частного. Прагматичный подход порождает симулякры, а коммуникационные события (реклама) вокруг них пытаются убедить (и убеждают подчас!), что это и есть настоящее, определяющее смыслы жизни. Этим самым уничтожаются (или — не рождаются) идеи, реализация которых сохраняет “Я” в философском, допустим, декартовском, смысле (существую, мыслю, сомневаюсь), в той множественности (в этой мысли Декарта — троичности), о которой говорят постмодернисты. Так, Делёз заявляет о множественности концепта вообще и концепта “Я” в частности, отталкиваясь от картезианцев с их имплицитно-субъективным “Я”, и, как показано выше, от Декарта [7].

Стоит попытаться найти баланс между тем что следует воспринять из постмодернизма, что нужно учесть в образовательной политике эпохи постмодерна и чему противостоять.

Обратим внимание на ряд идей, сформулированных Делёзом и Гваттари, по сути — как дидактический *концепт в эпоху пост-модерна*:

- “следует строить планы и ставить проблемы”;
- “следует творить концепты”;
- “новые концепты должны соотноситься с нашими проблемами, нашей историей и особенно с нашими становлениями”;
- “концепты не вечны, но разве это делает их временными?”;
- «концепт бывает “лучше” прежнего в том смысле, что позволяет расслышать новые вариации и неведомые переключки, производит непривычные членения, приносит парящее над нами Событие»;

— “можно даже сегодня оставаться платоником, картезианцем или кантианцем, ибо вполне закономерно считать, что их концепты способны вновь заработать применительно к нашим условиям и одушевить собой те концепты, которые еще предстоит создать”;

— “и кто лучший последователь великих философов — тот, кто повторяет то, что они говорили, или же тот, кто *делает то, что они делали*, то есть создает концепты для необходимо меняющихся проблем” (выделено авт. — С.И.) [7].

Вычленение этих позиций сделано не случайно. Это представление постмодернистского проекта осмысления современной образовательной действительности, это призыв к созданию новых концептов в новых условиях, в эпоху перемен, в которой нам довелось оказаться. Конечно, научный анализ или прогноз может оказаться ошибочным, научные теории и концепции могут не воплотиться в жизнь, но отсутствие таковых, отсутствие научного влияния, наряду с иными факторами, порождает проблемы в системе образования, среди которых, к примеру, нужно выделить проблему репрезентации и интерпретации заявленных решений.

Следующий важный момент связан со спецификой российской системы образования, ориентированной на традицию и с трудом преломляющей традиции на пути к новым решениям. В российской образовательной действительности феномен постмодернизма на самых начальных этапах стал связываться не столько с модерном, что было бы логично, исходя из историко-философских воззрений и измеряемой веками истории, сколько с традиционализмом. Думается, что причина кроется в специфике устройства государственно-общественной жизни в России и сопредельных государствах, имевших ранее общую с Россией историю.

Упрощенно в мире образования под традиционализмом понимается опора на традиции при разработке концептуальных ос-

нов и принятии решений. Это нужно делать, но важно понимать меру учета традиций. В настоящее время большинство ученых-педагогов не может вырваться за рамки имеющихся представлений о системе образования и о социуме. Авторитеты важнее современных условий, научные гуру традиционных научных школ подавляют своим авторитетом, поэтому и не разрабатывая новых концептов, можно иметь репутацию хорошего ученого. Парадоксальность настоящего момента заключается в том, что образовательное пространство и время изменились, а осмысление этого факта происходит в недрах педагогической науки пока поверхностно и не спеша, больше технологически (и новых технологий нельзя не заметить!), чем идеологически. Это явление не продуктивно и для науки, и для практики решений. Пора обратиться к куновскому призыву переменить взгляд, это позволит учесть иные позиции, увидеть другие факты образовательной практики, оперировать новыми фактами, имея обновленные методологические взгляды, что дает возможность развития. И сам кризис в науке вполне объясняется теорией Куна о смене парадигм при возникновении значительного числа аномалий в науке и возникающих по этому поводу дискуссий ученых. Сложность понимания данных процессов в науке связана с ответами на сущностные вопросы: не попадает ли в число специфических аномалий само нежелание принять иные времена и по-новому оценить в целом социальное, и, в частности, образовательное пространство? Не тормозит ли развитие философии образования отторжение новых концептов и привязанность к уютным и знакомым “образам образования”? Последнее размышление навело на мысль заглянуть вновь в великолепную книгу В.В. Платонова и А.П. Огурцова “Образы образования. Западная философия. XX век” [8]. Обнаружилось, что этой монографии уже десять лет, а рассуждения о кризисе и причинах его преодоления в педагогике близки. Утверждение авторов, что “отсутствие исследований зарубежной философии образования — одна из причин недостаточного развития философии образования и тех доморощенных проектов преобразования образовательной системы, которыми нередко ограничивается вся работа по философии образования в нашей стране” [8: 31] ничуть не потеряло своей актуальности. Во-первых, не появилось пока яркого интереса к развитию этой проблематики, хотя новые времена наступили и требуют нового осмысления. Во-вторых, ощущается чуть ли не страх (не хотелось бы употребить здесь это экспрессивно окрашенное слово, но другого не находится) перед временем и новыми задачами и все более глубокий отход к тра-

диционализму в его классическом геноновском понимании [9]. Под “традиционализмом” принято понимать в современном русском языке согласно “Толковому словарю” Ожегова и Шведова “приверженность к старым традициям” [10]. В философском плане “традиционализм” определяется как “ориентация индивидуального, группового или общественного сознания в прошлое, которое обычно противопоставляется как совокупность ценностей настоящему” [11]. И еще там же: “Традиционализм — это определенное умонастроение, которое может быть различным по содержанию: бытовым, политическим, идеологическим. ...Проявляется в обществах с пониженной социальной динамикой”. И, конечно же, на оживление традиционализма, как указано в энциклопедии, влияют кризисные явления в обществе. Наверно, в этой важной мысли выражена суть происходящего в науках об образовании, как теперь принято писать в министерских документах.

Постмодернизм заставляет думать о будущем, традиционализм возвращает в стабильное прошлое. Постмодернизм видится как противопоставление модернизму, как неклассический (с начала XX в.) и постнеклассический (начиная с конца XX в.) способ философского мышления, как стиль искусства. И он понятен в привычной логике модерна: как то, что “следует за...” То, что “за чем-то” нередко находится в оппозиции, в противопоставлении. К тому же постмодернизм отрицает точные определения, жесткие рамки, привязанность мысли к какой-либо конкретике, стремится к неупорядоченности, множественности, размытости, иррациональности, когда-то раскритикованной Геноном [3]. Постмодернизм породил новую лексику, новые смыслы, новый метод осмысления мира, новое к нему отношение. Следовательно, должно родиться новое приятие мира, на других, нежели в ситуации модерна, основаниях. И в результате — должно быть новое образование, если и не построенное на постмодернистских основаниях, о чем говорит в своих работах В.С. Меськов [12], то учитывающее их. Можно ли ответить сейчас на вопрос: какое оно — это новое образование, какие проблемы решит и какой ценой? Так сразу ответ не находится. Можно еще найти рассуждения о некоторых конкретных аспектах проявления постмодернизма в образовании, но целостного исследования не удалось встретить. Самым удачным опытом, на наш взгляд, является размышление Меськова и его учеников, ему видны проблема, цель и путь решения в общетеоретическом аспекте [12].

В построении этого нового образования кроется огромная сложность, и никто не сможет сказать, в какой степени это воз-

можно, исходя из специфики постмодернизма не только как философского направления, но и как социального, культурно-исторического явления, как “духа времени”.

Попытаюсь несколькими штрихами обозначить эти философско-методологические трудности на примере дидактики. Постмодернизм гуманитарен и гуманистичен в силу своей открытости, недетерминированности, нестатичности и неструктурированности, поэтому многое, что видится в гуманистически ориентированном подходе, имманентно присуще постмодернизму. Постмодернистский взгляд делает новые напластования на известные гуманистически ориентированные подходы, практически отрицая знаниевый, технократический подход.

Представления о дидактике, структурном членении на цели, задачи, методы, способы, содержание и т.д., сам последовательный разговор в рамках этой структуры находятся в области модернистского дискурса. Постмодернисты считают все эти структурные членения и схемы отработавшим свое “условным рефлексом” [13] и призывают от него отказаться. Постмодернизм предлагает дидактике:

- отказаться от универсальных теорий и знаниевой парадигмы;
- перейти к множественности и постоянному обновлению содержания;
- каждому учителю вырабатывать свои подходы;
- не давать знания, а в диалоге с учеником размышлять, порождая содержание непосредственно в общении с учеником;
- опираться не на план и конспект, а на опыт ученика.

Очевидное гипервнимание постмодернизма к субъектности как учителя, так и ученика еще более затрудняет построение новых дидактических систем.

Однако столь же очевидно, что полноценное развитие дидактики в заданном модернизмом дискурсе вряд ли возможно, но и принять сейчас предлагаемое постмодернизмом сложно, нет готовности и мало мотивации. Постмодернисты считают, что образование, как и мир в целом, “нарождающееся, текущее, хаотическое, открытое, интерактивное” явление, которое “никогда нельзя будет четко определить” [3]. Возникает один большой знак вопроса, означающий некую растерянность, которая в настоящее время отражается в этой сумятице мнений по поводу судьбы образования в мире, модернизации, новых законопроектах и проч.

Не реагировать на вызревание нового нельзя, эпоха “перемен” требует перемен, в ином варианте — стагнация и очередной кризис. Однако мы сегодня не можем определить в привычных де-

финициях новую дидактическую теорию, так как и саму теорию постмодернизм отвергает. Постмодернизмом предлагается принять как норму абсолютизацию субъекта в познании; в исследованиях, как и на школьном уроке, идти от опыта и практики; конструировать в режиме диалога постоянно обновляющуюся реальность образования, находясь в процессе, не имеющем рамок, конца и результатов. Такой видится перспектива, если всерьез принимать во внимание те наработки постмодернизма, о которых шла речь в данном материале.

Путь развития дидактики видится через философию образования. Новый дидактический дискурс должен пройти через ряд “испытаний” (манипуляциями, эклектичностью, иронией, деконструкциями, реконцептуализацией и т.п. “монстрами” постмодернизма). У постмодернистов имеется ключевая идея, которая звучит патетически как лозунг, но которую можно применить к дидактике, и это внушает надежду: дидактика постмодернизма, несмотря на изменчивость, ризомность, будет отзывчивой на действия и силу разума субъекта.

Вопрос построения методологических основ педагогики, в частности дидактики в эпоху постмодерна, сложен и требует вдумчивого рассмотрения. Мы только предположим, что начинать строить ее основание можно на трех постмодернистских вещах:

— на некоторых привычных методологических концептах, творчески переформируя и сочетая их, что вполне в духе постмодернизма (нам нет нужды их все отвергать). Вслед за Делёзом и Гваттари, разрушая привычные конструкции и создавая новые сочетания из разрушенных и реконструированных, можно выйти из рамок жестких структур, из линейного мира в мир бесконечного изменения и творчества;

— на некоторых известных проектах постмодернистского мышления (например, текстологическом, номадологическом, нарратологическом);

— на таком принципе номадологического проекта, как ризома, определенно составляющем, по меткому выражению П.К. Гречко, “метапаттерн” [14] постмодернизма и введенном Делёзом и Гваттари в 1976 г. “Ризома — это множество беспорядочно переплетенных отростков или побегов, растущих во всех направлениях. Она, следовательно, не имеет единого корня, связующего центра. Это непараллельная эволюция совершенно разнородных образований, происходящая не за счет дифференциации, членения, разветвления, а благодаря удивительной способности перепрыгивать с одной линии развития на другую, исходить и черпать силы

из разности потенциалов. Как трава, пробивающаяся между камнями мостовой, ризома всегда чем-то окружена и тем стеснена, растет из середины, через середину, в середине” [14]. Для образовательного процесса такой подход может способствовать созданию среды с множеством возможностей.

Развернуть подробнее данные размышления нужно, однако это дело будущего. Одно кажется очевидным и реализуемым в плане дальнейших исследований: вести их надо, осознавая свое присутствие в мире постмодерна, опираясь на междисциплинарность, в первую очередь на философские интенции.

Список литературы

1. *Фромм Э.* Иметь или быть? / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1986. 238 с.
2. *Иванова С.В.* Влияние идей гуманизма на формирование гуманитарного знания // Вопросы философии. 2007. № 10. С. 19–28.
3. *Дмитриев Г.Д.* Модернизм, постмодернизм и теория содержания школьного образования в США (URL: <http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus> 02.06.2015).
4. *Slattery P.* Curriculum development in the post modern era. N.Y., 1995 (URL: <http://portalus.ru> 20.06.2015).
5. *Вульфсон Б.Л.* Стратегия развития образования на пороге XXI века. М.: Изд-во УРАО, 1999. 208 с.
6. *Гарифуллин Р.Р.* Почему игнорируют постмодернизм в образовании? (URL: <http://z3950.ksu.ru/phil/0754327/033-035.pdf>. 02.06.2015).
7. *Делёз Ж., Гваттари Ф.* Что такое философия? М.: Академический проект, 2009. 261 с.
8. *Огурцов А.П., Платонов В.В.* Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с.
9. *Генон Р.* Кризис современного мира (URL: <http://www.philosophy.ru/library/guenon/01> 1927. 02.06.2015).
10. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь. М.: Издательство Азъ, 1992. 506 с.
11. Новая философская энциклопедия: В 4 т. / Под ред. В.С. Степина. М.: Мысль, 2001.
12. *Меськов В.С., Мамченко А.А.* Образование для обществ знания: постнеклассическая модель образовательных процессов // Ценности и смыслы. 2010. № 3, 4.
13. *Лиотар Ж.-Ф.* Ответ на вопрос: что такое постмодерн? Ad Marginem’93. Ежегодник Лаборатории постклассических исследований Института философии РАН / Пер. с фр. А. Гараджи. М.: Ad Marginem, 1994. С. 307–323.
14. *Гречко П.К.* Концептуальные модели истории. Ризома как метапаттерн истории (URL: http://society.polbu.ru/grechko_models/ch29_all.html 20.06.2015).

METODOLOGICAL PROBLEMS OF THE PHILOSOPHY OF EDUCATION AND DIDACTICS IN THE AGE OF CHANGES

S.V. Ivanova

The paper considers the problems of the philosophy of education, modern didactics during the period of significant changes in social and educational space. The author analyzes presumable reasons of overcoming the crisis of sense, where the modern society is overthrown, and theoretical prerequisites for the way out of pedagogic gridlocks in the postmodernist epoch.

Key words: *philosophy of education, didactics, postmodernism, the crisis of sense, rhizome, choice, educational space.*

Сведения об авторе

Иванова Светлана Вениаминовна — доктор философских наук, профессор, директор ФГБНУ “Институт стратегии развития образования Российской академии образования”, главный редактор журналов “Ценности и смыслы”, “Отечественная и зарубежная педагогика”. E-mail: s.ivanova@itiprao.ru

МАТРИЧНЫЙ ПОДХОД К МОДЕЛИРОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ В ДИДАКТИЧЕСКИХ И МЕТОДИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

В.М. Монахов, Т.М. Ерина

(Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова; e-mail: monakhov.vadim@yandex.ru)

В статье речь идет о технологии создания первоначальной модели таких педагогических объектов, как учебный процесс, методическая система обучения, траектория получения образовательных результатов, задаваемых ФГОС. Для дальнейшего улучшения первоначальной модели на этапе внутримодельного исследования предложена технология проектирования образовательных систем с наперед заданными свойствами, разработанная В.М. Монаховым. Обсуждается проблема алгоритмически точного решения дидактических задач и проблем.

Ключевые слова: *первоначальная модель педагогического объекта, матричный подход, каноническая форма постановки педагогических задач, внутримодельные исследования поведения сконструированных моделей, уточнение и совершенствование первоначальной модели с помощью технологии проектирования образовательных систем с наперед заданными свойствами.*

Характер исследовательской деятельности в современных условиях все больше требует и в то же время все чаще фиксирует такие тенденции, как математизация, технологизация, информатизация, инструментализация. Однако думается, что это, скорее, некие внешние признаки. К более глубоким изменениям следует отнести два направления, которые, на наш взгляд, более радикально меняют характер научно-исследовательской деятельности. К ним следует отнести более адресное использование методологического основания предстоящего исследования, и инструментализацию самого исследовательского аппарата. Последние десятилетия такие гуманитарные и общественные науки, как педагогика, социология, дидактика, филология, переходят от одностороннего использования анкетирования и статистических методов к моделированию объектов исследования, к проектировочной деятельности по созданию моделей того или иного объекта и, наконец, проведению собственно исследования различных свойств модели построенного объекта на уровне так называемого внутримодельного исследования. Еще в шестидесятые годы прошлого века из-

дательством “Просвещение” была выпущена серия сборников “Проблемы математической школы”, инициаторами которой стали С.И. Шварцбурд, В.М. Монахов, В.Г. Ашкингузе [1]. В этих сборниках был использован следующий методический трехэтапный подход к применению математических методов к решению практических проблем: сначала — **формализация** проблемы в виде математических формул, т.е. построение математической модели, затем — **внутримодельное исследование созданной модели** и наконец **содержательная интерпретация** полученного на предыдущем этапе результата. Для моделирования всегда был желателен поиск и создание таких моделей, которые наиболее адекватно описывают функционирование и поведение моделируемого объекта. Любопытно в качестве примера вспомнить появление более полувека назад симплекс-метода в линейном программировании, получившего в дальнейшем широкое применение в экономике. Так, при решении экономических задач используется метод последовательных приближений к оптимальному решению. Естественно возникает вопрос: какое значение брать в качестве первоначального приближения? Тривиальность найденного ответа в этом экономическом исследовании до сих пор удивляет — надо просто брать нулевое решение! Это когда ничего не производится и ничего не потребляется. А далее через небольшое число приближений, так называемых итераций, начиная с нуля, получаем решение, которое всех удовлетворяет! Еще пример из другой области. Сегодня решение задач и проблем, возникающих в гуманитарных дисциплинах, отличается или грубо приближенным характером решения, или маловразумительным волевым бюрократическим. Другими словами, достоверность и практическая значимость результата любого проекта поддерживается сегодня только результатами неких действий, получивших почему-то всех удовлетворяющее название “педагогический эксперимент”. Характерно, что отрицательных результатов педагогических экспериментов вообще не бывает... И это в условиях обработки результатов педагогического эксперимента по сложнейшим формулам математической статистики! В современных гуманитарных, педагогических и социологических исследованиях используются различные технологии, доставляющие исследователям вполне приличные результаты прогнозирования с точностью до десятых и даже сотых. Но почему-то отсутствуют данные о соотношении прогнозируемых результатов с реально наступившими!

Можно ли сегодня говорить о возможностях получения более точных решений в исследуемых проблемах? В этом и состоит

основной замысел нашей статьи — показать один из возможных вариантов реализации фундаментальной идеи: как сделать исследования и решения современных проблем и задач, стоящих перед педагогикой, дидактикой и методикой более точными [2–4]. Нами была разработана концепция проектировочной деятельности, реализация которой позволила процесс проектирования сделать, во-первых, управляемым, во-вторых, приводящим к требуемому решению! Приводимая ниже концепция получила название **матричного подхода** и широко применяется в большом числе исследований [5–7]. В последнее время интерес к этому подходу существенно вырос в связи с появлением Профессионального стандарта педагога и предполагаемым введением в современную профессиональную деятельность бакалавров математики (и не только) инновационных компонентов, внедрение и освоение которых потребуют от них серьезных самостоятельных исследований.

В этой концепции проектировочной деятельности, приводящей к созданию первоначальной модели того или иного педагогического объекта, было выделено пять шагов, каждый из которых имеет свою функциональную идентичность.

Первый шаг: профессиональное понимание педагогического замысла самой задачи и моделирование распределения имеющихся ресурсов.

Второй шаг: анализ возможных затруднений как дидактическая проблема, для исследования которой необходимо сформировать специальное информационное пространство.

Третий шаг: оформление программы проектировочной деятельности по исследованию и решению данной проблемы.

Четвертый шаг: проектирование системы контроля деятельности в виде оценки разности между прогнозируемым результатом и реально получаемым. Если разность равна нулю или отрицательна, то процесс идет нормально и управляющего воздействия не требуется!

Пятый шаг: коррекция проекта программы по результатам критической рефлексии.

Технологизация проектировочной деятельности по этим пяти шагам привела к необходимости разделения содержания этой деятельности на две составляющие: первая составляющая — **что** надо сделать для совершенствования процесса моделирования и вторая составляющая — **каким образом** эту инновационную деятельность надо включить в общий процесс моделирования. Эта идея содержательного разделения всех пяти шагов на две составляющие

была продуктивно реализована с помощью матрицы размерностью 5 на 5, которую назовем **Функционалом управления**.

Обращаем внимание на главную диагональ матрицы, которая образована элементами X_{11} , X_{22} , X_{33} , X_{44} , X_{55} , потенциально несущими большую управленческую и функциональную нагрузку (табл. 1).

Элемент X_{11} представляет **прогностическую модель** исследуемого процесса проектирования первоначальной модели педагогического объекта,

X_{22} — **концептуальную модель,**

X_{33} — **инструментальную модель,**

X_{44} — **модель мониторинга,**

X_{55} — **рефлексивную модель.**

Прокомментируем особенности и конкретизируем функции указанных моделей.

Прогностическая модель представляет собой некий замысел моделирования педагогического объекта, внедрение и использование модели которого в образовательной практике может дать определенный эффект в русле решения, например задач модернизации. Чтобы прогностическая модель обладала определенной степенью реалистичности и целесообразности, необходимо при ее создании и дальнейшем совершенствовании постоянно согласовывать **цель** нововведений, необходимые **затраты** и имеющиеся **ресурсы**. Поэтому сначала проводится распределение ресурсов для управления качеством, затем конкретизация управленческих целей, т.е., получение ответа на вопрос: зачем необходимо управлять тем или иным компонентом матрицы и каков **критерий** принятия эффективного управленческого решения, положительно влияющего в итоге на повышение качества процесса моделирования?

Концептуальная модель — дальнейшая реализация замысла, соотнесение замысла с уже имеющимся опытом и теориями. Для этого создается информационное пространство, а затем программа организационных действий в этом информационном пространстве. Желательно, чтобы информационное пространство включало в себя практически всю уже имеющуюся информацию. В дальнейшем какую-то информацию мы будем отсекаать, другую информацию, роль и значение которой для принятия управленческого решения очевидны, будем постоянно использовать в концептуальной модели как некие своего рода параметры. Кроме того, информационное пространство включает в себя информацию о тех или иных теориях управления, информацию об уже имеющемся опыте и попытках управления, первые представления о потоках

Таблица 1

Матрица Функционал управления

Функционал управления	Конкретизация цели	Организационные действия	Исполнительная деятельность	Контролирующая деятельность	Коррекционные действия
Распределение ресурсов	X_{11} Прогностическая модель	X_{12}	X_{13}	X_{14}	X_{15}
Создание информационного пространства	X_{21}	X_{22} Концептуальная модель	X_{23}	X_{24}	X_{25}
Обучение коллектива исполнителей	X_{31}	X_{32}	X_{33} Инструментальная модель	X_{34}	X_{35}
Создание современной и объективной обратной связи	X_{41}	X_{42}	X_{43}	X_{44} Модель мониторинга	X_{45}
Ликвидация неопределенностей и противоречий	X_{51}	X_{52}	X_{53}	X_{54}	X_{55} Рефлексивная модель

информации и их структуре, которые представляются значимыми в концептуальной модели.

