

Издательский дом Академии Естествознания

**Т. С. Анисимова, А. А. Маслак
М. А. Лукьяненко**

**СТРАТЕГИЯ АНТИЦИПАТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ**

Монография

Москва
2016

УДК 37.01:51-77
ББК 74в
А674

Рецензенты:

Сафонцев С.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры образования и педагогических наук ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»;

Пряжникова Е.Ю. – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения ФГБОУ ВО «МГППУ»

Анисимова, Т.С.

А674 Стратегия антиципативной педагогики и образовательной практики: проблемы и подходы : монография / Т. С. Анисимова, А. А. Маслак, М. А. Лукьяненко. – М. : Издательский дом Академии Естествознания, 2016. – 206 с.

ISBN 978-5-91327-435-9

DOI 10.17513/np.217

В монографии представлены результаты коллективного исследования условий, детерминирующих зарождение новой отрасли педагогической науки – антиципативной педагогики. Особое внимание авторы уделяют обоснованию закономерностей и подходов развития педагогической теории, особенностям измерения конструкта антиципативия, педагогическим технологиям смыслообразования.

Монография адресована научным работникам, аспирантам, магистрантам направления «Педагогическое образование», а также всем, кто занимается решением проблем подготовки и переподготовки педагогических кадров.

УДК 37.01:51-77
ББК 74в

Монография выполнена при финансовой поддержке РГНФ и администрации Краснодарского края в рамках проекта научных исследований по гранту № 16-16-23005а(р) «Прогнозирование и управление рисками в образовании в динамике общности закономерностей различных отраслей знания (на примере Краснодарского края)»

ISBN 978-5-91327-435-9 © Анисимова Т.С., Маслак А.А., Лукьяненко М.А., 2016
© Оформление. ИД «Академия Естествознания», 2016
© Оформление. АНО «Академия Естествознания», 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
ГЛАВА 1. ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ВЫДЕЛЕНИЯ АНТИЦИПАТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК ОТРАСЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ.....	11
1.1 Антиципативная педагогика как педагогическая реальность и детерминанта минимизации негативных явлений в образовании.....	11
1.2. Анализ содержания понятий «антиципация», антиципативная педагогика	25
1.3 Задачи антиципативной педагогики	37
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ИЗМЕРЕНИЯ АНТИЦИПАТИИ И ДРУГИХ КОНСТРУКТОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СИСТЕМАХ.....	40
2.1 Особенности измерений в физическом мире и социальных системах.....	40
2.2 Шкалы измерений	41
2.3 Кратко об истории разработки теории измерения латентных переменных	51
2.4 Сравнение классической теории измерения и теории измерения латентных переменных	53
2.5 Валидность и надежность	58
2.6 Роль измерений в научных и прикладных исследованиях	63
2.7 Исследования, направленные на формирование антиципатии (примеры формализации, измерения и мониторинга аспектов антиципатии)	63
ГЛАВА 3. АНТИЦИПАТИВНАЯ ДЕТЕРМИНАНТА СМЫСЛОТЕХНОЛОГИЙ ДИАЛОГОВОГО ТИПА.....	93
3.1 Современная теория смыслообразования и ее значение для осмысления основных компонентов учебного процесса.....	98
3.2 Педагогические технологии в контексте теории смысла и смыслообразования	113
3.3 Технологические особенности организации смыслообразующей деятельности школьников. Смыслотехнологии в учебном процессе	117

3.4 Разработка технологического обеспечения диалоговых смыслотехнологий, ориентированных на мотивационно- смысловые особенности учащихся младших классов	126
ГЛАВА 4. ИССЛЕДОВАНИЕ АНТИЦИПАТИВНЫХ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ В КОНТЕКСТЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	140
4.1 Вызовы качеству образования в условиях кризиса и неопределенности	140
4.2 Методы исследования	141
4.3 Антиципативные закономерности в выборе инноваций в образовании	147
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	191
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	194
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	205

ПРЕДИСЛОВИЕ

Прошло более шести лет со времени, когда мы обратили внимание на лавинный рост коррупции и других негативных явлений в образовании и начали исследование причин. За это время произошли большие изменения в нашем государстве, образовательной системе, положении России в мире. Постепенно закрепляются позитивные экономические и социокультурные процессы. Однако предвидение в развитии образования и особенно в том, как избавиться от негативных явлений, встречается со многими противоречиями в науке и практике.

Будущее педагогической науки характеризуется полипарадигмальностью. Перспективу науки и педагогической практики многие ученые связывают с развитием «когнитивного общества», новой эпохой просвещения, перехода от «педагогике знания» к «педагогике исследования и проектирования». Не случайно в подготовке педагогических кадров утверждается необходимость подготовки учителя-исследователя. Другая линия предвидения направлена на гуманизацию образования, формирование нравственных ценностных ориентаций и развитие связанных с этой направленностью подходов в исследованиях. Право на изучение имеет и предвидение развития образования через обобщение опыта множества педагогических практик и инноваций. Вопреки насаждению вертикалю власти реформистских преобразований, авторы этого направления предлагают рассматривать образование в свете изменений в социуме, связанных с переходностью, неопределенностью, становлением нового ведущего типа социальности.

Однако все исследователи не исключают необходимости предвидения и отслеживания проблемы негативных последствий преобразований, преодоления «фальсификации и имитации» в образовании, искоренения коррупции и других негативных явлений. Замысел нашей монографии «Стратегия антиципативной педагогики и образовательной практики: проблемы и подходы» родился в процессе исследования именно причин роста негативных явлений в образовании в условиях модернизации и перехода к рыночным механизмам регулирования. Мы наблюдаем и фиксируем в результатах исследований:

- снижение интереса обучающихся к знаниям;
- подмену приобретения компетенций получением оценки или диплома об образовании;

– рост числа равнодушных учителей, их ментального нездоровья, изменение нравственных ценностей;

– безынициативность руководителей образовательных организаций, снижение ответственности, изобретательность в искажении отчетности при реализации желания выглядеть «не хуже других любой ценой», стремлении «нарисовать» положительную динамику качества;

– отсутствие объективного инструментария для измерения результатов в образовании, когда количественные показатели создают мнимую картину благополучия.

Результаты исследований мы обсуждаем на ежегодных конференциях «Факторы и условия искоренения коррупции и других негативных явлений в образовании: психолого-педагогический аспект». При редактировании статей в сборниках конференции можно увидеть стремление авторов систематизировать причины негативных явлений в образовании, обосновать закономерности, проанализировать влияние будущего на настоящее, разработать форсайт-проекты, преодолеть отчужденность в познавательном процессе через механизм перехода от безличностных значений к личностным смыслам, найти механизм объективных измерений, обеспечить вывод обучающихся из объективных отношений. Исследователи пытаются объяснить причины имитации инноваций в современном российском образовании, роста искажения результата в управленческой практике. Обобщение научных идей, изложенных в публикациях, диссертационных исследованиях наших учеников, разрабатываемых научными коллективами в рамках выполнения различных договоров, показывает, что в педагогике складывается новая реальность перехода от традиционной целостности к необходимости консолидации множества педагогических идей и образовательных практик, что детерминирует необходимость теоретического осмысления и обобщения идеи предвидения, разработки методик и технологий, позволяющих минимизировать кризисные явления. Необходимо признать, что инновационное образование всегда сопровождается рисками и в современном образовании это постоянная данность. Следовательно, управление рисками в образовании должно стать необходимым и обязательным в условиях неопределенности.

Неразработанность теории и отсутствие системных исследований в практике предвидения результатов изменений и инноваций пугает участников образовательного процесса, тормозит сами изменения.

Актуальность рассмотрения конструкта «антиципация» трудно переоценить. В давние времена что видел в окне человек при рождении? Он видел проезжающую телегу. А что видел в окне человек, когда он уми-

рал? Он видел проезжающую телегу. Т. е. из поколения в поколение жизнь не менялась. Практически не менялось и образование. Что мы видим сейчас? На наших глазах появляются новые информационные технологии, новые гаджеты, новые средства доставки информации и др. Об этом радикальном ускорении красноречиво свидетельствуют данные Google: десять самых востребованных профессий в 2014 году еще не существовали в 2008 году. Отсюда вывод – мы должны сейчас готовить обучающихся для работ, которые еще не существуют, использовать технологии, которые еще не изобретены для решения проблем, которых тоже пока нет.

Сейчас в области образования можно выделить три группы инноваций:

- новое материально-техническое обеспечение: мощные компьютеры, программное обеспечение, базы данных и т. д.;
- новые подходы к обучению: обучающиеся в большей степени могут обучаться независимо от преподавателей, работать над проектами в малых группах под руководством преподавателя;
- новые представления о том, что такое хорошее образование: например, чему учить и какие подходы использовать.

Уже сейчас мы являемся свидетелями и участниками трансформации системы образования на всех уровнях: школы, вуза, преподавателя, студента, результатов обучения. Исследование трансформации позволяет принимать антиципативные решения.

На уровне образовательных организаций это – более высокая степень интеграции в общество, большая информационная открытость (об этом свидетельствуют сайты).

На уровне преподавателя – переход от администрирования к поиску плана обучения для каждого обучающегося; переход от обучения всей группы к индивидуальному обучению; переход от оценивания студентов к самостоятельному оцениванию студентом своего прогресса; акцент на коммуникативных умениях студентов.

На уровне обучающегося – более активная позиция, обучение не только в школе, но и вне школы, акцент на работе в команде, генерирование вопросов на основе своих проектов, не заучивание ответов на вопросы, а самостоятельный поиск ответов.

На уровне результатов обучения – акцент не на репродуктивных умениях, а на продуктивных.

В самом общем плане антиципатия трактуется как способность человека действовать и принимать конкретные решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий [74].

Такого рода определения, как «патриотизм – это любовь к Родине», «любовь к Родине – это патриотизм», «толерантность – это терпимость, умение воспринимать другие точки зрения» и т. д. важны для общего понимания смысла терминов. Но если есть необходимость в оценке степени проявления этих качеств (для целей сравнительного анализа, мониторинга и, прежде всего, для оценки эффективности образовательных программ) необходимы измерения этих качеств для оценки уровня их сформированности.

Наиболее точно эта ситуация сформулирована Уильямом Томсоном (лордом Кельвином): «Если вы можете измерить то, о чем говорите, и выразить это числом, вы что-то знаете об этом. Но если вы не можете это измерить, не можете выразить это числом, ваше знание является скудным и недостаточным».

Уместно привести и другие высказывания знаменитых ученых, свидетельствующие о важности измерений в научных исследованиях:

«Наука начинается с тех пор, как начинают измерять» (Д. И. Менделеев);

«История науки – это история измерений» (Дж. Кэттел);

«Измеряй измеримое и делай неизмеримое измеримым» (Галилео Галилей).

Каким же образом можно измерить уровень сформированности антиципатии?

В главе 2 нашей монографии мы рассматриваем эту проблему. В ней нашли отражение особенности измерений в физическом мире и социальных системных, типы измерительных инструментов, сравнительный анализ классической теории тестирования и теории измерения латентных переменных.

Формализация конструкта «антиципатия» неоднозначна. Она зависит от опыта и предпочтений исследователей, целей самого исследования.

В 3 главе «Антиципативная детерминанта смысло-технологий диалогового типа» рассматриваются особенности проявления антиципации преимущественно в контексте практической деятельности человека при решении им задач проблемного типа, формирования гипотез, а также планирования собственной деятельности при решении мыслительных задач. Становится очевидным актуальность поиска таких методов, технологий, средств, способов и форм организации обучения, которые бы обеспечили необходимую оптимальную степень вариативности, оптимум обязательного и выборочного, так как даже ориентированный на индивидуальные особенности учащихся учебный процесс остается все же управляемым со стороны учителя.

Для выведения учебного процесса на личностно-смысловую уровень нужна новая система педагогических технологий, непосредственно влияющих на особенности смыслообразования и смысловывления учащихся как компонентов индивидуальной мотивационно-смысловой сферы личности ребенка. При этом технологии направленной трансляции смыслов (смыслотехнологии) в учебном процессе необходимо рассматривать не как отдельный методический прием или способ, решающий частнопредметную задачу, а как нечто процессуально-целостное, воспроизводимое в других дидактических условиях и, самое главное, дающее устойчивый желаемый результат.

В качестве такой технологии направленной трансляции смыслов может быть использован межличностный диалог как технология развития мотивационно-смысловой сферы школьников в учебном процессе поскольку именно диалог в качестве учебной технологии является наиболее перспективным для инициирования смыслообразования учащихся в процессе обучения. Такой диалог предполагает обращение учителя непосредственно к ценностно-значимому для учащихся опыту, к жизненному миру ребенка через актуализацию личностного смысла, смысловых установок, мотивов, в результате происходит направленная трансформация смыслов партнеров, в качестве которых выступают учитель и ученик. В направлении их сближения процесс смыслового взаимодействия.

Обучение, ориентированное на мотивационно-смысловое развитие учащихся, содержит в себе противоречие: управление учебным процессом со стороны учителя и саморегулирование учения самим школьником, основанное на личностно-смысловых предпочтениях, порождаемых смыслообразующей мотивацией. Это противоречие порождает проблему, «питающую» настоящее исследование — раскрытие механизма учебного межличностного диалога между учителем и учеником, позволяющим организовать учебный процесс на уровне саморегуляции со стороны ученика, через самоактуализацию его смысловой сферы. Учебный диалог в таком контексте приобретает характеристики смыслотехнологии, коммуникатирующей и транслирующей смысл в учебный процесс, с обязательной ориентацией на определенные возрастные особенности обучаемых.

Обучение, построенное по сценарию смыслообразования, не только адаптирует к себе этот процесс, «указывая» ему на нужные смыслы, их иерархию по степени значимости, а и само адаптируется к смысловым закономерностям, приобретает облик самого смыслообразования, его гибкой, подвижной структуры, используя адекватные смыслообразованию методы управления — «улавливание» и поддержку смысловых

интенций детей, обеспечение условий для смыслообразования учащихся, возможности психологического сопровождения в процессе усвоения учебного содержания.

Несмотря на различные позиции ученых в исследовании образования, консенсус достигается в том, что антиципация, как феномен предвидения, исследует законы и закономерности, позволяет предостеречь от внедрения непродуктивных инноваций, исследовать будущее состояние процессов и явлений. В главе 4 монографии на основе анализа и обобщения факторов установлены антиципативные закономерности, позволяющие предвидеть будущее процессов модернизационных преобразований. Стремительные изменения в различных сферах экономики и технологиях, которые А. Тоффлер назвал футурошоком [137, с. 83–90], меняют менталитет, ценности, отношения между людьми. Поэтому модернизационные процессы в образовании будут носить постоянный характер, что свидетельствует о необходимости не пренебрегать антиципативными закономерностями, а изучать и учитывать при нововведениях в образовании.

В исследованиях и сборе фактов нашей монографии принимали участие магистранты, аспиранты, учителя. Авторский коллектив выражает особую благодарность Варениковой Лилии Викторовне – Заслуженному учителю Кубани, победителю конкурса «Лучшие учителя России», учителю МБОУ СОШ № 19 Славянского района Краснодарского края; Асевой Екатерине Николаевне – магистру педагогического образования, аспирантке КубГУ направления подготовки 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования; Фуфалько Маргарите Васильевне, заведующей библиотекой филиала КубГУ в городе Славянске на Кубани, за помощь в сборе фактов, предоставленную возможность для обсуждения результатов исследования в педагогических коллективах.

Монография выполнена при финансовой поддержке РГНФ и администрации Краснодарского края в рамках проекта научных исследований по гранту №16-16-23005а(р) «Прогнозирование и управление рисками в образовании в динамике общности закономерностей различных отраслей знания (на примере Краснодарского края)».

Глава 1. ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ВЫДЕЛЕНИЯ АНТИЦИПАТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК ОТРАСЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

1.1 Антиципативная педагогика как педагогическая реальность и детерминанта минимизации негативных явлений в образовании

Для практики современного российского образования стало привычным говорить о модернизационных процессах, изменении парадигмы образования, новой образовательной политике и внедрении инноваций на всех уровнях от дошкольного учреждения до университета. Авторы монографии приняли участие в августовских совещаниях педагогической общественности на уровне субъектов федерации и муниципалитетов, которые проходили в 2016 году под единой рубрикой «стратегия развития образования», где как основные направления определены доступность и качество. Причем доступность рассматривается только как доступность возможностей в получении образования, а не доступность к гарантированному результату в рамках стандарта. Региональная политика стратегии качества нацелена на улучшение показателей ЕГЭ и ГИА, увеличение диагностических работ, регулярное отслеживание результатов, усиление контроля и использование рейтинга, как инструмента роста конкуренции.

После одного из таких совещаний мы организовали дискуссию, где попытались ответить на вопросы: приведут ли выработанные стратегические направления к положительному конечному результату — улучшению качества? Как новые направления согласуются с социокультурными и политическими условиями России, на какие закономерности опираются? Какие ценности лежат в основе новой стратегии, реализуемой в форме стандартов, ЕГЭ, мониторингов, рейтингов, тестов?

Результаты нашей дискуссии, анализ педагогической литературы, дискуссий среди ученых и практиков в СМИ показывают наличие диаметрального разброса во мнениях: от возгласа безысходности, взаимных обвинений между учеными и практиками до представления конкретных концепций и технологий как положительного результата. Однако очевидна разноплановость и разрозненность исследовательских тем и выводов, отставание педагогики от потребностей практики, рассмотрение проблем с позиции «здесь и сейчас», не заморачиваясь на отсроченный

результат образования, которое работает на будущее и по сути должно опережать в развитии другие отрасли. Лозунг «образование через всю жизнь» присутствует на всех педагогических форумах, однако не имеет антиципативного содержания.

Отсутствие антиципативных целей в управлении образованием приводит к ошибкам, заблуждениям, росту негативных явлений, неадекватности усилий и результата. Усилия, направленные на регулярные отслеживания в образовании, усиление контроля, смещение акцента на управление через ЕГЭ как результат «на выходе», увеличение различных контрольных тестов для улучшения качества – это заблуждение. И выйти из него в практике образования должна помочь педагогическая наука о будущем относительно тех или иных процессов, стратегий, подходов.

Модернизация системы образования России идет в условиях перехода на рыночные механизмы функционирования, парадигмальных изменений в ценностно-смысловых и духовно-нравственном компонентах личности, что сопряжено с развитием педагогической науки, инновационностью образовательной практики, необходимостью прогнозного исследования новых процессов и неизбежностью рисков. Процесс стремительных и постоянных изменений в обществе связан с непрерывными обновлениями, что отражается на специфике образования. Закономерным представляется постоянное обновление педагогической науки и образовательной практики. В этом непрерывном потоке модернизации в праксеологический педагогический контекст не должны включаться изменения без изучения дисфункциональных последствий и позитивного потенциала рисков, установления закономерностей, использования прогнозных методов и методик.

Изучение когнитивной сути модернизационных процессов образования с позиций антиципативной педагогики может оказать продуктивное влияние на образовательную практику, ценностные смыслы и минимизировать негативные явления.

Такое видение проблемы требует интеграции педагогики с другими науками и выявления новых закономерностей в образовании «в течение всей жизни» в рамках закономерностей различных отраслей знания.

Развитие антиципативности окажет влияние на целостное изучение проблемы, устранил отраслевые интерпретации новых явлений без учета влияния будущего на настоящее, установления новых подходов к изучению антиципативного образовательного пространства, осмысления рисков, анализа факторов и условий распространения негативных явлений в образовании с позиций общности различных отраслей знания и сфер деятельности.

В новых экономических, социально-политических условиях, парадигмальных изменениях в образовании России стали стремительно расти коррупция и другие негативные явления. Они затрагивают не столько материальные основы отрасли, сколько моральные и культурные основы жизнедеятельности общества. Негативные явления носят системный характер, с вовлечением различных слоев населения, включая несовершеннолетних.

Искоренение этих негативных явлений в образовании карательными мерами оказалось малоэффективным. Под влиянием сокращения неэффективных образовательных организаций, усиления охраны и досмотра, смены руководителей всех уровней, усиления вертикали власти, наращивания контрольных мероприятий негативные явления в образовании только приобрели латентный характер.

Рассмотрим только одну ситуацию с репетиторством. По данным нашего опроса, только 20% работающих учителей не занимаются репетиторством, из оставшихся 80% значимая часть не регистрирует свою деятельность, создавая теневой бизнес [66]. При этом репетиторы просто выполняют с учащимися домашние задания или восполняют пробелы школьной программы, не претендуя на повышенный уровень знаний. При репетиторстве главной целью остается выполнение программы в пределах школьного учебника, а не организация работы по реализации индивидуальных возможностей и способностей обучающихся. Репетиторство не безобидный способ дополнительного заработка педагогов, а показатель того, что система образования от дошкольного до высшего не справляется с задачей формирования компетенций обучающихся в объеме стандарта. Это создает в обществе недоверие отрасли и порождает беспокойство.

Образовательные организации в соответствии с ФЗ «Об образовании в РФ» получили возможность самостоятельно решать вопросы своего развития, появились новые формы собственности, рынок образовательных услуг становится реальностью, растет конкуренция.

В образовании появились проблемы, решение которых находится в области антиципативной педагогики. Многие проблемы мы рассматривали ранее в опубликованных статьях, на которые в данной работе сделаем ссылки. Выделим следующие:

- различие целей у государства, школы, родителей и учеников;
- доминирование монетизированных ценностей над нравственными [18];
- необходимость изучения рынка образовательных услуг и ценообразования для преодоления конкуренции и развития услуг [67];
- необходимость постоянного внедрения инноваций с определением реальной и ирреальной (угроза, ожидаемая в будущем) степени риска [146];

- развитие креативных способностей персонала и создание креативной образовательной среды [5, 8];
- разработка бренда образовательной организации;
- просчитывание уровня инфляции и объемов выручки от реализации образовательных услуг.

Одной из нарастающих проблем в образовании становится стандартность программ в информатизации.

Стандартные программы тормозят развитие обучающихся. Процедура нажатия нужной клавиши (нажмите 1, чтобы перейти дальше, нажмите 2 и т. д.) отупляет, приводит к стандартным действиям.

Эти проблемы могут решаться методом «проб и ошибок» в практике образовательных организаций. Но все-таки инициатива должна оставаться за педагогической наукой, антиципативной педагогикой. Изучение антиципации в управлении образованием на всех уровнях системы, использование в нормотворчестве, инновационных технологиях позволит выявить скрытые резервы, минимизировать негативность рисков, создавать условия для утверждения моральных ценностей и нравственных норм.

Антиципативная педагогика – новая и еще не получившая признания отрасль науки. Однако образовательная политика и образовательная практика уже работают в условиях необходимости учитывать влияние будущего на настоящее, прогнозировать и осмысливать новые явления, реагировать на требования рынка образовательных услуг, последствия парадигмальных и технологических изменений. В генезисе научного познания антиципативную педагогику можно рассматривать как протонауку (преднауку). В.С. Степин определяет эту стадию развития как формы осмысления реальности. Наука получает возможность изучать не только предметные связи, которые могут встретиться в сложившихся стереотипах практики, но и проанализировать изменения объектов, которые в практике могла бы освоить развивающаяся цивилизация [130].

Антиципативная педагогика как система знаний позволяет не только обобщать педагогический опыт, но и прогнозировать практику будущего, обосновывать эмпирические правила, доказывать закономерности, которые не привязаны к конкретной практической ситуации. Качественно новые ценностные основания, парадигмальные изменения в модернизирующейся системе образования при переходе к рынку образовательных услуг создают условия для развития новой отрасли педагогической науки, которая обеспечит прогнозирование, управление рисками на основе общности закономерностей различных отраслей знания, создаст методические и технологические конструкты для анализа и мони-

торинга развития системы. Выявление и предвидение влияния будущего на настоящие процессы, законов рынка в образовании, поиск методов и разработка методик прогнозирования рисков, освоение технологий бизнес-образования в управлении инновационными процессами представляют собой важную методологическую проблему педагогической теории и образовательной практики [9]. Не все выделенные факторы можно считать парадигмальными изменениями, детерминирующими выделение новой отрасли педагогической науки. А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко выделяют ряд признаков, которыми характеризуются парадигмальные изменения. Среди них:

- определенные исторические предпосылки, например, в форме заметных накапливающихся противоречий... исторически обусловленных потребностей;

- изменения, которые постепенно накапливаются и затрагивают значимые методологические и теоретические представления, имеющие системный характер;

- изменения, обладающие относительно устойчивым характером, которые постепенно становятся закономерностями;

- парадигмальные изменения – как проявление интеграции взаимообусловленных направлений развития научных представлений... [55].

В.И. Писаренко выделяет следующие предпосылки смены научной парадигмы педагогики:

- изменение общественной картины мира;

- изменение положения, которое занимает человек в общенаучной картине мира;

- трансформация картины мира в гуманитарных науках;

- антиципация процессов гуманизации и гуманитаризации высшего образования [117].

Обозначенные признаки не отражают всей совокупности факторов, позволяющих изменения считать парадигмальными и необходимыми предпосылками для выделения новой отрасли науки.

Парадигмальные изменения в образовании отражают инновационность в социально-экономическом развитии общества и государстве. Если изменений в образовании происходить не будет, можно диагностировать застой в социально-экономическом развитии общества. Смена образовательных парадигм обусловлена динамизмом и инновационностью социально-экономического развития, что детерминирует постоянное научное осмысление новых педагогических факторов на основе прогнозирования и предвидения влияния будущего на настоящее, необходимость разработки прогнозных методик управления рисками,

формирования антиципативного мышления. Следовательно, антиципативная педагогика – это не временное явление, а закономерное развитие науки [15]. Изучение парадигмальных изменений позволяет прогнозировать образовательные стратегии; измерять продуктивность и перспективы инновационных концепций; осмысливать опыт и его перспективность; оценивать эффективность новых технологий; делать анализ подходов к выявлению влияния будущего на единый образовательный процесс, ценностные ориентации и смыслы.

Целесообразность выделения антиципативной педагогики обусловлена кризисом образования, противоречиями, которые оказываются неразрешимыми без системного анализа и прогнозирования влияния будущего. К таким основным противоречиям можно отнести следующее:

- необходимость постановки меняющихся целей образования в соответствии со стремительными изменениями в социально-экономическом развитии общества, традициями в подготовке педагогических кадров и стремлением управления, организационной структурой, зафиксировать один безальтернативный подход в стандартизации (например, компетентностный);

- между потребностью системы образования к постоянному саморазвитию и отсутствием научных моделей и способов их реализации;

- между потребностями и интересами различных участников образовательного процесса, государства и социума (учителя, родители, органы управления, учащиеся, институты гражданского общества);

- между необходимостью модернизировать образование с востребованностью его результатов в трансформационных изменениях и отсутствием антиципативного научного анализа и реализации его выводов в педагогической практике.