Инструментальная модель — представляет собой конкретные шаги и разработку средств, которые ведут к дальнейшей конкретизации концептуальной модели. До формирования программы исполнительских действий естественно необходимо провести обучение коллектива исследователей с соответствующей конкретизацией **целей обучения** коллектива — X_{31} ; установлением уровня профессиональной компетентности коллектива и разработкой требований к программам обучения и самообразования, обеспечивающим готовность коллектива к научно-экспериментальной деятельности — X_{13} ; выбором или разработкой программ обучения коллектива — X_{23} ; выбором форм и организацией обучения коллектива — X_{32} . Здесь фактически начинается переход к построению гипотетической **инструментальной модели**, для которой характерен определенный набор параметров, позволяющих объективно и с достаточной полнотой судить о качестве моделируемого процесса и его характеристиках.

Модель мониторинга реализации требований инструментальной модели позволяет отслеживать внедрение и функционирование всех параметров инструментальной модели. Затем, опираясь на результаты этого мониторинга, можно своевременно и оперативно вносить коррективы в многоуровневый и многоэтапный процесс формирования модели педагогического объекта.

X_{14} — исходя из ресурсов и возможностей, выбираются предполагаемые формы, средства, исполнители контролирующей деятельности по созданию модели;

X_{24} — выбор из созданной базы данных тех или иных прототипов, удачно зарекомендовавших себя контролирующих систем, или принятие решения о создании собственной новой контролирующей системы;

X_{34} — приведение профессиональной компетентности участников контролирующей группы (команды исполнителей) в соответствие с профессиональными требованиями системы контроля;

X_{41} — создание обратной связи для получения информации о достижениях и результатах научно-экспериментальной деятельности по моделированию преследует одну цель — оперативно управлять эффективностью внедрения новых форм управленческой деятельности для создаваемой модели педагогического объекта;

X_{42} — фактически этот элемент матрицы задает последовательность шагов по внедрению инновационных средств;

X_{43} — это содержание исполнительской деятельности исследовательского коллектива.

Выделение параметров и характеристик нашего процесса моделирования в инструментальной модели позволяет создать систему контролируемых действий, основой которого является опора на объективную информацию, снимаемую с вышеупомянутых параметров процесса. В итоге все это вместе взятое образует некий механизм обратной связи, позволяющий отслеживать и фиксировать реакцию качества процесса на то или иное управленческое решение. Другими словами, именно так оценивается реакция модели на управленческие решения (как позитивно влияющие на качество процесса моделирования, так и негативно).

Рефлексивная модель — по сути дела это и есть конечная цель описываемого пятишагового моделирования. Рефлексивная модель — это фактически итоговая модель первой итерации, первого прохода процесса проектирования первоначальной модели педагогического объекта. Эта модель в процессе своего создания чувствительно реагирует на любые изменения как внутреннего характера, так и внешнего.

X_{15} — этот элемент матрицы представляет список всех собранных предложений по коррекции и изменениям конструируемой модели, целевым вектором которых является ее оптимизация;

X_{25} — содержание вышеуказанного списка предложений анализируется с целью хотя бы приблизительного определения резервов улучшения функционирования модели;

X_{35} — этот элемент предполагает формирование группы экспертов для проведения необходимых дальнейших изменений как в структуре, так и в содержании элементов итоговой модели;

X_{45} — выполняет особо важную функцию в построении модели: он оперативно отслеживает эффективность проводимых изменений в итоговой модели;

X_{51} — ликвидирует все выявленные неточности и неопределенности;

X_{52} — фиксирует последовательную ликвидацию всех выявленных неопределенностей;

X_{53} — протоколирует исполнительскую деятельность по ликвидации вышеуказанных неопределенностей. Протоколы должны вестись особо тщательно, ибо нередки случаи необоснованной ликвидации неопределенностей, что естественно и неотвратимо ведет к повторному рассмотрению вопроса;

X_{54} — функции этого элемента органично переплетаются с функциями элемента X_{53} .

В любой профессиональной деятельности появляются те или иные неопределенности, которые должны быть ликвидированы коррекционными действиями. Последовательность пяти рассмотренных моделей, своего рода парад моделей, представляет пять этапов последовательных уточнений конструируемой модели: от сугубо теоретической — **прогностической модели** до практической — **рефлексивной модели**, которая как первоначальная модель уже доступна и готова к практическому использованию. Все пять моделей олицетворяют последовательность перехода от теории к практике, вектором движения которого и содержанием является накопление опыта и знания о глубинных закономерностях моделируемого педагогического объекта.

Для дальнейшего улучшения и уточнения полученной модели и упрощения выполнения операций по управлению качеством процесса моделирования педагогических объектов можно использовать давно уже созданную педагогическую технологию проектирования учебного процесса В.М. Монахова [4, 5, 8–12], главным рабочим инструментарием которой является **технологическая карта**, для чего подробно рассмотренную матрицу Функционал управления можно трансформировать в технологическую карту (рис. 1).

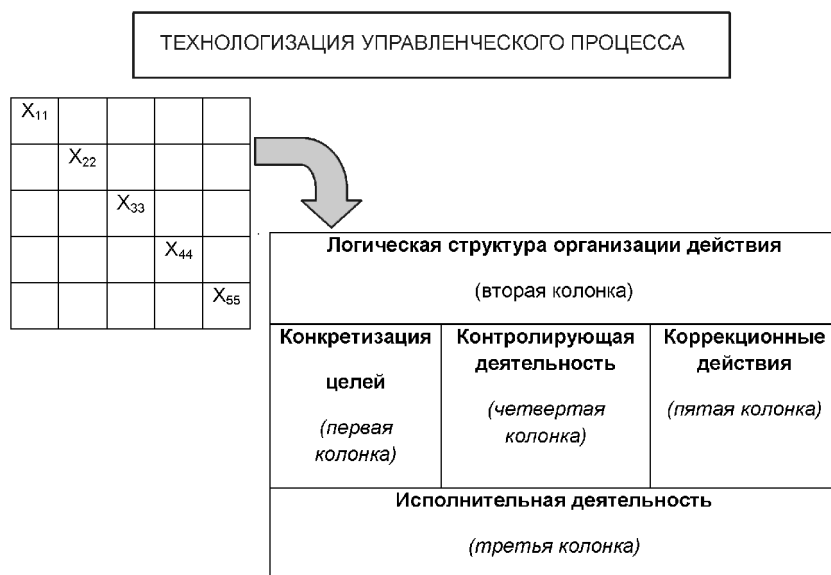


Рис. 1. Вариант трансформации матрицы “Функционал управления” в технологическую карту, доступную и приспособленную для компьютерной обработки

Дальнейшая технологизация процедурной схемы проектирования видится в усилении ясности, однозначности, содержательности и четкости процедур проектирования. Обобщая вышеизложенный матричный подход, приходим к следующему выводу: результатом многолетних теоретических и экспериментальных исследований матричного подхода стало создание своего рода модели управления качеством самого исследовательского процесса. Главными результатами происходящей сегодня модернизации образования должны стать модернизированная система образования и проектировочная деятельность разработчиков, создающих эту систему.

В качестве общенаучного методологического основания исследования саморазвивающихся систем целесообразно остановиться на синергетической концепции и законах синергетики [13]. Сегодня приоритетным приложением идей синергетики становится их использование в моделировании и прогнозировании развития образовательных систем. Синергетика может выступить в качестве общенаучной методологической основы для прогностической и управленческой деятельности, ориентируя на поиск и исследование универсальных законов эволюции открытых неравновесных систем любой природы. Синергетика становится качественно новым методологическим подходом к познанию и механизмом для оптимального управления процессами. Концептуально в основу проектируемой модели модернизации образования можно положить теорию самоорганизации, выполняющую прогностическую и стратегическую функции образования, а также методологическую функцию, определяющую основные принципы изменения его содержания и структуры. Прежде предметом научного анализа процессов в системе образования выступали в основном устойчивые, повторяющиеся консервативные педагогические и дидактические факты и закономерности. Теперь дидактика начинает все в большей степени включать в сферу своей проблематики факторы случайности и непредсказуемости, что стало движущим принципом стремительного развития ее прогностической составляющей. Понятию структуры в синергетике противопоставляется понятие хаоса, т.е. такое состояние системы, когда прежняя единая структура с ее функциональными отношениями между частями распадается, а новой структуры еще нет. То же самое происходит и в системе образования! Здесь уместно вспомнить слова Я.А. Коменского, что, видимо, в будущем человечество создаст некую дидактическую машину, которая сделает обучение безусловно успешным.

В последнюю четверть века слишком много говорится и пишется о теоретических основах педагогического проектирования, о педагогических и образовательных технологиях, об интеграции педагогических и информационных технологий и т.д. Но почему-то в массовой практике нашей школы так и не появилась **технологическая карта** — естественный носитель и необходимый атрибут любой настоящей технологии. Для правильного восприятия дальнейшего важно остановиться на функциональном соотношении методики обучения и педагогической технологии. Методика должна восприниматься как предметная научная область педагогики, а педагогические технологии — как удобный и многофункциональный инструментарий вышеупомянутой методики в профессиональной деятельности педагога-исследователя. Педагогические технологии должны быть конкретными и состоять из:

- *технологии проектирования учебного процесса;*
- *технологии проектирования методической системы обучения;*
- *технологии проектирования траектории профессионального становления, например бакалавра математики.*

Педагогическая технология в отличие от возможностей традиционной методики предоставляет учителю достаточно мощный инструментарий, несущий в себе аппарат исследовательских функций, а также гарантированность не только достижения требований стандарта, но и приведения в систему (в соответствии со стандартом) всех компонентов профессиональной деятельности современного педагога. Педагогическая технология востребует в обязательном порядке психолого-педагогическую компетентность самого учителя и способствует развитию его профессионального творчества, формируя его новое инструментальное педагогическое мышление. Следует заметить, что технология, как правило, способствует существенному усилению роли обучаемых как в учебном процессе, так и в процессе формирования их компетенций.

И еще — самой главной инструментальной функцией педагогической технологии (если это действительно педагогическая технология!!) является то обстоятельство, что педагогическая технология фактически задает **рабочее исследовательское поле**, в котором организуется, проектируется и реализуется любой учебный процесс. Определить рабочее поле — значит определить его конфигурацию, его внутреннее строение, размерность, достаточность или избыточность учебной информации. Конфигурация задается граничными краевыми условиями и определяет область допустимых решений. Внутреннее строение рабочего исследовательского

поля обусловлено нормами психолого-физиологического характера, дидактическими и методическими закономерностями учебно-познавательной деятельности. Параметризация рабочего поля существенно детерминирует модель проектируемого учебного процесса, четко задавая оптимальную траекторию продвижения обучающихся к требуемому ФГОС образовательному результату. Первый пример такого исследовательского рабочего поля мы уже показали при проектировании первоначальной модели педагогического объекта.

Должна получить распространение в исследовательской практике **канонизированная форма постановки любой дидактической задачи**. Ниже представлен один из возможных вариантов канонической формы [2, 9].

Таблица 2

Вариант канонической формы постановки дидактической задачи

Дано:	Следующие заданные свойства модели объекта: 1) ... 2) ... 3) ...
Необходимо построить:	Модель педагогического объекта, которая обладает всеми наперед заданными свойствами.

Канонизированная форма и наша идея создания технологии проектирования моделей педагогических объектов с наперед заданными свойствами как основополагающее и системообразующее методологическое основание для решения дидактических и методических задач радикально повлияли на разработку инновационного дидактического инструментария. Следует отметить, что, начиная с 2010 г., в Московском государственном гуманитарном университете им. М.А. Шолохова проведено пять Международных конференций “Технологии построения систем образования с заданными свойствами” [14–18]. Далее рассмотрим процесс реализации инновационной идеи корректного решения дидактических задач, представленных в канонической форме. В современной дидактике практически все задачи могут иметь только приближенные решения, в которых необоснованно большое значение приходится отводить педагогическому эксперименту. Напомним, как ничтожно мало число педагогических экспериментов, давших отрицательный результат! Другими словами, дидактика на сегодняшний день не имеет алгоритмически точных решений своих актуальных задач. Сложившаяся в дидактике ситуацию с реше-

нием задач нужно радикально менять. Можно ли сегодня говорить о возможности получения более точных решений в исследуемых проблемах? Перенесемся в 2010 г. В МГУ проходит Всероссийский съезд учителей математики. Выступает ректор МГУ академик В.А Садовничий. *«До недавнего времени в математике большой класс задач не имел “формульно-точных” решений. В математике ...задачи, ранее не решавшиеся “формульно-точно”, стали исследоваться сегодня “компьютерно”, т.е. приближенно, а затем на этой основе часто удается сделать строго математически доказанные выводы. Тем самым, постепенно расширяется и меняется само понятие доказательства. Появляющаяся дискретно-компьютерная составляющая стала довольно часто рассматриваться как необходимый первый этап исследований особо сложных научных задач. В последнее время существенно вырос процент “компьютерно угаданных”, а потом строго математически доказанных теорем»* [2: 10–11].

Еще раз напоминаем, что основной замысел статьи — показать один из возможных вариантов реализации фундаментальной идеи: как сделать исследования и решения современных задач педагогики, дидактики и методики **алгоритмически точными** [2–4].

В результате многолетней исследовательской деятельности мы предлагаем для инструментальной дидактики следующую **четырёхэтапную структуру** решения любой дидактической задачи как некий инновационный инструментарий осознанного и управляемого развития модернизируемой системы образования, позволяющей говорить об алгоритмически точном решении задач [19].

Первый этап. Построение **первоначальной модели** возможного решения дидактической задачи.

Второй этап. Проведение **внутримодельных исследований** глубинных закономерностей поведения модели педагогического объекта в рабочем исследовательском поле, в результате чего получаем существенно уточненное представление о поведении спроектированной модели педагогического объекта [11].

Третий этап. Специальная организация **натурного педагогического эксперимента** и управление его проведением, в задачи которого входит проверка в реальной практике основных параметров существенно уточненной модели педагогического объекта после второго этапа.

Четвертый этап. Проведение **многопараметрической экспертизы** полученного дидактического решения на адекватность наперед заданным свойствам, которые содержатся в государственном заказе на модернизацию.

Для реализации *первого этапа* было создано исследовательское рабочее поле в виде уже рассмотренной выше в начале статьи матрицы **Функционал управления**, в которой реализована идея новой структуры управленческих процессов модернизации. В клеточках, образующих диагональ матрицы, были последовательно представлены проектируемые модели объекта от прогностической модели до рефлексивной модели.

Алгоритм процесса проектирования вышеуказанных моделей в новой существенно усовершенствованной редакции приводим по шагам. В этом алгоритме в качестве примера рассматриваем подход к моделированию решения такой глобальной проблемы, как государственный заказ на модернизацию системы образования.

В итоге получаем преобразование затруднений и проблем в такой вид, при котором может быть намечен путь их устранения и решения. Это и есть **инструментальная модель**.

Обращаем внимание на то, что специально для проведения *внутримодельных исследований второго этапа* предыдущая матрица (табл. 1) была существенно усовершенствована и представлена сначала в виде двухмерного векторного пространства (рис. 2), что позволило провести в полном объеме исследование глубинных закономерностей поведения модели модернизации системы образования. Здесь получила дальнейшее развитие инновационная идея структурирования управленческих процессов с усилением внимания на содержательно-программную составляющую **Функционала управления**, что позволяет достаточно тщательно исследовать происходящие процессы самоорганизации и саморазвития системы.

На рис. 2 представлен **вектор** последовательных этапов, определяющих процесс допустимых коррекций, ведущий к оптимальному функционированию объекта. Он фактически задает горизонтальные **процессы саморазвития** системы и ее самоорганизацию. Самоорганизация понимается как процесс поддержания стабильности системного целого через взаимодействие и взаимовлияние его элементов на воспроизводство их функций взаимосвязи. Здесь чаще всего срабатывает один из принципов синергетики о малых резонансных воздействиях, которые в нужное время и в нужном месте могут вывести систему именно на оптимальный путь ее развития. Здесь важно заметить, что при этом **структуры** остаются неизменными. Результатом каждого горизонтального прохода становятся изменения в **процессах** модели. Так происходит оптимизация процессов модернизации.

ВЕКТОР ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНЫХ ЭТАПОВ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ ПРОЦЕСС ДОПУСТИМЫХ
КОРРЕКЦИЙ, ВЕДУЩИЙ К ОПТИМАЛЬНОМУ ФУНКЦИОНИРОВАНИЮ ОБЪЕКТА

		ПРОЦЕССЫ					
		Определение целевого множества	Определение дидактических условий	Определение возможных системных изменений объекта	Фиксация результатов системных изменений	Проектирование программы коррекционных действий	
СТРУКТУРЫ ОС	Ресурсы	Прогностическая модель	Возможности ресурсов	Проектирование распределения ресурсов	Систематизация параметрических изменений	Обеспечение ресурсами	
	Информационное пространство	Вероятностная оценка прогнозирования достижения цели	Концептуальная модель	Проектирование перспективных системных изменений в компонентах	Формирование информационного поля результатов системных изменений	Отбор системных изменений, не давших прогнозируемых результатов	
	Команды исполнителей	Профессиональное обучение команд исполнителей	Предметное поле профессиональной деятельности исполнителей	Инструментальная модель	Фиксация результатов изменений и их анализ	Программа ликвидации несоответствий	
	Обратная связь	Определение оптимальной функции обратной связи	Определение параметрического критерия достижения цели	Дидактический инструментарий проведения диагностики	Мониторинговая модель	Систематизация результатов диагностики	
	Неопределенности и противоречия в результате	Прогнозирование затруднений	Опыт ликвидации возможных недостатков	Имеющийся алгоритм устранения недостатков	Систематизация имеющихся алгоритмов для нейтрализации имеющихся недостатков	Рефлективная модель	

Рис. 2. Структура исследовательского пространства модернизации системы образования

Вертикально представлен *вектор*, обеспечивающий детерминирование цели и оптимизацию процессов саморазвития. Он управляет *вертикальными проходами* по клеточкам матрицы исследовательского рабочего поля и доставляет информацию о структурных изменениях системы, оптимизируя собственную структуру. С помощью этого вектора исследуется и фиксируется структурная адаптивность системы, что обеспечивает всеобщность адаптивности по входам и выходам процессов [19].

Так, из первого столбца, приведенного на рис. 2 двухмерного векторного пространства, получаем информацию о результатах исследовательской деятельности по конкретизации и детализации целевого множества системной модернизации.

Второй столбец предоставляет информацию о прогнозе ожидаемых результатов как краевых условиях для программ исследования дидактических условий модернизации образования.

В третьем столбце исследуется продуктивность наперед заданных свойств как целевых условий для инструментально-технологического обеспечения проекта.

В четвертом столбце исследуется эффективность диагностик основных параметров проекта как своего рода управление качеством системных преобразований, проводимых в процессе модернизации, и уточняется оптимальность траектории модернизации.

В пятом столбце исследуются условия оптимизации проекта в уже реализованных преобразованиях, выявляется степень их влияния на достижение самого результата.

К этому моменту уже сформированы **критерии оптимальности** по всем параметрам, которые были подвергнуты внутримодельному исследованию на предмет их экспертизы. Что это означает? Мы получаем возможность проверить на оптимальность полученную в итоге *рефлексивную модель*. Если она отвечает всем критериям оптимальности, то переходим к **третьему этапу** решения дидактической задачи. Если же не отвечает, то продолжаем **внутримодельное исследование** [12, 20], но уже в трехмерном исследовательском векторном пространстве, представленном на рис. 3.

По сути дела мы переходим ко второй итерации, но уже в другой второй плоскости трехмерного пространства, полностью повторяя предыдущий алгоритм оптимизации исследуемой модели. Когда будет получена уже во втором приближении *рефлексивная модель*, она снова проверяется на оптимальность. Если улучшенные параметры соответствуют критериям оптимальности, переходим к **третьему этапу**.

Третий этап — это организация и проведение *натурного педагогического эксперимента*, другими словами, натурная обкатка внутримодельного теоретического результата **второго этапа** — *рефлексивной модели*. На рис. 4 приведена блок-схема организации и управления натурным педагогическим экспериментом, которая существенно модернизирована по сравнению со схемой в работе [3]. Обратная связь представлена важным диспетчерским блоком “многоуровневые обратные связи”, который задает рефлексию практически на каждом уровне. Из этого блока ин-

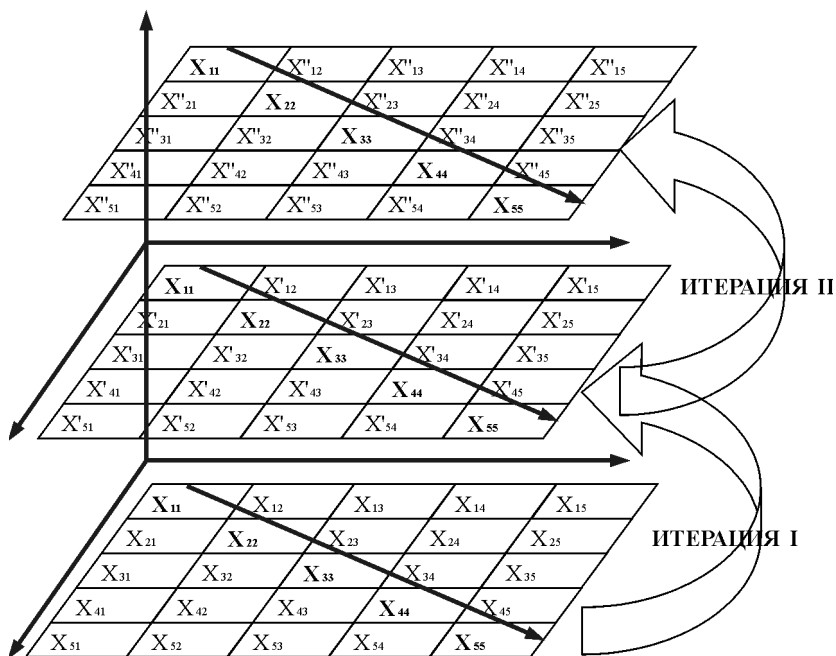


Рис. 3. Трехмерное векторное исследовательское пространство

формация (текущая, оперативная, рабочая) о ходе реализации задач педагогического эксперимента поступает в блок “мониторинг качества модернизации”, где и происходит управленческий мониторинг. Этот блок выступает как в роли накопителя, собирая всю информацию и сохраняя ее, так и в роли ретранслятора информации блоку “управление процессом”, где происходит преобразование информации в конкретные управленческие решения, необходимые в конкретной ситуации процесса реализации натурального педагогического эксперимента. Полученные управленческие решения должны доставляться в блок “системы команд исполнителей”. Следует особо обратить внимание, что поток информационного обеспечения блока “система команд исполнителей” в виде управленческих указаний идет только из блока “управление” и только затем эти корректировки поступают в блок “процесс”. Никакие иные самостоятельные указания из блока “система команд исполнителей” недопустимы.

Заметим, что результаты модернизации имеют различную природу и направленность. Необходимо особо выделять из всех ре-

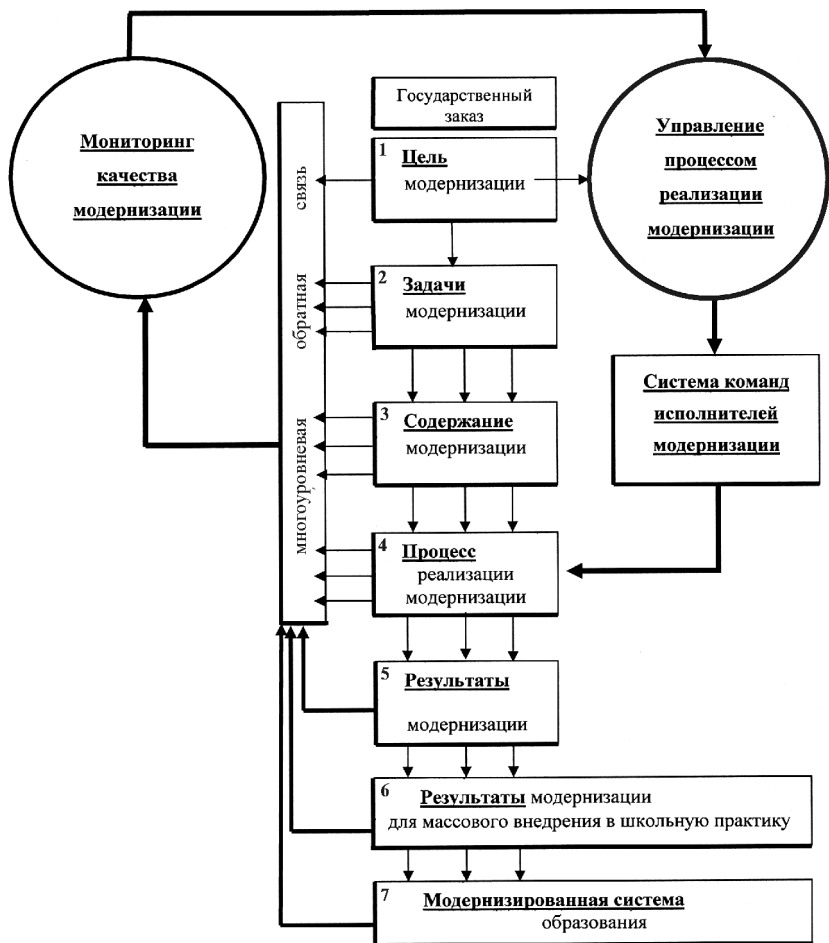


Рис. 4. Централизованное управление натурным педагогическим экспериментом как третьим этапом решения дидактической задачи

зультатов эксперимента результаты, подлежащие массовому внедрению в практику. На уровне результатов происходит повторная рефлексия через блок “многоуровневые обратные связи”, когда, проходя через мониторинг качества, информация компилируется с уже имеющейся из содержательной части и передается в блок “управление процессом”.

Основной особенностью итогов натурального педагогического эксперимента является проверка взаимодействия всех элементов модели в реальных условиях функционирования системы образо-

вания, их эффективность и продуктивность в соответствии с соответствующими параметрами самой модели.

Четвертый этап. Проведение **многопараметрической экспертизы** созданной модели. Здесь важно выбрать объективное соотношение между весовыми коэффициентами величин, определяющих требуемое качество всех проектируемых элементов, качество дидактического инструментария и его достоверность, качество процедур проектирования и массу других не менее важных деталей.

Процедура управления в рамках дидактической системы модернизации (ДСМ) в системе образования формируется по схеме (1), которая реализует синергетический принцип самоподобия, обеспечивающий рекурсивную логическую вложимость системных блоков управления [21].

$$[x_{11}] \Rightarrow \begin{bmatrix} x_{11}x_{12} \\ x_{21}x_{22} \end{bmatrix} \Rightarrow \begin{bmatrix} x_{11}x_{12}x_{13} \\ x_{21}x_{22}x_{23} \\ x_{31}x_{32}x_{33} \end{bmatrix} \Rightarrow \begin{bmatrix} x_{11}x_{12}x_{13}x_{14} \\ x_{21}x_{22}x_{23}x_{24} \\ x_{31}x_{32}x_{33}x_{34} \\ x_{41}x_{42}x_{43}x_{44} \end{bmatrix} \Rightarrow \begin{bmatrix} x_{11}x_{12}x_{13}x_{14}x_{15} \\ x_{21}x_{22}x_{23}x_{24}x_{25} \\ x_{31}x_{32}x_{33}x_{34}x_{35} \\ x_{41}x_{42}x_{43}x_{44}x_{45} \\ x_{51}x_{52}x_{53}x_{54}x_{55} \end{bmatrix} \quad (1)$$

Рассматривая каждый блок схемы (1) как определенный информационный массив в терминах квантитативной теории информации, последовательность (1) выражается следующим рекуррентным уравнением:

$$I_{k+1} = I_k + \Delta I_k, \quad k = \overline{1; 4}, \quad (2)$$

где I_k — массив информации (знаний) на k -м этапе ДСМ; ΔI_k — знания, которые активируются путем аналитического воздействия на массив I_k и, по мере выполнения этапа I_{k+1} в процессе $I_k \rightarrow I_{k+1}$, реализуется $(k+1)$ -й этап ДСМ.

Следуя схеме (1) и уравнению (2), процедура управления в рамках ДСМ в системе образования реализуется посредством последовательного информационного окаймления матриц следующим образом:

$$I_1 = [x_{11}]; \quad I_2 = \begin{bmatrix} x_{11} & 0 \\ 0 & 0 \end{bmatrix} + \begin{bmatrix} 0 & x_{12} \\ x_{21} & x_{22} \end{bmatrix}; \quad I_3 = \begin{bmatrix} x_{11}x_{12} & 0 \\ x_{21}x_{22} & 0 \\ 0 & 0 & 0 \end{bmatrix} + \begin{bmatrix} 0 & 0 & x_{13} \\ 0 & 0 & x_{23} \\ x_{31}x_{32}x_{33} \end{bmatrix}; \quad \dots \quad (3)$$

Фактически, согласно (3), матрицы ΔI_k в данном случае представляют некий обобщенный аналог зоны ближайшего развития

в процессе модернизации системы образования. При этом матрицы ΔI_k представляют функции $\Delta I_k = \Delta I_k(I_k)$, т.е. области ΔI_k генерируются на основе опыта I_k посредством *создания и разрешения проблемных ситуаций в процессе модернизации*.

Закключение. Как показал анализ, управление процессом модернизации в рамках модели ДСМ формируется в рамках общей схемы (рис. 1) и реализует синергетический принцип самоподобия, который транслируется по уровням системы образования и оптимизируется по критерию минимума информационной энтропии.

Представленный нами исследовательский материал многоаспектной проектировочной деятельности разработчиков представляет определенный вклад в развитие инструментальной дидактики, создающей новую модернизированную систему образования России.

Список литературы

1. Обучение в математических школах // Проблемы математических школ / Под ред. С.И. Шварцбурда, В.М. Монахова, Г. Ашкингузе. М.: Просвещение, 1965. 340 с.

2. *Садовничий В.А.* О математике и ее преподавании в школе. М.: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2010. 24 с.

3. *Ерина Т.М., Монахов В.М.* Нужна ли сегодня адаптивная оптимальная система модернизации с наперед заданными свойствами // ВГСПУ. 2013. № 7 (82). С. 44–51.

4. *Монахов В.М.* Технология проектирования методической системы с заданными свойствами в высшей школе // Педагогика. 2011. № 6. С. 43–46.

5. *Монахов В.М.* Введение в теорию педагогических технологий. Волгоград: Перемена, 2006. 319 с.

6. *Монахов В.М.* Технолого-инструментальные основания проектирования методической системы преподавания с наперед заданными свойствами в условиях ФГОС III поколения // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2012. № 1. С. 50–66.

7. *Монахов В.М.* Компетентностно-контекстный формат обучения и проектирование образовательных модулей // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. 2012. № 1. С. 49–60.

8. *Монахов В.М.* Информатизация учебно-методического обеспечения целостного процесса формирования компетенций и технологического мониторинга управления их качеством // Вестник МГГУ. 2012. № 4. С. 46–59.

9. *Монахов В.М.* О модели вузовского технологического учебника полного цикла, обеспечивающего реализацию ФГОС ВПО // Педагогика. 2012. № 10. С. 17–25.

10. *Монахов В.М.* Новая дидактика: технология проектирования современной модели дистанционного образования. М.: РИЦ “Альфа” МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2002. 98 с.

11. *Власов Д.А., Монахов Н.В., Монахов В.М.* Математические модели и методы внутримодельных исследований. М., 2007. 345 с.

12. *Монахов В.М., Мусаелян А.Г., Монахов Д.Н.* Математика. Технологический учебник полного цикла. М.: Изд-во МГУП, 2012. 138 с.

13. *Монахов В.М., Фирстов В.Е.* Дидактический потенциал синергетического подхода к формированию общенаучного методологического основания модернизации образования // Труды VIII Международной научно-практической конференции “Современные информационные технологии и ИТ-образование”, 8–10 ноября 2013 г. М.: МГУ имени М.В. Ломоносова. С. 108–123.

14. *Монахов В.М.* Методологические основания разработки технологий построения систем образования с заданными свойствами. // Материалы международной научно-практической конференции “Технологии построения систем образования с заданными свойствами” 14 июля 2010 г. М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2010. С. 26–32.

15. *Монахов В.М.* Проектирование и реализация учебно-методического обеспечения целостного процесса формирования профессиональных компетенций // Материалы III Международной научно-практической конференции 12–13 ноября 2012. М., 2012. С. 37–44.

16. *Монахов В.М.* Проектирование и реализация учебно-методического обеспечения целостного процесса формирования профессиональных компетенций // Материалы IV Международной научно-практической конференции “Технологии построения систем образования с заданными свойствами”. М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013. С. 37–44.

17. *Монахов В.М.* Усиление инструментальной направленности методологии проектирования педагогических систем с заданными свойствами (на примере эволюции отечественной методической системы обучения математике) // Материалы V Международной научно-практической конференции “Технологии построения систем образования с заданными свойствами”. М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2014. С. 32–38.

18. *Монахов В.М., Ерина Т.М.* Заданные свойства как инновационная методологическая категория дидактического инструментария модернизации // Технология построения систем образования с заданными свойствами: Материалы IV Международной научно-практической конференции. 21–22 ноября 2013. М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013. С. 99–105.

19. *Монахов В.М., Ерина Т.М.* Инструментальная дидактика: миф или реальность // Известия ВГСПУ. 2014. № 4(89). С. 189–198.

20. *Ерина Т.М., Монахов В.М.* Проектно-технологический подход к проблеме структурирования содержания школьного образования в условиях его современной профилизации // Известия РАО. 2015. № 1. С. 48–64.

21. *Монахов В.М., Фирстов В.Е.* Принципы синергетики при формировании управления в процессе модернизации системы образования // Материалы междунар. конф. “Современные проблемы математики, информатики и естественно-научного знания”: г. Коряжма, Архангельской обл., 15–18 сентября, Россия. Коряжма: Филиал ФГАОУ ВПО Северный (Арктический) федеральный ун-т имени М.В. Ломоносова, 2014.

MATRIX APPROACH TO THE SIMULATION TEACHING FACILITIES IN DIDACTIC AND METHODOLOGICAL RESEARCH

V.M. Monakhov, T.M. Yerina

In the article we are talking about the technology of the creation of the initial model of pedagogical objects, as an educational process, methodical training system, the way of obtaining educational results, asked the GEF. To further improve the initial model at the stage of modeling studies of the technology of designing educational systems with given properties developed by V.M. Monakhov. Discusses the problem of algorithmically exact solutions of didactic tasks and problems.

Key words: *initial pedagogical model of the object, matrix approach, the canonical form of statement of the pedagogical tasks of modeling studies of the behavior of the constructed models, clarifying and improving the initial model using the technology of designing educational systems with given properties.*

Сведения об авторах

Монахов Вадим Макариевич — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор кафедры прикладной информатики и инновационных технологий факультета точных наук и инновационных технологий Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. E-mail: monakhov.vadim@yandex.ru

Ерина Татьяна Михайловна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания математики и физики, заслуженный учитель РФ, учитель математики Ликино-Дулевской гимназии. E-mail: erinatm@mail.ru

ПЕДАГОГИКА И РОБОТОТЕХНИКА*

А.Н. Дахин

*(кафедра педагогики и психологии профессионального образования
Новосибирского государственного педагогического университета;
e-mail: dakhin@mail.ru)*

Робототехника как школьный предмет представлена как дисциплина, формирующая компетентность ученика, способного к собственному “прочтению” текста содержания общего образования и придания ему личного смысла. Компетентность преподавателя робототехники включает готовность создавать условия, в которых ученики могут познакомиться с различными культурными контекстами, ценностями, идеями (идеалами?) современного образования. Диалог участников образования делает компетентность школьника, изучающего робототехнику, открытым для собственной самоорганизации результатом.

Ключевые слова: *робототехника, образовательная компетентность, технологическое образование, проектное обучение.*

Чувства помогают познавать мир вещей; разум —
узреть истину.

Платон

В середине прошлого века, который носит неофициальное название века атомной энергии, наиболее популярными и успешными были исследования в сфере физики и техники. Даже знаменитые барды не обошли своим вниманием успехи физических наук:

Пусть не поймает нейтрино за бороду
И не посадишь в пробирку, —
Было бы здорово, чтоб Понтекорво
Взял его крепче за шкирку!

Со времен Владимира Высоцкого в фундаментальной физике изменились некоторые приоритеты. Теперь ученые гонятся за бозоном Хиггса, видимо, стремясь поймать его за “хвост”, который приведет всех нас не иначе как к Златым Вратам Рая. Такие специалисты имеют высокие международные рейтинги ци-

* Статья подготовлена в рамках Государственного задания № 2014/366 на выполнение НИР “Методология и технология формирования математической компетентности”.

тирования. Однако сами показатели, приемлемые для оценки результатов фундаментальных исследований, не всегда годятся собственно для прикладных интеллектуальных продуктов, ориентированных на решение региональных проблем, в частности педагогических.

Одной из таких проблем (проблем ли?) является внедрение робототехники в школе. С легкой руки великого чешского драматурга Карела Чапека, написавшего в 1920 г. пьесу “Россумские универсальные роботы”, человечество по сей день озабочено присутствием роботов-андроидов, которые способны не только работать без отдыха, но и погубить своих родителей-создателей, то есть нас. Однако не будем придавать большого значение фантазиям писателя, а обратимся к педагогическому аспекту и роботов (например, робота Хонда*Асимо, шагающего как человек по программе “Точка нулевого момента”), и робототехники, как составляющей рукотворного Мира “техне”, созданного нами по собственному замыслу.

В XXI в. физика и техника, на наш взгляд, могут решать более земную — педагогическую задачу развития технологической культуры подрастающего поколения, в частности через обучение робототехнике. И это не просто дополнительный предмет школьной программы, а скорее, метаязык человека, творящего свое интеллектуальное окружение, созданного по “образу и подобию” авторского понимания Мира. Действительно, в робототехнике оживают “чужие” знания через личностное обращение мира научных знаков в “живое знание” как содержание обучения этому новому предмету. Такое обращение уникально, потому что создает “штучную” знаковую систему, реализующую замысел не только и не столько ученика, а, скорее, автора технологического проекта, создающего “язык впервые”, как называл этот феномен А.М. Лобок [1: 51]. При этом традиционные межпредметные связи приобретают качество культурной среды, обеспечивающей творческое напряжение юного участника образования, проектирующего уникальный культурный продукт. Однако человечество уже имело подобный опыт, который целесообразно если не повторять, то хотя бы помнить.

Робототехника и античный след

Некоторые идеи, лежащие в основе современной робототехники, появились еще в Древней Греции. Искусному механику Архиту Тарентскому приписывают создание механического голубя,

способного летать. Пусть это доподлинно не установлено, но идея такого голубя обсуждалась (а это уже факт) в античные времена. Гомер в своей “Илиаде” сообщил нам, что божественный Гефест сделал из золота говорящих служанок, вполне разумных, т.е. наделенных искусственным интеллектом. Не правда ли, вполне современная постановка задачи.

Вопросы содержательного и, я бы выразился, структурированного осмысления человеческого интеллекта восходят к самому Платону, который понимал и воспринимал интеллектуальные усилия как надындивидуальное по своей природе творческое начало, приближающее и приобщающее человека к божественному откровению. Какова природа такого рода “надындивидуальной” среды? Видимо, античные мудрецы могли ответить сообразно собственному пониманию Мира “техне”. Наш XXI в. предоставляет иные возможности быстрого создания мира в миниатюре и на компьютере, и на основе робототехники, а также при использовании других технических конструктов. Действительно, почему бы не реализовать собственное представление о Мире в безобидной и безболезненной форме взаимодействия групп роботов, работающих по одной программе. Написание таких программ для коллективного взаимодействия реализует так называемую “модель роя”. Однако материализация этого проекта несет в себе и экзистенциально-познавательные начала для автора — прародителя “роя”. Он (автор) может убедиться, что коллектив роботов функционально больше суммы своих отдельных частей; это относится и к человеческому сообществу, для каждого представителя которого само бытие отражается через идею, паттерн, облик, если угодно, когнитивную схему, которую человек способен непосредственно воспринимать, представлять, уразумевать и видоизменять, работая в коллективе. Хотя, чтобы произошло такое, отличное от чувственного интеллектуальное восприятие, необходим таинственный поворот “глаз души”. Именно так метафорично выразился В.П. Зинченко, описывая культурную встречу субъектов научного поиска [2: 4]. В ходе исторического развития ранг интеллекта, его функции операционализировались, становились все более земными, чтобы не сказать утилитарными. В этом смысле мы все дальше уходили от понимания интеллекта как “нуса” (в терминологии Платона), представляющего собой обобщение всех смысловых, разумных и мыслительных закономерностей, царящих и в человеке, и в человечестве. Рукотворный Мир роботов дает нам влекущую перспективу преодоления этой негуманитарной тенден-

ции. Но только перспективу, ожидающую своей педагогической трактовки, которая преодолет обособление двух реальностей: природно-врожденную, отвечающую за интуицию, и социально-приобретенную, опосредованно принявшую на себя статус собственно интеллекта.

Неограниченные возможности робототехники и возможные ограничения педагогики

В свое время А.Н. Леонтьев, пытаясь ограничить сферу влияния постулата непосредственности, установил связь “деятельности” с объяснительными принципами психики. Собственно “робото-деятельность” (примем этот термин, хотя бы в качестве рабочего для данной статьи) создает собственные паттерны как психологические модели. Если угодно, это своеобразная технологическая компетентность субъекта, использующего робототехнику. Опосредование такого рода опыта полностью согласуется с культурно-исторической теорией психологии Л.С. Выготского. Однако робототехника несет в себе имманентный потенциал выхода из круга опосредований через непосредственное и спонтанное восприятие учеником конструкторского опыта, например, создания и отладки программы для движения робота внутри помещения, самостоятельно огибающего препятствия.

Кроме того, робототехника открывает новые возможности для сетевого взаимодействия школы и предприятия, так как это не только образовательный проект, а, скорее, глобальная программа построения политехнической школы. Такого рода педагогический тренд призван эффективно решать, во-первых, психолого-педагогические и дидактические задачи, во-вторых, организационно-экономические и кадровые аспекты общего образования, в третьих, нормативно-правовые и инфраструктурные проблемы модернизации российского образования, хотя выразимся осторожно и отнесем эту задачу к среднесрочной перспективе.

Однако к числу наиболее важных, сложных, актуальных и пока не решенных следует отнести вопросы экзистенциально-содержательного обеспечения робототехники как учебной дисциплины. Сама постановка этих вопросов “высвечивает” модели-цели изучения робототехники в школе. Перечислим наиболее важные, на наш взгляд, вопросы, открывающие (в традициях Х.-Г. Гадамера) “горизонт ожидания” современной школы от внедрения

робототехники. Примем вопросительную форму для постановки психолого-педагогических задач. Это позволит открыть смысловые границы затронутой проблематики, которая не решается, а только обозначается в данной статье.

1. Может ли педагогика робототехники решать вопросы адаптации школьников в поликультурном пространстве общеобразовательной организации?

Допустим, что робототехника — это самодостаточный учебный предмет, т.е. знания робототехники замкнуты на себя, а социальный опыт учеников представляет собой принадлежащий самому себе мир культуры. Но даже на этом уровне возможны развитые межпредметные связи, по крайней мере с естественно-научными дисциплинами через понятие среды программирования, реализуемой LEGO MINDSTORMS Education NXT. Содержание образования при этом не будет выглядеть как абстрактные факты, привнесенные на урок кем-то и когда-то. Робототехника становится полноценной дисциплиной, если ее содержание представляет собой феномен культуры, т.е. содержание технологического образования формирует компетентность ученика, готового к самостоятельному дополнению составляющих своей образовательной компетентности. Разве это не элемент адаптации?

2. Робототехника в политехническом просвещении — это вариант реализации замысла Е.А. Ямбурга “Школа для всех”?

Даже если, например, взять тему “Использование датчиков для управления роботом”, то прикладной характер этого раздела понятен любой домохозяйке. Действительно, такие команды как цикл и его прерывание лежат в основе работы роботов-пылесосов, роботов-уборщиков. С одной стороны, это популярные и доступные темы для изучения в школе, с другой стороны — это интересный познавательный материал.

3. Возможна ли межпредметная интеграция робототехники в структуру содержания общего образования?

Здесь, как говорится, на поверхности лежат связи с физикой и информатикой. Программа управления роботом должна работать так, чтобы сумма всех внешних сил, действующих на робота, была направлена в сторону поверхности, по которой перемещается наш механический герой. Важно, чтобы не создавался момент вращения, иначе робот упадет. Кстати, подобный способ движения не характерен для человека, в чем пылливый ум школьника может убедиться воочию [3].

4. Какие виды учебной деятельности становятся ведущими к новым формам социальной ситуации развития школьника, изучающего робототехнику?

Для ответа на этот вопрос нам пригодится мировой опыт современной робототехники, представившей разработку комбинированных способов поддержания устойчивости. Важно сочетание расчетов кинематических характеристик движущегося робота с высокоэффективными методами вероятностного и эвристического анализа, используемого учеными и в социальном управлении. Если под управлением понимать решение комплекса проблем, связанного с программированием движений, синтезом системы управления и ее программного обеспечения, то такое “управление” вполне можно распространить и на широкий класс социальных задач, возникающих в новой ситуации развития [4].

5. Несет ли робототехника в себе эффективный воспитательный потенциал?

Школьники, изучающие робототехнику, в первую очередь познают себя, свои возможности, собственные интересы; кроме того, отрабатывают умения работать в команде. Робототехника может рассматриваться как ценность, способная к превращению утилитарных умений в общекультурную компетентность, связанную с проектной способностью участника образования в любой сфере деятельности.

6. Как построить модель образовательной компетентности школьника, изучающего робототехнику?

Своеобразным интегральным комментарием ко всем шести поставленным вопросам будет следующее замечание. Так получилось, что российское образование пока не стало подлинно природосообразным, т.е. не является “продолжением жизни” ребенка. И дело здесь не только в теории педагогики, не подготовившей методическое сопровождение этой идее. Сама школа и ее социальные партнеры не готовы к включению в процесс разрешения проблем, возникающих, допустим, на региональном уровне. Здесь виден некоторый замкнутый круг. Региональные власти не рассматривают систему образования как ресурс решения социальных и культурных задач. Сами школьники не вовлечены в повседневную жизнь и поэтому уходят в виртуальный социум, где находят столь привлекательный для молодежи эмоциональный накал, недостающие в реальных интригах фрустрации и подлин-

ные страсти. В социальных сетях подростки “правят бал”, а школьные знания там просто не нужны, так как не находят своего применения. В отличие от этого, сетевое взаимодействие школьников с региональным производством знакомит обучающихся с реальными проблемами города, села, поселка, помогает подросткам осмысленно относиться к своему будущему.

Резюме

Робототехника рассмотрена нами как только возникающая педагогическая инновация. Многие прикладные аспекты ее преподавания лишь обозначены, к тому же в вопросительной, а не утвердительной форме. Однако в удачно поставленном вопросе уже содержится ответ. В российском образовании робототехнические комплексы также популярны, как современные высокотехнологичные исследовательские инструменты в области теории автоматического управления и мехатроники. Их использование в организациях общего и высшего профессионального образования позволяет эффективно реализовывать концепцию проектного обучения. Применение возможностей робототехнических комплексов в инженерно-технологическом образовании школьников дает возможность одновременной отработки начальных профессиональных навыков сразу по нескольким смежным направлениям: механике, теории управления, схмотехнике, программированию. А востребованность комплексных знаний способствует формированию единой картины Мира. Кроме того, обучающиеся уже в школе понимают необходимость решать реальные практические задачи, возникающие в инженерно-технологической практике.

Список литературы

1. *Лобок А.М.* Возможное сетевое взаимодействие инновационных школ // Школьные технологии. 2008. № 1. С. 49–59.
2. *Зинченко В.П.* Нужно ли преодоление постулата непосредственности? // Вопросы психологии. 2009. № 2. С. 3–20.
3. *Макаров И.М., Топчиев Ю.И.* Робототехника: История и перспективы. М.: Наука; Изд-во МАИ, 2003. 349 с.
4. *Бишоп О.* Настольная книга разработчика роботов. СПб.: МК–Пресс, КОРОНА–ВЕК, 2010. 400 с.