Содержание процесса модернизации образования зависит от того, как представляется востребованность его результатов в будущем. И если рассматривать ответ гипотетически, с позиций будущих идеалов, то никак компетентностный подход не может быть ведущим принципом методологии и основой стандартов нового поколения. В цивилизационном развитии доминирующей представляется гуманистическая парадигма, которая должна стать основой стратегии инновационного развития. В направлении трансформации технологий и сравнительного анализа их потенциала можно выделить технологии форсайта, креативную, информационную как перспективные. Исследования в рамках антиципативной педагогики помогут разобраться в содержании бесперспективных и бесполезных изменений в образовании, насаждаемых без предвидения конструкта будущего.

Антиципативная педагогика систематизирует доказательства прогнозных действий, ориентированных на выявление новых закономерностей, постоянную смену форм, методов, обеспечивающих инновационное развитие педагогической системы, соответствующих изменениям современного социума. Необходимость изучения закономерностей, прогнозирование тенденций развития образования в контексте динамических, постоянных, многомерных и многофакторных изменений в социуме рассматривали Б.С. Гершунский, Ю.Г. Татур [41, 135].

В исследовании О.Г. Стариковой доказано, что ни одна из существующих образовательных парадигм не может быть эталонной, самодостаточной. Без привлечения методов, других парадигм в системе она не может развиваться соответственно требованиям инновационного глобального общества к образованию [129].

Следовательно, в инновационном педагогическом процессе будет постоянная востребованность теоретического обоснования и эмпирической реализации предвидения... выявление закономерностей, способствующих созданию условий продуктивного развития образования [68].

Антиципативная педагогика осуществляет прогнозирование и предвидение, выдвигает новые концептуальные основы, моделирует образовательные парадигмы, синтезируя заданные свойства, целевые установки, направляя инновационные и гипотетические парадигмы, находящиеся в коэволюционной стратегии развития. Ориентация на будущее позволяет избегать кризисного состояния образования, вызванного постоянным обновлением, изменениями, научно-технологическим процессом, выдвигать и обосновывать цели, адекватные цивилизационным изменениям.

Антиципатия будущего результата в управленческой деятельности зависит от целеполагания, структуру которого могут составлять: прогнозирование, проектирование, программирование и наконец, составление модели. Цели являются объединяющим фактором. Н.В. Кузьмина считает, что целям подчинены все компоненты педагогической системы «педагогическую систему можно определить как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [68]. Причем цели — это базовые структурные характеристики педагогической системы. М. М. Поташник считает, что «целями можно считать только результат, заданный операционно, с указанием количественных и качественных характеристик, определение сроков, возможности проверить и сравнить цель и результат. Предвидение, миссия, стремление, социальный заказ, ориентир, желание — это наме-

рение, направление, но не цель» [119]. Для решения оперативных ближайших задач такое понимание цели представляется справедливым, но не с позиции антиципативности. Операционализация целей может происходить в значительных временных рамках, где результат можно только предвидеть, представить как аксиому или оценить через систему математических и статистических методов исследования, без предъявления эмпирических доказательств.

В условиях неопределенности, возможности альтернативного выбора, цели могут иметь вероятностный характер или выражать надежды на благоприятные изменения. Одним из неизменных критериев может быть нравственная оценка результата, который оценивается нравственными ценностями, моральными нормами. Гуманистическая направленность должна стать единственной основой целей современного образования.

Преобразование педагогической системы на основе этой вершинной цели требует системного анализа, иной подготовки педкадров, капитальных вложений, создания форсайт-моделей, развития антиципативной деятельности. Это процесс длительный и результат отсроченный. Но внедрение в социально-экономическое развитие страны и образования долгосрочных программ, новых технологий требует научного обоснования прогнозных целей, предвидения последствий рисков, связанных с инновационным развитием. Неверно поставленные цели без учета влияния будущего, могут приводить к искажению результата и росту негативных явлений.

Рассмотрим реализацию этого утверждения в практике образования. Одна из главных целей сегодняшнего образования заключается в подготовке конкурентоспособного выпускника, успешно реализующего свои компетенции на рынке труда. Исходя из понятия конкуренции, как сугубо материального, мы определяем, что конкурентоспособность – это возможность обеспечить превосходство над другими или «любой ценой» достигнуть результат. Если «любой ценой», значит возможны злоупотребления, обманы, фальсификации, имитации и т.д. В учебный процесс студентов входят результаты учебной деятельности, которые во многом зависят от целей достижения совместной работы с преподавателем. Однако консолидированный результат выражается уже не в сумме знаний, умений, владений, а в сформированном мировоззрении студента. Этот новый результат не всегда осознается и коррелирует с целевыми установками. Поэтому, формулируя цель, как выпуск конкурентоспособного выпускника, при несформированности нравственных ценностей, мы можем получить негативный результат, в виде деформации ценно-

стей. Такой вывод получен на основе изучения ценностных ориентаций студентов и преподавателей разного возраста общеобразовательных школ, среднего и высшего профессионального образования. В эксперименте приняли участие 1000 человек.

Результаты исследования показали, что студенты наиболее важными для современного человека считают следующие ценности: положение в обществе, высокооплачиваемую работу, компетентность, конкурентоспособность. Однако ценности, которые составляют основу нравственности, оказались для студентов либо не важны, либо безразличны (доброта, честность, трудолюбие, патриотизм, желание в будущем иметь детей, ценности семьи). Преподаватели, так же, как и студенты, наиболее ценными считают: положение в обществе, высокооплачиваемую работу, компетентность, конкурентоспособность, целеустремленность, настойчивость. Помимо этих ценностей, они отмечают трудолюбие, знания, прилежание, дисциплинированность. Беседы по итогам исследования показали, что выделение дисциплинированности и трудолюбия преимущественно связано с профессиональной деятельностью. Ценности студентов и педагогов разнятся незначительно. Приоритет имеют те, которые можно объединить под общим названием: конкурентоспособность и компетентность, а доброта, честность, трудолюбие, толерантность – считаются респондентами несовременными. Идеалом в наше время стал конкурентоспособный, властный, успешный, богатый лидер-кумир. Ценности, которые нельзя продать, потребить как знания или добро, не вписываются в сферу услуг. Интересы респондентов связаны с накоплением материальных благ, жадной власти и борьбой за выживание. Такая сущность целей заложена в идеологии документов, направленных на развитие и модернизацию образования в России. И одна из таких целей – формирование конкурентоспособного выпускника [11].

Неверно выбранные цели в образовании, без антиципативного анализа не позволяют предвидеть состояние результата при изменении в обществе, под воздействием различных политических, экономических изменений. «Сфера образования пока сильно подвержена влиянию вертикали власти. Исполнительская деятельность всех звеньев системы подчиняется целям, заданным извне, сверху. Если человек сам ставит цели своей деятельности, то она имеет активный, продуктивный, творческий характер. Если цель задается человеку, то такая деятельность пассивна, скорее исполнительская. Поэтому с большими трудностями, с наличием массы негативных явлений происходят изменения в сфере образования. Специалисты не ориентируются

на нравственную цель, иногда ее просто не видят. Нравственные цели надо рассматривать как фокус, как задачу в деятельности преподавателей, студентов, авторов учебников, организаторов внеаудиторной работы, от правильной постановки которых и осознания всеми участниками процесса зависит качественно новый нравственный результат. Цели, ориентированные на нравственный результат, могут быть поставлены только людьми, у которых сформированы нравственные ценности. Такие ценности меняют отношения между коллегами – учителями и учениками, отношение становится естественно уважительным. Цели вырабатываются и достигаются совместно. Большинство руководителей образовательных организаций не готовы к инновационному управлению. «Отстраненность обучающихся от построения целей обучения, очевидно, явление объективное и неизбежное», – считает А. М. Новиков. Если согласиться с этим утверждением, что указывает на преобладание исполнительской, а не творческой роли обучающихся, то ответственность руководителя от ответственности за целенаправленность принимаемых решений, документов или изменений в образовании, связанных с модернизацией, во много раз возрастает. Но этой ответственности пока не могут почувствовать ни руководители образовательных учреждений, ни педагоги. Автономия школы, существующая в документах, подавляется многочисленными указаниями, приказами, директивными планами» [11].

Традиционный внутрисистемный анализ некоторых директивных документов и постановочных высказываний руководителей отрасли образования по целевой направленности показывает, что цели тесно связаны с изменениями и результатом. Результат не всегда соответствует ожиданиям (таблица 1).

Исследования подтверждают необходимость антиципативного анализа для обеспечения корреляции целей и результата. В решении вопроса этой корреляции возможное значение имеет механизм образования цели. Цели детерминируются условиями и определяются в действии. Через цель реализуется творческая деятельность обучающегося и осуществляется предвидение результата. Этот вывод сделан в исследованиях А.Н. Леонтьева, В.В. Знакова, Г.А. Бакулиной. Результаты исследований успешно реализуются в педагогической практике. Постановка целей учителем при организации овладения новыми знаниями или цель, формируемая учениками, служат предвидению содержания и направленности учебной деятельности, пробуждают интерес к познанию.

Потребность в научном осмыслении происходящих изменений как в отрасли, так и образовательных организациях детерминирует необходи-

мость интеграции закономерностей различных отраслей знания. «Если новая интегративная наука опирается на принципы фундаментальных наук, то есть выделяет законы и зависимости, обеспечивающие прогноз отдаленных последствий от принимаемых в настоящем решений, то это – новая фундаментальная наука» [68]. Антиципативная педагогика открыта для изучения эмпирических факторов и гносеологических выводов других наук, исследующих процессы образования. На основе влияния объективных законов развития социальных систем возможны прогнозирование и минимизация негативных результатов в процессе модернизации образования.

Таблица 1.

Цели современного образования и возможные результаты

Источник цели	Цель	Возможный результат (мнения авторов)
Федеральный Закон от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации»	Нравственные цели не приоритетны	Участники образовательного процесса могут самостоятельно выбирать значимые цели, где доминируют качество и доступность образования.
Стандарты образования	Конечная цель – сформированные компетенции	Компетентность вне сформированности нравственного мировоззрения может быть уродливой и античеловечной, может быть сформирована способность обманывать, строить преступные схемы и т. п., может порождать безнравственный индивидуализм.
Концепция модернизации образования	Цель – конкурентоспособность выпускников	Достижение результата «любой ценой» приводит к негативным явлениям, искажениям результата.
Система образования как сфера услуг (ФЗ «Об образовании в РФ»)	Получение прибыли	Снижение качества образования. Педагогическая деятельность подменяется репетиторством, «анимацией» (организацией развлечений) и «разгадыванием кроссвордов» и т. д. «Услуга должна быть привлекательной».

Источник цели	Цель	Возможный результат (мнения авторов)
Аттестация педагогических кадров	Владение технологиями и профессиональными компетенциями	Несформированность нравственного мировоззрения учителя детерминирует безнравственность в учебном процессе.
Требования работодателя к молодому специалисту	Наличие диплома о высшем образовании	Покупка дипломов о высшем образовании, теневой рынок образовательных услуг.
Приказы Министерства образования и науки Краснодарского края	Строгая регламентация профессиональной деятельности руководителей и педагогов ОО	Подавление инициативы, самостоятельности и креативности. Минимизация ответственности Появление безразличия, нигилизма.
В политике Министерства образования и науки РФ	Обеспечение поступления 70% выпускников в вузы	Снижение качества образования, дискомфорт от нетрудоустроенности. Пополнение рынка дипломированных безработных, ищущих престижную работу. Напряженность в обществе.
Выступление экс-министра образования и науки РФ Ливанова Д.В. «Об итогах года в образовании и науке» (2014 год)	Определение основной цели как преодоление коррупции и обеспечение объективности при проведении ЕГЭ	Деформация основной цели – воспитание нравственной личности и повышение качества образования.

Признание изменений в русле объективных законов развития общества и учет их влияния в целях прогнозирования затруднен многомерностью и многофакторностью системы образования. Необходимость согласования изменений с законами развития в условиях модернизации значительно усиливается. Модернизация – это переход образования от одного состояния к другому путем переноса продуктивной практики и прогрессивной науки с учетом внедрения инноваций. И чем больше необоснованного волюнтаризма и субъективизма будет в этом процессе, тем значительнее вероятность негативного, непредсказуемого результата. В связи с этим выделим некоторые процессы, где возникают или пролонгированы негативные явления, как паттерны образования прошлой эпохи:

– учитель требует от обучающихся полного согласия с его мнением, а предлагаемую информацию считать единственно правильной;

- сужение учебного процесса, «натаскивание», исключение «ненужных» дисциплин в стремлении получить высокий балл по ЕГЭ;
- преобладание в учебном процессе технологий, требующих включения одного процесса «памяти», невозможность высказывания отрицательного суждения, что порождает массовую пассивность;
- цели образования строятся под текущий момент функционирования, что сдерживает инновационное развитие образовательных организаций, мешает саморазвитию обучающихся;
- в системе образования сдерживается и не приветствуется проявление волевых качеств, игнорируется индивидуальность [12].

Ошибки стали возможны потому, что модернизационные изменения вводились без антиципативного анализа, учета закономерностей, состояния полипарадигмальности в научных исследованиях.

Значимость теоретических исследований в рамках антиципативной педагогики определяется прогнозностью закономерностей. Рассмотрим некоторые закономерности в аспекте продуктивного результата управления в образовании, искоренения коррупции и других негативных явлений [15].

Закономерность 1 (на основе закона Д. Кэмпбелла).

Существует зависимость между конечным результатом оценивания достижений и организационно-управленческой формой его достижения. Если один из результатов становится доминирующим и от него зависит благополучие всех участников образовательного процесса, то он обязательно подлежит искажению, что приводит к росту негативных явлений. Исследование проводилось на примере ЕГЭ. Эмпирическая база исследования была сформирована путем обобщения и анализа фактов и материалов исполнительных и законодательных органов, деятельности прокуратуры и судов, МВД России на федеральном, краевом и муниципальном уровнях. Использовались материалы независимых экспертов, официальные статистические данные, публикации СМИ. Согласно выявленной закономерности, односторонне применяемые государством карательные меры только придают латентный характер негативным явлениям, но не искореняют их. (Подробно результаты исследования представлены в главе 4 настоящей монографии «Антиципативные закономерности в выборе инноваций в образовании»).

Закономерность 2.

Существует зависимость между управлением через рейтинги и тесты и снижением качества результата в образовании. Если качество обучения оценивается через рейтинги и тесты, то это приводит к появлению «натаскивания», искажению отчетности, сужению развивающих дисциплин

и другим негативным явлениям, отрицательно влияющих на качество подготовки. В 2016 году только 4% выпускников девярых классов страны выбрали литературу при сдаче ГИА. ЕГЭ по литературе сдали 8%, а по географии – 4% выпускников. В Краснодарском крае только 707 человек выбрали географию, 1636 одиннадцатиклассников выбрали литературу. В МО Славянский район Краснодарского края только 33 выпускника сдавали литературу. Эти цифры показывают, что литература становится «ненужной» дисциплиной, которая не влияет на место в рейтинге, на конкурентоспособность. Такой же деформации подвержены другие дисциплины гуманитарного цикла.

Справедливость этой закономерности подтверждается практикой работы Рособнадзора, где в 2016 году началось изучение и рассмотрение необходимых изменений в развитии системы оценки качества. Федеральная служба по надзору разработала и представила на международном форуме «Евразийский образовательный диалог» (Ярославль, 2016) новые подходы к системе оценки качества образования, где сказано: «Система комплексной оценки качества должна включать в себя не только итоговую, но и промежуточную аттестацию». Необходимы исследования качества всех дисциплин и компетенций учителей. Однако пока это заявление не нашло реализации в практике. В инструментарии преобладающим остается тестирование. Новая структура «Федеральный институт оценки качества» (ФИОКО) будет проводить тестирование и школьников, и педагогов. Остается также всеобщей модель управления на основе результата. Нарращивание контроля и усиление недоверия к учителю приведет только к снижению качества.

Закономерность 3.

Существует зависимость между игнорированием законов рынка в образовании и неизбежностью роста негативных явлений. Исследование проведено на примере экономического закона конкуренции. Результаты обсуждены на конференции и нашли отражение в статье Т.С. Анисимовой и В.В. Гладких «О влиянии экономического закона конкуренции на инновационное развитие образования» [10].

Развитие антиципативной педагогики позволит минимизировать ошибки в развивающемся образовании, предвидеть последствия инноваций и возникающих рисков; создаст новые условия для самореализации педагогов и совершенствования деятельности управленческих структур, будет способствовать развитию форсайт-технологий и креативным изменениям в образовании «через всю жизнь».

1.2. Анализ содержания понятий «антиципация», антиципативная педагогика

Роль современного образования в социально-экономическом и духовном развитии общества можно в полной мере представить только в контексте тенденции антиципативного развития различных отраслей знания. Образование переживает важные перемены. В связи с развитием рынка научной продукции и образовательных услуг в системе и несистемном секторе, изменениями в образовательной парадигме, увеличением неоднородности контингента обучающихся, сети научно-педагогических организаций, информационном обеспечении науки и образовательного процесса возникла необходимость изучения закономерностей, тенденций и перспектив влияния различных наук на единый педагогический процесс и «образование через всю жизнь». В связи с этим актуальной представляется организация поиска новых критериев и систематизация в условиях неопределенности, изучение прогнозируемого и управления рисками в образовании, разработка опережающей стратегии предвидения в инновационном развитии, разработка прогнозных методик [18]. Усиливаются прогностическая, проектная, диагностическая, преобразовательная функции педагогики обеспечивающие опережающий характер предвидения и решения проблем, в отличие от реактивной функции, которая реагирует на проявляющиеся факторы.

В современной науке эти функции интерпретируются и соотносятся с понятием «антиципация».

Мы исследуем антиципацию как предвидение о совокупности условий и закономерностей, в контексте развития педагогической науки, в том числе методологическом обосновании, анализе основных понятий, выявлении смыслов и задач антиципативной педагогики.

В практическом применении рассматривается влияние антиципации на образование в условиях стремительных и постоянных изменений, интеграцию различных областей знания, инновационного развития и неопределенности, детерминирующих изменение всей системы, поиск новых концепций, разработку моделей, подходов, методов исследования и прогнозных методик.

Актуальным представляется организация поиска новых критериев и систематизация рисков в образовании, влияния предвидения и управления рисками на результат, выработка опережающей стратегии влияния благоприятных и негативных факторов на единый образовательный процесс.

Антиципация как научное понятие в различных словарях и отраслях знания рассматривается по-разному. Рассмотрим различные толкования понятия «антиципация», наиболее близкие к нашему исследованию (таблица 2).

В других источниках антиципацию рассматривают как предвосхищение того, что произойдет, чтобы к тому можно было заранее подготовиться: представление человеком результата до его осуществления; схема ответа на проблему до ее решения; способность системы в той или иной форме предвидеть развитие событий, явлений, результатов действий; готовность к предстоящим событиям на основе жизненного опыта.

Таблица 2.

Понятие «антиципация»

№ п/п	Определение	Источник
1	Антиципация (лат. <i>anticipation</i>) – предвосхищение, преждевременное наступление какого-либо явления или действия.	Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка.
2	Антиципация (греч.) — предвзятость. 1) В философии предвзятое, недостаточно обоснованное положение, из которого делают выводы. 2) Отдача денег, взятых взаймы, прежде наступившего срока. 3) Предупреждение событий, предугадывание будущего.	Павленков Ф., 1907. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка.
3	Антиципация (лат. <i>anticipation</i>) – предвосхищение, предугадывание, прогнозирование событий, заранее составленное представление о чем-либо.	Комлев Н.Г., 2006. Словарь иностранных слов
4	Антиципация (лат. <i>anticipation</i>): 1) предупредить, опережать время; 2) в Бэконовской философии: всякое общее заключение, основанное на весьма малом числе исключительных фактов.	Михельсон А.Д., 1965. Объяснение 25000 иностранных слов, вошедших в употребление в русский язык, с осознанием их корней.
5	Антиципация: 1) Предвосхищение, предугадывание событий, явлений и т. п. 2) Преждевременное наступление какого-либо явления, события или действия, которые по существующим законам или привычным нормам должны наступить позднее.	Ефимова Т.Ф. Новый словарь русского языка.

6	Антиципация – способность субъекта действовать и принимать решения с временно-пространственным упреждением в отношении будущих событий, это предвидение, забегание вперед.	Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. 1980 г.
---	--	---------------------------------

В исследованиях российских ученых употребляются разные формы слова «антиципация», с чем можно встретиться в нашем исследовании при цитировании различных авторов. Рассмотрим правомерность употребления различных форм.

Споры между учеными по поводу написания и произношения сочетаний *-tia*, *-tio* порой напоминают горячие споры о правилах чтения *c*, которое «в классической латыни, как ясно из греческих параллелей, всегда читалось как *κ* (так, повествуя о событиях римской истории, греческие авторы именуют Цицерона не «Цицеро», а «Кикеро»). Чтение *c* перед *e*, *i*, *y* и дифтонгами как *ц* вошло в язык в IV в., и именно такое чтение закрепила фонетика новых европейских языков.

Русская учебная практика приняла позднелатинское, а не классическое чтение *c* по аналогии с европейскими нормами чтения латинских текстов. Впрочем, некоторые учебники и в дореволюционной и в современной России отдают предпочтение классическому варианту произношения. Сохранились воспоминания, что в горячих спорах о правилах чтения *c* в старых гимназиях доходило дело до потасовок между сторонниками разных точек зрения» [62, с. 20].

Л. С. Ильинская, автор книги «Латинское наследие в русском языке. Словарь-справочник», отмечает: «В классическую эпоху сочетание *ti* читалось одинаково в любом положении, однако с IV в. оно стало произноситься перед гласными как *ци*, и именно это произношение принято в современной «школьной» латыни. В таком звучании вошли слова и в русский язык (инициатива, рациональный и т. п.). *Ti* читается как *ти* перед согласным и в конце слова: *legitimus* – законный, *initio* – начало [62, с. 22]. В разделе «Русско-латинский словарь-справочник» данной работы на странице 45 находим: «Антиципация. *Anticipatio* (от *anticipo*, *anticipavi*, *anticipatum*, *anticipare* – заранее составлять понятие, предвосхищать) филос.: наперед составленное понятие, доопытное представление, априорная идея. С конца XVIII в., первонач. как финанс. термин в знач. преждевременное изъятие подати; в соврем. филос. знач. – с XIX в.».

В работе Л. Винничук в пункте 2 Примечания находим: «<...> сочетания типа *-tia*, *-tio* произносились как *-tua*, *-tuo*: *ratio* [ратио]; чтение *-циа*, *-цио* является традиционным. В настоящее время все чаще употребляется исконное произношение, особенно на международных конгрес-

сах, где ученые делают сообщения на латинском языке. Поэтому можно, не придерживаясь традиции, произносить *-tia*, *-tio* как *-туа*. *-тио*» [37, с. 19]. Этим, как мы думаем, и можно объяснить отсутствие единообразия в написании термина «антиципация» и его производных исследователями. Кроме того, даже в работе одного ученого — учебном пособии А. В. Михальского «Психология времени (хронопсихология)» — наблюдаем вариативность написания «*ци*» и «*ти*»: «Антиципация, безусловно построена также на основе ритмических процессов организма, прогнозирование образа или мелодии строится ритмически и зависит от ритмики <...> т. н. «антиципаторный эффект» — приятное настроение, глубокие эмоциональные переживания» [125, с. 23].

Отсутствие единообразия в написании данного термина и его производных находим и в названиях научных работ ученых: «Антиципативная детерминация социального действия» [125], «Специфика исследования феномена антиципации в речевой деятельности» [141], «Взаимосвязь антиципационных способностей в речевой деятельности с выраженностью дистресса в норме и при невротических расстройствах» [128] и др.

Среди научных направлений по исследованию антиципации можно выделить рассмотрение этого понятия через специфическую эмоциональную модальность: оптимизм/пессимизм. Антиципация, проявляющаяся в положительной или отрицательной модальности, влияет на принятие решений в условиях риска и неопределенности. Это утверждение нашло подтверждение в исследованиях Т.А. Немчина [109, с. 87–96]. Проявление оптимизма/пессимизма в антиципации исследовал О.А. Сычев [134, с. 56–62]. Как эмоциональный компонент антиципации определяют оптимизм Г.Н. Малютченко, О.В. Карина [81, с. 29–39] и др.

Таким образом, большинство авторов выделяют антиципацию как производное понятие прогнозирования, предвосхищения, предвидения, опережение во времени, общее заключение, основанное на малом числе факторов, готовность к предстоящим событиям.

А.Н. Малюта выделяет понятие «ретроспективная антиципация» как процесс предвидения на основе глубокого изучения закономерностей прошлого [82]. Представляется в этой связи необходимым диахронический анализ антиципации в ретроспективе. В эпоху античности стоики и эпикурейцы используют термин «пролеписис» в значении «предвосхищение» и «антиципация». «Пролеписис» имел в своем значении различные оттенки в зависимости от авторства термина (Эпикур, Зенон, Хрисипп). Современное толкование термина «пролеписис» основано на исследованиях американского психолога Майкла Коула и обозначает «культурный механизм, переносящий конец в начало», представление развития, как

актуального, будущего действия, как уже существующего. Познание грядущего на основании прошедшего как высшую степень гностического исследования выделял Конфуций [114].

Закон предвидения как «наблюдение за прошлым, чтобы узнать о будущем» выделил Чжуан-Цзы – один из китайских основоположников философско-религиозного направления даосизм. Оценки прошлого, настоящего и будущего, восприятие временных перспектив как движение от прошлого к будущему мы находим у философов античности Аристотеля и Платона. Предвидение явилось предметом анализа в футурологии как образном синониме понятия «исследование будущего». П.И. Пидкасистый считает, что педагогическая прогностика не развивается изолированно от международной концепции футурологии (*futurum* – будущее). Она есть не что иное как часть концепции предвидения будущего природы и общества. Педагогическая футурология находится в стадии становления. Поэтому в ней имеется множество неизвестных, образующих поле творческого и прикладного поиска для исследователей [116, с. 3–31].

Антиципативная педагогика начала формироваться в трудах Вико как детерминация общественного развития законами, направляющими социум к высокой стадийности без предписания конкретных поведенческих моделей. К.Маркс вслед за Гегелем доказал закономерность будущности через динамизм [83].

Историко-динамический метод исследования используется в предвосхищении событий, исследуемых Центром предвосхищения (инициатор С.А. Кравченко) [144].

Центр среди практических технологий предвосхищения будущего выделяет технологии в сфере управления и педагогики:

- 1) предвосхищение будущих событий в жизни руководителя учреждения;
- 2) предвосхищение будущих событий в жизни учреждения;
- 3) коллективные интуиции о будущем России.

В советский период развития педагогической науки, развитие антиципации проходило в условиях множества противоречий.