ROBOTS AND EDUCATION

A.N. Dakhin

Schools use robots mostly for very specific and repetitive tasks, such as vocabulary, attendance and behavior imitation. This type of Artificial Intelligence–powered technology can learn as it teaches, in tandem of creating a persona (albeit artificial) of unbridled knowledge and limitless patience.

Key words: *robots, skills, educational technology, educational projects.*

Сведения об авторе

Дахин Александр Николаевич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессионального образования Новосибирского государственного педагогического университета. E-mail: dakhin@mail.ru

ИСТОРИЯ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ

Е.В. Приводнова, В.И. Купцов

*(факультет педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова;
fro.mgu@mail.ru)*

Будущее российского общества в огромной мере зависит от того, какими гражданскими идеалами, знаниями, социальными убеждениями будет руководствоваться подрастающее поколение. Без полноценного гражданского образования невозможно построение гражданского общества и правового государства. Россия сейчас особо нуждается в современно образованных, нравственных, предприимчивых людях, способных самостоятельно принимать правильные решения в различных ситуациях, обладать чувством ответственности за судьбу страны, т.е. быть полноценными членами гражданского общества. Обращение к генезису отечественного опыта гражданского воспитания является одним из существенных условий эффективного строительства в России гражданского общества.

Ключевые слова: *гражданское воспитание, государственность, педагогика, гражданин.*

Сравнительно-исторический анализ научно-педагогической литературы по проблемам гражданского воспитания позволяет утверждать, что цели, содержание и методы гражданского воспитания обуславливаются политическими, социальными и экономическими условиями жизни общества и зависят от господствующей в нем идеологии. В современных исследованиях, посвященных истории гражданского воспитания (С.И. Зеленцова, И.В. Суколенов), в педагогике личностного подхода, разработанного в сфере философии и психологии, выделены два основных подхода к проблеме взаимодействия государства с личностью гражданина: подчинение личности государству (Античность, Средние века, тоталитарные режимы XX в.) и признание личности в ее равном отношении к государству (эпоха Возрождения, французское Просвещение, общественно-патриотическое движение XIX в., приоритет личностного подхода к воспитанию гражданина в 90-е гг. XX в.) [1]. Все сказанное определило тот факт, что проблемы гражданского воспитания молодого поколения стали занимать приоритетное место в исследованиях отечественных педагогов на рубеже XX–XXI вв.

Передовая педагогическая мысль утверждала, что государство обязано видеть в человеке не подданного, а гражданина. Важнейшим звеном нравственного совершенствования личности является, как утверждал К.Д. Ушинский, идея народности [2]. Принцип народности основан, по его мнению, на учете особенностей русского менталитета, развитии национального самосознания, воспитании гражданина и состоит в том, что школа и воспитание в каждой стране должны строиться прежде всего в соответствии с потребностями и специфическими особенностями данной страны; именно это в первую очередь определяет формы и содержание развития школьной системы, и потому механический перенос ее с одной национальной почвы на другую обречен на неудачу. Как истинно народный педагог, он считал что даже научно обоснованные теории нельзя перенести с Запада на русскую почву. При этом он стремился научно осмыслить реальные пути и возможности обогащения русской педагогики. Сегодня эти идеи особенно для нас важны, а молодежная политика, очевидно, должна стать условием безопасности нашей страны.

Особое значение в развитии мировых цивилизаций, регионов, территориальных образований приобретает национальный фактор. Под его воздействием развивается своеобразный индивид с определенными способностями, интересами, настроениями, привычками, формами поведения. Национально-этническая структура России сложилась исторически на протяжении веков, в этой структуре преобладает русское население. Всего в России проживает более 100 многочисленных и малочисленных народов. Из этого следует необходимость воспитания миролюбия, толерантности, уважения прав и свобод человека, человеческого достоинства, уважения к национальным традициям и культуре. Национальная идея является ценностно-смысловой основой гражданского воспитания школьников, выступает связующим звеном между системой базовых ценностей и идеологией. В начале XX в. к наследию К.Д. Ушинского обращались П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев и др. Одна из главных заслуг педагогов, стоявших на позициях либерализма, заключалась в том, что они были свободны от узких рамок классового подхода к воспитанию, видели в нем общечеловеческую ценность. Передовая педагогическая мысль утверждала, что государство обязано видеть в человеке не подданного, а гражданина.

В конце XIX — начале XX в. в среде теоретиков, развивавших традиции прогрессивной педагогики (Н.И. Пирогов, В.Я. Стоюнин и др.), выделилась группа авторов, названных “гражданове-

дами”, которая впервые разработала вопрос о том, какие условия, принципы необходимы и достаточны для осуществления в России современного, по их терминологии, “политического”, “национально- или социально-гражданского” воспитания. Они разработали основы организации и самого процесса воспитания. “История достаточно убеждает нас, — пишет В.Я. Стоюнин, — что государство сильно образованными и честными гражданами. В интересы отечественные входят и общественные. Истинному патриоту те и другие должны быть дороги, следовательно, гражданские чувства составляют его душу..”, поэтому “надо приготовить людей, годных и для общественной и для государственной службы, интересы которой должен понимать каждый образованный гражданин” [3: 82]. В России не мог развиваться идеал гражданина, так как воспитание осуществлялось преимущественно в интересах государства, а не в интересах удовлетворения потребности духовного развития самой личности. В исследованиях В.Я. Стоюнина нам особенно интересна мысль о формировании законопослушного гражданина. Гражданственность проявляется в виде индивидуального поведения, но опосредуется социокультурной обстановкой, следовательно, может быть развита в соответствии с внешней волей. Способность уважать чужое мнение и защищать собственные взгляды — эти качества являются предпосылкой развития критического склада мышления, с них и начинается путь восхождения личности к высшему идеалу, каковым является гражданское самосознание. Этап 1905–1916 гг., включивший в себя революционные и реакционные события, экономический подъем и спад, победы и поражения России в Первой мировой войне и многое другое, характеризуется постепенным переходом к механизмам и нормам правового государства. Достижением педагогической теории этого периода были признаны попытки проведения социологических исследований и использования статистических данных для проверки авторских гипотез (хотя методики и были далеки от совершенства).

Первый период (XIX в. — 1917 г.) характеризуется переосмыслением места культуры в общественном устройстве и цивилизации в целом, появлением элементов самоуправления, возникновением различных подходов к пониманию сущности, целей гражданского воспитания подрастающего поколения. Таким образом, научно-исторический анализ показал, что культурно-историческое развитие общества, становление теории гражданского воспитания не только обусловили актуальность обозначенной

проблемы, но и создали необходимые предпосылки для ее успешного решения.

Русской исторической мысли свойственен подход к пониманию гражданина как человека, служащего всеобщему делу, думающего о будущем своего государства. Например, по мнению В.О. Ключевского и С.М. Соловьева, гражданина должны отличать такие качества, как: любовь к Отечеству, подчинение личного интереса общественному, выполнение ролей труженика, работника, служащего Отечеству и семьянина, послушание и уважение государственной власти. Необходимо отметить, что в произведениях этих ученых встречается своеобразное понимание проявления отношения человека к обществу и государству в форме беззаветной преданности и жертвенности. Идея воспитания гражданина также нашла широкое отражение во взглядах декабристов и революционеров-демократов (П.И. Пестель, В.Г. Белинский, А.И. Герцен, К.Д. Ушинский). В их произведениях гражданское воспитание рассматривается как основное направление воспитания. Аналогично можно сказать и об истории педагогической мысли отечественной школы второй половины XIX в. Так, развивая идею воспитания человека-гражданина, педагог, деятель народного образования В.Я. Стоюнин выступал за создание бессловной национальной школы, широкое общее образование и воспитание молодого поколения в духе передовых гражданских идеалов. В основе его педагогической системы лежат любовь к человеку и уважение к личности, индивидуальный подход в воспитании. Эти принципы В.Я. Стоюнин считал главными для школы, если она ставит своей целью образование и воспитание человека, полезного обществу, своей стране [3].

Идея гражданского воспитания, получив конкретно-историческую разработку в работах Н.И. Румянцева, оставалась остро социальной и в русской педагогической мысли начала XX в. Не утратила она своей актуальности и с победой революции 1917 г. Видные педагоги и деятели народной школы П.П. Блонский, К.И. Вентцель, И.И. Иорданский, П.Ф. Каптерев и др. принимали активное участие в дискуссиях о воспитании гражданина в новых условиях общественного развития. Их публикации о гражданском воспитании в ведущих педагогических журналах того времени свидетельствовали не только о наличии разных точек зрения на проблему, но и об актуальности идеи гражданского воспитания, независимости школьного воспитания от политики любой партии, необходимости обеспечения его общечеловеческой направленности. Так, например, К.И. Вентцель указывал на

недопустимость подмены нравственности политикой, утверждая, что школа должна воспитывать нравственные идеалы и развивать чувство достоинства человеческой личности независимо от политических процессов в обществе [4]. П.П. Блонский, написавший целый ряд статей, направленных против втягивания детей в политику, исходил из того, что в понимании “истинного гражданина” политические партии неизбежно расходятся. Показав, как “неизбежно и гражданское воспитание на практике превращается в партийное”, он выступал против того, чтобы каждая партия диктовала свое воспитание [5].

В качестве одной из важнейших задач гражданского воспитания в педагогике первых лет Советской власти утверждалась задача формирования гуманизма. Идея гуманистической направленности гражданского воспитания, его органической взаимосвязи с развитием индивидуальных творческих задатков личности принадлежала Н.К. Крупской и А.В. Луначарскому. Так, Н.К. Крупская писала: “Мы стремимся воспитывать из ребят сознательных граждан, которым близки общественные интересы, желающих, чтобы всем людям жилось хорошо, чтобы все люди были счастливы” [6: 283].

Однако вскоре в условиях диктатуры пролетариата коммунистическая партия стала играть роль единственной политической силы у власти, выразителя и носителя интересов всего общества, и школьная политика получила коммунистическую направленность. Именно тогда в своей работе “Народное образование и демократия” Н.К. Крупская приходит к выводу о необходимости выработки своих, пролетарских, большевистских подходов к проблеме воспитания. Буржуазному гражданскому воспитанию она противопоставляет то, которое дает молодежи революционная борьба. Она писала: “Объединение молодежи в свои пролетарские союзы — вот путь пролетарского гражданского воспитания” [7: 249].

Основоположники советской педагогики в 20-е гг. определили требования, которым должен соответствовать советский школьник, проектируя его развитие в тесной связи с развитием общества. С.Т. Шацкий писал: “Ребенок должен проникнуться сознанием того, что он не только ученик, но и маленький гражданин, по мере своих сил и возможностей привлекающийся к большому общественному делу советского строительства” [8: 204].

С 30-х гг. коммунистическое и гражданское воспитание начинают противопоставляться, так как процесс воспитания и образования оказался в этот период в полной зависимости от установок

политических деятелей. Исследователи отмечают, что именно этот период характеризуется началом процесса политизации воспитания, когда задача воспитания гражданина монархического государства была заменена подготовкой сознательного и активного члена социалистического общества, участника революционных преобразований, борца за коммунизм, преемника и продолжателя дела предшествующих революционных поколений. Цель гражданского воспитания советские педагоги видели в подготовке сознательного и активного члена социалистического общества, участника революционно-преобразовательной деятельности. Важнейшие цели гражданского воспитания этого периода, его педагогическая сущность нашли свое отражение в работах А.В. Луначарского, который утверждал, что советская школа ставит перед собой задачу воспитать человека, который жил бы общественной жизнью больше, чем личными интересами.

Эти идеи получили свое дальнейшее развитие в педагогическом наследии С.Т. Шацкого, который считал что воспитание гражданина должно вестись с первых дней учебы, а цель школы состоит в воспитании “советского гражданина, призванного для строительства социализма в нашей стране” [9].

Проблему воспитания поднимал и А.С. Макаренко, который видел основную задачу в подготовке здорового, трудоспособного, дисциплинированного и политически грамотного гражданина [10]. Он стремился воспитывать человека, призванного жить в конкретном обществе, работа которого должна быть направлена на выполнение социального заказа. В соответствии с теорией коммунистического воспитания, основанной на идейно-политическом, а затем и идейно-нравственном воспитании, проблемы гражданского воспитания получили широкую разработку в советской педагогике в трудах А.В. Ивашенко, И.С. Марьенко, Г.Н. Филонова, Я.И. Моносзона, Л.Ф. Спирина, П.В. Конаныхина и др. Изучение работ указанных авторов показало, что общим для большинства ученых является признание как первостепенной задачи идейно-политического воспитания, поскольку ее решение дает возможность привести школьников к усвоению политической идеологии коммунизма, гуманного характера и научной обоснованности внутренней и внешней политики КПСС, Советского государства, стимулировать общественно-политическую активность учащихся и готовность к борьбе за коммунистические идеалы.

Ряд работ этого периода (В.И. Кожокар, В.М. Обухов, Д.С. Яковлева и др.) был посвящен вопросу формирования гражданской активности, которая рассматривается в них как самостоя-

тельное качество личности, проявляющееся в различных видах деятельности. В работах Ю.А. Маринкиной [11], Д.С. Яковлевой [12] рассматривались отдельные периоды, связанные с гражданским воспитанием в истории педагогики, и сводились к исследованию процесса формирования личности, ориентированной на выполнение гражданских прав и обязанностей. Наиболее характерным для педагогических исследований этого периода является определение гражданственности, формирование которой у личности входит как один из аспектов в состав более сложного образования — гражданского воспитания. С началом исследования комплексных показателей сформированности личности в виде набора различных качеств идея гражданского воспитания находит отражение в диссертационных работах И.М. Тагильцевой, А.С. Бык, Е.В. Известновой, В.К. Сениной. Все эти авторы рассматривают гражданственность как качественную характеристику личности, характеризующую общий уровень воспитанности (И.М. Тагильцева); как целостное интегративное качество личности, отражающее осознание личностью своих прав и обязанностей, своего долга и гражданской активности, ответственности перед обществом (Л.М. Архангельский, Е.В. Известнова); как интегративный показатель уровня развития гражданских качеств личности (В.К. Сенина).

Гуманистические идеи В.А. Сухомлинского нашли творческое развитие в педагогической деятельности педагогов-новаторов Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдова, Е.Н. Ильина, В.А. Караковского и др. Научно-практический опыт В.А. Сухомлинского и его последователей явился тем фактором, который наряду с другими способствовал пробуждению гражданского сознания передовой части общества, готовил почву для последующего поиска новых основ гражданского воспитания и образования. Но в целом в 60–70-е гг. XX в. гражданское воспитание в нашей стране сужается до задачи военно-патриотического воспитания, которая становится основной задачей воспитания личности учащегося. При этом в педагогических работах советского периода доминирует нерасчлененный подход в понимании гражданственности и патриотизма. Гражданственность рассматривалась как одно из ведущих идейно-нравственных свойств личности, приравненное к патриотизму. На наш взгляд, несправедливо приравнивать гражданственность только к патриотизму. Гражданственность в России “подпитывается” патриотизмом, своей ментальной российской спецификой. Но гражданин обладает совокупностью прав и обя-

занностей. Поэтому патриот чувствует любовь к своей родине, а гражданин еще и знает свои права и обязанности перед ней.

В начале 80-х гг. проблема гражданственности также не находит должного развития. В Советском энциклопедическом словаре издания 1984 г. понятия “гражданин”, “гражданственность” даже не упоминаются. Но уже в конце 80-х гг. выстраивается новая парадигма, появляются иные подходы к самому понятию “гражданин”. Это было обусловлено огромными политическими, экономическими и социальными изменениями, происходящими в стране. Переориентация нашего общества на общегуманистические ценности, превращение обучаемого из объекта в субъект образования, создание условий для самореализации конкретной личности обусловили появление личностно ориентированной педагогики, которая стимулировала интерес к проблеме гражданственности. Особенность педагогической мысли конца 80-х гг. прошлого столетия заключается в осознании необходимости возвращения идеи гражданского воспитания в русло мировых процессов демократизации и гуманизации образования, ориентации на общечеловеческие ценности, возврата к национальным культурно-историческим традициям.

В 90-е гг. поиск подходов к пониманию сущности гражданского воспитания, принципов его организации, отбора и структурирования содержания совпал с серьезными изменениями в социокультурной обстановке, с новым этапом реформы образования, характеризующимся усилением процессов гуманизации и демократизации. Возрастает количество работ, в которых гражданское воспитание заявлено как самостоятельная проблема.

В этот период публикуются монографии, научные статьи, учебники и учебные пособия, посвященные проблемам гражданского образования (А.Я. Азаров, А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, И.Я. Копылов, А.Ф. Никитин, Я.В. Соколов, Г.Н. Филонов, В.М. Шепель и др.), в которых раскрываются цель, задачи, содержание гражданского образования, методический аппарат, социально-психологические аспекты гражданственности. Это по-новому объясняет концепции учебных граждановедческих курсов, программ и учебных пособий как основополагающих в развитии российского гражданского образования. В то же время даже в 90-х гг. в учебниках “Педагогика” для студентов вузов (И.Ф. Харламов, 1990 г.; В.С. Безрукова, 1996 г.; Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин, 1999 г. и др.) такого направления в содержании воспитания, как гражданское, не рассматривалось. С середины 90-х гг. проблема гражданского воспитания молодежи активно

занимает одно из первых мест в исследованиях ученых. Появляются работы не только с научно-теоретическим содержанием гражданского воспитания (А.В. Беляев, А.С. Гаязов, И.В. Суколенов), но и связанные с практическим внедрением идей гражданского воспитания, путей формирования гражданственности (А.М. Бабаев, Г.Я. Гревцева, А.Ф. Никитин и др.).

На основе новой парадигмы воспитания стала предусматриваться идейная толерантность. Утверждается свобода совести, т.е. право учащихся приобщаться к таким политическим, религиозным, моральным идеям, которые они находят верными и значимыми. По-новому становится актуальным интернациональное воспитание. В его основе лежит в противовес идеологическим приоритетам потребность в изучении и освоении научных, культурных достижений других народов. Появляется необходимость воспитания в духе дружбы и взаимопонимания людей планеты. Следовательно, не случайно в последнее десятилетие XX в. ученые вновь обратились к проблеме гражданственности. Среди множества исследований можно выделить работы А.Ф. Никитина, М.Л. Даниловой, Л.М. Симаниной, Н.И. Васильева, А.С. Гаязова. Их отличает стремление связать процесс гражданского воспитания с происходящими в обществе явлениями, взгляд на гражданское воспитание как часть общего процесса воспитания; попытка комплексного подхода к его организации.

Таким образом, изучение основных идей гражданского воспитания в истории образования позволяет выделить следующие положения для решения современных проблем образования и обеспечения гражданского воспитания в новом российском обществе: взаимодействие в системе образования обучения, воспитания и развития обеспечивает формирование личности гражданина общества; гражданственность проявляется в исполнении человеком своих гражданских обязанностей и долга; активная работа и общественная деятельность — стимулы гражданского развития личности; подчинение материальной стороны жизни духовно-нравственной — одно из направлений гражданского воспитания; основное содержание гражданского воспитания — согласование общечеловеческого и национального воспитания, их взаимообусловленность; гражданин современного общества обладает свободой, которая не означает вседозволенность, а сочетается с ответственностью перед собой и обществом; гражданские качества личности — единство слова и дела, разностороннее развитие, долг перед Отечеством, ответственность перед обществом.

Список литературы

1. Суколенов И.В. Теория и практика гражданского образования в общеобразовательных учреждениях России (историко-педагогические аспекты): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001. 22 с.
2. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Избр. пед. соч. М.: Учпедгиз, 1945. С. 67.
3. Стоюнин В.Я. Заметки о русской школе // Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX вв. М.: Педагогика, 1990. С. 82–84.
4. Венцель К.И. Современный момент и свободное воспитание // Свободное воспитание. 1918. № 6–7. С. 23–32.
5. Блонский П.П. Гражданское или человеческое воспитание // Свободное воспитание. 1918. № 4–5. С. 81–84.
6. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: В 11 т. / Под ред. Н.К. Гончарова. М.: Академия пед. наук, 1957–1963. С. 283.
7. Крупская Н.К. Народное образование и демократия // Крупская Н.К. Педагогические сочинения: В 10 т. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957–1959. С. 249.
8. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: В 4 т. Т. 3. М.: Просвещение, 1964. 503 с.
9. Шацкий С.Т. Советская школа, ее теория и практика // Народное просвещение. 1928. № 7–9. С. 11.
10. Макаренко А.С. Воспитание гражданина / Под ред. Л.Ю. Гордина. М.: Просвещение, 1968. 373 с.
11. Маринкина Ю.А. Воспитание гражданской зрелости и активности у учащихся старшего школьного возраста: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1967. 276 с.
12. Яковлева Д.С. Воспитание гражданской сознательности и активности у старшеклассников средней школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1969. 19 с.

THE HISTORY OF CIVIC EDUCATION IN RUSSIA

E.V. Privodnova, V.I. Kuptsov

The future of Russian society largely depends on what civic ideals, knowledge, social beliefs will be guided by the younger generation in his life. Without full civic education it is impossible to build a civil society. Russia is particularly in need of modern educated, moral, enterprising people, the ability to make correct decisions in different situations, have a sense of responsibility for the fate of the country, to be full members of civil society. Appeal to the genesis of domestic experience of civic education appears therefore as one of the essential conditions for the effective construction of civil society in Russia.

Key words: *civic education, statehood, education, citizen.*

Сведения об авторах

Приводнова Екатерина Владимировна — аспирант факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, научный руководитель — профессор факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, академик РАО В.И. Купцов. E-mail: ekspert2008@yandex.ru

Купцов Владимир Иванович (1936–2015) — академик РАО, доктор философских наук, профессор факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова.

РЕАЛИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ И СТРАТЕГИЙ

С.Е. Мухина

(кафедра педагогики, психологии и нормативно-правового регулирования Академического международного института; e-mail: svetlanamukh@mail.ru)

В статье рассматривается проблема актуальности индивидуализации обучения в высшей школе. Сравниваются подходы к индивидуализации обучения при формировании индивидуальных познавательных стилей, познавательных стратегий и индивидуальных стилей познавательной деятельности.

Ключевые слова: *индивидуализация обучения, когнитивные стили, когнитивные стратегии, индивидуальные стили познавательной деятельности.*

Проблема индивидуализации обучения является чрезвычайно актуальной для высшей школы. Учащиеся вуза должны не только освоить большой объем учебного материала, но и научиться решать сложные, порой нестандартные профессиональные задачи, а это возможно реализовать, если в полной мере будут раскрыты их способности, потенциал, уникальность, индивидуальность. Особенно важное значение приобретает этот вопрос в начале обучения в вузе, когда многие компоненты индивидуальности только начинают формироваться, складывается индивидуальный стиль учебной деятельности. Компетентностный подход требует создания в образовательной практике определенных педагогических условий для активного включения студентов в познавательную деятельность, так как компетентности могут быть сформированы только при осознанном усвоении учебного материала, с применением учащимся эффективных, удобных для него способов деятельности. Задача высшей школы — раскрыть индивидуальность каждого студента и организовать условия для реализации индивидуальной образовательной траектории учащегося с целью развития его интеллекта и личности, а также оптимизации его учебной деятельности.

Важность индивидуального стиля познания возрастает, по мнению Е.А. Романовой, при внедрении открытого образования в традиционную образовательную систему. Она подтверждает это положением, что открытое образование требует модели, обеспечивающей студентам обучение по поиску, анализу и отбору информации, а также формированию процесса целеполагания [1].

С позиций современных теоретических воззрений основу индивидуальных когнитивных стратегий составляют когнитивные стили и стратегии. Они являются достаточно устойчивыми образованиями и в значительной степени детерминируют образ мира человека. Когнитивные стили и стратегии студента характеризует не деятельность, а его индивидуальность, проявляющаяся в поведении. В то же время когнитивные стили и стратегии получают соответствующее преломление в содержании любой деятельности, в том числе и в учебной. Задача формирования когнитивных стилей и стратегий с точки зрения психологической науки — способствовать формированию “современных интеллектуальных приемов и тончайшей дифференциации, и сложнейшей структурной интеграции потенциалов, качеств и функций конкретного человека” [2]. При этом учитывается, что потребности субъекта находят свое максимальное воплощение в том случае, если он имеет возможность удовлетворять их в таких формах активности, которые в максимальной степени соответствуют его когнитивному стилю. Проблема формирования когнитивных стилей и стратегий, индивидуальных стилей познавательной деятельности исследована в работах отечественных психологов (М.С. Егорова, И.Н. Козлова, В.А. Колга, А.В. Либин, В.И. Морсанова, А.И. Палей, М.А. Холодная и др.).

Методологической основой для понимания понятия “когнитивный стиль” является теория индивидуальности. Концептуальная модель индивидуальности предложена В.Д. Шадриковым. Каждый человек индивидуален; его индивидуальность является сплавом природных свойств и качеств, сформированных в процессе жизни; выражается в устойчивых формах поведения, интеллектуальных показателях, интересах, установках и др.; определяется внутренним миром (сущностью, душой человека) и выступает проявлением этой души [3].

Биологической основой индивидуальности выступает функциональная система поведения, формирующаяся на структурах нервной системы человека, прежде всего головного мозга. На развитие нервной системы влияют как внутренние, генетические факторы, так и внешние, средовые.

Аналитический подход в современной психологии индивидуальности дополняется субъектным (К.А. Альбуханова-Славская), в котором сущность индивидуальности понимается как способность личности сознательно изменять свой способ жизни, создавать свою стратегию поведения, основанную на индивидуально-личностных ценностях, целях, притязаниях, творчески решать жизненные противоречия и задачи развития [4].

Индивидуализация познавательного развития может осуществляться через развивающее обучение, либо внутренние познавательные структуры, обеспечивающие приращение познавательных способностей обучающегося. Таковыми являются прежде всего когнитивные стили и стратегии. Когнитивная стратегия — это индивидуальная взаимосвязь (чаще всего последовательность) операций и действий (мыслительных и внешних), направленных на реализацию результата в познавательной (учебной) деятельности [5].

С одной стороны, каждое направление науки накопило собственные специфические стратегии познания и описания мира. С другой стороны, у каждого человека в течение жизни формируются собственные индивидуальные познавательные стратегии (ИПС). Игнорирование индивидуальных познавательных стратегий учащегося приводит к напряженности учения, слабому усвоению знаний, низким образовательным результатам.

Исследователи ИПС решение проблем индивидуализации развития и самостоятельного учения (самоподготовки и самообучения) студентов предлагают решать через индивидуализацию развития субъектности учеников в образовательном процессе. Так, А.А. Плигин индивидуализацию развития субъектности в образовании рассматривает через специальные виды продуктивной рефлексии, содержательно направленной на индивидуальные познавательные стратегии и осуществляемую обучающимися при поддержке преподавателей [5].

Индивидуализация развития субъектности может осуществляться следующим образом:

- продуктивная рефлексия учениками сформированных у них познавательных стратегий;
- продуктивная рефлексия существующих нормативных познавательных стратегий;
- сопоставление учениками результатов рефлексии индивидуальных и нормативных познавательных стратегий;
- осуществление целенаправленного и самостоятельного обогащения (приращения) индивидуальных познавательных стратегий (личностного познавательного опыта).

Таким образом, в рамках внутренней (внутрисубъектной) индивидуализации образовательного процесса ученик, овладевая продуктивной рефлексией познавательных стратегий, становится субъектом собственного учения и развития, с большей степенью осознанности и самоорганизации влияя на построение и реализацию своей образовательной траектории.

Обогащение его общеучебных (собственно познавательных) стратегий закономерно приводит к развитию обучаемости, а развитие специальных (внутрипредметных) познавательных стратегий — к формированию предметных компетенций и специальной обучаемости.

Изучение познавательных стратегий студентов позволит осуществлять проектирование индивидуального развития человека в процессе учения. Анализ состава и взаимосвязей между элементами деятельности внутри индивидуальных познавательных стратегий может служить средством саморазвития ученика, выстраивания его индивидуальной траектории личностного развития внутри образовательного процесса, в ходе открытия и усвоения знаний. Педагоги получают возможность анализировать ход мышления и практических действий студента в рамках целостных структур индивидуального опыта.

Познавательные стратегии делятся на когнитивные, метакогнитивные и стратегии самообучения.

Когнитивные стратегии — целостные динамические структуры ментального опыта, определяющие индивидуальную взаимосвязь действий и операций имеющихся познавательных функций (восприятие, представление, мышление, фантазия), направленных на реализацию конкретной цели познания. Например, стратегии запоминания словарных или иностранных слов, восприятия изобразительной формы, формирования понятия, выдвижения гипотезы, построения доказательства и т.д.

Метакогнитивные стратегии — целостные динамические структуры ментального опыта, обеспечивающие общее управление индивидуальными ментальными процессами на микро- и макроуровнях функционирования субъекта, которые определяют взаимосвязь этапов целеполагания, мотивации, планирования, подбора средств деятельности, принятия решения, обратной связи и коррекции, фиксации результатов деятельности. Например, индивидуальная стратегия поиска или принятия учебных целей, стратегия создания мотивации в учении, стратегия планирования этапов решения задачи, стратегия рефлексии собственных действий, стратегия осуществления коррекции получаемых проме-

жуточных результатов, стратегия формализации итогового результата и его окончательной проверки и т.д.

Стратегии самообучения — целостные динамические структуры ментального опыта, определяющие индивидуальную взаимосвязь познавательных действий и операций, обеспечивающие достижение результата в самостоятельной учебной деятельности. Например, общеучебные макростратегии, которые в большей степени способствуют развитию обучаемости в различных областях знания: чтение учебного текста, уяснение знаний (правил, теорем, формул и т.д.), реферирование, подготовка устного ответа, применение знаний, выполнение упражнений и тренировка, решение задач, подготовка к контрольной работе, написание творческой работы, разработка проекта и т.д.

Наиболее важным является изучение общих (общеучебных) и базовых специальных познавательных стратегий в ключевых областях образования. Они наиболее важны для осуществления индивидуализации и развития личности в образовательном процессе и для достижения результатов обучения (обучаемость и обученность).

Развитие общеучебных познавательных стратегий с точки зрения генезиса познавательной деятельности наиболее эффективно осуществлять в следующем порядке: развитие понятия, смысловое чтение текста, пересказ, выполнение упражнения на воспроизводство, решение задач, усвоение теоретических знаний, выполнение контрольной работы, выполнение учебных тестов и др.

Классификация специальных познавательных стратегий может быть весьма обширной — по каждой области знаний. Например, в истории можно выделить следующие стратегии: работы с историческим источником, анализ исторической ситуации, анализ исторического периода и т.д., что является самостоятельным исследованием.

Также важно отметить: для разработки и оптимизации содержания образования очень важны нормативные стратегии. Они могут быть обобщены на основе общих и специальных индивидуальных стратегий с последующей тщательной проверкой в образовательной практике. Они крайне слабо представлены в современном содержании образования (стандартах, учебных пособиях и самой практике).

Рефлексия и развитие общеучебных и базовых специальных познавательных стратегий является центральным вопросом в решении проблем индивидуализации субъектности и личностно ориентированного образования.

Если более подробно рассмотреть пути развития познавательных стратегий, то можно использовать следующие:

- составление памятки/инструкции для воспроизведения шагов стратегии;
- разработка системы упражнений по развитию каждого шага стратегии (технология самообучения);
- демонстрация преподавателем шагов стратегии с комментариями к каждому шагу выполнения;
- прохождение шагов стратегии под руководством преподавателя с комментариями по ходу и последующим анализом процесса и результата;
- создание дидактической сказки с инкорпорированной нормативной познавательной стратегией в тексте;
- тренинг развития познавательных стратегий;
- проектирование образовательной технологии (лекции, семинарского занятия, модуля, цикла занятий) — междисциплинарной или предметной;
- организация надпредметного курса по овладению способами переработки информации по конкретному учебному направлению.

Представители когнитивного подхода рассматривают когнитивный стиль как проявление стойких индивидуальных особенностей познавательных процессов, не влияющих на эффективность познавательной деятельности и не связанных с ее содержанием. Иначе говоря, “когнитивный стиль” определяется по предпочтению тех или иных способов (“инструментов”) при решении познавательных задач. Когнитивный стиль — это определенная стратегия поведения и познания, пронизывающаяся все (начиная от восприятия и кончая мышлением) уровни взаимодействия человека с наличной ситуацией. М.А. Холодная описывает в своих работах около 30 различных параметров когнитивных стилей [6].

Важнейшей характеристикой стилевых параметров, во-первых, выступает их биполярность, “процессуальность”. Стиль как личностное свойство рассматривается в качестве некоторого пространства, шкалы, где каждый человек может быть представлен точкой. Таким образом, любой из стилей на генеральной совокупности может быть описан как личностное образование, распределенное непрерывно.

Примером разработки индивидуального подхода в зависимости от параметров когнитивного стиля может служить, например, система работы со студентами с преобладанием аналитического или синтетического стиля восприятия.

У одних людей преобладает *аналитическое* восприятие, четкое выделение форм и движений, частных, у других — склонность к сведению всего комплекса форм в целостные образы, *синтетичность* восприятия. Учащиеся высшей школы также существенно различаются по умению сочетать данные анализа и синтеза. Те студенты, у которых преобладает синтетическое восприятие, проявляют склонность к обобщенному отражению явлений и предметов, но, как правило, не придают значения деталям, не видят их, что нередко приводит к ошибочным обобщениям. Студенты с противоположным типом восприятия, наоборот, стремятся проанализировать все детали, подробности и затрудняются в самостоятельном выделении основного смысла.

Стиль восприятия учащихся прямо связан с уровнем понимания научного текста: при чтении люди с преобладанием аналитического стиля чаще достигают высокого уровня понимания текста, чем те, у которых более выражен синтетический тип восприятия.

Для студентов с различной способностью к восприятию целого необходимо подбирать различные способы выработки умений и навыков при обучении. Так, ученики с синтетическим восприятием будут лучше обучаться по схеме “от общего к частному”, с аналитическим — “от частного к общему”; при наличии широкого диапазона восприятия оптимально сочетать обе эти схемы.

Исследования показали, что указанные типы восприятия без достаточной корректировки в период обучения могут отрицательно сказываться на результатах профессиональной деятельности. Так, у учителей с ярко выраженным синтетическим типом восприятия нередко складывается стойкое общее мнение об ученике, установка, которая на проверку оказывается неадекватной, так как она основана на ряде отдельных впечатлений. Такие учителя уже не обращают внимания на сами поступки школьников, на изменения в их поведении. Противоположный тип восприятия часто приводит к другим недостаткам в деятельности учителя: общее представление о личности он подменяет тщательным анализом отдельных поступков и проступков, оказываясь при этом не в состоянии выделить основные черты личности учащегося. Итак, наиболее благоприятным является *аналитико-синтетический* тип восприятия, предполагающий наличие стремления к пониманию основного смысла явления, оценке его структуры и фактическому подтверждению, детальной характеристике предмета или явления.

Аналитичность и синтетичность восприятия проявляются не только в его конечном результате, но и в процессуальных характеристиках. Одни студенты при предъявлении изображения быстро фиксируют взором наиболее значимые пункты, детали, охватывают объект в целом. Другие делают это медленно, развернуто во времени, путем поэлементного сравнения признаков. Первые, как правило, вычленяют пространственные соотношения путем их непосредственного видения, другие привлекают для этого целую систему умозаключений. Обнаружив эти различия в восприятии учащихся, необходимо как можно продуктивнее использовать их в процессе обучения. В частности, следить за правильностью, точностью восприятия фактических данных у первых и ни в коем случае не поторапливать вторых, стараясь вместе с тем формировать у них рациональные способы восприятия.

Индивидуальный стиль деятельности, характеризуя взаимоотношения объективных требований деятельности и свойств личности, отличается от когнитивного. Понятие индивидуального стиля деятельности (в отечественной психологии) подчеркнуло принципиально иной аспект в понимании стилей, чем работы по когнитивному стилю в зарубежной психологии, а именно: активность субъекта в самостоятельном формировании им способов осуществления деятельности во взаимодействии с биологически заданными факторами индивидуальных различий [7]. Понятие “индивидуальный стиль познавательной деятельности” также шире, чем понятие “когнитивный стиль”, так как последний основан на индивидуальных особенностях структурирования ситуации (контекста) восприятия, а первый — на индивидуальных особенностях поиска путей согласования начальных условий восприятия с целями познавательной деятельности. Такое соотношение является уровневым или вертикальным [8].

Целенаправленно сформированный индивидуальный стиль деятельности не только обеспечивает ее успешность, но является необходимым условием развития индивидуальности, субъектности, позволяет снизить утомляемость, уровень тревожности, что способствует сохранению здоровья учащихся. Сенситивным периодом развития стиля познавательной деятельности является начало овладения новой для человека деятельностью, именно в этот период закладываются основы осознанной познавательной деятельности: развиваются произвольность, внутренний план действий, анализ, рефлексия и саморегуляция, осваиваются приемы познания; учебно-познавательная деятельность является ведущим видом деятельности студента, поэтому начинать формирование

индивидуального стиля познавательной деятельности необходимо на первом курсе.

В психологии различают понятия “индивидуальные познавательные стили” как неосознанно предпочитаемые человеком приемы изучения окружающего мира и “индивидуальный стиль познавательной деятельности” (ИСПД), который сознательно формируется людьми в процессе обучения в опыте деятельности [8].

В структуре ИСПД В.А. Рожина выделяет три компонента:

- субъективный (особенности мотивационной, волевой, эмоциональной сфер, познавательные интересы, знание своих познавательных возможностей, умения рефлексии и саморегуляции);
- операциональный (система познавательных приемов, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуальных свойств, приобретенные познавательные знания, умения и навыки);
- результативный (индивидуальное своеобразие продуктов познавательной деятельности) [8].

Для формирования ИСПД необходимы развитие у учащегося познавательной мотивации, положительного отношения к познавательной деятельности, рефлексии, умений саморегуляции и выработка индивидуально-своеобразных способов познавательной деятельности [9].

Традиционная практика обучения не содействует развитию ИСПД, а, напротив, ведет к “ломке” природного своеобразия способов познания. В подаче информации и контроле за ее усвоением в высшей школе преобладает словесно-речевой способ. В итоге обучающиеся со словесно-знаковым познавательным стилем оказываются в выгодном положении, а студенты с визуальным, предметно-практическим и чувственно-сенсорным стилями при получении и воспроизведении знаний теряют около 30% информации, не достигают успеха в учебно-познавательной деятельности. Были выявлены и другие проблемы в развитии индивидуального стиля, связанные с недостаточной работой педагогов в плане формирования интереса к способам познания, общеучебных умений и рефлексии.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить, что основными условиями, необходимыми для формирования индивидуального стиля познавательной деятельности, являются:

- субъектно-деятельностный подход к образовательному процессу,
- создание развивающей, адаптивной и вариативной среды, предусматривающей выбор студентом индивидуального темпа

учебной работы, разнообразных форм и способов познавательной деятельности,

- наличие “зоны неопределенности деятельности” [8], возможности для самоопределения,
- поддержка и поощрение проявлений студентом познавательной инициативы и самостоятельности;
- ориентирование студента на овладение обобщенным способом действия и выбор наиболее эффективных приемов познания;
- активизация мышления студентов в плане самоанализа и оценки своих индивидуальных характеристик;
- постоянное посильное усложнение требований педагога к осуществляемой студентом познавательной деятельности;
- гибкость стиля педагогической деятельности педагога и демократический стиль педагогического общения со студентами;
- рефлексивная позиция личности педагога.

Список литературы

1. *Романова Е.А.* Психолого-педагогические аспекты становления и развития открытого образования // Человеческий капитал. 2014. № 12 (72). С. 148–151.

2. *Старовойтенко Е.Б., Шадриков В.Д.* Опыт поиска индивидуальности // Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / Под ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009. 384 с.

3. *Шадриков В.Д.* Сущность индивидуальности // Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / Под ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова. М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009. 384 с.

4. *Альбуханова К.А.* История и перспектива психологии индивидуальности // Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / Под ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова. М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009. 384 с.

5. *Плигин А.А.* Познавательные стратегии школьников. М.: Профит Стайл, 2007. 538 с.

6. *Холодная М.А.* Когнитивные стили: О природе индивидуального ума: учебное пособие. М.: ПЕР СЭ, 2002. 304 с.

7. *Климов Е.А.* Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1969. 280 с.

8. *Рожина В.А.* Формирование индивидуального стиля познавательной деятельности (URL: <http://www.emissia.org/offline/2006/1057.htm> 20.06.2015).

9. *Прасолова Ю.А.* Индивидуализация обучения как средство формирования компетентности школьников: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Калининград, 2003. 206 с.

INDIVIDUALIZATION LEARNING IN HIGHER EDUCATION BY THE FORMATION OF COGNITIVE STYLE AND STRATEGIES

S.E. Mukhina

The article discusses the problem of the relevance of the individualization of learning in higher education. We compare the approaches to the individualization of learning in the formation of individual cognitive styles, cognitive strategies and individual styles of cognitive activity.

Key words: *individualization of development, cognitive styles, cognitive strategies, individual styles of cognitive activity.*

Сведения об авторе

Мухина Светлана Еруслановна — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и нормативно-правового регулирования Академического международного института. E-mail: svetlanamukh@mail.ru

ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

И.В. Арендачук

(кафедра социальной психологии образования и развития Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского; e-mail: arend-irina@yandex.ru)

В статье представлены результаты экспериментального исследования, в процессе которого прошла апробацию программа психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза. Показано, что целенаправленная и планомерная воспитательная работа куратора студенческой группы в сочетании с социально-психологическим тренингом способствует более успешной адаптации студентов. Показателями этой успешности является сформированность адаптивных форм поведения в учебной и социальной деятельности, повышение адаптационного потенциала личности и более высокие показатели ее социально-психологической адаптации. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в разработке программ психолого-педагогического сопровождения первокурсников на начальном этапе обучения в вузе.

Ключевые слова: *адаптация, образовательная среда вуза, воспитательная работа, психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов первого курса.*

Проблема адаптации студентов первого курса к новой образовательной среде является актуальной для современной системы высшего профессионального образования, поскольку от ее успешности на начальном этапе обучения зависит результативность всей дальнейшей профессиональной подготовки будущих специалистов. Образовательная среда вуза становится для первокурсников и объектом адаптации, и источником формирования стрессов и социально-психологических рисков. С одной стороны, у студентов возникает необходимость адаптироваться к социальной роли студента, к новым формам учебы и жизни по нормам и правилам вузовского порядка, с другой — требуется активное

включение в учебный процесс, в систему новых межличностных отношений на различных уровнях внутривузовских взаимодействий (с группой, с преподавателями, с администрацией факультета). В большинстве случаев первокурсники начинают испытывать трудности адаптации, связанные с необходимостью осваивать новые социальные роли и условия учебно-познавательной деятельности, вырабатывать новые формы и способы ее организации.

В исследовании С.В. Васильевой показано, что в сфере обучения факторами дезадаптации студентов являются неподготовленность к новым способам восприятия и переработки информации, к самопрезентации в учебной деятельности; неудовлетворенность обучением; неспособность к систематизации знаний. В сфере общения адаптацию затрудняет отсутствие навыков самопрезентации в группе. Эти трудности сопровождаются физическим утомлением, “студенческой тревожностью” (возрастание боязни нарушить нормы поведения студента в вузе по мере их усвоения), неспособностью выдерживать новый высокий темп жизни [1].

На наш взгляд, одна из причин такого явления связана с недостаточно сформированной у студентов адаптационной готовностью* к профессиональному образованию. Обучаясь в школе, они в основном хорошо овладевают навыками учения, ведь школьный процесс образования в основном нацелен на формирование знаний, необходимых для поступления в вуз. Однако при переходе в новую образовательную среду вуза бывшие школьники сталкиваются с трудностями приспособления к новой социальной ситуации развития и обучения, так как в школе практически не уделяется внимания формированию психологической готовности к изменению условий обучения. Вместе с тем учебная деятельность учащихся в старших классах приобретает учебно-профессиональную направленность, “иное смысловое содержание, поскольку она становится ориентированной на будущее и связана с личностным и профессиональным самоопределением. У них также появляется необходимость решения новых социально-ролевых проблем, связанных с выработкой социального поведения, адекватного ожиданиям конкретной профессиональной среды” [2: 16]. Поэтому

* Адаптационная готовность как сложное системное образование проявляется в виде комплекса личностных, операциональных и функциональных свойств и отношений, новых паттернов взаимодействий с социальным окружением, обновленных способов и стратегий адаптивного поведения, обеспечивающих подготовленность личности к определенным способам действия в ситуациях изменений условий деятельности.

в систему психолого-педагогического сопровождения старшеклассников должны входить и мероприятия, связанные с формированием адаптационной готовности личности к профессиональному образованию. Прежде всего, это помощь в осуществлении самостоятельного и осознанного профессионального выбора; в осознании необходимости в построении личностного профессионального жизненного плана; в развитии представлений о себе как о субъекте будущей профессиональной деятельности. Важными показателями адаптационной готовности являются и такие социально-психологические навыки будущих студентов, как способность выстраивать зрелые отношения с окружающими людьми на основе социально-ответственного поведения, проявлять стремление к активности в социальных взаимодействиях и в учебно-познавательной деятельности. Наравне с развитостью общеучебных, общеинтеллектуальных умений эти личностные характеристики образуют систему факторов, от которых зависит успешность “выхода” из образовательной среды школы и “входа” в профессиональную образовательную среду и психологическая подготовленность к трудностям перехода из школы в вуз. Но если развитию данных факторов не уделялось внимания в процессе школьного обучения, выпускники школы, став студентами, сталкиваются с адаптационными трудностями, преодолеть которые они самостоятельно не в состоянии.

В то же время, несмотря на осознание большинством вузовских преподавателей значимости данной проблемы, психолого-педагогическое сопровождение адаптации первокурсников к обучению является не систематизированным, зачастую не носит целостного характера и не может оказывать существенного влияния на поступательный личностный рост студентов, служить основой для их дальнейшего успешного обучения.

Преподаватели стараются решить вопрос адаптации первокурсников, однако нельзя говорить о том, что поставленная проблема решена. Сложившееся противоречие между низким уровнем сформированности адаптационной готовности выпускников школ к условиям профессионального обучения и отсутствием в педагогической практике системы психолого-педагогического сопровождения адаптации первокурсников актуализирует проблему разработки программ воспитательного взаимодействия со студентами, направленными на успешное их включение в образовательный процесс и общественную жизнь вуза.

Е.В. Осипчукова на основе анализа публикаций по проблеме адаптации личности студента-первокурсника и учебной группы, в которую он входит, к новой для него социокультурной среде, выделила следующие стадии:

1) начальная стадия, когда индивид или группа осознают, как они должны вести себя в новой для них социальной среде, но еще не готовы признать и принять систему ценностей новой среды вуза и стремятся придерживаться прежней системы ценностей;

2) стадия терпимости, когда индивид, группа и новая среда проявляют взаимную терпимость к системам ценностей и образцам поведения друг друга;

3) аккомодация, т.е. признание и принятие индивидом основных элементов системы ценностей новой среды при одновременном признании некоторых ценностей индивида, группы новой социокультурной средой;

4) ассимиляция, т.е. полное совпадение систем ценностей индивида, группы и среды.

Исследователь также отмечает, что на успешность адаптационного процесса существенное влияние оказывает такая характеристики вуза, как система воспитательной деятельности [3: 12].