Ретроспективный анализ антиципативной функции в педагогике показывает, что даже при командно-административном управлении в системе образования СССР (единообразии программ, отсутствии самостоятельности у образовательных организаций) проблема предвидения целей, содержания, методов, организационных форм воспитания, необходимости ориентации на будущее осознавалась, обозначалась в основополагающих документах КПСС и формулировалась как важная задача. «Научным работникам надо действовать с большей ориентацией на

будущее, своевременно «улавливать» назревшие тенденции» [103, с. 34]. Обусловленность необходимости предвидения в науке в связи с реальными изменениями, формами и потребностями социального развития рассматривалась в работах К. Маркса и В.И. Ленина [70].

В теории педагогики и других наук проблема, предвидения как обязательная и необходимая рассматривалась многими учеными советского времени в нашей и других странах. Однако в основном в образовании это были прогностические теории. Можно выделить исследования Б.С. Гершунского [41].

Научное предвидение в марксистско-ленинском понимании основано на познании закономерностей и детерминантной зависимости явлений в обществе. Надежды основоположников научного коммунизма были связаны с предвидением развития коммунизма «призрак бродит по Европе, призрак коммунизма». «Фантастическое описание будущего возникает в то время, когда пролетариат представляет свое собственное положение еще фантастическим» [83].

Система образования рассматривается как детерминанта изменения социальных условий «чтобы изменить социальные условия, нужна соответствующая система образования» [83].

В педагогическом наследии основоположников науки предвидение связывалось с возможными вариантами развития образования. Я.А. Коменский связывал будущее с необходимостью воодушевления мечтой и стремлением к ней [65]. И. Г. Песталоцци размышляет об образовании для детей из бедных семей [115]. К.Д. Ушинский образно рассмотрел проблему предвидения через цели воспитания. «Что сказали бы об архитекторе, который, закладывая новое здание, не сумел бы ответить на вопрос, что он хочет строить — храм, посвященный Богу истины, любви и правды, просто ли дом..., красивые ворота..., раззолоченную ли гостиницу..., кухню..., музей ли для хранения редкостей или, наконец, сарай для складки туда всякого, никому уже в жизни не нужного хлама? То же самое должны вы сказать и о воспитателе, который не сумеет ясно и точно определить вам цели своей воспитательной деятельности» [121].

С.Т. Шацкий сравнивал необходимость предвидения в образовании с перспективами пятилетних планов развития СССР: «Когда мы говорим о воспитании, нужно также далеко заглядывать вперед, нужно знать, к чему мы идем» [147]. В.А. Сухомлинский «Без научного предвидения, без умения закладывать в человеке сегодня те зерна, которые взойдут через десятилетия, воспитание превратилось бы в примитивный присмотр, воспитатель — в неграмотную няньку, педагогика — в знахарство. Нужно научно предвидеть в этом суть культуры педагогического процесса, и чем

больше тонкого, вдумчивого предвидения, тем меньше неожиданных несчастий» [133].

Однако в тех условиях осознание необходимости исследования предвидения и влияние будущего на настоящее в сфере образования не переросло в системные исследования и практическую реализацию. В какой-то мере направление развивалось в экономике образования (определение числа потребности в педагогических кадрах образовательных организаций, экономическая эффективность и т.д.). Непосредственно единый учебный процесс, качество образования, дидактические проблемы рассматривались в русле проблемы предвидения эпизодически. «Вполне естественно, что в повседневной практике обучения и воспитания педагогу приходилось принимать самые различные решения, основанные исключительно на его индивидуальном предвидении последствий подобных решений, на его профессиональной интуиции, выработанной предшествующим практическим опытом» [42].

Этот скромный ретроспективный экскурс в наследие ученых-педагогов позволяет утверждать, что необходимость предвидения в педагогике на эмпирическом уровне обсуждалась всегда, но до наших дней антиципация в педагогике не нашла теоретического обоснования.

Процессы антиципации получили научное осмысление в контексте развития менеджмента, где они представлены как динамичный процесс в условиях современной деятельности людей и способностей руководителя принимать решения с временным упреждением событий. Антиципация – это часть структуры деятельности руководителя, выполнения его функций. «Процессы антиципации не только вплетены в структурные компоненты деятельности, но и являются необходимым условием планирования» [75].

Управление организацией в любой отрасли (образование не является исключением) постоянно усложняется дефицитом материальных, человеческих и временных ресурсов, информационными перегрузками, риском конкурентности и динамичности процессов развития. Д.Н. Заваляшина выделяет как составляющие процесса упреждения структурирование, динамическое узнавание (в исходном распознавании конечного результата), формирование алгоритма решения [57]. Распространение в менеджменте получило моделирование, способствующее выдвигению гипотез к предвидению результата. Антиципация получила развитие в связи с выделением антикризисного и стратегического управления с присущими им закономерностями, целями, задачами, изучением потенциала. И. Кац считает, что условием выхода организации из кризиса являются стратегические мероприятия, совокупность которых образует

антиципативный антикризисный менеджмент, состоящий из разработки общих целей, долгосрочных задач менеджмента: анализа и оценки положения предприятия, изучение производственного потенциала, разработки инновационной стратегии, общей концепции финансового оздоровления [63].

В менеджменте образования проблемы, связанные с антикризисным образованием, риск-менеджментом, прогнозными технологиями, рассматриваются фрагментарно и не носят антиципативного, интердисциплинарного характера. Развитие науки и практики педагогического менеджмента в этом направлении будет способствовать выходу из кризиса и предупреждению кризисных ситуаций в перспективе. Проблемы педагогического менеджмента и подготовки педагогов к прогнозированию рассмотрены в исследованиях О.Н. Лазарева, Л.В. Моисеевой, Л.Е. Никитиной, И.А. Липского, Б.С. Гершунского. «Этапами управления научной деятельностью педагогов являются: педагогический анализ современной системы образования, педагогическое планирование, педагогическое проектирование, определение педагогической стратегии научно-педагогического исследования; педагогическое предвидение, прогноз и прогнозирование развития педагогических явлений; научная экспертиза, контроль, коррекция...» [107].

В методологических исследованиях этих авторов выявлены закономерности и тенденции инновационного развития педагогической науки и, в частности, педагогического менеджмента, раскрыты связи с практикой, уточнены принципы повышения качества, проведен анализ методов и понятий, включая понятия, входящие в содержание антиципации. Хотя сам термин «антиципация» не исследовался.

Теоретическое исследование антиципации и ее основные характеристики рассмотрены многими исследователями в психологии. Как системное свойство личности, способность принимать решения «с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых событий» рассматривают антиципацию Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. Процессы антиципации не только вплетены в структурные компоненты деятельности, но и являются необходимым условием ее планирования» [77]. В.И. Васильева, А.А. Деркач представляют антиципацию как «прогнозирование», «предвидение», «предвосхищение», «интуицию». Такое представление раскрывает содержание, но лишено интеграции и представляет частности в виде форм, методов или производных характеристик. С позиции деятельностного подхода (Н.А. Бериштейн, Т.К. Анохин, Г.А. Бакулина) рассматривается модель будущего, создание форсайт-проектов, программ действия «Антиципация — это способность

действовать и принимать те или иные решения с определенным временно-пространственным упреждением и предвосхищением в отношении ожидаемых событий и результатов деятельности, в том числе интеллектуальности» [22].

В акмеологическом подходе во многих работах (Л.А. Ретуш, Н.Л. Сомова, В.Д. Бирюкова, О.Я. Коробова, В.Д. Шадриков) антиципация рассматривается в рамках того или иного вида профессиональной деятельности или развития способностей (В.Д. Менделевич, Н.Е. Сулина, Е.А. Науменко, Е.И. Головахина).

Как ресурс антиципация представлена в личностном подходе. С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, С.Т., А.А. Бехтер, Е.В. Гончарова определяют антиципацию как свойство личности, которое заключается в опережающем отражении действительности, базируется на различных уровнях, проявляется в различных формах, имеет свои функции в психической жизни человека: когнитивную (инсайт), коммуникативную, адаптационную, регулятивную [23].

В последние годы в педагогической науке идет настойчивое исследование проблем безопасности в едином образовательном процессе, связанном с воздействием риска инновационного развития, насаждением новых технологий, отсутствием антиципативного анализа происходящих изменений. В систему поиска входят также факторы и условия роста коррупции и других негативных явлений в образовании, среди которых выделены:

- смещение и монетизация целей;
- снижение доверия;
- административное давление в переносе западных технологий и учебных планов в российское образование;
- введение рейтингов и тестов, как доминирующих форм оценки деятельности структур и специалистов образовательной системы.

«Меры борьбы с искажениями, коррупцией, подлогом в образовании ужесточаются. Кроме ведомственного, общественного контроля, подключены правоохранительные органы, но результаты ухудшаются [13]. В связи с отсутствием антиципативного анализа в педагогической науке эти факторы исследуются фрагментарно, как ситуативные случайности, не имеющие системных угроз, при «разработке вопросов комплексной безопасности образовательных систем рассматривается ограниченный круг опасностей (терроризм, экстремизм, чрезвычайные ситуации природного и техногенного характера, криминал)... В рамках этого упускается из вида воздействие опасностей и угроз на ключевые

составляющие образовательных систем в виде опасностей педагогического характера» [145].

«Наше исследование отличается тем, что причины негативных явлений рассматриваются внутри системы, как результат неучтенных рисков при переходе на стандарты и меры по модернизации образования. Одним из факторов, которые мы выделяем, является недоверие. В учебном процессе отношения недоверия между руководителем и педагогом (как и учеником и педагогом) проявляются в осторожности, строгом следовании указаниям сверху, боязни всякой новизны, риска, состоянии скрытой борьбы, подсиживании, подозрительности» [16].

К росту рисков в образовании приводит и рост информации, предельные возможности памяти, неспособной справиться с растущим информационным потоком. На это обращали внимание У. Бек, Э. Гиддеж, Н. Луман. «Поэтому появляется необходимость изучить риск как латентную составляющую модернизационных процессов в образовательном пространстве, исследовать инновационные процессы с учетом возросших, прежде всего институциональных рисков в сфере образования» [29]. Это еще одно стратегическое направление антиципативной педагогики.

В педагогической науке антиципация представлена как предвосхищение и прогнозирование, которым следует уделять внимание в практике подготовки специалистов к использованию интерактивных технологий, деловых игр. «В процессе деловой игры студенты в реальности времени представляли такую модель предвосхищаемой будущей профессиональной деятельности (антиципация), которая на данный момент отражается в их сознании и представляет образ этой деятельности. Затем в процессе рефлексии... модель уточнялась... прогнозировались более адекватные действия и поступки [38]. Загвязинский В.И. рассматривает антиципацию через «процесс получения опережающей информации об объекте, опирающейся на научнообоснованные положения и методы» [56].

Антиципативная педагогика пока не сформировалась как отрасль научно-педагогического знания, что является одной из причин множества негативных явлений в постоянно меняющемся образовании, сопровождаемом опасностями и угрозами педагогического характера в условиях неопределенности. Антиципативная педагогика находится на стадии выявления и обоснования закономерностей формирования тезауруса, выявлении стратегии развития, структурирования подходов, методов, создания методик. В исследованиях Вербицкого А.А., Жуковой Н.В., Загвязинского В.Н., Ретуш Л.А., Флотской Н.Ю., Присяжной А.Ф. положено начало в решении этой проблемы.

Образовательную деятельность, как и антиципацию, изучают философия, психология, социология, менеджмент и другие науки, что нами было показано ранее (стр. 26–33). В антиципативной педагогике образование рассматривается как единый интегрированный феномен в системе общности различных отраслей знания. Антиципативная педагогика рассматривает обучение и воспитание как единый образовательный процесс, выявляет влияние будущего на настоящее в этом процессе, прогнозирование, предвидение и управление рисками, возможности минимизации негативных явлений и угроз.

Особое направление в антиципативной педагогике представляет смыслообразование для осознания нового содержания основных компонентов образовательного процесса.

Смыслы выделяют в среде исследователей тех, кто ищет возможности преодоления кризисного состояния образования, решает проблему выживания и тех, кто нацелен на развитие инновации, предупреждение кризисных состояний.

Исходя из смысла, причин и доказанной нами целесообразности выделения антиципативной педагогики как отрасли, определим область, которую она исследует. В.В. Краевский, В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев объектом педагогики считают образование как систему педагогических явлений, связанных с развитием ребенка или как деятельность по приобщению человека к жизни в обществе. Образование – часть объективного мира, которую изучает педагогика. Объектом антиципативной педагогики является развитие образования в системе стремительного развития социума, влияния будущего на прогрессивное развитие системы. В условиях постоянно возникающих ситуаций неопределенности, инновационности и риска. Образование обречено быть антиципативным. Единый образовательный процесс, результат которого всегда отсрочен и направлен в будущее, должен обеспечить комфортное проживание людей на протяжении всей жизни. Жизненные ценности и смыслы, сформированные в школьные годы, отражаются на мировоззрении и деятельности уже в зрелом возрасте. Именно антиципативная педагогика занимается разработкой стратегии и тактики развития образовательного процесса, обоснованием перспективных целей и задач, формированием мировоззрения обучающихся, соответствующего требованиям будущего и отвечающего его вызовам. В антиципативной педагогике исследуются закономерности и результаты измерений влияния образования на личностные ценности и смыслы, предотвращение негативных явлений и угроз.

В процессе модернизации или образовательных реформ (что будет сопровождать образовательный процесс непрерывно) меняется личное и массовое отношение к происходящим изменениям, характер взаимодействия между субъектами приобретает характер алармизма, что детерминировано непониманием своей роли в будущем и неопределенностью.

Предмет антиципативной педагогики определим пока на экспериментальном уровне, так как он нуждается в гносеологическом исследовании. Предмет антиципативной педагогики — это закономерности влияния будущего на образовательный процесс, связи и зависимости между результатом отношений в образовательной деятельности, продуктивными или негативными последствиями, сказывающимися на воспитании.

Антиципативная педагогика должна выявить закономерности и изучить причины негативных явлений, угроз, страхов, которые рождаются в образовательном процессе, а не привносятся с экранов телевизоров или уличных слухов. Негативные явления отрицательно сказываются на качестве образования, мировоззрении личности, ментальном здоровье. С позиции глобального будущего участники учебного процесса всегда будут в зоне изменений и эксперимента.

Антиципативная педагогика — это предвидение, прогнозирование изменений систем образования, изменений в едином образовательном процессе под влиянием будущего на настоящее в условиях стремительных изменений и неопределенности. Выделенные производные составляющие антиципативной педагогики: предвидение, прогнозирование, предвосхищение, экстраполяция — своеобразно проявляются в процессе обучения, как позитивная, результативная, коммуникативная функции в психике. Понимание единства этих функций с производными антиципации способствует реализации педагогической функции, целеполагания, а также организации учебной деятельности по развитию у обучающихся креативных, проективных коммуникативных способностей. «Действия, основывающиеся на предвидении и совершенствующиеся в соответствии с целью, составляют основное проявление сознательности человека [123].

С антиципацией связаны и другие процессы, входящие в единый образовательный процесс или выступающие как условия качества создания портрета выпускника, как самоактуализирующейся личности, это педагогическое мастерство преподавателя, инновационные технологии, удовлетворяющие требованиям сегодняшнего дня и будущего; ценностные ориентации участников образовательного процесса; их смыслы и идеалы; уход от примитивного преподавания; профилактика кризисных явлений и алармизма; минимизация негативных явлений, искоренение

коррупции в образовании и др. С этими направлениями связаны перспективы развития антиципативной педагогики.

Основными стратегическими направлениями развития антиципативной педагогики в современных условиях, позволяющими образовательным организациям стать полноправными участниками рынка образовательных услуг и преодолеть кризисное состояние, могут быть исследования коррупции и кооперации в образовании, где средством выступает создание бренда; отношения, возникающие для противодействия конкурентам; условия развития ребенка и удовлетворение требований родителей. Развитие этих направлений связано с сотрудничеством, сотворчеством, доверием, готовностью к инновациям и рискам.

При отсутствии научного анализа и практического осмысления антиципативности в педагогике, в современном образовании принимаются решения, которые создают условия для негативных явлений, не позволяют обеспечить позитивный, безопасный результат. Такие решения зависят от профессионального мастерства, интуиции, компетенций педагогов. Однако профессиональные решения детерминированы целями, организационными формами, стандартами, которым должны предшествовать научные исследования влияния будущего на настоящее и предвидение возможных последствий системных изменений. В современных модернизационных изменениях преобладает заимствование из англо-американской и немецкой моделей образования, без должных исследований в отечественной системе, учета традиций, ментальности, тенденций развития российского социума. В.М. Розин считает, что «нужно работать не на западный тип социальности, а создавать условия для социального и культурного возрождения нашей страны... На российской почве нельзя создавать западные производственные структуры и социальные организмы, работающие так же, как у них. Стратегия должна быть другая. А для этого нужны исследования будущего нашего образования» [122]. По отдельным стратегическим направлениям антиципативной педагогики и психологии в последние годы защищены ряд кандидатских диссертаций [24, 49, 54]. Однако исследования в этой области пока не соответствуют потребностям науки и практики и не исчерпывают проблем современного образования.

1.3 Задачи антиципативной педагогики

Задачи антиципативной педагогики определяются ее влиянием на развивающееся образование. Традиционно в современном образовании должны решаться задачи формирования личности, индивидуального мировоззрения, ценностных ориентаций, принятых в данном обществе,

приобщение к культурным и ментальным традициям. Эти задачи включаются в цели и содержание образовательного процесса.

В образовательном процессе развитие обучающихся должно осуществляться через креативную образовательную деятельность, которую организует педагог. Однако эти важные неоспоримые задачи растворяются под давлением информации о постижении научного знания, выработанного человечеством. Современные знания, умения и владения позволяют достигать другой цели — обеспечение конкурентоспособности, карьерного роста. «Эта функция дополняется утилитарно полезными приспособительными механизмами безропотного конформизма и покорности перед лицом всемогущего государственного монстра, бездушного экономического прессинга неумолимых рыночных отношений и не менее тяжелого духовного прессинга со стороны официальных идеологических доктрин, далеко не всегда продуманных и рациональных нормативно-правовых установлений» [43].

Эти мысли Б.С. Гершунского были опубликованы с прошлым веке (1997 год), после чего образование уже неоднократно подвергалось реформаторским изменениям, но по сути ничего не изменилось. Задача передачи знаний и изучение достижений научно-технического прогресса, качество целей, содержание образования, инноваций в образовании и управлении, материального обеспечения остались почти неизменными. И учеными, и практиками в образовании признается невозможность угнаться за ростом информации и скоростью цивилизационных изменений.

В этом стремлении человек теряет уверенность, живет сиюминутными потребностями, утрачивает нравственные ориентиры и ценностные ориентации. Задачи образования, в первую очередь, связаны с устранением этих противоречий через осознание культурных и нравственных ценностей, духовное воспитание, приоритет самой жизни над материальными благами.

В образовательной практике начала XXI века распространение получили идеи конвергенции и диалога культур А.Д. Сахарова. Это была попытка реализации антиципативных ценностных ориентаций, аксеологического осмысления влияния будущего на современное образование. Появились даже новые методики, публикации. Но развитие единого образовательного пространства (Болонский процесс) пошло по другому пути — пути организационных изменений, нацеленных на стандарты результата, рейтинги (конкуренцию), тесты (накопление фактов).

Антиципативные задачи не нашли места в этой модели модернизационных изменений. Как показывает наше исследование, многие инно-

вазии в нынешнем образовании России противоречат закономерностям развития образовательных систем. Основные задачи антиципативной педагогики связаны с анализом педагогических явлений и процессов. На данном этапе исследования проблем образования поиск методов и методик предвидения остается важной задачей.

Одной из задач является обеспечение связи между внедрением инноваций и изучением рисков, предвидением изменений в едином учебном процессе после реализации инноваций. Решение этой задачи будет способствовать выявлению псевдоинноваций, фальсификации и имитаций. Псевдоинновации в образовании мы рассматриваем как изменения, не способствующие развитию и приводящие к росту негативных явлений. Необходимо также преодоление разрыва между педагогической теорией и образовательной практикой. Новые технологии должны попадать не только в теоретическую копилку, но и осваиваться педагогами.

Антиципативная роль науки, хотя и недостаточно исследована, рассматривалась с разных научных позиций, но признавалась во все времена. «Наука не только способна предсказывать будущее, но и не возможна без такого предсказания. Если она не ограничивается собиранием фактов, а дает им объяснение, вскрывает закономерную связь явлений, служит орудием практической деятельности, она не может не включать в себя предвидение» [40].

Антиципатия нуждается в развитии дискуссионного поля, где рассматриваются позиции различных научных школ и исследователей. Только в таких условиях эта отрасль педагогики может развиваться и предвирать внедрение вредоносных технологий в образовании.

Одной из задач является также создание единой системы исследования, которая объединит локальные эксперименты по исследованию новых закономерностей в образовании. Важной задачей является исследование отношений, возникающих в процессе освоения и реализации инноваций.

Антиципативная педагогика тесно связана с другими областями знаний, что позволяет в ее задачи включать интеграцию научных знаний, задачи о природе и закономерностях в структуре управленческой и учебной деятельности, связи традиционного и будущего образования.

Глава 2. ОСОБЕННОСТИ ИЗМЕРЕНИЯ АНТИЦИПАЦИИ И ДРУГИХ КОНСТРУКТОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

2.1 Особенности измерений в физическом мире и социальных системах

Измерения хорошо нам известны из повседневной жизни: измерение длины, веса, температуры и многие другие. Поэтому некоторые существенные свойства измерений мы воспринимаем как само собой разумеющиеся. Более того, даже у школьников есть представление о том, что такое измерение.

Однако измерения в физическом мире и социальных системах принципиально различны. Прежде всего, рассмотрим специфику измерений в физическом мире.

Измерения в физическом мире

Нам хорошо знакомы измерения в физическом мире, например, измерение температуры, высоты здания, где числа представляют величину измеряемого свойства на некоторой шкале. Например, если вчера максимальная температура в Москве была 25 градусов по Цельсию, то каждый может представить, насколько холодно (или тепло) это было, без всякой необходимости ехать в Москву лично, чтобы узнать, какая там погода.

Если дом расположен на расстоянии одного километра от ближайшей автобусной остановки, то каждый представляет насколько это далеко, и сколько времени это займет, чтобы добраться на станцию.

Измерения в физическом мире все такого вида, и нам хорошо известны измерительные инструменты и шкалы, которые позволяют нам получить полезную информацию.

Измерения в социальных системах

Измерения в социальных системах менее универсальны, чем измерения температура или расстояния. Например, преподаватель может выставить студентам баллы за успеваемость по математике. Эти баллы могут предоставить студентам и родителям некоторую информацию об успехах в обучении. Но эти баллы не несут много информации вне вуза. Или врач может выставить баллы для измерения уровня депрессии. Эти баллы являются информацией для пациентов, но эти баллы могут ничего не значить для людей, которые не знакомы с этими мерами. Трудность

с измерениями в социальных системах заключается в том, что уровень сформированности (проявления) интересующих нас качеств (латентные переменные) в отличие от объектов физического мира обычно непосредственно измерить нельзя. Более того, этих качеств в природе нет, мы сами их конструируем. Поэтому эти качества называются конструкторами или более формально латентными (скрытыми) переменными.

Необходимо отметить, что измерения нам хорошо знакомы из повседневной жизни: измерение длины, веса, температуры и многие другие. Поэтому некоторые существенные свойства измерений мы воспринимаем как само собой разумеющиеся. Однако особенности измерения латентных переменных заставляют более основательно разобраться в том, что же такое измерение.

Вначале рассмотрим традиционное определение понятия «измерение», тем более, что оно широко используется до сих пор. Это определение дано С.С. Стивенсом: «Измерение есть приписывание чисел вещам в соответствии с определенными правилами». Например, измерить рост человека — это приписать число расстоянию между макушкой человека и подошвой его ног. Измерить коэффициент интеллектуальности ребенка — это приписать число множеству его ответов на набор тестовых задач. Правила, на основании которых числа приписываются объектам, определяют шкалу измерения.

Недостаток определения С.С. Стивенса в том, что оно очень общее и недостаточно конструктивное для того, чтобы раскрыть суть и основные свойства измерения.

Для того, чтобы измерения были полезными, необходимо, чтобы единицы измерения и точка отсчета были согласованы между теми, кто будет их использовать. История физических измерений (времени, температуры и т.д.) очень увлекательна. Причем стандартизация этих величин произошла относительно недавно.

Есть популярная ошибка, что единица измерения — это какая-то вещь, как, например, часть измерительной линейки. Это не так. Единица измерения это всегда некоторый процесс, который может быть повторен без изменения в различных частях континуум измерения [157]. Прежде всего, речь идет о единицах измерения и точках отсчета.

Для более детального рассмотрения сущности измерений необходимо рассмотреть шкалы измерений.

2.2 Шкалы измерений

Шкала (лат. *scala* — лестница) в буквальном значении есть измерительный инструмент. Вид шкалы определяет совокупность методов, ко-

торые могут быть использованы для обработки экспериментальных данных.

В соответствии с этим определением выделяют несколько типов шкал, наиболее часто используются следующие:

- шкала наименований (nominal scale);
- порядковая шкала (ordinal or ranked scale);
- интервальная шкала (interval scale);
- шкала отношений (ratio scale).

Измерения, осуществляемые с помощью двух первых шкал, считаются качественными, а измерения, осуществляемые с помощью двух последних шкал, – количественными. Принято также шкалы, приводящие к качественным измерениям, называть дискретными, а шкалы, приводящие к количественным измерениям, – непрерывными [84].

Для того чтобы понять суть измерений, целесообразно рассмотреть каждую из этих шкал.

Шкала наименований

Шкала наименований, или номинативная (номинальная) шкала (лат. *nomen* – имя, название), получается путем присвоения «имен» объектам. Присвоение имени происходит на основе операции сравнения, которая является первичной для построения любой шкалы. Объекты сравниваются друг с другом, и определяется их эквивалентность или неэквивалентность. В результате выполнения этой процедуры образуется совокупность классов эквивалентности. Объекты, принадлежащие одному классу, эквивалентны друг другу и отличны от объектов, относящихся к другим классам. Эквивалентным объектам присваиваются одинаковые имена. Таким образом, все объекты разделяются на непересекающиеся подмножества и распределяются по ячейкам классификации.

Это самая простая измерительная шкала, она только классифицирует по названию. Хотя в качестве названий могут использоваться числа, эти названия не измеряются количественно, они лишь позволяют отличить один объект от другого.

Простейший случай номинативной шкалы – дихотомическая шкала, состоящая всего лишь из двух ячеек, или двух классов. Измерением по такой шкале является, например, классификация учащихся по полу и приписывание числа 1 каждой девочке и числа 2 каждому мальчику. Признак, который измеряется по дихотомической шкале наименований, называется альтернативным. Согласно определению, он может принимать всего два значения. Если исследователь заинтересован только в одном из них, то тогда он говорит, что признак «проявился», если тот принял интересующее его значение, и что признак «не проявился», если

он принял противоположное значение. Например, признак «леворукости» проявился у 20 испытуемых из 50. Здесь номинативная шкала также состоит из двух ячеек — «признак проявился» и «признак не проявился». Более сложный вариант номинативной шкалы — классификация из трех и более ячеек. Так, шкала классических темпераментов — холерик, сангвиник, меланхолик и флегматик — является шкалой наименований. В качестве еще одного примера приведем классификацию учащихся по состоянию двух признаков: пол и успешность выполнения контрольного задания. В состоянии каждого признака выделим по две градации: 1) девочка / мальчик и 2) верный ответ / неверный ответ. В результате по состоянию двух признаков коллектив учащихся разделяется на четыре подмножества: девочки, верно выполнившие задание (ячейка 1); девочки, неверно выполнившие задание (ячейка 2); мальчики, верно выполнившие задание (ячейка 3); мальчики, неверно выполнившие задание (ячейка 4). Классификация совокупности объектов по нескольким признакам позволяет не только выявить структуру этой совокупности, но и получить данные, необходимые для выяснения связи двух и более признаков. В этом примере такими признаками являются пол учащихся и выполнение контрольного задания.

Несмотря на кажущуюся примитивность шкалы наименований, она широко используется как в педагогике, так и в психологии. Здесь обработка данных проводится не с самими классами, а с числами, характеризующими количество объектов, попавших в каждый класс. Статистические методы, применяемые для обработки данных, измеренных по шкале наименований, называют методами обработки долей и частот, или методами анализа качественных признаков.

Примеры использования шкалы наименований

В шкале наименований измерены номера телефонов, паспортов, студенческих билетов, национальность, цвет волос. Буквы в алфавите пронумерованы, однако очевидно, что нет смысла складывать или умножать их номера. Измерения в шкале наименований необходимы для того, чтобы различать объекты. Так, шкафчики в раздевалках для взрослых различают по номерам, т.е. по числам, а в детском саду используют рисунки, поскольку дети еще не знают чисел.

В шкале наименований можно использовать достаточно большой класс статистических процедур:

- нахождение абсолютной и относительной частоты каждого класса;
- вычисление моды — класса с наибольшей абсолютной частотой, которую можно использовать для решения задач прогноза;

- нахождение показателей корреляции качественных признаков, например наличия или отсутствия взаимосвязи между успеваемостью учащихся и их полом;
- определение близости распределения признаков, например эмпирического с теоретическим равномерным при помощи критерия Хи-квадрат;
- проверка гипотез относительно долей признаков с помощью биномиального критерия.

Порядковая шкала

Порядковая шкала, или шкала порядка, более сложная, чем шкала наименований. Она классифицирует не по принципу «эквивалентно – неэквивалентно», а по принципу «больше – меньше». Если в шкале наименований было безразлично, в каком порядке располагались классификационные ячейки, то в порядковой шкале они образуют последовательность от ячейки «самое малое значение» к ячейке «самое большое значение» (или наоборот). Ячейки теперь уместнее называть классами (или категориями). Это обусловлено тем, что именно по отношению к ним используются определения «низкий», «средний», «высокий» класс или первая, вторая, третья категория и т. д.

Порядковую шкалу можно использовать тогда, когда для множества измеряемых объектов выполняются следующие свойства.

1. Отношение равенства (эквивалентности – неэквивалентности), т.е. для любых двух объектов А и В такой критерий позволяет установить истинность одного из следующих утверждений: $A = B$ или $A \neq B$.

2. Отношение порядка. Так, в случае $A \neq B$ установить истинность одного из следующих утверждений: $A > B$ или $A < B$.

3. Транзитивность отношения порядка. Это означает, что для любых трех объектов А, В, С, таких, что $A > B$ и $B > C$, должно быть верным неравенство $A > C$; также для любых трех объектов А, В, С, таких, что $A = B$ и $B = C$, должно быть верным равенство $A = C$.

Примером порядковой шкалы являются оценки успеваемости в школе.

На первый взгляд, кажется, что эти свойства всегда выполняются и, следовательно, всегда можно использовать порядковую шкалу. Однако это не так. Например, необходимо упорядочить трех шахматистов по результатам сыгранных ими партий (каждая пара шахматистов играет одну партию). Естественно предположить, что игрок А сильнее игрока В, если А выиграл партию у В. Однако транзитивности при таком упорядочении нет. Действительно, если А выиграл у В, а В выиграл у С, то это еще не означает, что А обязательно выиграет у С. Шахматисты ранжируются с помощью специальной процедуры определения их рейтинга.

Принципиальным отличием шкалы порядка от шкалы наименований является то, что шкала порядка упорядочивает объекты по тому или иному признаку. Тем самым вводится важнейшее понятие — измеряемое свойство. Переходным вариантом шкалы наименований к порядковой является дихотомическая классификация: 1 — «есть свойство», 0 — «нет свойства».

Важным аспектом является число классов в порядковой шкале. По определению в порядковой шкале должно быть не менее трех классов, например «положительная реакция — нейтральная реакция — отрицательная реакция». Однако все многообразие объектов нерационально помещать только в три класса, потому что в один и тот же класс могут попасть объекты, достаточно сильно отличающиеся друг от друга. Кроме того, чем больше классов в шкале, тем больше возможностей для проверки статистических гипотез (тем больше разрешающая способность статистических критериев). С другой стороны, если число классов равно числу объектов, как, например, в принудительном ранжировании, т.е. опасность искусственного преувеличения различия между объектами.

На практике выходом из положения является использование дробной классификационной системы, как правило, из 10 классов, или градаций, признака. От классов легко перейти к числам, если, например, условиться, что низший класс получает ранг 1, средний класс — ранг 2, а высший класс — ранг 3, или наоборот.

В порядковой шкале неизвестно истинное расстояние между классами, неизвестно также, равны эти расстояния или нет. Известно лишь то, что они образуют последовательность. Значения величин можно заменять квадратами, логарифмами, нормализовать и т.д. При таких монотонных преобразованиях места объектов на порядковой шкале не меняются.

Единица измерения в шкале порядка — расстояние в 1 класс или в 1 ранг, при этом, еще раз подчеркнем, расстояние между классами и рангами может быть разным.

Шкалы порядка, наверное, чаще других шкал используются как в педагогике, так и в психологии. Все психологические методы, использующие ранжирование, построены на применении шкалы порядка. Классическим примером использования порядковых шкал является тестирование способностей личности.

Измерения по шкале порядка обладают всеми свойствами и возможностями измерений по шкале наименований и некоторыми новыми свойствами.

Количество классов или рангов, которые приписываются объектам, зависит от числа различаемых состояний измеряемого свойства в этих

объектах. Если можно различить, например, 5 различных состояний, то порядковая шкала будет составлена из 5 чисел, представляющих монотонно возрастающую или убывающую последовательность. В монотонно возрастающей (убывающей) последовательности каждый последующий член последовательности больше (меньше) предыдущего.

Поскольку шкала порядка устанавливает только отношения равенства и порядка, то для приписывания объектам могут быть использованы любые пять чисел, которые можно расположить в порядке возрастания (убывания), например: 1, 2, 3, 4, 5 или 2, 4, 8, 16, 18.

Поэтому результаты арифметических действий с такими измерениями зависят не только от свойств объектов, но и от выбора балловых оценок. Это означает, что с числами или рангами, которые присвоены объектам, нельзя выполнять арифметические операции: вычислять суммы, находить средние значения, дисперсии и другие параметры.

Однако существуют характеристики выборки объектов, которые остаются неизменными при любой n -балльной системе оценок состояния измеряемого свойства. Кроме моды (класса с наибольшим числом объектов) такой характеристикой является медиана. Медиана – это такое значение на порядковой шкале, которое превосходит по состоянию измеряемого свойства 50% объектов выборки и меньше которого остальные 50% объектов. Медиана является мерой центральной тенденции выборки.

В порядковой шкале мера рассеивания значений измеряемого признака в выборке измеряется с помощью квантилей. Квантиль – это значение на порядковой шкале, которое делит выборку на две части с известными пропорциями объектов в каждой из них. Наиболее часто используемыми квантилями являются квартили, децили и процентиля. Квантили – три значения ($Q1$, $Q2$, $Q3$), которые делят совокупность на четыре равные части (кварти). Четвертая часть объектов выборки лежит ниже $Q1$, половина объектов находится ниже $Q2$ (медианы), три четверти объектов – ниже $Q3$. Аналогично девять децилей делят объекты выборки на десять равных частей, а 99 процентилей делят выборку на 100 равных частей. Очевидно, что децили, а тем более процентиля используются только в случае больших выборок.

В порядковой шкале числа используют не только для различения объектов, но и для установления порядка между объектами. Простейший пример – 4-балльная система в школе (2, 3, 4, 5). В вузах – аналогичная шкала «неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо» и «отлично». Словесные оценки подчеркивают нечисловой характер шкалы. Мнения экспертов обычно выражаются в порядковой шкале, потому что

проще ответить что лучше, а что хуже, чем сказать насколько лучше или хуже. Номера домов также измерены в порядковой шкале, они показывают, в каком порядке стоят дома вдоль улицы.

Существует минералогическая шкала твёрдости, предложенная немецким ученым Моосом в 1841 году. Это набор эталонных минералов для определения относительной твёрдости методом царапания. В качестве эталонов приняты 10 минералов, расположенных в порядке возрастающей твёрдости. Предназначена для грубой сравнительной оценки твёрдости материалов по системе мягче-твёрже. Испытываемый материал либо царапает эталон и его твёрдость по шкале Мооса выше, либо царапается эталоном и его твёрдость ниже эталона. Таким образом, шкала Мооса информирует только об относительной твёрдости минералов. В качестве эталонов выбраны наиболее распространенные минералы: тальк имеет 1 балл, гипс – 2, кальций – 3, флюорит – 4, апатит – 5, ортоклаз – 6, кварц – 7, топаз – 8, корунд – 9, алмаз – 10.

Мнения экспертов часто выражаются в порядковой шкале. Это объясняется тем, что, например при определении веса человеку проще определить, какой из предметов легче, чем сказать насколько легче.

Для обработки данных, полученных с помощью порядковой шкалы, можно использовать все статистические процедуры, которые применимы к данным, полученным в шкале наименований. Кроме того, можно использовать:

- медиану – в качестве меры центральной тенденции выборки;
- квантили – в качестве меры разброса объектов выборки по тому или иному показателю;
- так называемые ранговые критерии, которые позволяют проверять статистические гипотезы именно на основе рангов, например коэффициент ранговой корреляции Спирмена для определения взаимосвязи между двумя выборками, критерий для сравнения двух зависимых выборок и др.

Однако необходимо еще раз подчеркнуть, что числовые значения порядковой шкалы нельзя складывать, вычитать, делить и умножать.

Также следует отметить, что данная шкала является основой для построения многих шкал: Тёрстоуна, Гутмана, Лайкерта и др.

Шкала интервалов

Шкала интервалов, интервальная шкала или шкала равных единиц классифицирует объекты по правилу «больше на определенное количество единиц – меньше на определенное количество единиц». Шкала интервалов в отличие от порядковой шкалы позволяет определить не только различие между объектами, но и величину различий между объектами в проявлении того или иного свойства.

Однако в этой шкале априори не существует ни начало отсчета, ни единицы измерения. Здесь необходимо договариваться и о точке отсчета, и о единице измерения. Например, в шкале Цельсия за точку отсчета (начало координат выбрана температура таяния льда (0°C), а за 100 градусов – температура кипения воды. Единица измерения (1 градус) – это сотая часть температуры кипения воды. Шкала получила название в честь шведского ученого Цельсия в 1742 году. Еще ранее, в 1709 г., немецким физиком Фаренгейтом был изобретен первый спиртовой и ртутный термометр. В нем использовались другие опорные точки. За 00F по Фаренгейту была принята температура соленого раствора льда, воды и хлорида аммония в соотношении $1:1:1$ (это 18 градусов по Цельсию, температура человеческого тела была принята за 96°F . Этот диапазон последовательно делился на 2 части. Разница температур в 1°F эквивалентна разнице температур в $0,556^{\circ}\text{C}$. Формула перевода градусов Фаренгейта имеет вид:

$$^{\circ}\text{C}=(^{\circ}\text{F}-32) / 1,8$$

Например, в США шкала Фаренгейта используется даже чаще, чем шкала Цельсия. Интересно, в некоторых британских газетах принято указывать градусы Цельсия для отрицательных температур и Фаренгейта для положительных. Так, в статье о психологии восприятия прогнозов погоды, говорилось, что -6°C звучит для человека холоднее, чем 21°F , а 94°F звучит более впечатляюще, чем 34°C .

В такой шкале возможны арифметические операции над измерениями. Например, можно утверждать, что $5 - 4 = 4 - 3$, чего нельзя сделать, если измерения получены по шкале порядка. Интервальная шкала используется тогда, когда с помощью отклика можно установить количество некоторого свойства в объекте исследования и зафиксировать равные различия. Для интервальной шкалы устанавливается единица измерения (метр, грамм, минута и т. д.). Отклику присваивается число, равное количеству единиц измерения, которое эквивалентно количеству имеющегося свойства.

Единственное ограничение интервальной шкалы заключается в том, что нельзя определить, во сколько раз один объект больше другого по величине измеряемого свойства. Классическим примером применения этой шкалы является измерение температуры по Цельсию. Эта шкала имеет масштабную единицу, но положение нуля на ней произвольно. Поэтому, например, если один объект имеет температуру 30°C , а другой – 10°C , то это не означает, что первый объект имеет втрое большую температуру, чем второй. Этот же недостаток имеет и шкала времени, кото-

рая не имеет начала отсчета и поэтому является интервальной шкалой. Такая ситуация характерна, в частности, и для сферы образования. Так, нет смысла говорить об абсолютном нуле (полном отсутствии изучаемого качества) при измерении знаний или умственного развития. Здесь нуль верных ответов на вопросы задания не означает полного отсутствия знаний у учащегося – это условный нулевой уровень.

Шкала интервалов часто используется исследователями в самых разных науках. Тем не менее, некоторые исследователи считают, что в общественных науках, в том числе в образовании, нет интервальных измерительных шкал. Здесь имеются в виду собственные интервальные измерительные шкалы, а не часто используемые физические единицы измерения. Однако даже при использовании физических единиц измерения не все так просто. Можно предположить, что если время решения задачи измеряется в секундах, то это уже явно шкала интервалов. Например, психологически различие в 10 секунд между испытуемыми А и Б может быть не равно различию в 10 секунд между испытуемыми В и Г, если испытуемый А решил задачу за 3 секунды, Б – за 13, В – за 313, а Г – за 323. С уверенностью можно лишь утверждать, что испытуемый А решил задачу быстрее Б, Б – быстрее В, а В – быстрее Г.

Значения интервальной шкалы инвариантны относительно линейных преобразований: $y = ax + b$. Это означает, что можно изменять масштаб шкалы x , умножая каждое значение на константу a , и производить ее сдвиг на любое расстояние вправо или влево, прибавляя или отнимая константу b .

Интервальная шкала позволяет применять для анализа данных практически все статистические методы. Помимо медианы и моды для характеристики центральной тенденции используется среднее арифметическое, а для оценки разброса – дисперсия. Можно вычислять коэффициенты асимметрии, эксцесса и другие параметры распределения. Для оценки величины статистической связи между переменными применяется коэффициент линейной корреляции Пирсона и др.

Исключение составляет вычисление коэффициента вариации, который определяется по формуле $V = s / \bar{x}$, где \bar{x} – среднее значение выборки, s – среднеквадратическое отклонение. Это объясняется следующим. Если начало отсчета на шкале выбрано так, что $\bar{x} = 0$, то выражение для V не имеет смысла.

Шкала отношений

Шкала отношений, или шкала равных отношений, – наиболее часто используемая в естественных науках, и прежде всего в физике.

Отличительная особенность этих шкал состоит в том, что в них есть естественное начало отсчета — это нуль, т.е. отсутствие измеряемого свойства, но, как и в интервальных шкалах нет естественной единицы измерений. Исторически многие меры массы были кратны эталону — массе семени различных растений: пшеницы, ячменя. В системе СИ за единицу массы принят 1 кг. Однако в США и в Великобритании сохранились старые системы: фунт (pound, lb 454 грамма), унция (ounce, oz 1/16 фунта) и т. д.

Это еще более гибкая шкала, здесь кроме определения равенства, рангового порядка, равенства интервалов известно еще и равенство отношений. Шкала отношений позволяет определить не только то, насколько больше (меньше) один объект другого в отношении измеряемого свойства, но и во сколько раз больше (меньше). В такой шкале устанавливается равенство отношений чисел, приписываемых объектам. Например, для четырех объектов с откликами 3, 4, 6 и 8 выполняется отношение $3 / 4 = 6 / 8$. Это обусловлено тем, что в шкале отношений, в отличие от интервальной шкалы, нулевое значение отклика указывает на полное отсутствие измеряемого свойства. Измерения массы, длины, веса, температуры по Кельвину, времени реакции и выполнения тестового задания — примеры шкалы отношений.

В интервальной же шкале выбор нулевой точки произволен, т. е. оцениваемое свойство объекта не равно нулю, когда результат измерения равен нулю. Так, вода при нуле градусов по Цельсию имеет все же некоторую температуру. Интервальную шкалу можно превратить в шкалу отношений, если возможно зафиксировать начало отсчета, как, например, при измерении температуры по Кельвину. Другой пример — измерение того или иного свойства числом верных ответов.

В психологии шкалы отношений встречаются редко. Считается, что такими шкалами являются шкалы порогов абсолютной чувствительности.

В шкале отношений к измерениям применимы все арифметические операции и, следовательно, все понятия и методы математической статистики.

Для интервальной шкалы и шкалы отношений используются одни и те же методы статистического анализа [51, 89, 90, 92, 96, 138]. Поэтому обе эти шкалы часто объединяются термином «линейная шкала».

Необходимо отметить, что с развитием науки тип шкалы для измерения одной и той же переменной может меняться. Например, в древние времена температура измерялась на порядковой шкале (холоднее — теплее), с развитием науки — на интервальной шкале (шкалы Цельсия, Фаренгейта). После открытия абсолютного нуля температуру стало возможным измерять на шкале отношений (шкала Кельвина).

Особенности типизации шкал

Необходимо отметить принципиальный недостаток этой типизации шкал. Он заключается в том, что первые два типа шкал по существу не являются измерительными шкалами: номинальная и ранговая шкалы фактически только классифицируют объекты. Такая типизация была сделана еще тогда, когда не была разработана теория измерения латентных переменных.

Возвращаясь к приведенному выше определению С.С. Стивенса, измерение — это не приписывание чисел, а выявление численных взаимоотношений между измеряемыми объектами и их проявлениями (индикаторами). Измерить — это, в первую очередь, показать, есть или нет в данных количественная структура, пригодная для измерений. И если данные обладают такой структурой, то они могут быть использованы для измерений. Именно этим, как будет показано ниже, и занимается теория измерения латентных переменных.

Недостаток определения С.С. Стивенса в том, что оно очень общее и недостаточно конструктивное для того, чтобы раскрыть суть и основные свойства измерения.

Для того чтобы измерения были полезными, необходимо, чтобы единицы измерения и точка отсчета были согласованы между теми, кто будет их использовать. Построение измерительного инструмента является ключевым для понимания самой латентной переменной и факторов, которые влияют на построение такого инструмента.

Очень важным вопросом является способ обработки результатов измерений в социальных системах. Существуют две основные теории измерения — классическая теория измерения и теория измерения латентных переменных. Эти теории подробно описаны в монографиях [84, 91]. Для использования той или иной теории необходимо их многоаспектное сравнение.

2.3 Кратко об истории разработки теории измерения латентных переменных

Теория измерения латентных переменных была разработана в 1950-х годах датским математиком Георгом Рашем (Danish Institute for Educational Research). Перед Георгом Рашем была поставлена задача изучения прогресса школьников в области чтения в течение нескольких лет.

Исторически первой задачей, для решения которой Рашем была разработана теория измерения латентных переменных, была задача мониторинга успехов датских школьников в чтении.

Важными условиями корректности измерения навыков чтения школьников являются следующие ключевые требования:

– при каждом тестировании успехов школьников в чтении должны использоваться различные тесты. В данном случае тестами являются тексты;

– тексты должны соответствовать уровню подготовленности испытуемого – они не должны быть ни слишком трудными, ни слишком легкими;

– если успехи школьников в чтении увеличиваются со временем, то им нельзя предлагать один и тот же текст;

– тексты для школьников должны увеличиваться по трудности при мониторинге, а также в зависимости от степени подготовленности школьников;

– для решения задачи мониторинга успехи школьников в чтении должны измеряться на одной и той же шкале.

Сейчас теория измерения латентных переменных все чаще используется в образовании, социологии, здравоохранении и других социальных системах, которые характеризуются латентными переменными.

Регулярно проводятся международные конференции, в которых рассматриваются теоретические и прикладные аспекты теории измерения латентных переменных. Наиболее значимыми являются следующие международные конференции:

– IOMW – International Objective Measurement Workshop (Международная конференция по объективным измерениям);

– AERA annual meeting – American Educational Research Association Конференция американской ассоциации исследователей в области образования – более 10 тысяч участников);

– ECER annual meeting – European Conference on Educational Research (Европейская конференция по проведению исследований в области образования – более 2 тысяч участников).

Лаборатория объективных измерений филиала Кубанского государственного университета регулярно проводит всероссийские научно-практические конференции «Теория и практика измерения и мониторинга компетенций и других латентных переменных в образовании» (проведено 24 конференции) и курсы повышения квалификации для профессорско-преподавательского состава вузов «Измерение компетенций и качества образования» (проведено 18 курсов). Создана научная школа «Теория и практика измерения латентных переменных в образовании и других социальных системах». По тематике измерения латентных переменных выиграно 15 грантов Минобрнауки, РГНФ, РФФИ

и программы Фулбрайт. Опубликовано более 100 работ, в том числе 5 монографий. Разработано необходимое программно-алгоритмическое обеспечение для измерения латентных переменных и для оценки эффективности методов измерения латентных переменных, в том числе и для анализа качества опросников как измерительных инструментов (зарегистрировано 10 программ для ЭВМ).

2.4 Сравнение классической теории измерения и теории измерения латентных переменных

Рассмотрим основные достоинства и недостатки обеих теорий.

Классическая теория тестирования

Безусловным достоинством классической теории тестирования являются доступность, наглядность и интерпретации вычислений: уровень подготовленности испытуемого (значение латентной переменной) определяется по доле правильных ответов.

Однако этой теории присущи существенные недостатки.

1. Оценка уровня подготовленности испытуемого зависит от трудности теста. Так, если тест состоит из трудных тестовых заданий, то доля правильных ответов у испытуемого будет низкой. Если же тест состоит из легких тестовых заданий, то доля правильных ответов у того же самого испытуемого будет высокой.

2. Оценка трудности тестового задания зависит от уровня подготовленности испытуемых. Так, если выборка состоит из хорошо подготовленных испытуемых, то трудность тестовых заданий будет невысокой. Если же выборка состоит из плохо подготовленных испытуемых, то трудность тестовых заданий будет высокой.

3. Шкала измерения уровня подготовленности является нелинейной. Например, одна и та же разница в баллах (5 баллов) на краях и в середине шкалы соответствует разному приращению в уровне подготовленности (100 баллов – 95 баллов) \neq (50 баллов – 45 баллов).

4. Дисперсия оценки уровня подготовленности наибольшая в середине диапазона измерения и наибольшая по краям, что противоречит логике построения доверительных интервалов.

5. Тестовый балл испытуемого нелинейно зависит от уровня его подготовленности.

Необходимо отметить еще один способ «измерения», а точнее, оценивания латентной переменной, близкий к классической теории тестирования. Речь идет о вычислении интегральных показателей.

Традиционная методика вычисления интегрального показателя сводится к следующей процедуре:

– на основе экспертных оценок каждой индикаторной переменной приписывается вес: чем выше важность индикаторной переменной, тем больше вес;

– абсолютные значения индикаторных переменных переводятся в относительные. Это осуществляется следующим образом. Для каждой индикаторной переменной ищется ее максимальное значение, которое и принимается за единицу; остальные значения индикаторной переменной выражаются в долях максимального значения;

– относительные значения индикаторной переменной умножаются на вес этой индикаторной переменной, интегральный показатель вычисляется суммированием взвешенных значений всех индикаторных переменных;

– объекты ранжируются на основе этого интегрального показателя.

Однако и эта методика обладает многими существенными недостатками:

1. Экспертные оценки являются субъективными (варьируя весами, можно получить любое ранжирование объектов).

2. Используемый набор индикаторов может характеризовать не одну переменную, а несколько, что искажает получаемые оценки.

3. Получаемые оценки не измеряются на линейной шкале, что затрудняет мониторинг и сравнение объектов.

Теория измерения латентных переменных

Эта теория отличается от наиболее часто используемой классической по многим аспектам:

– результаты измерений являются объективными, т. е. не зависят ни от того, кто измеряет, ни от того, какой измерительный инструмент (тест или опросник) используется;

– обязательным требованием является совместимость набора индикаторных переменных, т.е. проверяется, действительно ли все индикаторные переменные определяют одну и ту же латентную переменную;

– уровень подготовленности и трудность задания измеряются на одной и той же интервальной шкале в логитах. Поскольку мера измерения параметров модели Раша является линейной, то это позволяет использовать широкий спектр статистических процедур для анализа результатов измерений;

– модель измерения (модель Раша) является вероятностной;

– латентная переменная определяется операционально, через набор индикаторных переменных;

– чем больше индикаторных переменных, тем выше точность измерения латентной переменной;

– модель Раша превращает измерения, сделанные в дихотомических и порядковых шкалах, в линейные измерения, в результате качественные данные анализируются с помощью количественных методов;

– оценка индикаторных переменных не зависит от выборки испытуемых, на которых была получена;

– оценка уровня подготовленности испытуемых не зависит от используемого набора тестовых заданий (пунктов опросника);

– пропуск данных для некоторых комбинаций (испытуемый – индикаторная переменная) не является критическим;

– благодаря простой структуре модели существуют удобные вычислительные процедуры для многоаспектной проверки адекватности модели: для всего набора тестовых результатов, для каждого испытуемого, для каждой индикаторной переменной и для каждой комбинации «испытуемый – индикаторная переменная».

Выделим наиболее важные аспекты измерений, получаемых на основе модели Раша: объективность измерений, совместимость индикаторных переменных, линейная шкала измерений и вероятностный характер модели измерений.

Объективность измерений латентных переменных

Безусловно, наиболее известной и широко используемой латентной переменной в образовании является «уровень знаний» или «уровень подготовленности» учащегося. Как измеряется эта латентная переменная на практике, и каково же качество измерения этой переменной?

Например, при использовании обычной 5-балльной системы оценивания оценка «3» по физике в сельской школе соответствует одному уровню знаний, оценка «3» по физике в городской школе соответствует другому уровню знаний, и та же самая оценка «3» соответствует третьему уровню знаний в физико-математическом лицее. Или, например, оценка «3» у одного преподавателя может соответствовать большему уровню знаний, чем оценка «4» у другого преподавателя. Необъективность такого рода измерений очевидна: результат измерений зависит от преподавателя (от того, кто измеряет).