По нашему мнению, воспитательную деятельность, осуществляемую со студентами-первокурсниками, следует рассматривать как компонент психолого-педагогического сопровождения процесса их адаптации к вузовской образовательной среде. Система воспитательной работы со студентами будет эффективной, если она строится на основе психологического изучения причин возникновения адаптационных трудностей студентов и помимо традиционных воспитательных мероприятий включает в себя элементы социально-психологического тренинга, направленного на формирование личностных свойств, определяющих адаптационную готовность студентов к новой социальной ситуации развития в связи с переходом в образовательную среду вуза.

С целью подтверждения данной гипотезы было проведено экспериментальное исследование влияния воспитательного воздействия на успешность адаптации первокурсников к обучению в вузе в процессе психолого-педагогического сопровождения. В нем приняли участие 34 человека — студенты двух групп первого курса Института юстиции ФГБОУ ВПО «Саратовская государственная юридическая академия». В контрольную и экспериментальную группы вошли по 17 человек; группы имели равный состав

по полу и возрасту. Студенты обеих групп одинаково участвовали во всех воспитательных мероприятиях, проводимых сотрудниками управления по воспитательной работе вуза; учебные занятия в группах проводились одними и теми же преподавателями. При прочих равных условиях различалась только воспитательная работа кураторов контрольной и экспериментальной групп.

Работа куратора контрольной группы со студентами включала проведение кураторских часов, предусмотренных традиционным для вуза планом воспитательной работы, организацию участия студентов в вузовских мероприятиях и контроль условий проживания иногородних студентов в общежитии. Куратором экспериментальной группы наряду с традиционными воспитательными и общеуниверситетскими мероприятиями проводилась дополнительная работа по психолого-педагогическому сопровождению процесса адаптации первокурсников (формирующий эксперимент). Программа эксперимента включала в себя работу со студентами по следующим направлениям.

1. *Адаптация к образовательному пространству вуза и городской среде* (изучение правил внутреннего распорядка и студенческого этикета; экскурсии по учебным корпусам, по городу с целью знакомства с его историей, а иногородних студентов — с городской инфраструктурой).

2. *Адаптация к социокультурной среде вуза* — через проведение встреч:

— с преподавателями кафедры физкультуры (цель — информирование студентов о существующих спортивных секциях и привлечение к участию в них);

— с представителями научного студенческого общества (цель — знакомство с направлениями деятельности общества; информирование первокурсников о работе научных кружков по изучаемым учебным дисциплинам, о научной студенческой жизни вуза; формирование интереса к научно-исследовательской работе);

— с членами студенческого клуба (цель — информирование о существующих творческих коллективах вуза и вовлечение студентов в общеуниверситетскую студенческую жизнь).

Кроме того, студенты посетили музей Академии (цель — ознакомиться с историей и традициями вуза).

3. *Адаптация к учебному процессу в вузе, к новым требованиям в обучении и системе оценки знаний* — сопровождалась серией кураторских часов, на которых:

— обсуждались учебный процесс и учебные дисциплины, изучаемые в первом семестре (цель — помочь студентам адаптироваться к новым условиям обучения);

— прояснялись вопросы балльно-рейтинговой системы оценки знаний (цель — помочь студентам скорректировать учебную деятельность и успеть подготовиться к предстоящей сессии, а также набрать недостающие баллы);

— рассматривались типичные проблемы студентов при сдаче зачетов и экзаменов (цель — разрешить возникшие вопросы по процедуре сдачи экзаменов, оказать психологическую поддержку, помочь оптимально распределить время, оставшееся до сессии, предостеречь от противоправных поступков).

4. *Социально-психологическая адаптация студентов* — осуществлялась посредством социально-психологического тренинга, проводимого со студентами в течение семестра один раз в неделю (цель — формирование сплоченности группы, выявление неформальных лидеров и развитие навыков успешного социального взаимодействия с различными участниками образовательного процесса в вузе). После нескольких тренинговых занятий было проведено собрание студентов, посвященное созданию актива группы (цель — закрепление формального статуса за неформальными лидерами группы, формирование основ студенческого самоуправления).

В ходе экспериментального исследования психологические особенности адаптации студентов к образовательной среде вуза изучались дважды (в начале и в конце первого семестра после экзаменационной сессии) с помощью анкеты “Адаптированность студентов в вузе” (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова); многоуровневого личностного опросника “Адаптивность” (МЛО-АМ) (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин); методики “Диагностика социально-психологической адаптации” (К. Роджерс, Р. Даймонд; адаптация Т.В. Снегиревой). Для обработки данных использовались методы описательной статистики, достоверность различий определялась с помощью *t*-критерия Стьюдента с применением пакета STATISTICA 6.0. Также проводился анализ академической успешности студентов по итогам зимней экзаменационной сессии (студенты обеих групп сдавали 4 экзамена по одним и тем же учебным предметам).

Психодиагностическое исследование на начальном (констатирующем) этапе эксперимента не выявило значимых различий в показателях адаптированности студентов контрольной и экспе-

риментальной групп. В начале семестра по уровню адаптированности к учебной группе и к учебной деятельности показатели в обеих группах оказались ниже средних нормативных значений, что является свидетельством имеющихся у студентов трудностей в общении с однокурсниками, во взаимодействии с преподавателями, в освоении учебных предметов и проявлении своей индивидуальности на занятиях.

Также в обеих группах были выявлены низкие значения показателей “нервно-психическая устойчивость” и “коммуникативные способности”, среднее значение показателя “моральная нормативность” в структуре личностного адаптационного потенциала студентов, что позволяет говорить о низком уровне их поведенческой регуляции, о наличии трудностей в построении контактов с окружающими, о неадекватной оценке своего места и роли в коллективе. По величине общего показателя адаптационных способностей всех студентов можно было отнести в группу сниженной адаптации и прогнозировать у них высокую вероятность нервно-психических срывов при длительном воздействии стрессогенных факторов. Вместе с тем данные, полученные с помощью методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, свидетельствовали о наличии у первокурсников внутренних ресурсов для успешной адаптации к новым условиям жизнедеятельности, поскольку показатели, определяющие успешность адаптации, у них были выражены больше, чем показатели, связанные с процессом дезадаптации.

По окончании формирующего этапа эксперимента психодиагностическое исследование показало наличие положительной динамики в обеих исследуемых группах, но более выраженными изменения были в экспериментальной группе. Так, в экспериментальной группе показатель адаптированности студентов к учебной деятельности увеличился в 1,4 раза ($t = 5,02$; $p = 0,001$), а показатель адаптированности к учебной деятельности — в 1,43 раза ($t = 4,28$; $p = 0,001$), в то время как в контрольной группе эти показатели увеличились в 1,32 раза (соответственно $t = 5,08$; $p = 0,001$ и $t = 3,21$; $p = 0,003$). Достоверные различия между группами наблюдались только по показателю “адаптированность к учебной деятельности” ($t = 2,98$; $p = 0,040$). Полученные данные позволяют говорить о том, что студенты экспериментальной группы в сравнении с контрольной группой к концу первого учебного семестра стали чувствовать себя увереннее, прежде всего в учебной деятельности, в плане более успешного и своевремен-

ного выполнения учебных заданий и более свободного проявления своей индивидуальности и способностей на занятиях.

В структуре личностного потенциала увеличение показателей наблюдалось только в экспериментальной группе, значимой динамика была по показателям: “нервно-психическая устойчивость” ($t = 1,98$; $p = 0,049$), “коммуникативные способности” ($t = 2,53$; $p = 0,017$) и “личностный адаптационный потенциал” ($t = 3,65$; $p = 0,018$). Достоверные различия между контрольной и экспериментальной группами также отмечались по этим показателям. В целом показатель личностного адаптационного потенциала у студентов экспериментальной группы соответствовал удовлетворительной степени выраженности, однако поведенческая регуляция (нервно-психическая устойчивость) и коммуникативные способности приблизились к средним нормативным значениям, в то время как в контрольной группе эти показатели остались пониженными. Судя по результатам, успех адаптации студентов экспериментальной группы на момент окончания эксперимента все еще зависел от внешних условий среды; у них сохранялись некоторые трудности в поведенческой саморегуляции и затруднения в построении контактов с окружающими. Поэтому работа куратора со студентами, включенная в систему психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации первокурсников, требовала продолжения, однако акцент в ней необходимо было сделать не на воспитательной, а на психологической составляющей, связанной с повышением адаптационного потенциала личности, например через обучение студентов методам произвольной саморегуляции эмоциональных состояний и деятельности.

Под влиянием формирующего эксперимента наблюдалось улучшение показателей социально-психологической адаптации студентов-первокурсников из экспериментальной группы по показателям “адаптивность” ($t = 2,85$; $p = 0,046$), “принятие себя” ($t = 2,92$; $p = 0,032$), “принятие других” ($t = 2,95$; $p = 0,030$) и “эмоциональный комфорт” ($t = 2,91$; $p = 0,043$). По сравнению с контрольной группой достоверное различие ($p = 0,003$) выявлено по общему показателю социально-психологической адаптированности личности. Поскольку в основу диагностической методики К. Роджерса и Р. Даймонда заложена модель отношений человека с социальным окружением и с самим собой, исходящая из концепции личности как субъекта собственного развития, способного отвечать за свое поведение [4: 188], можно говорить о том, что под влиянием формирующего эксперимента у студен-

тов была отмечена положительная динамика в проявлении таких личностных свойств, как умение уважать других, открытость реальной практике деятельности и отношений, понимание своих проблем и стремление овладеть, справиться с ними. Стали более адекватными представления о себе, о своих возможностях и условиях их реализации в образовательном процессе вуза. Также в целом повысился уровень адаптированности личности, которая “предполагает реалистичную оценку себя и окружающей действительности, личную активность, гибкость, социальную компетентность” [4: 189].

Кроме того, академическая успешность студентов экспериментальной группы оказалась чуть выше, чем у студентов из контрольной группы. Так, средний балл за четыре экзамена, сдаваемых в первом семестре, в контрольной группе составил 4,3 баллов, а в экспериментальной — 4,7 баллов. Изменился и характер взаимодействия студентов экспериментальной группы с куратором. Если в начале семестра они общались практически каждый день, то постепенно группа начала приобретать самостоятельность: встречи стали проводиться два-три раза в неделю. В середине семестра студенты сдружились, участились совместные походы во внеучебное время в кинотеатры, театры, на совместные прогулки по городу. К концу первого семестра группа стала сплоченным коллективом, способным самостоятельно решать повседневные учебные и организационные вопросы.

Таким образом, положительные изменения в психологических показателях адаптации и в социальном поведении у студентов экспериментальной группы позволяют говорить об эффективности представленной в эксперименте системы психолого-педагогического сопровождения студентов первого курса и сделать вывод о том, что сочетание воспитательной работы и психологических методов поддержки студентов на начальном этапе обучения в вузе повышает их адаптированность к учебной деятельности, развивает коммуникативные навыки межличностного взаимодействия и повышает адаптационный потенциал личности. Поэтому институт кураторов младших курсов в вузах полностью себя оправдывает. Но при этом необходимо уделять внимание не только воспитательным формам работы со студентами, но и методам психологического воздействия, направленного на развитие социально-психологической компетентности студентов и их адаптационной готовности к будущей профессиональной деятельности, формирование которой осуществляется на протяжении всего обучения

в вузе и связано с психологической подготовкой к переходу из университета на рынок труда. Важными ее элементами на этом этапе являются направленность личности на самореализацию, саморазвитие и непрерывное образование; сформированность гражданской позиции и установок на социальную и профессиональную активность. И с этой точки зрения более целесообразным представляется развитие в вузах не института кураторства, а института тьюторства, позволяющего сочетать методы педагогического и социально-психологического сопровождения студентов с недостаточно развитыми адаптационными способностями, особенно на первом курсе обучения в вузе.

Список литературы

1. *Васильева С.В.* Адаптация студентов к вузам с различными условиями обучения // Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях: психология и педагогика в общественной практике. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. С. 144–157.

2. *Ваганова А.Р.* Родительское отношение в семье и формирование адаптационной готовности выпускника школы // Известия Саратовского университета. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1. Вып. 3. С. 15–17.

3. *Осинчукова Е.В.* Организационно-педагогические условия адаптации студентов к образовательному процессу технического вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08 — теория и методика профессионального образования. Екатеринбург, 2009. 29 с.

4. *Милькова Е.В., Варова Т.И.* Социальная адаптация подростков в учреждениях дополнительного образования детей // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 6 (25). С. 185–191.

EDUCATIONAL WORK AS A COMPONENT OF PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF ADAPTATION FRESHMEN TO EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGH SCHOOL

I.V. Arendachuk

The article presents the results of an experimental study in which the program of psycho-pedagogical support of adaptation first-year students to the educational environment of the high school has been approbated. It is shown that the deliberate and systematic educational work of curator of the student group in combination with the socio-psychological training contributes to a more successful adaptation of the students. The formation of adaptive behavior

in educational and social activity, increasing adaptive capacity of personality and indicators of its socio-psychological adaptation were signs of this success. Applied aspect of research the problem can be implemented in the development of programs of psycho-pedagogical support of the freshmen at the initial stage of training at the high school.

Key words: *adaptation, educational environment of the high school, educational work, psycho-pedagogical support of adaptation of first-year students.*

Сведения об авторе

Арендачук Ирина Васильевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского. E-mail: arend-irina@yandex.ru

ЦЕННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ВЫПУСКНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Е.Е. Бочарова

(кафедра социальной психологии образования и развития Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского; e-mail: bocharova-e@mail.ru)

Представлены результаты теоретического и эмпирического исследования ценности образования в представлениях выпускников общеобразовательных школ. Установлено, что у старшеклассников, для которых ценность образования имеет высокую значимость, идеал образованности связан с перспективами в сфере профессиональной деятельности, определяемый нами как инструментально-профессиональный тип. У старшеклассников, ценность образования которых имеет наименьшую выраженность и связана преимущественно с атрибуцией образованности, доминирует инструментально-атрибутивный тип образованности. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в разработке образовательных программ, а также программ молодежной политики.

Ключевые слова: *ценность образования, выпускники школ, содержательно-смысловые характеристики ценности образования, инструментально-профессиональный тип образованности, инструментально-атрибутивный тип образованности.*

Современное состояние системы образования актуализировало возросший интерес исследователей к изучению аксиологической сферы образования субъекта учения, обусловленный прежде всего необходимостью понимания тенденций развития не только конкретных социальных, социально-демографических, но и общества в целом, так как именно ценности образования и их содержательная наполненность отражают приоритеты социального развития личности, ее имплицитные представления о желаемых результатах социальных изменений, своих устремлениях. Как отмечает Ю.Н. Кулюткин, сфера образования получает признание в качестве приоритетной в контексте социального капитала, общемирового движения к так называемой экономике знаний или даже обществу знаний [1], подчеркивая, что именно образование являет собой интеллектуальный ресурс для модернизации общества и механизм реализации стратегий “восходящей социальной мобильности” [1: 52].

Не менее существенным является и то, что современная ситуация, сочетающая в себе условия свободы с жесткостью объективных требований к человеку, изменяет его включение во все жизненные сферы, в том числе и в образование. Это актуализирует проблему развития у учащихся особого отношения к образованию, которое характеризуется большей степенью субъектной активности личности в выборе и реализации стратегий достижения образовательных результатов и построением на их основе жизненных и профессиональных перспектив.

Обладая рядом характеристик, присущих системе (интегативность, целостность, структурность, многомерность и множественность, иерархичность, динамичность и противоречивость), ценностная сфера отражает как главные, существенные изменения взаимосвязи личности с миром, так и смену текущих жизненных ситуаций. Подтверждением тому являются данные ряда сравнительных исследований характеристик содержания и структуры, специфики взаимосвязей и соподчинения в системе ценностей, ее смысловой наполненности, в разных условиях социализации личности. В ряде работ показано, что различная образовательная среда способна сформировать существенные различия в ценностной системе личности [2, 3, 5, 8]. Однако различия в ценностной системе личности не исчерпываются только теми, основанием которых выступают социальные воздействия. Прежде всего речь идет о ценностно-смысловом самоопределении личности, основанием которого является субъективно (точнее субъектно) принятые ценности, значимость которых определяется степенью их вовлеченности в наиболее значимые для личности жизненные контексты. Невозможно представить себе ориентацию личности на ту или иную ценность как некое изолированное образование, не учитывающее ее приоритетность, субъективную важность относительно других ценностей, т. е. не включенное в систему. В целом отметим, что структурная организация ценностей, их конфигурация задает определенную направленность личности. Доминирующие ценности определяют ведущую (аксиологическую) направленность личности или, иначе говоря, систему ценностных координат ее самоорганизации, саморегуляции, самореализации и жизненной позиции.

В исследованиях Е.Д. Божович, А.Н. Сазоновой, А.К. Марковой и др. показано, что понятие “ценностные ориентации на образование” содержит, по крайней мере, два феномена [1–3].

Во-первых, значимость для личности прохождения определенных ступеней образования, что несомненно является важным,

поскольку нельзя отрицать того, что формальные моменты образования, связанные, например, с получением оценки на экзамене, аттестата (или диплома), обретением статуса студента и т. д., имеют самостоятельную привлекательность и ценность.

Во-вторых, идеал образованности, который является не только носителем содержательно-смысловой характеристики ценностной ориентации на образование, но и составляет особый компонент ее структуры, существующий в виде представлений о том, что такое образование, каким должен быть образованный человек, каковы желательные результаты образования и способы их достижения. Кроме того отмечается, что идеал образованности — это мыслительная конструкция, в которой, с одной стороны, осознается образовательная практика и ее результаты с точки зрения некоего должностования (“как должно быть”). С другой стороны, это не просто форма отражения общественных идеалов образованности, но способ их субъектной трансформации и интеграции в структуре личности. Идеал образованности как психологический феномен соотносится с Я-идеалом и исходящим от него должностованием и является таким образом частью Я-концепции.

Анализ теоретических и эмпирических исследований данной проблемы позволяет сделать вывод о существовании по меньшей мере трех основных типов идеала образованности. Так или иначе, все они находятся в плоскости отношения к образованию: как возможности применения (использования) результатов образовательной деятельности, как к процессу и как к результату [1].

Первый тип — *отношение к образованию как возможности применения результатов образовательной деятельности* связан с таким дихотомическим измерением, как “индивидуализм-коллективизм”, характеризующим направленность личности. Индивидуалистической принято называть такую направленность личности, для которой индивидуальные цели более важны, чем цели группы или вообще людей. В данном случае образованность как определенный результат образования отражает потребности в ее использовании для удовлетворения личных интересов. И напротив, коллективистской принято считать направленность личности, для которой цели других людей более важны, чем личные цели. В этом случае образованность становится способом внести свой вклад в те или иные сферы общественной жизни и т.д.

В отношении к образованию как процессу различают два вида образованности — *духовный и утилитарный*. Первый вид характе-

ризуется тем, что процесс образования понимается и переживается как самостоятельная цель жизни человека, он учится ради самого учения. Образованный человек при этом — тот, кто никогда не прекращает своего образования. Как отмечает Т.Г. Раевская, неотъемлемой частью такой образованности является интеллектуальная активность, получение удовольствия от интеллектуального напряжения, переживание положительных эмоциональных состояний, связанных с процессом решения задач [4]. Второй вид отличается тем, что процесс образования рассматривается как средство достижения определенных результатов обучения. В данном случае эффективность образования как процесса приобретения знаний, умений, навыков характеризуется отношением результата к усилиям, предпринимаемым для его получения, т. е. достижение поставленных целей в наименьший срок при наименьших временных и психологических затратах. Иначе говоря, знания человека — это та основа, которая делает его деятельность и труд производительными и эффективными.

Так, в исследованиях Ю.Н. Кулюткина показано, что в процессе познавательной деятельности получение знаний выступает и как самостоятельная цель, и как средство достижения других целей, связанных с их использованием, что свидетельствует о том, что знания могут иметь разную ценность для личности. В первом случае познавательная мотивация проявляется в любознательности, интересе к новым знаниям, ориентировочной активности. Во втором случае она направлена на практическую сторону и мотив учения носит “внешний” по отношению к самому учению характер [5].

Третий тип — *отношение к образованию как результату* — связан с такими характеристиками образованности, как обеспечение наследования социокультурного опыта и развитие личности. В первом случае образованность может рассматриваться как освоение личностью определенной картины мира, позволяющей ей быть на уровне научных знаний о нем. В другом же случае развитие личности заключается в том, что образованность становится для личности способом изменения себя и формирования таких структур мышления, которые позволяют вносить изменения в окружающую действительность. В этом смысле можно говорить о “традиционной” и “креативной” образованности как определенных идеалах. Согласно Н.А. Лурья, традиционный тип образованности способствует воспроизведению новыми поколениями накопленного опыта культуры. Креативный тип образования,

по мнению автора, раскрывает культурный смысл современной образовательной парадигмы — выявление в процессе образования творческого потенциала человека [6].

В исследованиях других авторов показано, что образованность представляет собой терминальную ценность, желаемый результат, который должен быть достигнут в результате образования и является регулятором перспективной успешности личности, получающей образование. Кроме того отмечается, что индивидуальные представления об образованности изменяются в зависимости от уровня образования субъекта и особенностей организации той образовательной системы, в которую он включен [7].

Следует отметить, что выделенные типы идеала образованности отражают разные точки зрения на образование, в значительной мере свидетельствующие о множественности современных подходов к нему. Вместе с тем особый интерес вызывает изучение субъектного идеала личной образованности, в котором проецируются смысловое содержание разных типов ориентации на образование субъекта учения, его ценностные представления, главным критерием которых выступают особенности понимания ценностного значения образования. Так, в исследованиях Т.Г. Раевской показано, что для большинства подростков образование является одной из главных целей жизни, хотя на разных ступенях обучения и в разной степени. Кроме того, образование они включают и в число средств, необходимых для достижения других целей, т.е. оно одновременно осознается и как терминальная ценность и как инструментальная ценность. Однако за дифференциацией на ценности-цели и ценности-средства просматривается и другой, собственно смысловой аспект, который проявляется в том, что учащиеся по разному понимают значение понятий “образование” и “образованный человек” [4].

В связи с этим особый интерес представляет изучение содержательно-смысловых характеристик ценностной ориентации на образование у представителей выпускников школ.

Эмпирическое исследование выполнено на пропорционально подобранных выборках по 35 человек (учащиеся 11-х классов общеобразовательных школ г. Саратова), отличающихся значимостью ценностей образования. Первую группу составили респонденты, у которых ценности образования (“образование”, “образованность”, “познание”) имеют высокую выраженность. Вторую группу составили испытуемые, ценности образования которых имеют наименьшую представленность.

В качестве диагностического инструментария применен модифицированный нами вариант методики ценностных ориентаций М. Рокича. Модификация заключалась в дополнительном включении в список терминальных ценностей: “образования”, “образованности” и исключении ценностей “развлечение” и “семья” (диагностировались только терминальные ценности); для определения представлений об образованности применялся ассоциативный эксперимент (испытуемым предлагалось написать первые пришедшие на ум десять слов, ассоциируемых с понятием-стимулом “образованность”); для уточнения данных ассоциативного эксперимента проводилась беседа. Для обработки данных использовались методы описательной статистики, достоверность различий определялась с помощью ϕ^* -критерия Фишера с применением пакета математической статистики SPSS 13.0 for Windows.

Анализ слов-реакций позволил выявить соотношение содержательных и эмоционально-оценочных характеристик представлений об образованности в исследуемых выборках.

Использование метода группировки содержательных характеристик представлений об образованности позволило выделить следующие смысловые группы: образованность как результат образования, образованность как процесс образования, образованность как самосовершенствование, атрибутивные признаки образованности, имеющие разную представленность в исследуемых выборках. Так, в выборке испытуемых, имеющих высокую выраженность ценностей образования, наибольшую представленность имеют смысловые группы: образованность как результат образования (84%), образованность как самосовершенствование (36%). Во второй выборке у старшеклассников образовательные ценности имеют наименьшую выраженность (44% и 12% соответственно). Статистическая проверка полученных данных, проведенная по ϕ^* -критерию Фишера, показала достоверность значимых различий ($\phi^* = 1,75$; $p < 0,05$ и $\phi^* = 1,82$; $p < 0,05$). Достоверно значимых различий выраженности смысловых групп: образованность как процесс образования (76% и 68%), атрибутивные признаки образованности (68% и 62%), не выявлено.