При использовании традиционной, или классической, системы тестирования «латентная переменная» этой необъективности уже нет. Уровень подготовленности испытуемого измеряется как доля правильных ответов. Однако, как было показано ранее, оценка уровня подготовленности зависит от набора тестовых заданий.

Спрашивается: как можно использовать такого рода измерения для управления качеством образования?

Результаты же объективных измерений не должны зависеть ни от того, кто измеряет (преподавателя), ни от используемого измерительно-

го инструмента (набора тестовых заданий). Именно эту объективность и обеспечивает теория измерения латентных переменных, краеугольным камнем которой является модель Раша.

Совместимость индикаторных переменных

Для наглядности рассмотрим очень показательную ситуацию, когда один студент правильно ответил на половину тестовых заданий, которые являются наиболее трудными, а на оставшиеся, легкие задания ответил неправильно. Второй студент, наоборот, на трудную половину заданий ответил неправильно, а на оставшиеся, легкие, задания ответил правильно.

Спрашивается: какой из студентов, обладает большим уровнем подготовленности? Естественно, возникает ответ, что первый, но как тогда это согласовать с тем, что он не знает элементарных вещей? В классической системе тестирования этот вопрос решается просто: поскольку и тот и другой студент ответили правильно на одно и то же число вопросов (50 %), то оценки их уровня подготовленности одинаковы.

В теории измерения латентных переменных этот вопрос решается принципиально по-другому. Прежде всего, проверяется, можно ли использовать полученные результаты тестирования для измерения уровня подготовленности. Для данной ситуации наверняка будет получен вывод, что полученные результаты тестирования невозможно аппроксимировать моделью Раша и поэтому их нельзя использовать для измерения латентной переменной «уровень подготовленности». Следовательно, вопрос о том, у кого выше уровень подготовленности, останется открытым.

Единственное конструктивное решение здесь – это анализ причин, обусловивших такую ситуацию. Одна из возможных причин, приведших к таким результатам тестирования, может состоять в том, что набор тестовых заданий плохо отработан и сами тестовые задания являются несовместимыми. Как следствие, необходимо улучшать тест: корректировать, исключать или добавлять тестовые задания. Другая причина может заключаться в неадекватном тестировании: плохо организован сам процесс тестирования, в частности, не исключены были списывания и т. д.

Линейность шкалы

Еще раз подчеркнем важное свойство измерительной шкалы – ее линейность. Латентная переменная отображается на прямой, называемой линейным континуумом.

Результаты же измерения при использовании классической системы тестирования являются существенно нелинейными. Так, одна и та же разность в числе правильных ответов по краям шкалы и в середине шкалы соответствует различной разнице в уровне подготовленности. Например, при общем числе тестовых заданий, равном 100, разница между

числом правильных ответов 100 и 95 соответствует большей разнице в уровне подготовленности, чем разность между 53 и 48.

Модель измерения является вероятностной

Существенная особенность модели Раша заключается в том, что она является вероятностной. Целесообразность использования вероятностной модели объясняется следующим. Дело в том, что невозможно описать и предсказать поведение отдельного индивида. Например, хорошо подготовленный студент может «провалиться» на легкой задаче, и, наоборот, плохо подготовленный студент может решить трудную задачу. Мы никогда не можем предсказать, решит или не решит студент задачу, но мы можем сказать, какие у него шансы (высокие или низкие) решить задачу. Поведение студента описывается вероятностной моделью, вероятностью того, что данный i -й студент (с известным уровнем подготовленности β_i) решит j -е тестовое задание, имеющее трудность δ_j).

Так, из приведенной выше модели измерения следует, что если уровень знаний i -ого студента точно равен трудности j -ого тестового задания, т.е. $\beta_i = \delta_j$, то вероятность правильного ответа студента на такое задание равна 0,5. Если уровень знаний студента значительно превышает трудность задания, т.е. $\beta_i \gg \delta_j$, то вероятность правильного ответа будет стремиться к 1, но никогда не будет равна 1. Таким образом, эта вероятностная модель допускает, что даже отличник может ответить неправильно на очень легкое задание (правда, вероятность неправильного ответа очень мала). С другой стороны, если трудность задания значительно превосходит уровень знания студента, т.е. $\beta_i \ll \delta_j$, то вероятность правильного ответа будет стремиться к 0, но никогда не будет равна 0. Следовательно, даже в такой ситуации модель допускает небольшую вероятность правильного ответа. Это означает, что модель является достаточно гибкой и позволяет описывать широкий круг ситуаций.

Измерение как процесс определения места расположения объекта на линейном континууме по необходимости включает работу с числами. Использование чисел в этом и других контекстах свидетельствует о некоторой точности. Однако применительно к латентным переменным всегда есть побочные эффекты при таком использовании чисел, поскольку им может придаваться слишком большое значение. При интерпретации таких чисел выделяются две основные проблемы — валидность и надежность.

Первая проблема — эта проблема надежности (reliability). Дело в том, что в любом измерении присутствует ошибка измерения, и поэтому мы всегда должны знать реальную точность измерений.

Вторая проблема заключается в том, что наш измерительный инструмент может не измерять то, что мы хотим измерить или думаем, что измеряем. Этот аспект называется валидностью (validity) измерений.

Рассмотрим эти важные аспекты измерения латентных переменных.

2.5 Валидность и надежность

Валидность измерительного инструмента

Измерительным инструментом для измерения латентной переменной является набор индикаторных переменных, в частности, это может быть тест или опросник. Валидность теста показывает, насколько хорошо тест измеряет то свойство, для измерения которого он разрабатывался.

На первый взгляд, кажется, что это тавтология. Что же еще может измерить тест, как не то, для измерения чего он разрабатывался? Оказывается, намного проще сформулировать цель, предмет измерения теста, чем подобрать тестовые задания таким образом, чтобы тест действительно измерял именно то, что хочет разработчик.

Например, одним из умений, необходимых школьнику при изучении химии, является умение решать задачи на концентрацию растворов и смесей, но, разрабатывая тест, проверяющий наличие и сформированность этого умения, следует подбирать такие задачи, которые не требовали бы сложных математических вычислений. В противном случае учащийся может получить неправильный ответ не потому, что он не умеет решать задачи данного вида, а потому что он запутается в сложных математических вычислениях.

Выделяют несколько видов валидности [86]. Между собой эти виды слабо связаны, то есть по одному типу валидности тест может быть вполне удовлетворительным, а по другому – непригодным.

Наиболее часто используются следующие типы валидности:

- содержательная валидность (content validity);
- согласованная валидность (concurrent validity);
- предсказательная валидность (predictive validity);
- конструктивная валидность (construct validity).

Рассмотрим эти типы валидности применительно к измерению уровня подготовленности учащихся.

Содержательная валидность (валидность по содержанию). Содержательная валидность теста – это степень, в которой тест соответствует заявленным целям.

Применительно к образованию содержательная валидность имеет четыре взаимосвязанных аспекта:

- адекватность теста учебному плану и программе;

- соответствие теста структуре учебного предмета;
- отражение в тесте доминирующих концепций, трактующих так или иначе диагностируемую систему знаний и умений;
- адекватность теста развивающим целям и задачам.

Как правило, содержательная валидность оценивается с помощью экспертных методов.

При проведении содержательной экспертизы теста используются следующие критерии:

- полнота отображения материала образовательной программы при отборе содержания теста;
- правильность пропорций, выбранных при отображении разделов предмета;
- отражение в тесте «концепции учебного предмета», того, что в учебном материале (какие разделы, темы) является более или менее значимым;
- полнота охвата требований государственных образовательных стандартов в тесте;
- соответствие содержания заданий знаниям, умениям и навыкам;
- значимость содержания каждого задания теста для целей проверки.

Согласованная валидность. Этот вид валидности определяется по степени близости результатов, полученных по данному тесту, с результатами, полученными по другим релевантным тестам. Например, можно ожидать, что тест, определяющий математические способности, будет хорошо коррелировать с тестом, оценивающим успеваемость по математике.

Так, дидактические тесты могут валидизироваться на основе критерия школьной успеваемости. В этом случае определяется коэффициент корреляции тестового результата с оценкой школьной успеваемости. Чем выше коэффициент корреляции, тем более высокой считается валидность теста. Для дидактических тестов в качестве внешнего критерия могут выступать оценка успеваемости по предмету, результаты ранее разработанного теста, контрольной работы, экспертные оценки и другие показатели.

Предсказательная валидность. Эта валидность определяется по степени согласованности результатов исследуемого теста с результатами этого же теста в будущем. Например, результаты вступительных экзаменов абитуриентов должны коррелировать с успеваемостью студентов на протяжении обучения их в университете.

Конструктивная валидность. Конструктивная валидность определяется на основе того, что результаты по исследуемому тесту хорошо согласуются с результатами других, теоретически обоснованных тестов.

Может возникнуть вопрос: действительно, зачем создавать новый инструмент, когда уже есть готовый тест для измерения данного качества? Такая разработка может быть обусловлена тем, что создаваемый тест качественно отличается от существующих: более прост, более технологичен для обработки и проведения и т. д.

В теории латентных переменных считается, что конструктивная валидность является определяющей (стоит во главе иерархии) и что остальные три вида валидности являются ее составляющими.

Надежность теста

Надежность теста показывает, насколько точно тест измеряет изучаемое явление, его «помехоустойчивость». Понятие надежности подразумевает согласованность результатов тестирования на одной и той же группе тестируемых в разных условиях. Чем выше надежность, тем точнее результаты тестирования.

Существует несколько способов оценивания надежности тестов:

- повторное тестирование (ретестирование);
- параллельное тестирование (тестирование параллельной формой теста);
- расщепление (метод деления теста на части).

Соотношение между надежностью и валидностью теста

Надежность теста – это одна из характеристик качества теста (опросника), показывающая, насколько точно измеряет данный тест изучаемую латентную переменную. Категория надежности тесно связана с точностью измерения, то есть чем выше надежность, тем точнее результаты тестирования.

Валидность теста выражает степень, в которой тест измеряет именно то, что он должен измерить. Валидность теста означает пригодность, или его обоснованность для достижения поставленной цели.

Надежность теста и валидность теста – взаимно независимые качества.

Аналоги надежности и валидности теста.

Допустим, имеются два стрелка: А и В. Стрелок А регулярно выбивает 90 очков из 100, а стрелок В только 70. Соответственно, надежность стрелка В только 0,70. Однако стрелок А всегда стреляет по чужим мишеням, поэтому на соревнованиях его результаты не засчитываются. Второй стрелок всегда правильно выбивает мишени. Поэтому валидность стрелка А нулевая, а стрелка В – высокая. Если стрелок А стреляет правильно выбирать мишени, то он будет предпочтительнее стрелка В.

Здесь аналогом надежности является меткость стрелка, а аналогом валидности – точность стрельбы по строго определенной своей мишени.

Известны случаи, когда тест, признанный невалидным для измерения одних свойств, признавался валидным по отношению к другим.

Определение конструктов (латентных переменных)

Как уже было отмечено выше, определение одних терминов через другие помогает в общих чертах понять его содержание. Но этого недостаточно для количественной оценки уровня проявления этого качества. Это можно сделать только через наблюдаемые проявления (индикаторы) исследуемого конструкта и тогда конструкт может быть измерен.

Например, для обеспечения измерения конструкта «уровень подготовленности по математике» необходимо выяснить, что студент знает. Тестовые задания (индикаторы) в соответствующей предметной области предоставляет информацию об уровне подготовленности студента. Таким образом, нельзя «увидеть» уровень подготовленности студента, точно так же, как мы видим высоту здания. Уровень подготовленности студентов можно измерить только через индикаторы, которые в данном случае являются тестовыми заданиями. Более того, набор тестовых заданий и определяет, что мы понимаем под уровнем подготовленности по математике.

Поскольку латентная переменная (уровень подготовленности, патриотизм, толерантность, антиципатия и др.) конструируются нами, то возникает непростая задача: а как их формализовать, т. е. каким набором индикаторов описать эту латентную переменную? Это неформализованный процесс, и каждый исследователь может предложить свой набор индикаторов. Какой набор лучше описывает латентную переменную, с точки зрения валидности и надежности, можно определить только на основе экспериментальной апробации этих наборов индикаторов.

В социальных системах латентными переменными часто являются «понятия» (термины), которым не хватает четких определений. Естественно, что такие переменные должны быть прояснены до проведения измерений. Определение таких понятий должно осуществляться не через другие понятия, а через набор проявления этих понятий (индикаторов). Чем больше зафиксировано этих проявлений (индикаторов), тем точнее определено содержание этих понятий.

Так, содержание понятия «антиципатия» должно быть определено до проведения измерений с помощью набора проявления этого понятия (набора индикаторов). После проведения экспериментальной апробации происходит уточнение этого понятия. Все эти задачи решаются в рамках теории латентных переменных.

Ключевые характеристики измерения латентных переменных

Линейный континуум

Ключевое свойство измерений состоит в том, что измеряемую латентную переменную необходимо отобразить на прямой, называемой

линейным континуумом. Причем эта прямая может быть разделена на равные единицы, большие или меньшие, начиная от некоторой точки отсчета. Примером является измерение длины. Однако все измерения представляются в таком виде.

Одним из аналогов являются рычажные весы, где единицы одинакового веса добавляются на одну сторону весов, пока не будет достигнут баланс объекта, находящегося на другой стороне весов. Можно построить прямую, представляющую континуум веса, на которой можно отобразить вес различных объектов. Усовершенствованные весы, например рычажные и электронные, сразу показывают вес в измеряемых единицах.

Инструмент измерения латентных переменных

Построение измерительного инструмента является принципиально важным для понимания самой латентной переменной и факторов, которые влияют на построение такого инструмента. Измерительным инструментом является набор проявлений (индикаторов) латентной переменной, который формализуется как набор тестовых заданий или набор пунктов опросника.

Прежде всего, необходимо отметить, что формализация конструкта (латентной переменной) является неоднозначной и зависит от цели исследования. Например, рассмотрим конструкт «успеваемость школьников». Это означает, что мы рассматриваем успехи учащихся по всем предметам: русскому языку, иностранному языку, математике, физике и т.д. Однако при более детальном рассмотрении одни учащиеся могут хорошо учиться по всем этим предметам, а другие могут хорошо учиться только по некоторым предметам.

Некоторые студенты могут иметь большие успехи в науке, а другие – в английском языке и наоборот. Рассмотрим, например, студентов, имеющих успехи в науке. Но на более детальном уровне рассмотрения некоторые школьники могут быть одинаково успешны во всех областях науки, а другие могут быть более успешны в биологических науках, чем в естественных науках, например в физике или химии. Повышая детальность рассмотрения, мы можем обнаружить, что одни студенты более успешны в экспериментальной работе, а другие в теоретической. Можно идти дальше и получать все более детализированные конструкты.

Поэтому формализация конструкта зависит от цели использования результатов измерений. Уровень детализации конструкта задается набором индикаторов. Сам набор индикаторов указывает на уровень рассмотрения, который мы ожидаем. Например, если тест по английскому языку включает задания на понимание прочитанного и на написание эссе, мы можем определить уровень детализации конструкта. Конструкт будет

более узким, если он будет включать только задания на понимание прочитанного и не включать эссе или состоять только из заданий на написание эссе и не включать задания на понимание прочитанного.

2.6 Роль измерений в научных и прикладных исследованиях

Трудно переоценить значимость измерений, измерение является неотъемлемым компонентом научного познания. Роль измерений в технических науках подробно рассмотрена в работе [88].

Важность измерений в научных исследованиях объясняется следующим. Одной из самых главных функций науки является прогноз, который возможен только на основе найденных закономерностей. Теория измерения латентных переменных как раз и позволяет формализовать (операционально определить) важные в предметной области конструкторы (латентные переменные), которые и являются необходимой основой для установления закономерностей. Именно отсутствие таких формализованных конструкторов является одной из причин того, что многие общественные науки до сих пор являются преимущественно описательными [84, 90].

Ниже рассмотрены примеры формализации и измерения конструкторов, а также их использования для практических целей. Рассмотрены конструкторы, которые тесно связаны с понятием «антиципатия»:

- готовность учителей к инновационной деятельности;
- мотивация к успехам сотрудников образовательных организаций;
- мониторинг любознательности школьников в рамках программы формирования креативных качеств.

2.7 Исследования, направленные на формирование антиципатии (примеры формализации, измерения и мониторинга аспектов антиципатии)

Пример 1. Измерение готовности учителя к инновационной деятельности (учителя)

Актуальность исследования обусловлена необходимостью выявления педагогов, обладающих высоким уровнем готовности к инновационной педагогической деятельности.

Целью исследования является анализ качества опросника как измерительного инструмента для определения готовности учителя к инновационной деятельности.

Для достижения данной цели необходимо:

- оценить степень совместимости пунктов опросника (индикаторов) как измерительного инструмента;

– измерить готовность учителя к инновационной деятельности (латентная переменная) на линейной шкале.

Латентная переменная «готовность учителя к инновационной деятельности» формализована через набор индикаторов, представленных в работе [84]. Этот набор индикаторов перечислен в таблице 3.

Учителя выражали степень своего согласия с содержанием каждого индикатора на шкале Лайкерта:

4 = строго согласен

3 = согласен

2 = ни да, ни нет

1 = не согласен

Таблица 3.

Индикаторы, характеризующие оценку готовности учителя к участию в инновационной деятельности

№ п/п	Индикаторы
1	Заинтересованность в творческой деятельности
2	Стремление к творческим достижениям
3	Стремление к лидерству
4	Стремление к получению высокой оценки деятельности со стороны администрации
5	Личная значимость творческой деятельности
6	Стремление к самосовершенствованию
7	Способность отказаться от стереотипов в педагогической деятельности, преодолеть инерцию мышления
8	Стремление к риску
9	Критичность мышления, способность к оценочным суждениям
10	Способность к самоанализу, рефлексии
11	Владение методами педагогического исследования
12	Способность к планированию экспериментальной работы
13	Способность к созданию авторской концепции
14	Способность к организации эксперимента
15	Способность к коррекции своей деятельности
16	Способность использовать опыт творческой деятельности других педагогов
17	Способность к сотрудничеству
18	Способность творчески разрешать конфликты
19	Работоспособность в творческой деятельности
20	Уверенность в себе
21	Ответственность

Исследование проводилось среди учителей 1–11 классов МБОУ СОШ № 55 ст. Старонижестеблиевской Краснодарского края. Всего в опросе приняли участие 25 учителей. Результаты опроса представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Результаты опроса учителей

№ п/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1	2	2	3	2	3	4	5	2	1	1	1	2	3	4	5	4	3	3	3	2	2
2	3	2	2	3	2	2	3	2	3	3	4	2	3	4	5	4	3	3	3	2	2
3	3	3	2	2	4	5	4	3	2	2	1	3	4	3	2	5	2	1	2	3	3
4	2	3	4	5	2	4	3	2	3	4	2	4	2	3	3	4	2	2	3	4	4
5	3	3	4	5	2	3	2	2	3	4	5	2	3	4	3	4	2	2	3	4	4
6	3	2	3	2	4	2	3	4	3	2	4	2	3	4	2	3	4	3	2	3	2
7	2	3	2	3	4	2	4	3	3	4	3	3	2	2	3	4	4	4	2	2	4
8	2	3	2	3	4	3	4	2	2	2	4	2	4	2	3	3	4	4	2	2	3
9	3	4	2	2	3	4	2	4	2	4	2	3	1	1	2	4	1	4	2	4	2
10	1	2	4	3	5	1	3	2	4	2	2	3	4	3	2	2	1	3	1	3	1
11	2	3	4	5	3	4	5	3	1	4	1	1	3	4	2	1	3	1	3	1	2
12	2	3	3	4	5	2	1	4	2	2	4	2	3	2	3	1	4	1	3	3	1
13	3	4	2	1	4	1	3	1	3	1	3	4	1	3	2	3	1	4	3	3	2
14	2	3	4	3	5	2	1	3	4	1	4	1	4	1	4	1	4	2	3	2	3
15	2	1	3	1	2	4	4	1	3	5	1	3	2	3	1	3	1	3	1	3	1
16	2	4	2	1	3	2	4	1	3	1	1	3	1	3	1	4	4	2	1	3	1
17	2	1	3	3	3	4	1	1	4	4	2	2	1	4	4	5	5	3	4	2	1
18	1	2	4	1	3	1	3	3	1	5	3	2	2	4	3	3	3	1	1	4	1
19	1	4	2	4	5	3	1	4	2	2	4	1	4	1	4	1	1	4	2	2	4
20	2	3	3	2	3	1	3	4	5	1	4	1	5	5	2	5	3	1	4	2	3
21	3	4	3	3	2	1	3	4	1	4	1	4	1	5	1	5	1	4	1	3	1
22	1	2	3	2	1	2	3	4	1	3	4	4	5	2	1	3	5	1	4	1	1
23	2	3	1	3	1	3	2	4	2	4	1	4	4	5	3	4	2	2	1	1	3
24	1	4	3	3	2	4	2	4	4	2	1	4	1	4	1	4	5	2	1	3	1
25	1	3	4	4	1	4	2	1	2	4	2	4	3	4	5	3	3	4	4	5	2

Анализ качества опросника проводился в рамках теории измерения латентных переменных [149]. Эта теория показала свою эффективность при решении самых разных задач в социальных системах [17, 84–87]. Для измерения латентной переменной «готовность учителя к инновационной деятельности» использовалась модель Раша с фиксированной длиной категорий (модель RSA – Rating Scale Analysis). Свойства этой модели подробно рассмотрены в [149, 150, 152].

Модель с фиксированными промежуточными категориями выполнения заданий имеет следующий вид:

$$\ln \left(\frac{P_{ijk}}{P_{ij(k-1)}} \right) = \beta_i - (\delta_j + \tau_k),$$

где P_{ijk} – вероятность выбора i -м учителем k -й категории в j -м индикаторе, β_i – местоположение i -го учителя на шкале «творческое мышление», δ_j – местоположение j -го индикатора на той же шкале, τ_k – длина k -й категории в каждом индикаторе.

Для обработки данных опросов использовалась диалоговая система ИЛП, разработанная в лаборатории объективных измерений Кубанского государственного университета [155].

Результаты анализа. Первоочередной задачей при измерении латентной переменной является оценка совместимости индикаторов, т.е. определение того, в какой мере индикаторы определяют одну и ту же латентную переменную, в данном случае «готовность учителя к инновационной деятельности».

Измерение «Оценки готовности учителя к инновационной деятельности» проводилось в рамках теории измерения латентных переменных на основе модели Раша. Совместимость индикаторных переменных осуществлялась на основе критерия Хи-квадрат. Значение данного критерия в нашем случае оказалось равным 46,585 при степени свободы 20. Эмпирический уровень значимости соответственно равен 0,374 (больше номинального 0,05), что говорит о совместимости набора индикаторных переменных, а значит, и о пригодности опросника для измерения латентной переменной «Оценки готовности учителя к инновационной деятельности».

Характеристика измерительного инструмента – набора индикаторов

В таблице 5 приведена статистическая характеристика набора индикаторов.

Индикаторы в таблице упорядочены по возрастанию их значений на шкале латентной переменной – от наименьшего значения (–0,721 логит), к наибольшему (0,467 логит).

Таблица 5.

Статистическая характеристика индикаторов

Номер индикатора	Значение индикатора (логит)	Стандартная ошибка (логит)	Значение статистики Хи-квадрат	Уровень значимости статистики Хи-квадрат
3	-0,721	0,230	0,030	0,985
2	-0,457	0,233	0,996	0,608
8	-0,270	0,177	2,246	0,325
12	-0,248	0,192	7,965	0,019
1	-0,159	0,280	0,261	0,878
5	-0,132	0,159	3,111	0,211
18	-0,124	0,178	0,041	0,980
16	-0,058	0,161	0,372	0,830
14	-0,046	0,168	2,091	0,352
4	-0,013	0,173	2,173	0,337
15	0,026	0,164	2,760	0,252
7	0,094	0,171	0,940	0,625
19	0,106	0,193	2,073	0,355
17	0,117	0,149	0,186	0,911
10	0,125	0,154	1,894	0,388
13	0,204	0,160	0,138	0,933
21	0,223	0,190	5,982	0,050
20	0,230	0,201	1,093	0,579
6	0,296	0,168	8,800	0,012
9	0,340	0,185	0,399	0,819
11	0,467	0,154	3,036	0,219

Другим важным условием применения теории измерения латентных переменных является адекватность индикаторов модели измерения. Выполнение данного условия также определяется на основе критерия Хи-квадрат. Осуществляется это следующим образом: на основе модели Раша все измеряемые объекты (учителя) делятся на три группы: с высоким, низким и средним уровнями готовности к инновационной деятельности. После этого для каждой из групп вычисляется среднее значение и

при помощи критерия Хи-квадрат определяется соответствие этих точек теоретическим значениям, полученным на основе модели Раша.

Критическим значением уровня значимости статистики Хи-квадрат является значение 0,05. Если уровень соответствия переменной меньше данного значения, то ее необходимо исключить из набора.

Судя по данным таблицы видно, что все индикаторы имеют значение статистики Хи-квадрат больше чем 0,05. Поэтому можно сделать вывод, что все индикаторные переменные совместимы, и их можно рассматривать как инструмент для измерения готовности учителя к инновационной деятельности.

Для наглядности проанализируем наиболее отличительные индикаторы:

- индикатор, который лучше других дифференцирует учителей с низким уровнем творческого мышления;
- индикатор, который лучше других дифференцирует учителей с высоким уровнем творческого мышления.

Лучше всего поведение индикаторов отображают характеристические кривые, показывающие зависимость уровня индикатора от измеряемой латентной переменной. Рассмотрим характеристические кривые этих индикаторов.

Номер: 3 Индикатор: 3 Оценка: -0,721 Хи-кв.: 0,030 P(Хи-кв.): 0,985 N=25

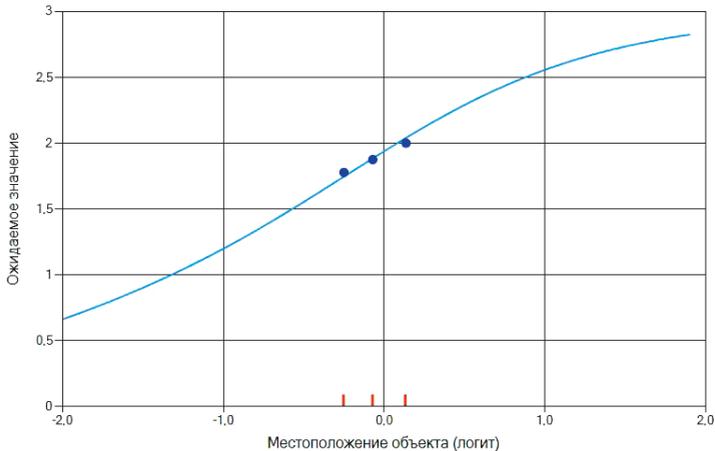


Рисунок 1. Характеристическая кривая индикатора № 3 «Стремление к лидерству».

Характеристическая кривая индикатора, характеризующего наименьший уровень готовности учителя к инновационной деятельности

Таким индикатором является № 3 «Стремление к лидерству». Характеристическая кривая изображена на рисунке 1.

Данный рисунок характеристической кривой, как и другие рисунки с аналогичными кривыми, имеет следующую структуру.

На оси абсцисс отложены значения латентной переменной «готовность учителя к инновационной деятельности» (в логитах). На оси ординат отмечены ожидаемые значения индикатора. В конкретном случае значение индикатора варьируется от 0 до 1.

В верхней части рисунка содержится следующая информация:

- порядковый номер индикаторной переменной (номер 3);
- название индикатора, в данном случае название индикатора выбрано по умолчанию (индикатор 6);
- местоположение индикатора на шкале измеряемой латентной переменной (оценка = $-0,721$);
- значение статистики Хи-квадрат (Хи-кв. = $0,030$)
- уровень значимости статистики Хи-квадрат Р (Хи-кв. = $0,985$);
- объем выборки ($N = 25$).

Номер: 11 Индикатор: 11 Оценка: 0,467 Хи-кв.: 3,036 P(Хи-кв.): 0,219 N=25

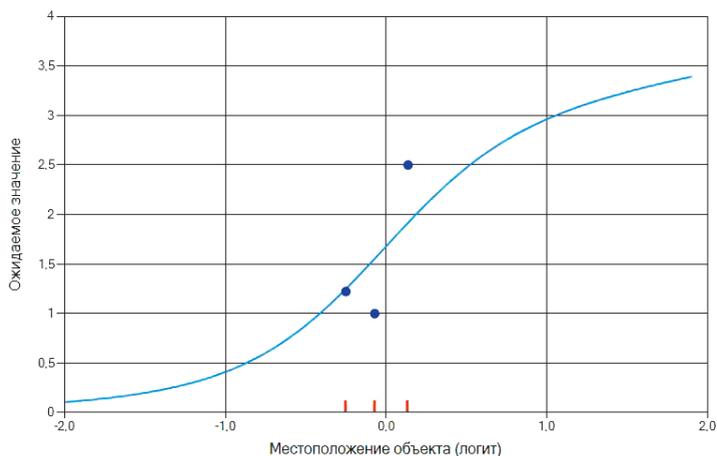


Рисунок 2. Характеристическая кривая индикатора № 11 «Владение методами педагогического исследования»

Этот индикатор лучше других дифференцирует учителей с низким уровнем готовности к инновационной деятельности, об этом свидетельствуют высокие значения индикаторной переменной.

Характеристическая кривая индикатора, характеризующего наибольший уровень готовности учителя к инновационной деятельности

Самый высокий уровень творческого мышления характеризует индикатор № 11 «Владение методами педагогического исследования». Это значит, данный индикатор лучше других дифференцирует учителей с высоким уровнем готовности учителя к инновационной деятельности. Характеристическая кривая данного индикатора представлена на рисунке 2.

Расположение оценок учителей и индикаторов на шкале «готовность к инновационной деятельности» представлено на рисунке 3.

В верхней части рисунка изображена гистограмма распределения оценок готовности учителей к инновационной деятельности, в нижней части – распределение оценок индикаторов на этой же шкале.

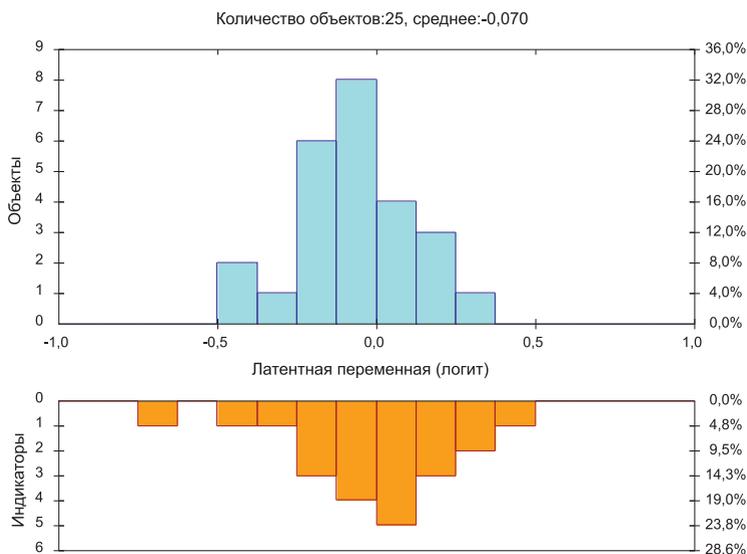


Рисунок 3. Местоположение оценок учителей и индикаторов на шкале «готовность к инновационной деятельности»

Анализируя приведенную на рисунке информацию, можно сделать следующие заключения:

– оценки готовности учителей к инновационной деятельности варьируются в небольшом диапазоне – 1,00 логит (от –0,50 логит, до +0,50 логит);

– диапазон варьирования индикаторов несколько шире диапазона варьирования оценок учителей и полностью его перекрывает – 1,25 логит (от –0,75 до +0,5 логит). Это позволяет адекватно измерять уровень готовности учителей к инновационной деятельности.

Выводы.

1. Проведен анализ качества опросника для измерения уровня готовности учителей к инновационной деятельности. Опросник обладает достаточно хорошей дифференцирующей способностью.

2. Латентная переменная «готовность учителя к инновационной деятельности» определялась операционально – через набор индикаторов.

3. Измерение латентной переменной «готовность учителя к инновационной деятельности» осуществлялось в рамках теории латентных переменных.

4. Измерен уровень готовности каждого педагога к инновационной деятельности, определены слабые компоненты готовности. Полученные данные дали возможность проверить, дополнить наши гипотетические предположения о структуре и содержательном наполнении компонентов, необходимых для реализации инновационной деятельности.

Пример 2. Измерение латентной переменной «мотивация к успеху» (сотрудники, пол)

Мотивация к успеху является важным аспектом самоактуализации личности как в быту, так и на работе. Конструкт «мотивация к успеху» является латентной переменной, который проявляет себя через определенные индикаторы. Мотивация к успеху определяется операционально – с помощью набора индикаторных переменных (опросника), который был разработан Т. Элерсом [45]. Опросник состоит из 41 индикатора (пунктов опросника). Для измерения латентной переменной необходимо, чтобы эта переменная оценивалась на линейной шкале. Этому условию удовлетворяет теория латентных переменных. Наиболее полно на русском языке эта теория представлена в работе [17, 152]. Кроме того, накоплен большой опыт применения этой теории для решения задач во многих социальных системах [17, 38, 44, 149, 150, 152, 155]. Это и обусловило использование теории латентных переменных для измерения мотивации к успеху.

Цель исследования состоит в измерении мотивации к успеху сотрудников центра образования в г. Анапа.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- провести анализ качества опросника как измерительного инструмента;
- измерить на линейной шкале уровень мотивации сотрудников центра;
- провести анализ оценок комфортности обучения в зависимости от пола и возраста сотрудников.

Мотивация к успеху определяется операционально – с помощью набора индикаторов (пунктов опросника), который был разработан Т. Элерсом [45]. Каждый из индикаторов характеризует один из аспектов креативной самодостаточности (таблица 6).

Таблица 6.

Операциональное определение креативной самодостаточности

№ п/п	Индикаторы
1.	Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на определенное время.
2.	Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100 % выполнить задание.
3.	Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту.
4.	Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.
5.	Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой.
6.	В некоторые дни мои успехи ниже средних.
7.	По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.
8.	Я более доброжелателен, чем другие.
9.	Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.
10.	В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха.
11.	Усердие - это не основная моя черта.
12.	Мои достижения в труде не всегда одинаковы.
13.	Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.
14.	Порицание стимулирует меня сильнее, чем похвала.
15.	Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.
16.	Препятствия делают мои решения более твердыми.
17.	У меня легко вызвать честолюбие.
18.	Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19.	При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.
20.	Иногда я откладываю то, что должен был сделать сейчас.

№ п/п	Индикаторы
21.	Нужно полагаться только на самого себя.
22.	В жизни мало вещей, более важных, чем деньги.
23.	Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.
24.	Я менее честолюбив, чем многие другие.
25.	В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26.	Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.
27.	Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.
28.	Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.
29.	Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.
30.	Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.
31.	Мои друзья иногда считают меня ленивым.
32.	Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.
33.	Бессмысленно противодействовать воле руководителя.
34.	Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.
35.	Когда что-то не ладится, я нетерпелив.
36.	Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения.
37.	Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работы других.
38.	Многое, за что я берусь, я не довожу до конца.
39.	Я завидую людям, которые не загружены работой.
40.	Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению.
41.	Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты я иду вплоть до крайних мер.

В случае согласия с содержанием пункта опросника респондент выбирает «да», в случае несогласия — «нет». Результаты опроса учитываются следующим образом: по 1 баллу начисляется за ответы «да» на следующие вопросы: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41. Также начисляется по 1 баллу за ответы «нет» на вопросы: 6, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Ответы на вопросы 1, 11, 12, 19, 28, 33, 34, 35, 40 игнорируются.

В исследовании приняли участие работники центра образования г. Анапа. Всего в опросе приняло участие 27 сотрудников.

Наиболее важной характеристикой набора индикаторов как измерительного инструмента является совместимость самих индикаторов, то есть соответствие индикаторных переменных модели измерения. Сте-

пень соответствия индикатора модели измерения определяется на основе критерия Хи-квадрат. Критическим значением уровня соответствия индикатора измеряемой латентной переменной (уровня значимости статистики Хи-квадрат) является значение 0,05. Оценка адекватности результатов опроса модели измерения осуществлялась на основе критерия Хи-квадрат. Значение статистики Хи-квадрат оказалось равным 46,33 при числе степеней свободы 48. Эмпирический уровень значимости равен 0,541. Это свидетельствует о том, что пункты опросника являются совместимыми и сам опросник можно использовать в качестве измерительного инструмента.

Оценка латентной переменной «мотивация к успеху». Наиболее общие результаты измерения мотивации к успеху представлены на рисунке 4.

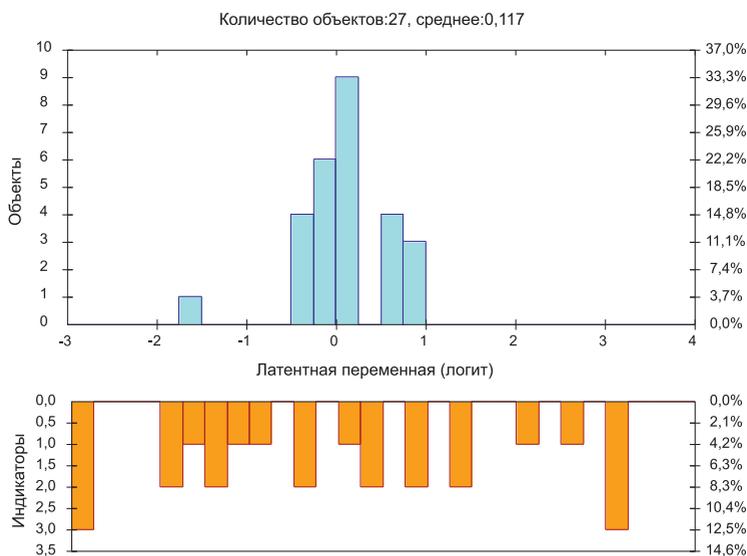


Рисунок 4. Местоположение оценок сотрудников и индикаторов на шкале «Мотивация к успеху»

В верхней части рисунка 4 находится гистограмма, показывающая распределение оценок работников центра образования, в нижней части рисунка показано распределение оценок индикаторов на одной и той же самой шкале «мотивация к успеху». Здесь Объекты соответствуют работникам, участвующим в опросе.

Исходя из представленной на этом рисунке информации, можно сделать следующие выводы:

– диапазон варьирования оценок мотивации к успеху небольшой – 1,25 логит. Это свидетельствует о том, что оценки сотрудников различаются незначительно;

– индикаторы варьируются в достаточно большом диапазоне – 6,00 логит;

– между двумя этими наборами (оценками сотрудников и оценками индикаторов) существует смещение – различие между соответствующими средними равно 0,117 логит. Это означает, что опросник соответствует среднему уровню мотивации к успеху сотрудников центра.

В целях иллюстрации рассмотрим наиболее отличительные индикаторы:

– наиболее «легкий» индикатор, который лучше других дифференцирует сотрудников с низкой мотивацией к успеху;

– наиболее «трудный» индикатор, который лучше других дифференцирует сотрудников с высокой мотивацией к успеху;

– наиболее адекватный модели измерения индикатор;

– наименее адекватный модели измерения индикатор.

Номер: 10 Индикатор: 10 Оценка: -2,894 Хи-кв.: 2,160 P(Хи-кв.): 0,340 N=27

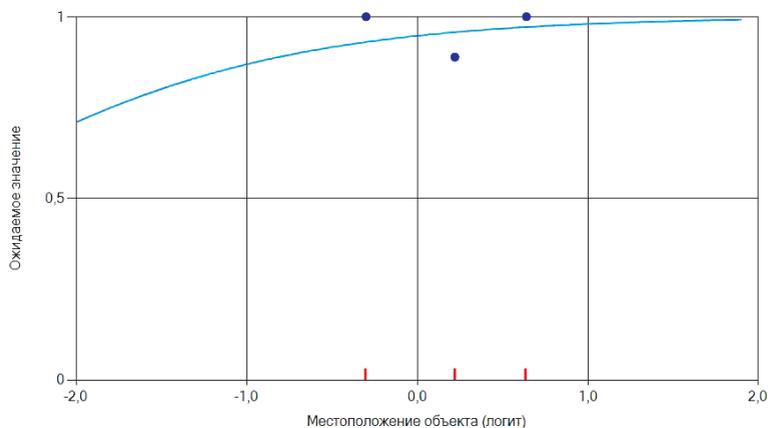


Рисунок 5. Характеристическая кривая индикатора 10
«В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха»

Наиболее полно поведение индикаторов описывается так называемыми характеристическими кривыми, которые показывают, как уро-

вень индикатора зависит от измеряемой латентной переменной [17, 152]. Ниже представлены характеристические кривые этих отличительных индикаторов.

Характеристическая кривая индикатора, лучше других дифференцирующая сотрудников с низкими оценками мотивации к успеху

Таким индикатором является индикатор 10 «В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха».

Характеристическая кривая этого индикатора представлена на рисунке 5.

Структура рисунков с характеристическими кривыми подробно рассмотрена в [6]. Этот рисунок свидетельствует о том, что большинство сотрудников имеют высокие оценки по этому индикатору.

Характеристическая кривая индикатора, лучше других дифференцирующая сотрудников с высокими оценками мотивации к успеху

Наибольший уровень мотивации к успеху характеризует индикатор 25 «В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу». Это означает, что данный индикатор лучше других дифференцирует сотрудников с высоким уровнем мотивации к успеху.

Характеристическая кривая этого индикатора представлена на рисунке 6.

Номер: 25 Индикатор: 25 Оценка: 3,173 Хи-кв.: 1,647 P(Хи-кв.): 0,439 N=27

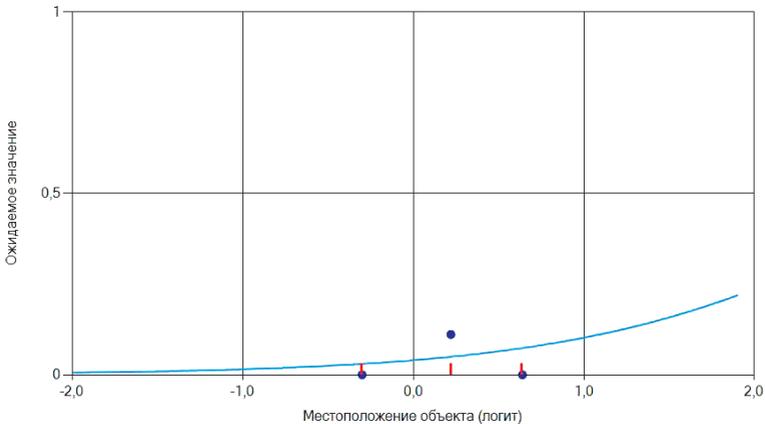


Рисунок 6. Характеристическая кривая индикатора 25
«В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу»

Кривая на рисунке 5 в отличие от рисунка 6 находится очень низко. Это свидетельствует о том, что этот индикатор характеризует самый высокий уровень мотивации к успеху.

Индикатор, наиболее адекватный модели измерения

Характеристическая кривая индикатора, наиболее адекватного модели измерения, представлена на рисунке 7.

Номер: 37 Индикатор: 37 Оценка: -0,893 Хи-кв.: 0,093 P(Хи-кв.): 0,955 N=27

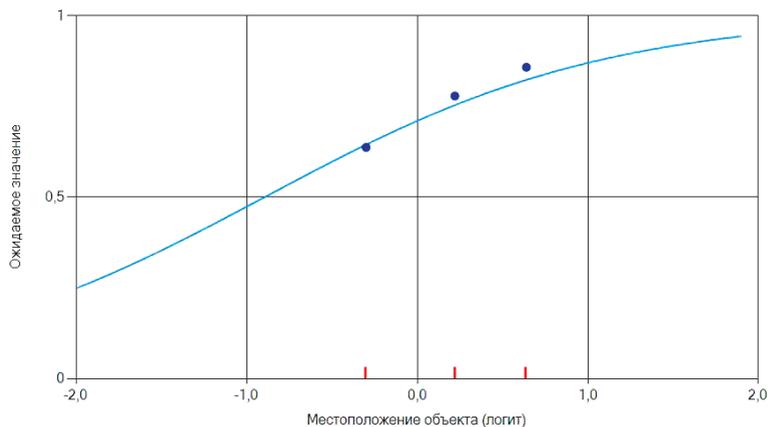


Рисунок 7. Характеристическая кривая индикатора 37 «Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работы других»

Номер: 13 Индикатор: 13 Оценка: -0,373 Хи-кв.: 6,974 P(Хи-кв.): 0,031 N=27

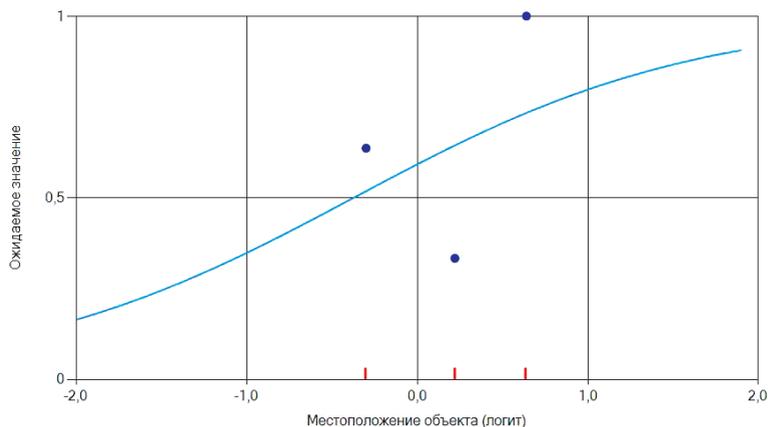


Рисунок 8. Характеристическая кривая индикатора 13 «Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят»

Адекватность модели измерения индикатора 37 проявляется в том, что экспериментальные точки практически находятся на характеристической кривой.

Индикатор, наименее адекватный модели измерения

Таким индикатором является 13: «Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят» (рисунок 8).

Неадекватность модели измерения индикатора 13 проявляется в том, что экспериментальные очки расположены далеко от характеристической кривой.

Поскольку исследуемый фактор «пол» является качественным, то в качестве метода обработки результатов измерения используется дисперсионный анализ.

В таблице 7 представлены результаты дисперсионного анализа оценок мотивации к успеху в зависимости от пола работников центра.

Таблица 7.

Дисперсионный анализ оценок мотивации
к успеху в зависимости от пола

Источник дисперсии	Сумма квадратов	Степени свободы	Средний квадрат	F _{эмп}	p
Пол	0,013	1	0,013	0,055	0,816
Ошибка	5,854	25	0,234		
Всего	5,867	26	5,867		

Из таблицы 2 видно, фактор «пол» незначим, так как эмпирический уровень ($p = 0,816$) больше номинального, равного 0,05.

Тем не менее, представляет интерес сравнить средние оценки мотивации к обучению женщин и мужчин (таблица 8).

Таблица 8.

Оценка мотивации к успеху в зависимости от пола

Пол	Среднее значение	Объем выборки	Стандартная ошибка	95% доверительный интервал	
				Нижняя граница	Верхняя граница
Женщины	0,106	22	0,103	-0,106	0,319
Мужчины	0,163	5	0,216	-0,283	0,609

Полученные оценки свидетельствуют о том, что оценки мотивации к успеху у мужчин несколько выше, чем у женщин, но, как уже было от-

мечено выше, между этими оценками нет статистически значимой разницы.

Возраст сотрудников образования варьируется в широком диапазоне – от 19 до 70 лет. Тем не менее, не обнаружено статистически значимой зависимости между мотивацией к успеху и возрастом сотрудников.

Выводы

Измерение «мотивации к успеху» осуществляется в рамках теории измерения латентных переменных на основе модели Раша. Показано, что опросник можно использовать как измерительный инструмент. Проведенный анализ не выявил статистически значимой разницы между мужчинами и женщинами по мотивации к успеху. Необходимо подчеркнуть, что мотивация к успеху определяется операционально, т.е. через набор индикаторов. Очевидно, что индикаторы можно корректировать и таким образом уточнять смысл понятия «мотивация к успеху».

Пример 3. Мониторинг любознательности школьников в рамках программы формирования креативных качеств (школьники, эффективность программы, классы, пол)

Здесь представляет интерес подход к определению понятия «креативность», которое во многом коррелирует с понятием «антиципатия». Креативность, так же как и антиципатия, сегодня приобретает важнейшее значение в наборе личностных качеств. Индивиды, не обладающие или не использующие данное преимущество, не смогут добиться успеха в современных реалиях и не будут востребованы в автоматизированной экономике. Креативность является многоаспектным понятием и поэтому нуждается в структуризации. Все виды креативных способностей (любопытность, воображение, интерес к решению сложных задач, склонность к риску и др.) определяются операционально, т.е. через набор индикаторов, которые являются различными аспектами проявления этих способностей, которые рассматриваются как латентные переменные.

Решающим моментом здесь является совместимость пунктов (индикаторов) опросника с моделью измерения. Только при этом условии можно получать оценки латентных переменных на линейной шкале и проводить их мониторинг. Здесь рассмотрены измерение и мониторинг любознательности школьников в рамках программы формирования креативных качеств. Любопытность является важной составляющей креативности и в значительной степени определяет саму креативность [45, 51].

Цель данной работы – мониторинг уровня развития любознательности как аспекта креативности школьников в результате реализации

программы формирования креативности. Эта программа, разработанная Рыбкиным А.Д., была реализована в пятых классах школы МБОУ СОШ № 39 х. Трудобеликовского Красноармейского района Краснодарского края на уроках географии и истории [124].

Для достижения данной цели необходимо:

– измерить на линейной шкале уровня развития любознательности школьников как до, так и после реализации программы;

– провести многофакторный дисперсионный анализ эффективности разработанной программы формирования креативности для развития любознательности школьников.

В качестве измерительного инструмента для оценки уровня любознательности школьников использовался тот же опросник, что и до реализации программы формирования креативности [45]. Индикаторы этого опросника представлены в таблице 9.

Таблица 9.

Опросник для измерения любознательности школьников

№ п/п	Индикаторы
1	Я люблю рассматривать предмет тщательно и подробно, чтобы обнаружить детали, которых не видел раньше
2	Обычно я задаю вопросы, если чего-нибудь не знаю
3	Мне нравится заниматься чем-то новым
4	Я люблю заводить новых друзей
5	Я часто пытаюсь представить, о чем думают другие люди
6	Существует много вещей, с которыми мне хотелось бы поэкспериментировать
7	Если я однажды нашел ответ на вопрос, я буду придерживаться его, а не искать другие ответы
8	Я люблю исследовать старые чемоданы и коробки, чтобы просто посмотреть, что в них может быть
9	Интересно браться за головоломки и игры, в которых необходимо рассчитывать свои дальнейшие ходы
10	Меня интересуют механизмы, любопытно посмотреть, что у них внутри и как они работают
11	Я люблю листать книги и журналы для того, чтобы просто посмотреть, что в них
12	Я люблю задавать вопросы о таких вещах, о которых другие люди не задумываются

Школьник выбирает один из возможных вариантов ответа в зависимости степени своего согласия с высказыванием: 3 – в основном верно; 2 – отчасти верно; 0 – не верно; 1 – не могу определиться. Ответы на вопрос 7 были инвертированы по условию теста.

В качестве респондентов выступили ученики тех же трех классов МБОУ СОШ № 39, что и до проведения эксперимента. В первом опросе, проводившемся в начале учебного года, приняли участие 74 человека, а в повторном опросе в конце года – 80. Результаты первого опроса (в начале учебного года) были приведены в [17], результаты второго опроса (в конце учебного года) представлены в таблице 10.

Таблица 10.