Вместе с тем необходимо отметить, что у респондентов, для которых ценности образования имеют высокую значимость, в иерархии представлений об образованности доминирующие позиции занимают такие смысловые группы: образованность как результат образования (84%), образованность как процесс образования (76%), атрибутивные признаки образованности (68%);

образованность как самосовершенствование (36%) имеет наименьшую представленность на достоверно значимом уровне ($\varphi^* = 1,85$; $p < 0,05$).

В выборке старшеклассников, у которых ценности образования имеют наименьшую значимость, в иерархии представлений об образованности доминирующие позиции занимают такие смысловые группы: образованность как процесс образования (68%), атрибутивные признаки образованности (62%). Основание иерархии составляют образованность как результат образования (44%) и образованность как самосовершенствование (12%), имеющие наименьшую выраженность на достоверно значимом уровне ($\varphi^* = 1,85$; $p < 0,05$).

Это позволяет говорить о том, что в представлениях старшеклассников, для которых ценности образования имеют наибольшую значимость, доминируют характеристики, связанные с процессом и результатом образования, а также с атрибутивными признаками образованности. Между тем в выборке испытуемых, для которых образовательные ценности не значимы, приоритетными являются категории, связанные с процессом образования и атрибутивными признаками образованности.

Обратимся к рассмотрению содержательной “наполненности” выделенных смысловых групп в исследуемых выборках.

“*Образованность как результат образования*” в представлениях респондентов, имеющих высокую выраженность ценностей образования, представлена следующими дескрипторами: “знание” (0,084), “высшее образование” (0,073), “несколько образований” (0,07), “материальная обеспеченность” (0,067), “карьера” (0,065), “профессия” (0,06), “получение работы” (0,058), “успех” (0,048), “знайка” (0,034). В выборке испытуемых с низкой выраженностью ценностей образования — “карьера” (0,052), “работа” (0,048), “высшее образование” (0,04), “знание” (0,022). Иначе говоря, по мнению старшеклассников, ориентированных на ценности образования, желаемые результаты образования связаны с получением знаний, высшего образования, с последующим трудоустройством, перспективами профессионального роста и материального благополучия. У старшеклассников, для которых ценности образования не значимы, наблюдается некоторая ограниченность: в качестве результата образования рассматривается лишь возможность получения профессионально значимых знаний. Тем не менее необходимо отметить, что в обеих выборках результат образования

(образованность) рассматривается преимущественно как средство достижения других целей, связанных с его использованием.

Следующая смысловая группа — *“образованность как процесс образования”* — у старшеклассников, имеющих высокую выраженность ценностей образования, характеризуется категориями: “труд” (0,077), “учеба” (0,073), “экзамены” (0,043), “библиотека” (0,04), “наука” (0,022), “книги” (0,019), в то время как для старшеклассников, ценности образования которых имеют меньшую представленность, — “уроки” (0,075), “сессия” (0,055), “учеба” (0,05), “учитель-преподаватель” (0,045), “контрольная” (0,032), “родители” (0,022). Это свидетельствует о том, что в выборке старшеклассников, для которых образовательные ценности имеют высокую значимость, наблюдается более широкий диапазон способов достижения образования: систематическое проявление интеллектуальной активности, расширение кругозора, проявление заинтересованности к научному знанию. Напротив, для старшеклассников, ценности образования которых имеют меньшую представленность, является достаточным выполнение учебных заданий. Примечательно, что данная категория испытуемых отмечает проявление заинтересованности (возможно, контроля) со стороны родителей к их обучению.

Содержание смысловой группы *“образованность как самосовершенствование”* описана старшеклассниками, имеющими высокую выраженность ценностей образования, в таких категориях как: “саморазвитие” (0,050), “ум” (0,048), “мозги” (0,042), “культура” (0,034), “эрудиция” (0,024), “воспитанность” (0,024). В выборке с низким уровнем представленности ценности образования отмечаются следующие характеристики: “интеллект” (0,03), “развитие” (0,022). Из этого следует, что образование для старшеклассников является одним из факторов самосовершенствования, а именно интеллектуального и духовного развития. Однако обращает на себя внимание тот факт, что в выборке старшеклассников, для которых ценность образования имеет низкую значимость, представление об образованности как самосовершенствовании характеризуется слабой смысловой дифференциацией, о чем свидетельствует меньшее количество признаков, составляющих данную смысловую группу.

В выборке старшеклассников, для которых ценности образования существенно значимы, основными характеристиками *“атрибуции образованности”* являются: “аттестат” (0,058), “диплом” (0,058), “вуз” (0,054), “выпускник” (0,046), “оценки” (0,035); в вы-

борке старшеклассников с низкой выраженностью ценностей образования — “аттестат” (0,82), “институт” (0,077), “диплом” (0,07), “студент” (0,06), “оценки” (0,046). Очевидно, что для респондентов исследуемых выборок достаточно значимым являются формальные проявления образования, связанные с наличием аттестата, диплома, окончанием вуза.

В эмоционально-оценочных характеристиках представлений об образованности у старшеклассников проецируется преимущественно амбивалентное отношение. Так, в выборке испытуемых, имеющих высокую выраженность ценностей образования, это отношение конкретизируется в характеристиках “тяжело” (0,069), “необходимо”, “престижно” (0,069), “важно” (0,06), “долго” (0,058), “интересно” (0,058), “каторга” (0,054), “полезно” (0,05). В выборке старшеклассников, для которых ценность образования имеет низкую значимость эта характеристика описывается дескрипторами “скучно” (0,068), “важно” (0,06), “почетно” (0,056), “не обязательно” (0,056), “долго” (0,053), “дорого” (0,048), “выгодно” (0,045), “современно” (0,042). И в той, и в другой выборке наряду с “привлекательностью” образованности, связанной с престижем, отмечаются характеристики, связанные с продолжительностью получения образования, систематическим проявлением интеллектуальной активности и напряженности, материальными затратами, что вероятно в целом и приводит к переживанию противоречивых эмоций.

Корреляционный анализ (по Пирсону) позволил обнаружить ядерные элементы ценностно-смысловой структуры представлений об образованности в исследуемых выборках. Так, в группе испытуемых, имеющих высокую выраженность ценностей образования, корреляционная плеяда представлена взаимосвязями между ценностями “образование” и “интересная работа” ($r = 0,593$; $p < 0,01$) и характеристиками “высшее образование” ($r = 0,372$; $r = 0,362$; $p < 0,01$ соответственно), “престиж” ($r = 0,357$; $p < 0,01$; ценность — “интересная работа”), “карьера” ($r = 0,359$; $r = 0,313$; $p < 0,05$ соответственно), “профессия” ($r = 0,309$; $p < 0,05$; ценность — “образование”), “вуз” ($r = 0,311$; $r = 0,325$; $p < 0,05$ соответственно). В выборке старшеклассников, для которых ценность образования имеет низкую значимость, корреляционная плеяда представлена следующими взаимосвязями: между ценностью “признание” и характеристиками “диплом” ($r = 0,393$; $p < 0,01$), “высшее образование” ($r = 0,352$; $p < 0,01$), “карьера” ($r = 0,342$; $p < 0,01$), “институт” ($r = 0,322$; при $p < 0,05$), “почетно” ($r = 0,312$;

$p < 0,05$). Выявленные межфункциональные связи ценностей с характеристиками представлений свидетельствуют о большей интегрированности и дифференцированности представлений об образованности в выборке старшеклассников, для которых ценности образования имеют высокую значимость. И, напротив, в представлениях старшеклассников, ценности образования которых имеют наименьшую выраженность, наблюдается диффузность представлений.

Подводя итог сказанному, можно полагать, что в целом идеал образованности в исследуемых выборках связан преимущественно с практической (инструментальной) значимостью образованности. Однако наблюдаемые различия связаны с особенностями реализации, применения образования. Так, у старшеклассников, для которых ценность образования имеют высокую значимость, идеал образованности связан с перспективами в сфере профессиональной деятельности. Данный тип образованности определен нами как инструментально-профессиональный. У старшеклассников, ценность образования которых имеют наименьшую выраженность и связана преимущественно с атрибуцией образованности, доминирует инструментально-атрибутивный тип образованности.

Список литературы

1. Кулюткин Ю.Н. Ценность образования в модернизирующемся обществе // Человек и образовании. 2006. № 8, 9. С. 52–53.
2. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования / Под ред. Е.Д. Божович. М.: ПЕР СЭ, 2005. 400 с.
3. Сазонова А.Н. Воспитание ценностного отношения к образованию // Мир образования — образование в мире. 2001. № 2. С. 70–78.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Педагогика, 1989. 96 с.
5. Раевская Т.Г. Ценностные ориентации школьников на образование // Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка / Под ред. Е.Д. Божович. М., 1999. С. 194–217.
6. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. М.: Педагогика, 1977. 151 с.
7. Лурья Н.А. Ценностно-деятельная природа образованности и культурно-исторические условия изменения ее типа // Социально-философские проблемы образования. 1992. № 2. С. 74–87.
8. Махова И.Ю., Павлова Е.В. Представления об образованности (компетентности) студентов современного российского вуза // Психология компетентности: феноменология, диагностика и динамика в условиях российского вуза / Под общ. ред. И.Ю. Маховой. Комсомольск-на-Амуре: Изд-во Комсом.-н/А гос. пед. ун-та, 2006. С. 285–317.

THE VALUE OF EDUCATION IN THE REPRESENTATION OF GRADUATES OF SECONDARY SCHOOLS

E.E. Bocharova

The article presents theoretical and empirical study of the value of education in the representation of graduates of secondary schools. It is established that high school students, for which the value of education has great significance, the ideal of education is linked with the prospects in the sphere of professional activity. This type of education is defined by us as instrumental and professional. In high school, the value of education which have the lowest intensity of, and are related primarily to the attribution of education, dominated by instrumental attributive type of education. The applied aspect of the problem under study can be implemented in counseling development of educational programs and development of youth policy programs.

Key words: *value of education, school graduates, substantial-semantic characteristics of the value of education, instrumental and professional type of education, instrumental and an attribute type of education.*

Сведения об авторе

Бочарова Елена Евгеньевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского. E-mail: bocharova-e@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Т.Н. Харланова

*(факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова; e-mail:
Harlanova76@mail.ru)*

В статье рассмотрены особенности развития карьерных ориентаций студентов разных специальностей. Проведена диагностика развития исследуемого феномена с помощью комплекса диагностических методов. Особое внимание уделено исследованию мотивов выбора будущей профессии, определяющих весь ход развития карьерных ориентаций в процессе профессиональной подготовки. Определено, что карьерные ориентации студентов достаточно часто являются аморфными, неупорядоченными, не выступают стимулом работы над собой еще в период обучения в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: *карьерные ориентации, студенческая молодежь, мотивы выбора профессии, “якоря” карьеры, профессиональная подготовка.*

Успешная реализация личности в профессиональном плане зависит от того, какие факторы обусловили профессиональный выбор, насколько выбранная профессия отвечает интересам и способностям будущего специалиста, какой у него уровень достижений в сфере профессиональной деятельности, насколько субъект профессиональной деятельности будет активным в процессе построения собственной профессиональной карьеры и т.п.

Актуальность поставленной проблемы требует детального изучения особенностей развития карьерных ориентаций студентов разных специальностей, что и было целью нашей работы.

Исследование особенностей развития карьерных ориентаций студенческой молодежи проводилось в 2013 г. на базе Республиканского высшего учебного заведения “Крымский гуманитарный университет” (г. Ялта); Севастопольского городского гуманитарного университета (г. Севастополь), МГУ имени М.В. Ломоносова (г. Москва). В исследовании приняли участие 156 студентов 4–5-х курсов, которые учатся по специальностям “Психология” (47 человек), “Социальная педагогика” (33 человека), “Дошкольное образование” (34 человека), “Экономика” (42 человека).

Все респонденты прошли полную диагностику в соответствии с определенной программой исследования, которая предусматривала изучение и сравнение (по специальностям):

- а) ведущих мотивов выбора профессии;
- б) доминирующих карьерных ориентаций студентов;
- в) степени осознанности студентами карьерных ориентаций;
- г) особенностей планирования карьеры;
- д) тенденций развития карьерных ориентаций студентов;
- е) степени развития карьерных ориентаций будущих специалистов.

Рассмотрим более подробно результаты каждого из отмеченных направлений исследования.

Ведущие мотивы выбора профессии определялись на основе опросника “Определение мотивов выбора профессии”. Респондентам предоставлялся ряд утверждений, которые характеризуют мотивацию выбора какой-либо профессии. Предлагалось оценить, в какой мере каждый из этих мотивов повлиял на выбор самих опрашиваемых. Шкала оценки: 5 — очень сильно повлияло; 4 — сильно; 3 — средне; 2 — слабо; 1 — никак не повлияло.

Подсчет результатов осуществлялся по таким направлениям:

- а) определение наиболее значимых мотивов выбора профессии, их иерархии;
- б) выявление мотивов выбора профессии, которые у современных студентов теряют свою значимость;
- в) дифференциация мотивов по группам и выявление доминирующих групп мотивов.

Как наиболее значимые рассматривались мотивы, которые заняли первые 8 мест в ранге, как наименее значимые — мотивы, которые заняли последние места с 3 по 5.

Результаты диагностики показали, что у будущих психологов значительно опережает по значимости (что отвечает сумме набранных баллов) мотив “Позволяет использовать профессиональные умения вне работы”. Другие 7 мотивов набрали приблизительно одинаковое количество баллов. Это мотивы: “Предоставляет возможность приносить пользу людям”, “Отвечает моим способностям”, “Является привлекательной”, “Предоставляет возможность для роста профессионального мастерства”, “Предоставляет больше возможностей для проявлений творчества”, “Требует общения с разными людьми”, “Содействует умственному и физическому развитию”. Наименее значимыми оказались мотивы: “Выбрана моими друзьями”, “Нравится родителям”, “Требует

переезда на новое место жительства”, “Позволяет работать рядом с домом”.

Следовательно, для будущих психологов наиболее влиятельным является мотив, связанный с возможностью уже в период обучения в вузе использовать полученные знания, т.е. с текущей жизнедеятельностью, а не жизненной перспективой. Это подкрепляется также значимостью мотивов влияния будущей профессии на индивидуальное развитие.

У будущих социальных педагогов значительно опережает по значимости мотив “Предоставляет возможность приносить пользу людям”. Другие мотивы набрали приблизительно одинаковое количество баллов. Это следующие мотивы: “Требует общения с разными людьми”, “Содействует умственному и физическому развитию”, “Предусматривает высокое чувство ответственности”, “Позволяет использовать профессиональные умения вне работы”, “Позволяет сразу получить хороший результат труда для других”, “Предоставляет возможность для роста профессионального мастера”.

Наименее значимыми оказались мотивы: “Выбранная моими друзьями”, “Требует переезда на новое место жительства”, “Является высокооплачиваемой”, “Близка к любимому школьному предмету”, “Позволяет работать рядом с домом”.

Следовательно, для будущих социальных педагогов наиболее влиятельными являются мотивы, связанные с возможностью общения с разными людьми и возможностью приносить пользу людям. Это также подкрепляется значимостью мотивов влияния будущей профессии на индивидуальное развитие.

У будущих воспитателей значительно опережает по значимости мотив “Предоставляет возможность для роста профессионального мастера”. Другие 7 мотивов набрали приблизительно одинаковое количество. Это мотивы: “Предусматривает высокое чувство ответственности”, “Предоставляет больше возможностей для проявлений творчества”, “Является привлекательной”, “Позволяет использовать профессиональные умения вне работы”, “Отвечает моим способностям”, “Позволяет реализовать способности к руководящей работе”. Наименее значимыми оказались мотивы: “Близка к любимому школьному предмету”, “Избранная моими друзьями”, “Требует переезда на новое место жительства”, “Является высокооплачиваемой”, “Нравится родителям”. Следовательно, для будущих воспитателей наиболее влиятельными являются мотивы, связанные с возможностью совершенствования профессионального мастерства, проявления творчества и

чувством ответственности, которое связано со спецификой будущей деятельности.

У будущих экономистов и финансистов значительно опережает по значимости мотив “Требует общения с разными людьми”. Другие 7 мотивов набрали почти одинаковое количество баллов. Это мотивы: “Предоставляет возможность для роста профессионального мастерства”, “Является престижной”, “Позволяет использовать профессиональные умения вне работы”, “Предоставляет возможность приносить пользу людям”, “Позволяет сразу получить хороший результат труда для других”, “Отвечает моим способностям”.

Наименее значимыми оказались мотивы: “Позволяет реализовать способности к руководящей работе”, “Единственно возможная при сложившихся обстоятельствах”, “Позволяет ограничиться имеющимся образованием”.

Следовательно, для будущих экономистов и финансистов наиболее влиятельными являются мотивы, связанные с возможностью общения с другими людьми, совершенствования профессионального мастерства, престижа, что связано со спецификой будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, можно увидеть, что весомыми для студентов-психологов и воспитателей дошкольных учебных заведений оказались мотивы ответственности и возможности проявления творчества, что указывает на специфику будущей профессиональной деятельности и осознание молодыми специалистами требований, которые будут к ним предъявлены. Относительно мотивов, которые присущи только студентам экономического профиля, нужно отметить, что наиболее весомым для них оказался мотив престижа профессии, т.е. студенты выбирали профессию, принимая во внимание ее престижность на рынке труда.

Вместе с тем для будущих специалистов гуманитарного профиля значительно снизилась влиятельность мотивов, которые раньше были значимыми для студентов, а именно — влияние родителей и товарищей и возможность перейти в другую социальную среду благодаря обучению в вузе и получению высшего образования, т.е. современные студенты более самостоятельны и независимы от чужого мнения при выборе профессии. Для студентов-экономистов и студентов-финансистов наименее значимыми оказались мотивы, которые связаны с возможностью управления и ограничением имеющимся образованием, т.е. студенты стремятся к усовершенствованию своих профессиональных знаний и умений, получению дополнительного образования. Если

рассматривать полученные данные с точки зрения карьерных ориентаций, то структура мотивов выбора профессии более направлена на текущие проблемы, чем на будущий карьерный рост.

Выявление групп внутренних индивидуально и социально значимых и внешних позитивных и негативных мотивов для каждого из респондентов проводилось с помощью ключа, который приведен в опроснике “Определение мотивов выбора профессии”. Дифференциация мотивов по группам позволила определить доминирующие группы мотивов для каждой специальности респондентов. Согласно методике, в состав группы внутренних индивидуально значимых мотивов входят мотивы привлекательности будущей профессии, возможности общения с людьми, соответствия будущей профессии способностям будущих специалистов, содействия их умственному и физическому развитию, возможность проявления творчества. К группе внутренних социально значимых мотивов относятся мотивы, связанные с чувством ответственности, возможностью приносить пользу людям, совершенствовать профессиональное мастерство, реализацией способностей к руководящей работе, быстрым получением хорошего результата труда для других.

Внешними позитивными мотивами выбора профессии являются: необходимость переезда на новое место жительства, высокооплачиваемость труда, возможность работать рядом с домом, близость к любимому школьному предмету, возможность использования профессиональных умений вне работы.

К группе внешних негативных мотивов выбора профессии относятся мотивы вкуса родителей, друзей, возможности ограничиться имеющимся образованием, престижности, единственно возможного варианта при обстоятельствах, которые сложились.

Среди практических психологов преобладают внутренние индивидуально значимые мотивы выбора профессии (46,8% от общего количества студентов). Достаточно представленными у них оказались и внутренние социально значимые мотивы (27,9% респондентов), которые связаны с предоставлением помощи другим. Наименее выражены (в сравнении с другими специальностями) у студентов данной группы негативные социальные мотивы.

У студентов специальности “Социальная педагогика” доминируют внутренние социально значимые мотивы (47,7%), хотя достаточно представленными оказываются и внутренние индивидуально значимые мотивы (35,3%). Вместе с тем в этой группе наименее выражены внешние позитивные мотивы (всего 4,2%).

У студентов, обучающихся по специальности “Дошкольное образование”, оказались наименее представленными внутренние индивидуально значимые мотивы (всего 14,2%). Среди других преобладает группа внутренних социально значимых мотивов (35,9%), но значительное влияние на выбор профессии оказали как внешние позитивные, так и внешние негативные мотивы (соответственно 21,3 и 28,6%).

Среди студентов специальностей “Финансы”, “Экономика” преобладают внутренние индивидуально значимые (33,3%) и внешние позитивные мотивы (31,1%), весомым является влияние и внешних негативных мотивов, вместе с тем здесь значительно меньше, чем у студентов других специальностей, проявление внутренних социально значимых мотивов.

Если рассматривать полученные данные с точки зрения карьерных ориентаций, то структура мотивов выбора профессии студентами гуманитарных специальностей более направлена на содержание профессиональной деятельности, чем на будущий карьерный рост, однако у большей части студентов экономических специальностей (31,1%) доминируют мотивы, которые связаны с будущим карьерным ростом.

По группам мотивов студентов всех специальностей наблюдается такое соотношение: внутренние индивидуально значимые мотивы преобладают у 32,4% студентов, внутренние социально значимые мотивы — у 31,3%, внешние позитивные мотивы — у 18,3%, внешние негативные мотивы — у 18,0% студентов. Следовательно, у студентов наиболее влиятельными оказались блоки внутренней мотивации, наименее представленным — блок внешних негативных мотивов.

Проанализировав результаты методики “Мотивы выбора профессиональной деятельности”, можно сделать вывод, что студенты экономического профиля более направлены на карьерный рост, чем студенты гуманитарного профиля, на что указывают высокие оценки по мотиву стремления к совершенствованию своих профессиональных знаний и умений, незначимость возможности ограничения имеющегося образования. Низкие оценки по мотиву “Единственно возможная при сложившихся обстоятельствах” указывают на взвешенное решение будущих специалистов во время выбора профессии.

Изучение доминирующих карьерных ориентаций студентов осуществлялось с помощью опросника “Якоря карьеры” Е. Шейна. Студентам предлагалось 41 утверждение, касающееся карьеры, каждое из которых они должны были оценить по

10-бальной шкале, ориентируясь на их важность (1 блок утверждений) и степень согласованности с ними (2 блок).

По результатам опроса рассчитывались такие шкалы: “профессиональная компетентность”, “менеджмент”, “автономия” (независимость), “стабильность работы”, “стабильность места проживания”, “служение”, “вызов”, “интеграция стилей жизни”, “предпринимательство”.

Было определено, что для значительного количества будущих практических психологов (74,0%), социальных педагогов (54,0%), экономистов (54,8%) карьера совсем не связана с определенной профессиональной деятельностью. То есть они не считают, что будут искать сферу своей реализации по тому профилю, который получили в вузе. Лишь 26,0% практических психологов, 46,0% социальных педагогов, 45,2% экономистов и 65,0% воспитателей дошкольных учебных заведений связывают жизненную перспективу со специальностью, по которой учатся.

Анализ ответов респондентов показывает, что студенты готовы сохранить профессиональную позицию в пределах учреждения за счет отказа от высшей должности, но им трудно принять решение об уходе из учреждения, даже когда их работа не связана с профессией.

Большинство будущих экономистов/финансистов (72,0%) отметили высокую значимость для них вопросов, связанных с перспективой в будущем заниматься управленческой деятельностью (блок “Менеджмент”). Относительно будущих специалистов социологического профиля (практических психологов, социальных педагогов, воспитателей дошкольных учебных заведений) можно сказать, что для большинства из них вопросы, связанные с управленческой деятельностью, не имеют первоочередного значения. На высокую значимость этой ориентации указало лишь 24,0% будущих практических психологов и воспитателей дошкольных учебных заведений и 43,0% социальных педагогов.