Фрагмент результатов опроса школьников после реализации программы формирования креативности школьников

Школьник	Класс	Пол	Индикаторы											
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	5а	м	3	3	3	3	1	3	1	3	3	3	1	3
2	5а	ж	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
3	5а	ж	2	2	3	3	3	2	2	3	2	2	3	2
4	5а	ж	3	3	2	2	3	3	1	3	2	3	3	3
5	5а	м	3	3	3	3	1	3	2	3	3	3	3	3
6	5а	м	3	2	0	2	3	3	2	3	2	3	2	3
7	5а	ж	3	2	3	3	1	3	1	3	3	3	1	2
8	5а	м	3	3	0	0	2	0	0	3	3	3	2	3
9	5а	ж	3	2	3	3	2	1	1	3	2	2	0	1
10	5а	м	1	3	3	3	3	2	2	3	3	1	3	3
11	5а	ж	2	0	0	1	0	3	1	3	1	2	2	2
12	5а	м	2	3	2	2	3	3	0	3	0	0	3	3
13	5а	ж	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	1	3
14	5а	ж	3	2	3	3	2	1	0	3	3	3	3	3
15	5а	ж	2	3	3	1	2	3	0	3	3	3	3	3
16	5а	м	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3
17	5а	м	3	3	2	2	1	2	0	2	2	3	2	3
18	5а	м	2	2	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3
19	5а	м	3	3	3	3	2	1	2	3	3	2	3	2
20	5а	м	2	0	1	3	0	1	0	1	1	0	0	0
21	5а	м	3	2	3	3	1	1	0	1	3	3	0	3
22	5а	м	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
23	5а	м	1	0	3	3	1	1	2	3	3	0	3	1

Школьник	Класс	Пол	Индикаторы											
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
24	5а	м	3	2	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3
25	5а	ж	2	3	3	2	1	3	3	0	3	0	1	2
26	5а	м	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3
27	5а	м	3	3	0	3	1	3	3	3	3	3	3	3
28	5а	ж	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	0	3
29	5б	м	1	2	2	2	1	1	3	3	2	1	3	1
30	5б	ж	2	2	2	0	1	2	1	3	3	2	0	0
31	5б	ж	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3
32	5б	ж	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3
33	5б	м	3	3	3	3	3	0	1	3	3	3	3	3
34	5б	ж	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	2
35	5б	м	1	1	2	3	3	2	2	2	3	3	3	1
36	5б	м	2	2	3	2	1	3	3	0	2	3	2	2
37	5б	м	3	1	3	3	1	3	1	3	3	3	2	1
38	5б	м	0	0	2	2	0	2	1	2	2	2	0	0
39	5б	ж	3	3	3	3	3	3	0	3	1	3	3	3
40	5б	ж	3	2	3	3	3	3	1	3	3	2	3	3
41	5б	м	0	2	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3
42	5б	ж	2	0	3	3	2	3	0	3	3	3	3	0
43	5б	м	0	0	2	0	2	2	1	2	2	2	2	2
44	5б	м	3	2	3	3	2	3	0	3	3	0	3	0
45	5б	м	3	3	3	2	2	2	1	3	2	3	3	3
46	5б	м	3	0	3	2	2	3	1	4	3	3	3	3
47	5б	ж	3	2	2	3	1	3	2	3	1	3	1	0
48	5б	ж	3	3	1	3	3	3	0	3	3	3	3	0
49	5б	м	3	2	3	3	0	3	1	3	3	3	3	1
50	5б	ж	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
51	5б	м	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	2	3
52	5б	м	3	3	3	3	2	3	1	3	1	0	1	3
53	5б	м	3	3	3	3	1	3	3	0	3	3	3	3
54	5б	м	2	3	2	3	3	1	1	2	0	0	3	3
55	5б	ж	2	0	3	3	3	0	3	0	3	0	3	3
56	5б	ж	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	0
57	5в	м	3	2	3	0	3	0	3	3	0	3	0	3
58	5в	м	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	0	3
59	5в	ж	3	3	3	3	3	0	1	2	2	3	3	0
60	5в	м	3	3	2	3	3	2	1	3	2	3	3	3

Школьник	Класс	Пол	Индикаторы											
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
61	5в	м	0	3	3	2	3	2	3	0	0	0	3	2
62	5в	ж	2	3	3	0	2	3	3	0	0	0	3	2
63	5в	ж	3	3	3	0	3	3	0	3	3	3	3	3
64	5в	м	2	3	3	0	3	3	1	3	3	3	3	0
65	5в	м	3	2	2	2	2	2	0	3	0	3	3	2
66	5в	ж	0	3	3	3	3	1	1	3	1	0	3	3
67	5в	м	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3
68	5в	ж	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3
69	5в	ж	3	2	3	2	2	2	0	3	3	3	2	2
70	5в	ж	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	2	2
71	5в	ж	3	3	2	0	3	2	0	3	3	3	3	3
72	5в	ж	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	0	0
73	5в	м	3	3	3	0	3	3	0	3	3	3	3	3
74	5в	м	2	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	0
75	5в	ж	2	3	3	2	0	3	1	3	3	3	3	3
76	5в	м	3	2	3	0	2	3	1	2	2	0	2	0
77	5в	м	0	3	0	0	0	0	1	2	0	0	2	2
78	5в	ж	2	3	3	3	2	2	0	2	3	2	2	3
79	5в	м	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	0	3
80	5в	м	2	3	3	3	2	2	2	3	1	0	2	2

Измерение любознательности проводилось в рамках теории латентных переменных на основе модели Раша [155]. Этот метод хорошо зарекомендовал себя при решении многих задач в социальных системах [17, 152, 155, 86].

Первоочередной задачей при измерении латентной переменной является оценка качества измерительного инструмента. Данная задача решалась на основе критерия Хи-квадрат. Критерии и способ выполнения их проверки подробно описан в [155]. Оказалось, что эмпирический уровень значимости статистики Хи-квадрат превосходит номинальное значение 0,05, что свидетельствует о совместимости набора индикаторов, а значит и о его пригодности для измерения латентной переменной.

Характеристика измерительного инструмента – набора индикаторов

Статистические характеристики индикаторов представлены в таблице 11. Индикаторы в этой таблице упорядочены (второй столбец) по их месторасположению (оценке) на шкале «любознательность» – от наименьшего значения (–0,320 логит) к наибольшему (+0,441 логит). В третьем столбце представлена точность оценки местоположения индикато-

ров (стандартная ошибка), в четвертом и пятом столбцах представлены значения статистики Хи-квадрат и эмпирический уровень значимости этой статистики.

Таблица 11.
Статистическая характеристика индикаторов

Номер индикатора	Оценка индикаторной (логит)	Стандартная ошибка (логит)	Значение статистики Хи-квадрат	Уровень значимости статистики Хи-квадрат
7	0,441	0,081	0,115	0,943
5	0,317	0,078	2,188	0,334
10	0,134	0,076	2,575	0,275
11	0,102	0,079	4,494	0,105
12	0,087	0,081	2,536	0,281
6	-0,047	0,084	1,617	0,445
4	-0,062	0,084	3,212	0,200
8	-0,114	0,085	7,011	0,030
2	-0,153	0,092	1,140	0,565
9	-0,164	0,088	7,181	0,027
1	-0,221	0,095	2,875	0,237
3	-0,320	0,100	1,429	0,489

Как видно из таблицы 11, все значения индикаторов, за исключением № 8 и № 9, имеют уровень значимости больший, чем 0,05. Но и эти индикаторы адекватны модели измерения на уровне 0,02. Поэтому можно сделать вывод, что все индикаторы совместимы, и этот набор индикаторов можно рассматривать как инструмент для измерения любознательности школьников.

Представляет интерес рассмотреть отличительные индикаторы:

- самый «легкий» индикатор, который лучше других дифференцирует школьников с низким уровнем любознательности;
- самый «трудный» индикатор, дифференцирующий учеников с высоким уровнем развития любознательности;
- индикатор, наиболее адекватный модели измерения;
- индикатор, наименее адекватный модели измерения.

Лучше всего поведение индикаторов отображают характеристические кривые, показывающие зависимость значения индикатора от измеряемой латентной переменной.

Характеристическая кривая индикатора, характеризующего наименьший уровень любознательности

Таким индикатором является № 3 «Мне нравится заниматься чем-то новым». Характеристическая кривая индикатора изображена на рисунке 9.

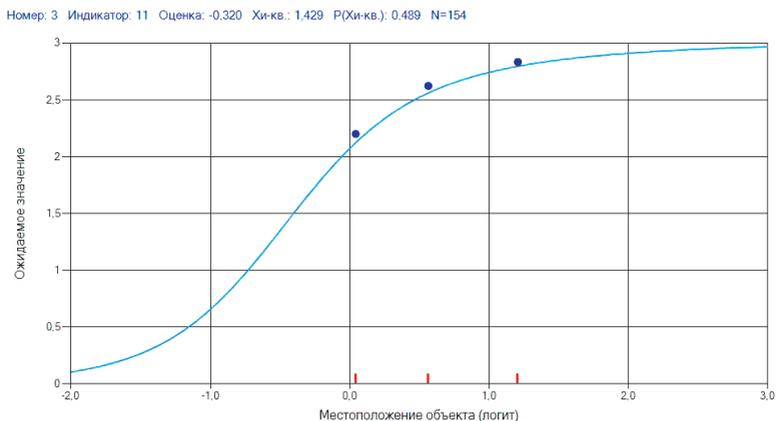


Рисунок 9. Характеристическая кривая для индикаторной переменной № 3 «Мне нравится заниматься чем-то новым»

Структура данного рисунка с характеристической кривой, как и других аналогичных рисунков подробно рассмотрена в [1].

Данный индикатор лучше других дифференцирует учеников с низким уровнем любознательности, это подтверждают низкие значения оценки данного индикатора ($-0,320$ логит).

Характеристическая кривая индикатора, характеризующего наибольший уровень сформированности любознательности

Самый высокий уровень любознательности характеризует индикаторная переменная № 7 «Если я однажды нашел ответ на вопрос, я буду придерживаться его, а не искать другие ответы». Это значит, данная индикаторная переменная позволяет лучше других дифференцировать школьников с высоким уровнем любознательности. Характеристическая кривая данной переменной представлена на рисунке 10.

Характеристическая кривая индикатора наиболее адекватного модели измерения

Наиболее адекватным модели измерения является индикатор № 7 «Если я однажды нашел ответ на вопрос, я буду придерживаться его, а не искать другие ответы»

Номер: 7 Индикатор: 28 Оценка: 0.442 Хи-кв.: 0.116 P(Хи-кв.): 0.944 N=154

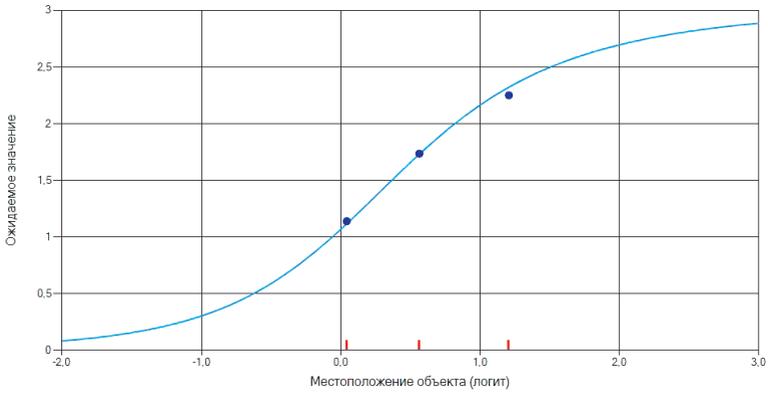


Рисунок 10. Характеристическая кривая для индикатора № 7 «Если я однажды нашел ответ на вопрос, я буду придерживаться его, а не искать другие ответы»

На рисунке 10 отчетливо видно, что экспериментальные точки практически совпадают с графиком теоретической кривой, этот факт также подтверждает высокое значение уровня значимости статистики Хи-квадрат (0,944).

Характеристическая кривая индикатора, наименее адекватного модели измерения

Номер: 9 Индикатор: 37 Оценка: -0.164 Хи-кв.: 7.181 P(Хи-кв.): 0.028 N=154

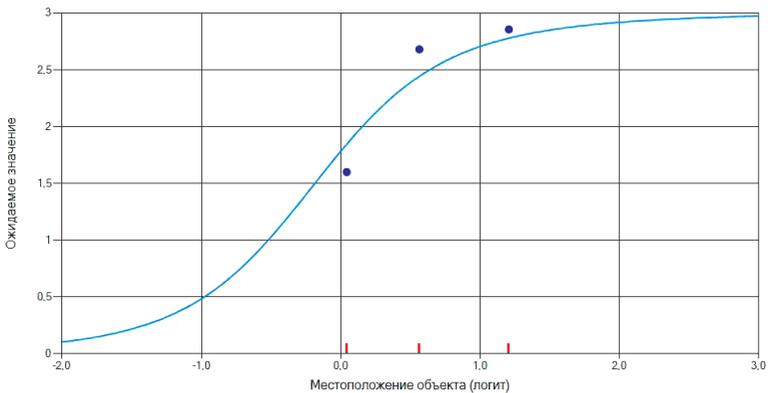


Рисунок 11. Характеристическая кривая для индикатора № 9 «Интересно братья за головоломки и игры, в которых необходимо рассчитывать свои дальнейшие ходы»

Наименее адекватной модели измерения является индикатор № 9 «Интересно братья за головоломки и игры, в которых необходимо рассчитывать свои дальнейшие ходы». Характеристическая кривая этой переменной изображена на рисунке 11.

На графике, представленном на рис. 3, экспериментальные точки не совпадают с теоретической кривой. Об этом также говорит низкое значение уровня значимости статистики Хи-квадрат (0,028). Перечисленные факты позволяют сделать вывод, что данный индикатор наименее адекватен модели измерения.

Анализ результатов измерения

Расположение по результатам двух опросов оценок любознательности студентов и индикаторов, характеризующих любознательность, представлено на рисунке 12.

В верхней половине рисунка изображена гистограмма распределения оценок любознательности учеников, в нижней половине – распределение оценок индикаторов на этой же шкале.

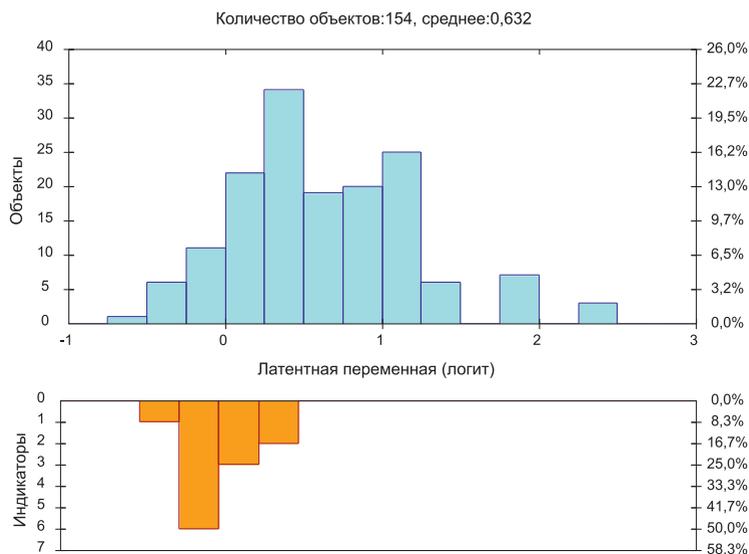


Рисунок 12. Местоположение оценок школьников и индикаторов на шкале «любознательность» по результатам двух опросов

Данные, приведенные на диаграмме, позволяют сделать следующие выводы:

- оценки любознательности школьников на 0,632 логит выше оценок индикаторов. Это может быть обусловлено или высоким уровнем любознательности школьников, или «легкостью» индикаторов, или ответы школьников являются социально желаемыми;

- оценки любознательности школьников варьируются в диапазоне от $-0,75$ логит до $2,50$ логит ($3,25$ логит)

- диапазон варьирования индикаторов гораздо меньше диапазона варьирования оценок учеников – $1,00$ логит (от $-0,50$ до $0,50$ логит);

- индикаторы варьируются в узком диапазоне, что отрицательно влияет на точность измерения. Но все же методика позволяет дифференцировать учеников по уровню развития любознательности.

Полученные количественные оценки латентной переменной позволяют решать практические задачи.

В соответствии с целью исследования исследуемыми факторами в данной работе являются:

- эффективность программы формирования креативности, которая оценивается по разности оценок любознательности школьников после и до внедрения программы. В статистических терминах исследуется фактор А, который варьируется на двух уровнях (до внедрения программы и после внедрения программы);

- классы – фактор В, который варьируется на трех уровнях (в исследовании принимали учащиеся 5 «А», 5 «Б» и 5 «В» классов);

- пол учащегося – фактор С, который варьируется на двух уровнях (девушки и ребята).

Откликом (выходным параметром) Y является любознательность школьников.

Так как все эти факторы являются качественными, то в качестве метода обработки результатов исследования был выбран дисперсионный анализ. Результаты многофакторного дисперсионного анализа уровня любознательности школьников в зависимости от перечисленных выше факторов представлены в таблице 12.

Проинтерпретируем полученные результаты анализа. Из всех источников дисперсии статистически значимыми оказались только фактор А (эмпирический уровень значимости $0,028$) и взаимодействие АС (эмпирический уровень значимости менее $0,001$).

Таблица 12.

Дисперсионный анализ любознательности школьников в зависимости от программы формирования креативности, класса, пола учеников

Источник дисперсии	Сумма квадратов	Степени свободы	Средний квадрат	Fэксп	p
Фактор А	1,472	1	1,472	4,912	0,028
Фактор В	1,570	2	0,785	2,619	0,076
Фактор С	0,006	1	0,006	0,020	0,888
Взаимодействие АВ	0,328	2	0,164	0,548	0,579
Взаимодействие АС	3,971	1	3,971	13,248	0,000
Взаимодействие ВС	0,639	2	0,319	1,066	0,347
Взаимодействие АВС	1,388	2	0,694	2,315	0,102
Ошибка	42,566	142	0,300		
Всего	113,331	154			

Значимость фактора А означает, что в среднем по всем классам и полу учащихся есть значимые различия между уровнем любознательности школьников до и после внедрения программы формирования креативности. В таблице 13 представлены средние значения уровня любознательности до и после внедрения программы формирования креативности.

Таблица 13.

Средние значения любознательности школьников до и после внедрения программы формирования креативности

Фактор А	Оценка любознательности (логит)	Объем выборки	Стандартная ошибка (логит)	95% доверительный интервал	
				Нижняя граница	Верхняя граница
до реализации программы	0,522	74	0,065	0,394	0,651
после реализации программы	0,722	80	0,062	0,599	0,845

Результаты, приведенные в таблице 13, свидетельствуют о том, что в среднем по всем классам школьники после внедрения программы формирования креативности продемонстрировали более высокий уровень развития любознательности (0,722 логит), чем до внедрения этой программы (0,522 логит).

Вторым значимым источником дисперсии является взаимодействие АС (эмпирический уровень значимости меньше 0,001). Значимость этого

взаимодействия означает, что эффект программы по развитию креативности зависит от пола школьника в среднем по всем классам. Соответствующие данные представлены в таблице 14 и отображены на рисунке 13.

Таблица 6.
Средние значения любознательности учеников в зависимости от пола и эффекта программы формирования креативности

Фактор А (программа)	Фактор С (пол)	Оценка любознательности (логит)	Объем выборки	Стандартная ошибка (логит)	95% доверительный интервал	
					Нижняя граница	Верхняя граница
До реализации программы	м	0,692	43	0,084	0,526	0,859
	ж	0,352	31	0,099	0,157	0,548
После реализации программы	м	0,564	46	0,081	0,404	0,725
	ж	0,879	34	0,094	0,693	1,065

На основании данных, представленных в таблице 14, можно выявить противоречивую динамику. С одной стороны прослеживается значительный рост любознательности у девочек (с 0,352 до 0,879 логит), а с другой – небольшое его снижение у ребят (с 0,692 до 0,564 логит). Графически данные представлены на рисунке 13.

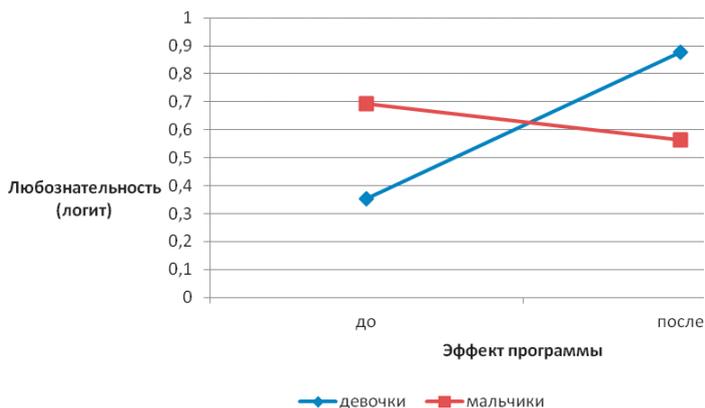


Рисунок 13. Динамика развития любознательности учеников в зависимости от пола

Этот эффект можно объяснить тем, что разработанная программа формирования креативности представляет больший интерес для девочек, чем для мальчиков. Но в целом программа показала свою эффективность.

Представляет также интерес сравнение классов по любознательности школьников (таблица 15).

Таблица 15.

Средние значения любознательности учеников в зависимости от класса

Фактор В (класс)	Оценка любознательности (логит)	Объем выборки	Стандартная ошибка (логит)	95% доверительный интервал	
				Нижняя граница	Верхняя граница
5а	0,671	54	0,077	0,518	0,824
5б	0,717	52	0,077	0,565	0,870
5в	0,478	48	0,079	0,322	0,635

Как видно из таблицы 15, классы отличаются друг от друга, хотя и статистически незначимо (эмпирический уровень значимости равен 0,076, что выше номинального 0,05). Тем не менее, любознательность, как один из аспектов креативности, наиболее развита у школьников 5 «Б» класса (0,717 логит), несколько ниже данный показатель в 5 «А» классе (0,671 логит). Наименьшее значение данного показателя выявлено в 5 «В», где среднее значение любознательности составляет всего 0,478 логит.

Еще одним статистически не значимым фактором, является фактор С (таблица 16).

Таблица 16.

Средние значения любознательности учеников в зависимости от их пола

Фактор С (пол)	Оценка любознательности (логит)	Объем выборки	Стандартная ошибка (логит)	95% доверительный интервал	
				Нижняя граница	Верхняя граница
м	0,628	89	0,059	0,513	0,744
ж	0,616	65	0,068	0,481	0,751

На основании вышеприведённых данных можно судить, что мальчики и девочки в среднем по всем классам до и после реализации програм-

мы практически не отличаются по уровню развития любознательности (0,628 и 0,616 логит соответственно).

Выводы

В данной работе на основании данных, полученных до и после реализации программы (в начале и конце учебного года), был проведен мониторинг развития любознательности школьников, как составной части их креативности. Измерения, проводившиеся в рамках теории измерения латентных переменных на основе модели Раша, позволили установить, что:

– в результате мониторинга была выявлена статистически значимая общая положительная динамика роста любознательности школьников во всех пятих классах, участвующих в эксперименте;

– наибольший рост любознательности по сравнению с первым измерением продемонстрировали девочки, в то время как у мальчиков значение данного показателя несколько снизилось.

Необходимо отметить, что использованная в исследовании методика имеет недостатки. Прежде всего, это небольшое число инвертированных индикаторов (всего 1 индикатор), что может подтолкнуть школьников к социально желаемым ответам. Вторым недостатком – узкий диапазон варьирования индикаторов, что уменьшает точность измерения латентной переменной «любознательность».

На основе полученных результатов необходимо откорректировать программу развития креативности школьников, прежде всего мальчиков, и усовершенствовать опросник для измерения латентной переменной «любознательность».

Глава 3. АНТИЦИПАТИВНАЯ ДЕТЕРМИНАНТА СМЫСЛОТЕХНОЛОГИЙ ДИАЛОГОВОГО ТИПА

Главной целью высшего образования сегодня является содействие становлению демократической творческой конкурентоспособной личности специалиста, умеющего самостоятельно ставить и решать профессиональные проблемы. Поэтому в качестве непреходящей задачи педагогики и психологии следует назвать разработку и совершенствование научных основ высшего образования, установление, формирование и развитие приоритетно значимых умений в структуре их профессиональной компетентности.

Способность действовать с упреждением относительно ожидаемых событий в психологии получила название антиципации. Вероятностное прогнозирование рассматривается психологами как одна из форм антиципации. Существуют работы по исследованию антиципации в физиологии (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, Е.И. Соколов, И.М. Фейгенберг, в исследованиях развития интеллекта и в процессах мышления (Дж. Брунер, Wundt, Wilhelm, Б.М. Теплов, А.В. Брушлинский), в общетеоретических концепциях деятельности (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков, С.Л. Рубинштейн, А. Г. Асмолов), а также многочисленные исследования на их основе.

Антиципативная педагогика окажет стимулирующее влияние на дальнейшее совершенствование стандартов, их организацию, изменения в подходах, нейтрализацию антиципативного алармизма. В фазовой триаде рассматривает антиципацию социология.

Первая фаза наступает тогда, когда люди думают о моделях поведения, связанных с новой для них ролью, экспериментируют с ними и примеряют их к себе. Эту фазу социологи называют антиципативной социализацией — она призвана служить для подготовки членов общества к новым социальным ролям или к профессиональному самоопределению.

Вторая фаза наступает в тот момент, когда личность начинает модифицировать, адаптировать свою новую социальную роль, то есть происходит погружение в профессию — профессиональное обучение, учебная и производственная практика.

Третья фаза приходит с осознанием того факта, что, принимая на себя все новые и новые роли, мы должны также освобождаться от многих, уже не актуальных ролей, — то есть профессиональная деятельность, повышение квалификации, переквалификация.

Образовательное учреждение в системе начального профессионального образования должно активно охватывать все три фазы в процессе профессиональной подготовки обучающихся.

Рассматривая антиципацию как неотъемлемое свойство психического, Б.Ф. Ломов, Е.А. Сергиенко [75] и др. анализируют проявление антиципации в когнитивной, регулятивной и коммуникативной функциях. Когнитивная функция касается познания будущего в самых различных формах; регулятивная обеспечивает готовность к встрече с событиями, упреждение их в поведении, планировании действий. Коммуникативная функция антиципации состоит в готовности, планировании, предсказуемости процессов общения.

В исследованиях отечественных авторов [75] установлено, что в зависимости от типа решаемых в процессе деятельности задач выделяется пять уровней антиципации: субсенсорный, сенсомоторный, перцептивный, представленческий, речемысленный.

Субсенсорный уровень антиципации включает в себя неосознаваемые операции, обеспечивающие подготовку к выполнению определенных действий и отдельных движений.

Сенсомоторный уровень антиципации актуализируется при решении двигательных задач различного содержания. Если все-таки главной особенностью сенсомоторного уровня является предвосхищение действий во времени, то перцептивный уровень обеспечивает антиципацию и во времени, и в пространстве (задачи, связанные с глазомерными оценками, поиском маршрутов движения, осуществлением сложной зрительно-моторной координации). Сенсомоторная и перцептивная антиципации базируются на процессах ощущения и восприятия; они позволяют организовать действия с учетом возможности появления новой информации.

Нацеленностью на будущее можно было бы кратко охарактеризовать смысл антиципации на уровне представлений. В этом заключается ее основное отличие от сенсомоторной и перцептивной антиципации, которые обнаруживают себя в пределах наличной, данной ситуации и не выходят за границы реального пространственно-временного масштаба. Это — представление о ситуациях, включающих информацию прошлого опыта человека и тенденции их возможных изменений.

С переходом к самому сложному, высшему уровню психического отражения, основу которого составляют речемыслительные процессы, появляется возможность говорить и о качественно новой ступени антиципации. Обобщения, абстракции и логические операции позволяют максимально полно раскрыть диапазон разрешающей способности

антиципации на речемыслительном уровне, освобождая дальность действия антиципирующего эффекта от каких-либо пространственно-временных ограничений.

Особенности проявления антиципации рассматриваются преимущественно в контексте практической деятельности человека при решении им задач проблемного типа, формировании гипотез, а также планировании собственной деятельности при решении мыслительных задач.

При этом адаптация, идентификация, развитие, актуализация личности обучающегося проходит в виде вторичной социализации, где формальные взаимоотношения, содержание, порядок, время и регламент регулируются нормативно-правовыми документами, в частности, федеральными государственными образовательными стандартами профессионального образования.