Для социальных педагогов, чья профессиональная деятельность в будущем не всегда предоставит им возможность достичь вершин управленческой деятельности, привлекательность руководящей деятельности еще в период обучения в вузе оказалась не менее низкой, чем сохранение преданности собственной профессии. Относительно будущих финансистов и экономистов можно сказать, что для них в будущей профессиональной деятельности более значима возможность занимать руководящую позицию, чем сохранение преданности собственной профессии.

Привлекательнее для всех студентов является автономия в работе, возможность сохранять независимость от разнообразных ограничений и организационных преград. Половина студентов будущих психологов, 55,0% будущих социальных педагогов, 59,0% будущих воспитателей дошкольных учебных заведений и 81,0% будущих экономистов/финансистов, указали на высокую значимость для них этого аспекта будущей деятельности.

Данные результаты объясняют значимость карьеры для студентов — будущих социальных педагогов и экономистов/финансистов менеджмента: это возможность руководить событиями самому и избегать внешнего влияния. Вместе с тем такие ожидания противоречат самой идее карьерного роста, который в качестве одного из главных условий предусматривает подчинение собственных интересов, активности, свободного времени требованиям определенной организационной системы.

Следовательно, будущие практические психологи, социальные педагоги и воспитатели дошкольных учебных заведений, с одной стороны, ожидают автономии, а с другой — чувствуют высокую потребность в защищенности со стороны учреждения, где будут работать. Но любое учреждение предусматривает прежде всего включение своих сотрудников в определенные режимные отношения и неготовность студенческой молодежи это понять может привести к существенным разочарованиям в будущем. Безусловно, у студентов младших курсов еще рано ожидать полной всесторонней подготовленности к будущей профессиональной деятельности, но наличие противоречия между ориентацией на независимость от учреждения и ожиданием от нее определенных гарантий может остаться и в дальнейшем. Менее противоречивыми оказались результаты будущих экономистов/финансистов. Большинство студентов понимают, что автономия в будущей профессиональной деятельности не гарантирует им защищенность со стороны учреждения, где они будут работать.

Заметно уменьшилась для будущих специалистов привлекательность стабильности места проживания. Лишь 26,0% практических психологов считают этот аспект для себя значимым, тогда как для остальных важной является именно мобильность. Другие респонденты (49,0% социальных педагогов, 50,0% воспитателей дошкольных учебных заведений, 41,0% экономистов/финансистов) ориентированы на стабильность места проживания во время выбора профессии. Привлекательность стабильности места проживания можно объяснить более сильной ориентацией на семью

и рождение детей, так как большинство респондентов — лица женского пола.

Блок “Служение” выявляет заметную направленность студентов на глобальные отношения человека с профессией, которые выходят за пределы сугубо исполнительской (операционной или технологической) реализации содержания деятельности, его наполнения высшими смыслами. Высокая значимость этой ориентации диагностирована у 74,0% будущих экономистов/финансистов, 70,0% будущих психологов, 46,0% будущих социальных педагогов, 44,1% будущих воспитателей дошкольных учебных заведений. Следовательно, наиболее привлекательной для этих студентов является идея самореализации своего личностного потенциала в профессиональной деятельности в процессе достижения жизненно значимой цели.

Важным аспектом при исследовании карьерных ориентаций будущих специалистов является их настроенность на преодоление трудностей, решение сложных проблем, в том числе умение включаться в конкурентную борьбу. Такие студенты среди будущих психологов выявлены лишь в количестве 21,2%, социальных педагогов — 36,3%, воспитателей дошкольных учебных заведений — 18,0%, экономистов/финансистов — 76,1%. Таким образом, мы можем видеть, что большинство будущих специалистов социоэкономического профиля вообще отбрасывают борьбу и конкуренцию как жизненно значимые ценности, что свидетельствует о явно недостаточной ориентации студентов на решение сложных проблем. Здесь скорее преобладает их ориентация на спокойную, бесконфликтную жизнь, что безусловно не будет способствовать эффективному карьерному продвижению в будущем. Можно сделать вывод, что они в своих карьерных прогнозах более ориентированы на пассивность, избегание трудностей и борьбы, упование на роль обстоятельств.

Относительно будущих экономистов/финансистов можно сказать, что они настроены на преодоление трудностей, предварительно ориентированы на решение сложных задач, направленных на конкурентную борьбу. Студенты экономического профиля более ориентированы на активность, готовы к преодолению трудностей в профессиональной деятельности, которая будет способствовать карьерному росту.

Шкала “Интеграция стилей жизни” диагностирует ориентацию студентов или сугубо на карьеру, которая подчиняет себе другие области жизни, или на стремление согласовать карьеру с другими жизненно значимыми сферами. Здесь четко проявилась

тенденция на интеграцию, т.е. карьера не выступает ведущей целью, сохраняются и другие ценности. Такая ориентация присуща 81,0% психологов, 64,0% социальных педагогов, 82,3% воспитателей дошкольных заведений, 69,0% экономистов/финансистов. Таким образом, меньшинство студентов считают, что нужно всем поступаться ради карьеры. Безусловно, выявленные данные не могут гарантировать, что ситуация не изменится в дальнейшем, когда сегодняшние студенты встанут перед реальным жизненным выбором — чему предоставить приоритеты, но во время обучения в вузе у них четко прослеживается стремление всесторонне включиться в разные области жизни. Вместе с тем полученные данные свидетельствуют, что ориентация на подчинение жизни профессии больше представлена у будущих социальных педагогов и экономистов.

Анализ ответов студентов по отдельным вопросам указывает на некоторую противоречивость результатов. С одной стороны, студенты хотят сохранить привычный для них образ жизни, с другой — большая часть участников исследования не считает, что выбор образа жизни важнее карьеры. То есть они не хотят менять уже привычный образ жизни, и в то же время допускают возможность кое-чем поступиться в соответствии с жизненными обстоятельствами.

Наконец на блок “Предпринимательство”, который связан со стремлением создавать новые организации, товары и услуги сориентированы 81% экономистов/финансистов, 62% воспитателей дошкольных заведений, 46% социальных педагогов, 26% психологов. Полученные данные дают возможность утверждать, что студенты стремятся осуществить собственное творение, они сориентированы на поиск идей, но это происходит, скорее, на уровне фантазии, чем имеет конкретный действенный характер.

По результатам диагностики лишь для 4,7% будущих экономистов/финансистов ни одна из карьерных ориентаций не является приоритетной, т.е. карьера не занимает центральную часть их жизни. По другим специальностям такие студенты не были выявлены.

Таким образом, видно, что карьерные ориентации студентов являются достаточно абстрактными, противоречивыми, они не выступают стимуляторами действенной активности.

Для определения степени осознанности карьерных ориентаций студентам было дано задание — написать сочинение “Как я представляю свою профессиональную карьеру”. Студентам предлагалось написать сочинение по нескольким пунктам в произ-

вольной форме. Сочинения анализировались по таким критериям: наличие ответов на все вопросы, конкретность и развернутость ответов; связанность с профессией, которая получается в настоящий момент; общее настроение — позитивное или негативное.

Полученные в результате анализа сочинений данные позволяют сделать такие выводы:

— у большинства студентов, которые написали сочинение, достаточно оптимистичные взгляды на будущее, они планируют достичь успеха в профессиональной сфере;

— не все студенты желают в будущем делать карьеру в сфере профессиональной подготовки. Около 15,6% будущих специалистов уже на начальных курсах четко уверены в том, что будут делать карьеру в совсем другой сфере деятельности;

— достаточно четко представляют себе будущие жизненные перспективы, связанные с карьерой, около 30% опрошенных;

— 15,4% участников имеют идеализирующее, чрезмерно романтическое представление о будущей профессии, их вообще не привлекают вопросы построения собственной карьеры;

— значительная часть студентов не связывает будущие жизненные перспективы с необходимостью приложить дополнительные усилия по профессиональному развитию еще в период обучения в вузе;

— заметна тенденция конкретизации жизненных целей и перспектив у студентов в процессе обучения. Так, студенты старших курсов имеют более четкое представление о будущей карьере, чем студенты младших курсов;

— среди экономистов/финансистов заметна ориентация на случай, связи, финансовую помощь со стороны в становлении и развитии карьеры;

— некоторые студенты вообще не понимают сущность понятия “карьера”.

Полученные данные свидетельствуют о том, что на сознательном уровне карьерные ориентации студентов достаточно часто являются аморфными, неупорядоченными, не выступают стимулом работы над собой еще в период обучения в вузе. Анализ ответов студентов разных специальностей позволяет сделать вывод, что становление и развитие карьерных ориентаций студенческой молодежи разных специальностей и высших учебных заведений имеют близкие тенденции, но есть и некоторые отличия. На этот процесс влияют мотивы выбора профессии, отношение самих студентов к будущей профессиональной деятельности, их лич-

ностные качества, стремление к самосовершенствованию, самореализации, успеху в будущей профессиональной деятельности.

Сопоставление результатов диагностики мотивов выбора профессии и методики “Как я представляю свою профессиональную карьеру” позволяет увидеть, что студенты, у которых ведущими являются внутренние мотивы, склонны к карьерному росту, четко представляют свой профессиональный путь, стремятся к самосовершенствованию, получению знаний во время обучения в высшем учебном заведении, стремятся помогать другим, приносить пользу людям. Студенты, ведущими мотивами которых оказались внешние мотивы, по большей части полагаются на случай, связи, денежные вливания во время построения карьеры, имеют идеализированные представления о будущей профессиональной деятельности, ориентированы на быстрое получение результатов, уверены, что их профессиональная жизнь не будет связана с приобретаемой специальностью.

Вместе с тем во время написания сочинения преобладающее большинство студентов испытали трудности или просто уклонились от ответов, что может указывать на отсутствие у них каких-либо жизненных перспектив, стремления к карьерному росту. Студенты занимают пассивную жизненную позицию, способны чаще полагаться на случай, чем на собственные силы.

Сопоставление результатов позволяет увидеть, что наличие конкретной жизненной или профессиональной цели не гарантирует ее реализацию из-за отсутствия конкретных путей и этапов ее достижения. Следовательно, у студентов процесс планирования будущей карьеры является достаточно аморфным, расплывчатым, не сопровождается осознанием необходимых для реализации целей шагов.

Было выявлено, что большинство студентов не имеют четкой профессиональной цели, или имеют цель, не связанную с профилем подготовки, не осознают, какие шаги необходимы для осуществления целей. Вместе с тем заметными оказались тенденции отсутствия и ограниченности путей достижения целей при наличии четкой профессиональной или другой цели. Это указывает на пассивность студентов, ориентацию на случай, связи во время профессиональной реализации, что особо ярко выражено у будущих экономистов/финансистов.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что общими наиболее значимыми мотивами для студентов всех специальностей является возможность использования профессиональных умений вне работы, возможность общения с разными людьми,

возможность роста профессионального мастерства. Можно отметить, что студенты направлены на карьерный рост, усовершенствование своего мастерства ради решения собственных потребностей и проблем. Тем не менее, структура мотивов выбора профессии студентами гуманитарных специальностей более направлена на содержание профессиональной деятельности, чем на будущий карьерный рост. Карьерные ориентации студентов являются достаточно абстрактными, противоречивыми, они не выступают стимуляторами действенной активности. На сознательном уровне карьерные ориентации студентов достаточно часто являются аморфными, неупорядоченными, не выступают стимулом работы над собой еще в период обучения в высшем учебном заведении.

Список литературы

1. *Бегичева О.Л.* Социально-психологические характеристики карьерных ориентаций студентов, обучающихся по направлению “менеджмент”: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. М., 2012. 24 с.

2. *Бодров В.А.* Психологические исследования проблемы профессионализации личности // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. М.: Институт психологии АН СССР, 1991. С. 3–26.

3. *Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю.* Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 51–59.

4. *Куженкова А.С.* Изучение карьерных ориентаций и учебной мотивации современной студенческой молодежи // Личность в Природе и Обществе: научные труды молодых ученых. Серия “Психология и педагогика”: материалы межвузовских психолого-педагогических чтений (Москва, 25 апреля 2013 г.). Вып. 16 / Сост. и науч. ред.: А.В. Ивашенко, Н.Б. Карабушенко, Е.Н. Полянская. М.: Изд-во РУДН, 2013. С. 151–155.

5. *Мусина-Мазнова Г.Х.* Теоретические основы карьерного становления специалиста социальной сферы. Астрахань: Астраханский гос. ун-т, 2012. 76 с.

6. *Полянская Е.Н.* Карьерные ориентации современной российской молодежи // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. С. 589–590.

7. *Терновская О.П.* Карьерные ориентации студентов в процессе вузовской подготовки (на примере студентов психологического факультета) // Актуальные проблемы социогуманитарного знания: сборник научных трудов кафедры философии МПГУ. Вып. XXIX. М., 2005. С. 229–232.

8. *Терновская О.П.* Особенности карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе вузовского обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 2006. 19 с.

9. Толстая А.Н. Управление карьерой в организациях // Организационное поведение. Самара: Бахрах-М, 2006. С. 707–722.

10. Филиппов Ф.Р. Социальная ориентация и жизненные планы молодежи // Молодежь: интересы, стремления, идеалы. М.: Молодая гвардия, 1969. С. 226–244.

11. Цариценцева О.П. Карьерные ориентации современной молодежи: теория, эксперимент, тренинг. Оренбург: Изд-во РИО ОУНБ им. Н.К. Крупской, 2009. 186 с.

FEATURES OF CAREER ORIENTATIONS OF STUDENTS OF DIFFERENT SPECIALTIES IN THE COURSE OF VOCATIONAL TRAINING

T.N. Harlanova

The article describes the features of the development of career orientations of students of different specialties. Diagnostics of the development of the phenomenon under study by means of a complex of diagnostic methods. Particular attention is given to studying the motives for choosing future profession, determine the entire course of development of career orientations during vocational training. It was determined that career orientations of students are often amorphous, disordered, does not act on a stimulus work in the period of study in higher education.

Key words: *career orientation, students, the motives of choice of profession, career anchors, training.*

Сведения об авторе

Харланова Татьяна Николаевна — соискатель кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, научный руководитель — профессор факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова А.И. Подольский. E-mail: Harlanova76@mail.ru

**УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ И МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ
В ЖУРНАЛЕ “ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.
СЕР. 20. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ” В 2015 Г.**

№ С.

Актуальный вопрос

<i>Богомолова Е.П.</i> От математической малограмотности к математическим компетенциям	3	3
<i>Боровских А.В.</i> Компьютер и Пустота, или К вопросу о самостоятельности в проблеме компьютерного рабства	2	3
<i>Новаковская Ю.В.</i> Традиции или инновации в системе образования	4	3
<i>Попов Л.В.</i> Мониторинг эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования	1	3

Педагогические размышления

<i>Дахин А.Н.</i> Феномен социализации российского школьника	2	26
<i>Дахин А.Н.</i> Педагогика и робототехника.	4	51
<i>Иванова С.В.</i> Методологические проблемы философии образования и дидактики в эпоху “перемен”	4	18
<i>Карпов А.О.</i> Трансформация знаний и учебная рекурсия	1	33
<i>Кожеевников Д.Н.</i> Использование моделирования в обучении в контексте понимания и усвоения категории сложности	3	21
<i>Коломиец О.М.</i> Деятельностная основа профессиональных компетенций преподавателя высшей школы	2	11
<i>Кудряшова Т.Г., Шуруп А.С.</i> Способ построения эталона метапредметных способностей	3	35
<i>Монахов В.М., Ерина Т.М.</i> Матричный подход к моделированию педагогических объектов в дидактических и методологических исследованиях.	4	30
<i>Науменко Ю.В.</i> Здоровьеформирующее образование: идеи и основные понятия	3	52
<i>Новаковская Ю.В.</i> О педагогике.	1	58
<i>Черемошкина Л.В.</i> Русский характер как предмет воспитания	2	39
<i>Пономарев Р.Е.</i> Формирование у аспирантов целостного представления о научно-педагогическом исследовании	3	67
<i>Приводнова Е.В., Куцов В.И.</i> История гражданского воспитания в России	4	59

Опыт практической педагогики

<i>Арендачук И.В.</i> Воспитательная работа как компонент психолого-педагогического сопровождения адаптации первокурсников к образовательной среде вуза	4	81
<i>Бочарова Е.Е.</i> Ценность образования в представлениях выпускников общеобразовательных школ	4	92
<i>Бражник Е.И., Маслова Н.Ф., Абашина А.Д.</i> Студенческие социальные проекты: от сотворчества к социальной ответственности	2	56

<i>Ковалева Н.И., Пряжникова Е.Ю.</i> Профессиональное самоопределение старшекласников из семей мигрантов как педагогическая проблема	3	108
<i>Михайлов В.М., Путилина Н.В.</i> Восприятие учебного материала как основа информационного обеспечения образовательного процесса	3	114
<i>Пономарев Р.Е.</i> Совершенствование профессиональной подготовки в образовательном пространстве классического университета	1	71
<i>Тихонов А.М.</i> Компьютерные опорные сигналы	2	66
<i>Фалина И.Н., Луговской К.И.</i> Построение системы учебных задач с использованием таксономии Толлингеровой	3	97
<i>Фокин Ю.Г.</i> Опыт и основные результаты разработки деятельностной теории обучения в высшей школе	1	86
<i>Харланова Т.Н.</i> Особенности развития карьерных ориентаций студентов разных специальностей в процессе профессиональной подготовки	4	103
<i>Юрасова М.В.</i> Разработка критериев эффективности программ дополнительного профессионального образования в вузах России	2	72

Реалии педагогического образования

<i>Кортаева И.В.</i> Диагностика общеучебных умений у студентов гуманитарного профиля	3	73
<i>Мухина С.Е.</i> Индивидуализация обучения в высшей школе через формирование когнитивных стилей и стратегий	4	70
<i>Новикова Г.В., Бойко Ц.О.</i> Методологические вопросы подготовки педагогов для работы в условиях инклюзивного образования.	2	48
<i>Хитрюк В.В.</i> Инклюзивное образование: педагогическая технология формирования готовности будущих педагогов	1	100
<i>Якушева С.Д.</i> Развитие творческого потенциала студента в процессе изучения дисциплины “Введение в педагогическую деятельность”	3	88

Слово мэтра

<i>Писарев Д.И.</i> Школа и жизнь	1	113
<i>Писарев Д.И.</i> Школа и жизнь	2	93

Чужая жизнь и берег дальний

<i>Попов Л.В., Шао Хайкунь.</i> Оценка вузов КНР в национальных и международных рейтингах	2	99
---	---	----

Голоса молодых

<i>Приводнова Е.В.</i> Гражданственность как интегративное качество личности в образовании	2	117
--	---	-----

В перерывах между лекциями

<i>Заповеди чиновника</i>	2	123
<i>Шейнов В.П.</i> Смех — это бесплатное лекарство	1	119

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал “Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование” публикует статьи исключительно по общим вопросам теории и практики образования, педагогики, дидактики и перспективам развития высшей школы, подготовки педагогических кадров в непедагогических вузах.

В статьях должны рассматриваться современные и актуальные проблемы среднего и высшего образования и предлагаться оригинальные пути их решения. Статья должна начинаться с постановки задачи исследования в рамках тематики журнала, содержать логически цельный материал, точные формулировки и убедительные обоснования полученных лично автором собственных научных результатов, завершаться четкими выводами об их теоретической важности и конкретными практическими рекомендациями. Не допускается цитирование, не являющееся необходимым для получения представляемых результатов, и тем более подробный пересказ публикаций других авторов. Название статьи должно быть кратким и отражать основную идею ее содержания.

Не принимаются к публикации статьи, посвященные вопросам частных методик преподавания конкретных предметов. Статьи с грамматическими и стилистическими дефектами не рассматриваются.

Журнал публикует статьи, персонально заказываемые редколлегией, статьи главным образом преподавателей, сотрудников, аспирантов и соискателей МГУ, а также, в виде исключения, статьи соискателей из других учебных и научных заведений.

1. Рукопись представляется в электронном виде в формате RTF или DOC и одновременно в бумажном виде в 2 экземплярах, отпечатанных в формате А4 через 2 интервала (гарнитура Times New Roman, кегель 12 pt; поля: левое и верхнее — 30 мм, правое и нижнее — 10 мм).

2. Представляемый материал должен содержать:

- **текст статьи и список литературы (или без него);**
- **информацию об авторах:** ФИО, ученые степени и звания, места работы и должности, круг научных интересов, e-mail, адреса и номера телефонов;
- **название статьи и фамилии авторов на английском языке;**
- **краткую аннотацию и ключевые слова на русском и английском языках.**

3. Объем статьи для аспирантов и соискателей: 6–8 страниц. Обязательно представляется содержательная рекомендация к публикации от научного руководителя (его фамилия и инициалы указываются в журнале в примечании к статье) и указывается место учебы. Объем статьи для соискателей степени доктора наук: 13–15 страниц. Обязательно представляется содержательная рекомендация к публикации от кафедры, лаборатории, отдела. Превышение объема не допускается.

4. Таблицы (не более 10 столбцов) должны иметь содержательные названия. В примечаниях к таблицам объясняются все сокращения или обозначения. Как рисунки, так и таблицы следует пронумеровать (если их несколько). В тексте статьи должны быть ссылки на таблицы и рисунки, например: (рис. 1), (табл. 3). Иллюстрации, общим числом не более 5 в статье, должны быть черно-белыми, четкими и представляться отдельно от текста. Конкретные технические условия, которым должны удовлетворять представляемые рисунки, сообщается дополнительно по запросу автора.

5. Цитируемая литература приводится в пронумерованном (не по алфавиту, а в порядке перечисления в тексте) списке в конце статьи. В тексте ссылка на список литературы оформляется в конце предложения в квадратных скобках с указанием номера источника, *например*: ...в развитии псевдокультурных тенденций [1]. Цитаты заключаются в кавычки, *например*: "...должны быть сформированы у учащихся к концу изучения курса" [1: 45]. В квадратных скобках первым указан номер источника, после двоеточия — номер страницы, с которой взята цитата. Если осуществляется ссылка на несколько источников, то они перечисляются в порядке возрастания номеров через запятую, *например*: [3, 5, 8].

6. Источники в списке литературы оформляются следующим образом:

Книга: Автор. Название. Город: Издательство, год. Общее количество страниц (*напр.*: 236 с.).

Статья в сборнике: Автор. Название статьи // Название сборника / Под ред. А.Б. Иванова. Город: Издательство, год. С. 5–7.

Статья в журнале: Автор. Название статьи // Журнал. Год. Том. Номер (выпуск). С. 15–20.

Электронный ресурс: Например: Официальный сайт ЮНЕСКО (URL: <http://www.unesco.org>27.10.2009 (дата последнего посещения)).

Ссылки на неопубликованные или находящиеся в печати работы не допускаются.

7. Примечания как авторские комментарии к тексту оформляются следующим образом: даются подстраничные комментарии, ссылки обозначаются звездочкой или цифрами в конце предложения, *например*: ...опыт реализации обобщен в методических и учебных пособиях автора*. Внизу страницы под горизонтальной чертой размещается текст примечания, начинающийся с верхнего индекса*.

8. Если были использованы сокращения (кроме общеизвестных), аббревиатуры организаций, названия тестов, анкет и т.д., то в примечаниях даются расшифровки этих сокращений.

9. Редакция оставляет за собой право внести исправления в текст статьи.

10. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

11. Редакция не обеспечивает авторов экземплярами журнала. После получения извещения о принятии статьи к публикации каждому автору необходимо прислать в редакцию по факсу или электронной почте **копии квитанций** о годовой подписке на три комплекта журнала "Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование".

**Подписной индекс по каталогу Роспечати 80789
по каталогу "Пресса России" — 40251.**

119991, Россия, Москва, Ленинские горы,
МГУ, 2-й учебный корпус, факультет педагогического образования.

Телефон и факс редакции: (495) 939-42-80.

Ответственный секретарь редакционной коллегии

Новикова Галина Викторовна,

e-mail: fpo.mgu@mail.ru