Стандарты третьего поколения достаточно ориентированы на эффективную профессиональную социализацию. Так, в части требований к освоению основной профессиональной образовательной программы выделены профессиональные и общие компетенции, определяющие профессионально-личностную зрелость выпускника. Именно они являются основными ориентирами успешной социализации.

Гуманистическая направленность реформ современного российского образования как идея времени отчетливо осознается всеми общественными и государственными институтами. Современные отечественные психолого-педагогические теории и концепции (А.Г. Асмолов, С.Л. Братченко, Д.Б. Богоявленская, В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков, В.А. Петровский, Д.И. Фельдштейн) отдают предпочтение образовательным целям, ориентированным на духовное и ценностно-смысловое развитие учащихся. Между тем в последние годы обостряется противоречие между образовательными целями, ориентированными на личностные и духовные ценности как приоритет развития учащихся и существующими в реальной практике учебного процесса способами и средствами гуманизации образования.

Человек в обществе потребления, без смыслов обречен на «духовное прозябание при материальном достатке, сытом желудке и растущем банковском счете. И это все? И ради этого должен появиться Новый Человек на планете Земля? И этому его будут учить в школе?...Для новых людей нужны Новый Смысл Жизни, Новые Заповеди и, конечно же, Новое Образование. Иначе эти новые люди «вымрут» еще до рождения. Понять смысл жизни, свое предназначение — это поверить в свое Я, собственное человеческое достоинство. И эту миссию к постижению смысла жизни должно выполнять образование; вернув человеку необходимость в по-

стижении смысла жизни, образование сможет предотвратить возможность духовной деградации личности и общества. Такое понимание роли смыслов предполагает изменение антиципативных целей образования, функций и места в социуме. Пора предвидеть и образованию его высший смысл – смысл вперёдсмотрящего организатора процесса человеческой цивилизации, помогающего понять смысл жизни, выдвигающего перед ним аргументированные жизненные идеалы, формирующего у подрастающего поколения осознанную, основанную на знаниях веру в эти идеалы, а главное – путь для реализации этих идеалов, наиболее полной самореализации».

Личностный подход в учебном процессе, реальная гуманизация и гуманитаризация учебного процесса возможны лишь при условии психолого-педагогического теоретического осмысления тех личностных компонент, тех личностных составляющих, которые непосредственно выведут учебный процесс на личностный уровень, будут «работать» на формирование личностных качеств учащихся. В последние годы ряд исследований по общей и педагогической психологии позволил утверждать, что в качестве важнейших факторов развития личностной сферы ребенка можно рассматривать его смысловые характеристики, уровни смыслового развития. Смысловая сфера человека (от первичных личностных смыслов до высших смыслов, составляющих основу смысло-жизненной ориентации и интегральной саморегуляции любой личности, в том числе и развивающейся, становящейся личности школьника) оказываются той высшей инстанцией, которая подчиняет себе все его другие жизненные проявления, определяет направленность и пристрастность человеческого познания.

Несмотря на разработанность теории смысла в психологии, исследований особенностей, свойств и механизмов его «поведения» в единстве содержательных и динамических проявлений в обучении пока еще достаточно немного. В теоретическом плане эта проблема нашла осмысление в работах А.Г. Асмолова «Смысловая педагогика», И.В. Абакумовой «Смыслообразование в учебном процессе, деятельность-смысловая модель в обучении», А.К. Белоусовой «Организация совместной мыслительной деятельности школьников», И.А. Васильева «Смысловая регуляция мыслительной деятельности», П.Н. Ермакова «Смыслообразовательные стратегии подростков разной познавательной направленности», В.П. Зинченко «Живое знание», В.В. Знакова «Операциональные смыслы как фактор избирательности и целенаправленности мыслительного поиска», Е.В. Ключко «Инициация мыслительной деятельности», Е.Ю. Патяевой «Заданное, стихийное и самоопределяемое учение»,

Э.Е. Телегина «Концепция регуляции и саморегуляции творческой мыслительной деятельности» и ряда других авторов, однако на практическом уровне смысловые компоненты учебного процесса зачастую представлены слабо, фрагментарно. В целом современное реальное отечественное образование строится на гностической, когнитивной основе, а его личностно-смысловые аспекты учитываются недостаточно. Необходим конкретный инструментарий (совокупность методов, средств и форм организации учебного процесса), который даст возможность любому преподавателю работать в соответствии с гуманистически ориентированными образовательными целями, в рамках личностно-смысловой парадигмы.

При решении этой проблемы необходимо учитывать еще одно важное противоречие, существующее в современной школе: между ориентацией учебного процесса на индивидуально-личностное развитие учащихся и коллективной природой процесса обучения. С одной стороны, центральной фигурой обучения является личность ребенка и целью образования является создание условий для проявления и развития внутреннего потенциала каждой личности. С другой стороны, обучение детей носит по своей природе массовый, коллективный характер, при котором возможности развития личностных механизмов регуляции и саморегуляции ребенка ограничены. Становится очевидным, что формирование индивидуальности учащихся возможно лишь при условии представленности в учебном процессе вариативного компонента (А.Г. Асмолов), дающего каждому конкретному ребенку выбор тех видов деятельности, мыслительной активности, которые соответствуют его индивидуальному уровню развития, общей направленности, интересам, пристрастиям. Если учебный процесс построить по способу раскрытия учащимися смысла (а смысл порождается только индивидуальным сознанием) изучаемых объектов (фактов, событий, понятий), то это бы сделало образование более эффективным, более результативно влияющим на жизненные и духовные ценности формирующейся личности, помогло бы преодолеть разрыв между гностическим и личностным в учебном процессе [1, 2].

Становится очевидной актуальность поиска таких методов, технологий, средств, способов и форм организации обучения, которые бы обеспечили необходимую оптимальную степень вариативности, оптимум обязательного и выборочного, так как даже ориентированный на индивидуальные особенности учащихся учебный процесс остается все же управляемым со стороны учителя. В качестве такой технологии можно рассматривать учебный межличностный диалог при условии его ориен-

тации на мотивационно-смысловые особенности учащихся, когда познаваемое из «смысла для других» будет становится «смыслом для себя» [73].

Несмотря на взрывной и динамический характер развития теории смысла, в последнее десятилетие ряд важнейших аспектов смысла и смыслообразования все еще остается малоразработанным. Такой областью частично является педагогика, хотя по логике вещей именно она в наибольшей степени должна быть ориентирована на личностно-смысловой уровень.

3.1 Современная теория смыслообразования и ее значение для осмысления основных компонентов учебного процесса

Проблемы выведения знаний на личностно-смысловой уровень, преодоление отчужденности в познавательном процессе, механизм перехода от безличностных значений к личностным смыслам в обучении были привнесены в педагогическую психологию А.Н. Леонтьевым и его последователями. «Запоминание без специальной работы, заучивание на основе мысленного углубления в факты, явления – эта идея постепенно стала нашим педагогическим убеждением» [72]. Знания, наполненные личностным смыслом, преодолевают ту разобщенность, которая зачастую существует между изучаемым и постигнутым. Именно это позволяет сделать знания стимулами развития личностной сферы в целом, существенным компонентом самых разнообразных видов деятельности. Они активизируют сознание, самопознание и самопонимание человека, что закономерно приводит его к внутреннему душевному обогащению, к его всестороннему развитию. Таков психолого-педагогический тезис, звучащий в трудах А.Н. Леонтьева и его школы относительно важнейшего компонента учебной деятельности – знаний [26, 73, 74].

Не менее значимой для понимания механизмов познавательной деятельности в процессе обучения явилась трактовка механизма функционирования мотива как побудительного начала, вызывающего движение и развитие мысли. Существующие и обычно применяемые в работах по педагогике и педагогической психологии тех лет (а зачастую и в настоящее время) классификации мотивов учения в основном ориентированы на традиции в рамках динамических и содержательных компонентов мотивации (положительные – отрицательные, внешние – внутренние). Смысловой же компонент мотива деятельности зачастую просто опускался либо рассматривался лишь как придаток содержания, хотя реально именно смысл определяет личностную ценность того или иного педагогического действия, а следовательно, и динамику и содержание процесса. Для того чтобы мотив заключался в самой учебной деятель-

ности, необходимо, чтобы он потенциально был смыслообразующим в ориентации на учащихся, затрагивал систему их смысловых образований. «Каждое из человеческих отношений к миру.. является... в своем отношении к предмету присвоением последнего» [3, 77]. Знания, полученные в деятельности, опосредованной смыслообразующим мотивом, «превращаются в предмет отношений личности и, следовательно, не непосредственно, а опосредованно, через личностный смысл оказывают воздействие на поведение» [78].

То, что опосредует мотив, всегда реально, и, следовательно, мотив всегда несет в себе предметное содержание, «которое должно так или иначе восприниматься субъектом» [78], соотносится с существующей системой индивидуального содержания психического, изменением ее в соответствии с новым отраженным содержанием. Появление нового или изменение имеющегося мотива, таким образом, изменяет смысловую динамику сознания. «То, какой смысл имеет для меня сознаваемое, определяется мотивом деятельности, в которую включено данное мое действие. Поэтому вопрос о смысле есть всегда вопрос о мотиве. Смысл действия меняется вместе с изменением ее мотива» [79, 80]. Взаимодействие «изменение мотива — изменение смысла» носит отнюдь не стимульно-реактивный характер. В реальной жизни человеческая деятельность почти всегда полимотивирована, т.е. регулируется одновременно двумя или несколькими мотивами. Одно и то же внешнее или внутреннее воздействие на личность возбуждает разные аспекты сознания, активизирует отношения, лежащие «как бы в разных психологических областях» [28]. Те из них, которые непосредственно направлены на основные цели деятельности, в реализации мотива являются личностными смыслами. Мотив, побуждающий деятельность и вместе с тем придающий ей личностный смысл, А.Н. Леонтьев назвал ведущим, или смыслообразующим. «Другие, сосуществующие с ними мотивы, которые выполняют роль дополнительных побуждающих факторов — положительных или отрицательных, порой весьма могучих, мы будем называть мотивами-стимулами» [79]. Цели, рожденные мотивами-стимулами в макроструктуре деятельности, занимают второстепенное место.

И ведущие, смыслообразующие, и второстепенные мотивы-стимулы обычно неосознанны. Однако иногда возникает необходимость осознания мотива, выделение его в содержании отражаемого. Характер осознания для этих различных видов мотивов будет, по-видимому, неодинаков. Мотивы-стимулы не всегда затрагивают наиболее целостные для личности параметры происходящего. Например, цель действия, реализуемого в виде навыка, может и осознаваться, но само это осознание обычно

исключительно рационально, без включения таких компонентов, как переживания. Человек, умеющий читать и писать, наверняка может объяснить, почему и зачем он это делает, однако само это объяснение вряд ли затронет его личностные свойства. Следовательно, по своему содержанию цель такого действия как бы безлична, поскольку реализуется не через систему смыслов, а через систему условных значений.

В то же время осознание смыслообразующих мотивов предполагает «найти себя в системе жизненных отношений» и не может возникнуть раньше, чем на определенном уровне социального развития личности, на уровне самосознания, что возможно лишь через личностный смысл [27].

Обычно же, когда мотивы актуально не сознаются субъектом, т.е. когда он не отдает себе отчета в том, что побуждает его осуществлять ту или иную деятельность, «они, образно говоря, входят в его сознание, но только особым образом. Они придают сознательному отражению субъективную окраску, которая выражает значение отражаемого для самого субъекта, его, как мы говорим, личностный смысл» [111]. Следовательно, вне личностного смысла ведущие мотивы, в какой бы форме они ни выступали, осознанной или неосознанной, не существуют, так как именно возникновение отношения мотива к цели деятельности, а не просто способность к целеобразованию, произвело генетический скачок в развитии мотивации, деятельности, сознания, позволило субъекту познания не просто отражать окружающий его мир в его связях, свойствах и отношениях, но отражать его «пристрастно», в зависимости от своей неповторимой индивидуальности. «Исходным и характерным для человеческой деятельности является несовпадение мотивов и целей. Смысл же выступает как соединительное начало, регулирующее их взаимодействие» [113]. Поэтому в самой цели всегда существует предметный план (трансформирование предметного содержания деятельности) и личностный план (отношение личности к ситуации).

Рассматривая мотивы в таком ракурсе, мы акцентируем внимание на субъектном компоненте, в качестве которого и выступает личностный смысл. Этот вывод по-новому освещает проблему мотивационного обеспечения обучения, показывая, что мотивация ученика зависит не только от воздействующего внешнего агента, но и от системы его личностных ценностей. «За одним и тем же поступком может лежать тот или иной смыслообразующий мотив, а это важно не только для личностной оценки данного поступка, но и для оценки личности в целом и предсказания ее поведения» [111]. Именно такие смыслообразующие мотивы являются доминирующими, занимают центральное место в общей иерархической структуре мотивов личности. Чем глубже личностный

смысл, порождаемый этим мотивом, чем сильнее то отношение, которое возникает у человека к целям его деятельности, тем вероятнее, что этот мотив станет мотивом-перспективой, наиболее устойчивым компонентом общей мотивации.

Описанные психологические механизмы мотивации учения породили значительное число исследований в психолого-педагогической практике. Появились работы, посвященные влиянию разных видов общения на формирование смысловых образований, попытки создания периодизации развития личности с учетом смысловой компоненты [60].

В изучении учебной деятельности идеи А.Н. Леонтьева о смыслообразовании развивались В.Э. Мильманом [148]. Согласно его подходу, объект учебного процесса имеет составную двуединую природу: учащийся и содержание усваиваемого знания. Поэтому целью учебной деятельности является соединение составляющих объекта учебного процесса: присвоение учащимися предметного содержания – знания.

По мнению В.Э. Мильмана, наряду с объектом, целью и мотивом деятельности – важными составляющими ее ядра, выделяются различные виды личностного смысла, соответствующие его различным личностным проявлениям. Поскольку область исследования данной работы ограничена учебным процессом, нас интересуют те виды личностного смысла, которые присутствуют в учебной деятельности. Рассматривая этот вопрос, В.Э. Мильман выделяет социализированный и индивидуализированный личностные смыслы. Под социализированным личностным смыслом понимается «образ социального включения субъекта, отображение и понимание им социального данного явления» [132, с. 64]. Он, безусловно, присутствует в учебном процессе и обуславливает расширение жизненного мира субъекта. Однако не менее часто в обучении может проявляться и индивидуализированный личностный смысл, являющийся продуктом полной или частичной индивидуализации мотивов и характеризующий не только социализированно-оценочные способы понимания, но и индивидуально-субъективное отношение к познаваемым объектам или явлениям. По-видимому, индивидуализированный и социализированный личностные смыслы соотносятся по схеме «индивидуальное – типичное» в содержании психики и взаимодействуют по типу «единичное – общее».

Деление на социализированный и индивидуализированный личностные смыслы, хотя в реальной деятельности они зачастую присутствуют в единстве, в то время как генетически относятся к различным функциональным истокам, довольно условно [80]. Первый – продукт развития «эмоционального общения», «желаний и побуждений», на-

правленных на других людей и на другие предметы, второй – выражение учащимися своих собственных эмоциональных состояний, переживаний, чувств.

Оба эти понятия нуждаются в детальном изучении и конкретизации, однако в современной литературе по педагогике и педагогической психологии проблема индивидуализированного личностного смысла применительно к дидактическим проблемам рассматривается лишь эпизодически, зачастую даже без упоминания соответствующей научной терминологии. В результате важнейшие психические функции, участвующие в познании, предстают как дискретные, обособленные в иерархии психических процессов. Это затрудняет создание целостной и оптимальной системы средств развития познавательной сферы учащихся. Личностный смысл, особенно его индивидуализированная форма, как раз и является тем звеном, которое объединяет многие категории в единую структуру, поскольку функционально присутствует в самых различных личностно-познавательных актах.

К периоду 80–90-х гг. относится ряд работ, рассматривающих проблемы смысла и смыслообразования на конкретном учебном материале. Так, цикл исследований, посвященных анализу процессов понимания смысла художественных произведений в процессе обучения, показал, что доступ к смысловому содержанию произведения опосредован специфической системой читательских действий, направленных на реконструирование различных элементов пространственно-временной организации текста [58]. Данная система действий была обозначена как хронотоп читательской деятельности. Оказалось, что хронотопические действия читающего составляют инструментальную основу процесса смыслообразования, актуализации и порождения личностных смыслов учащихся при чтении художественных текстов.

Вышеупомянутые исследования показывают, что объективное наличие личностного смысла в структуре познавательной деятельности не вызывало сомнений уже к середине 80-х гг., была доказана и его решающая роль в структуре этой деятельности. В то же время и в дидактике, и в педагогической психологии до некоторого времени личностный смысл как педагогический фактор был интерпретирован достаточно фрагментарно. Одной из первых в этой области, системно решающей проблему личностного смысла в обучении, была работа Абакумовой И. В. «Личностный смысл как педагогический фактор и его использование в учебном процессе».

В ней были выделены следующие критерии развития личностно-смысловой сферы учащихся:

1. Конкретность переживаемого субъектом отношения к реализуемой им цели деятельности. Истинный смысл проявляется всегда в конкретном отношении. Это означает, что, порожденный смыслообразующим мотивом, он всегда направлен на конкретную цель. В свою очередь, его конкретность свидетельствует о его принадлежности в качестве элемента к макроструктуре деятельности. В учебной деятельности это выражается в ее дифференцированной направленности на проблемы и в соотношении последних с жизненным контекстом самих учащихся. В силу своей конкретности переживаемые отношения могут осознаваться и переходить в категорию личностных ценностей ученика.

2. Субъективность отношений, т. е. их «замыкание» на себя. Этот показатель проявляется в направленном желании соотносить внешний объект деятельности с внутренней потребностью субъекта. Развитие личностно-смысловой сферы учащихся обуславливает стремление заниматься определенного рода деятельностью, постоянное возвращение к определенной проблематике. В учении главное не столько тот предмет, в связи с которым оно происходит, сколько развитие тех сил, которые активизируются в этом процессе. Подобно тому, что человек мыслит модельно, его личностное восприятие мира также осуществляется модельно, к внутренним личностным структурам он «примеряет» факты реальной действительности.

3. Глубина личностного отношения субъекта. Она выражается в проникновении смысла во все структуры и подструктуры личности. Предельная степень глубины заключается в том, что они взаимодействуют не на локальном, а на уровне смыслообразования личности в целом. Если предыдущие показатели характеризуют личностно-смысловую сферу учащихся по «горизонтали», то глубина – «по вертикали».

4. Наличие в смыслообразующей сфере учащихся оценочного компонента. Речь идет о таком оценочном отношении, которое при желании может быть аргументировано. Если критерий субъективности ориентирует на личность «в себе», то оценочный показатель – «от себя», во внешний мир. Индивидуализированный личностный смысл в момент оценочного отношения переходит в социализированный личностный смысл. Постигаемый учащимися смысл явлений, предметов, процессов концептуально ими осмысливается, аргументация черпается в целостной смыслообразующей сфере.

Эти критерии позволили вывести основные уровни развития личностных смыслов в учебном процессе:

– Низкий уровень. Каждый из критериев представлен в минимальной степени, некоторые из них могут вообще отсутствовать. Незрелый

тое состояние смыслообразующей сферы может проявляться в индифферентном характере отношений учащихся, в отсутствии потребностей стимуляции, в безразличии к изучаемым явлениям и фактам и к самому процессу учения, в общей пониженной академической активности.

– Средний уровень. Он характеризуется достаточно выраженным состоянием личностно-смысловой сферы по каждому критерию, однако в большей мере это относится к первым двум из них и в меньшей мере – к последующим. Открывшиеся смыслы фрагментарны, дискретны, в личностно-смысловую сферу как таковую не сведены, их сознание не имеет концептуальной базы, оценочная позиция учащихся выглядит неустойчиво.

– Высокий уровень. Он характеризуется целостностью личностно-смысловых образований. Личностно-смысловые структуры, разрозненные на предыдущем уровне, на этом уровне представляют единую личностно-смысловую структуру. О человеке в таком случае говорят – цельная натура. Его взгляды имеют характер убеждений, мировоззрения. В результате создаются новые условия для более эффективного использования личностного смысла как педагогического средства, его влияния на перестройку других личностных образований.

Объективно существуют и промежуточные уровни (между низким и средним, средним и высоким). Кроме того, есть объективно и нулевой и высший уровни развития личностно-смысловой сферы.

Интересно сравнить уровни развития личностно-смысловой сферы учащихся с уровнями знаний, общепринятыми в дидактике. В структуре знаний низшим уровнем является репродуктивный, а высшим – творческий. Первый обычно характерен для учеников, находящихся на низшем или среднем уровне смыслового развития, с преобладанием непосредственного смыслового компонента, последний – для тех, у кого смысловая сфера развита достаточно хорошо. Между ними располагаются уровни, характеризуемые отдельными признаками предыдущего и последующего уровней. Уровни развития личностно-смысловой сферы и уровни знаний во многом адекватны (но отнюдь не тождественны), совпадают как две грани единого основания деятельности, насыщенного и значениями, и смыслами.

Из характеристики показателей видно, что они тесно взаимосвязаны и во многих пунктах пересекаются, тем не менее, каждый из них оттеняет специфическую сторону смыслообразования, а в совокупности они позволяют выявить общее состояние эффективности использования личностного смысла в дидактических целях, хотя конкретно для данного исследования они были переработаны и дополнены.

За последнее десятилетие существенные изменения, затронувшие систему образования, произошли как во внешней (чисто организационной), так и во внутренней (научное осмысление проблем образования на уровне современного общепсихологического знания) сфере. Изменились структура образования, число учащихся в различных учебных заведениях, умножились типы учебных заведений и характер предоставляемых ими образовательных услуг, увеличилось число лиц, занятых преподавательской, управленческой, консультативной, обслуживающей, исследовательской деятельностью. Все же наиболее заметные и существенные изменения произошли в области переосмысления самой образовательной системы: ее целей, принципов, содержания, методов и форм обучения. Пришло время воплотиться идее С.Л. Рубинштейна: «То, что для одной из наук (психологии) является предметом, то для другой (педагогике) выступает как условие» [1].

В силу того, что традиции, заложенные Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейном в педагогической психологии, изначально были ориентированы на личностные аспекты обучения, идеи экзистенциальной и гуманистически ориентированной психологии, как только появилась возможность открыто говорить об их достоинствах и перспективах, чрезвычайно быстро проросли на почве отечественного образования. Это можно объяснить тем, что, по замечанию А.В. Запорожца, сделанному еще двадцать лет назад, «в отличие от американской теории форсирования способностей, советская психология предлагает (сейчас было бы уместнее сказать – предлагала) теорию амплификации, совпадающую по своим ценностным установкам и представлениям с гуманистической психологией». Не «норма развития», а «развитие – норма», – в этом суть принципа амплификации (обогащение, усиление, углубление) развития и обучения (А.В. Запорожец, Н.А. Менчинская). Близость теоретических посылок разнородных, развивающихся совершенно самостоятельно школ (зарубежная гуманистическая психология и деятельностный подход в советской психологии), сходство гипотез и экспериментально подтвержденных выводов говорят об общечеловеческой ценности тех положений, которые разрабатывались представителями этих направлений, вне зависимости от социального строя и политических лозунгов той страны, в которой проводились исследования. Ряд идей был настолько выношен мировой образовательной практикой, что зачастую одновременно (параллельно) озвучивался представителями разных психологических школ.

Гуманистическая психология, во многом определившая логику развития отечественной психологии предшествующего десятилетия, за-

метно повлияла, как подчеркивалось ранее в другом контексте, на ориентиры переосмысления ценностей, раскрываемых перед ребенком в процессе обучения. В работах Ш. Бюлер, К. Гольдштейна, Р. Мея, В. Франкла, К. Роджерса [4, 30, 111, 153] так или иначе были отражены традиции европейской либеральной культуры, нашедшие воплощение в попытках создать образовательные учреждения «новой», «свободной» ориентации. Передовая европейская и американская практика образования сама, на эмпирическом уровне, пришла к отрицанию «привития» способностей за счет обезличивания индивидуальности ученика. Вальфдорские школы, школы по типу Саммерхилл, «Справедливые сообщества Кольберга» изначально были ориентированы на организацию учебного процесса на основе непосредственно переживаемого опыта, значимости для детей учебных проблем, приоритетного права ученика на свободный выбор направления своего развития.

К. Роджерс, писавший о себе: «Я никогда не был школьным учителем и имею относительно небольшой опыт обучения студентов университета» [21], раскрыл, однако, в рамках своего видения «становления человека» те основные направления, которые, собственно, и составляют сущность гуманизации образовательного процесса, выведение его на уровень соответствия ценностям демократического общества. Необходимость реализации учебного процесса на личностно-смысловом уровне, ориентация на «пристрастность», интересы и увлечения каждого конкретного ребенка, возможность познать то, что непосредственно раскрывает внешний мир через внутреннюю индивидуальную сущность познающего – и есть, по К. Роджерсу, «подлинное учение» [73]. В одной из статей он писал: «Если бы я был учителем, я бы очень серьезно думал над тем, что значит учение для этого конкретного ребенка, что оно значит для другого. Я попытался бы увидеть глазами этого ребенка тот мир, в котором он сам учится, нечто усваивает» [73]. Эта идея может быть реализована лишь при условии переориентации как целей образования, так и его содержания, методов и форм. Обучение должно быть истинно диалогичным, т.е. искренним со стороны учителя и ориентированным на то, что представляет в глазах детей реальную познавательную ценность, на то, что имеет для них личностный смысл. «Я бы хотел, если бы был учителем, сделать так, чтобы в моем классе происходило обучение, втягивающее в себя всего человека, всю его личность. Это трудно, но это необходимо» [60]. Гуманистическая психология привнесла в педагогическую психологию достаточно жесткую идею о том, что «абсолютизированная опора на интеллект была (во многом) причиной тех военных действий и других последствий» [61], к которым пришли поколения, культивирую-

щие главным образом ценности сугубо объективного знания, не ориентированного и не понимающего неповторимости смысла, рождаемого в каждом человеке в процессе его жизни.

Отечественная постклассическая психологическая теория, перейдя от моносистемного к метасистемному способу видения субъекта познавательной деятельности [4, 6, 33, 46, 59, 111, 113, 153], привнесла в педагогическую науку ряд новых принципов и подходов (историко-эволюционный, историко-системный, историко-категориальный, парадигмальный, контекстный и т.д.), которые изменили общую тенденцию и направленность педагогического поиска как в сфере теоретического осмысления понятийного аппарата дидактики и механизмов обучения, так и в реальной педагогической практике. «Кризис мировой образовательной системы и возникает потому, что новый социальный заказ, обусловленный выходом мирового сообщества в постиндустриальную фазу развития, не может быть выполнен без перехода к новой парадигме в понимании человека. Мы все пытаемся дать человеку образование, не зная закономерностей человекообразования. Разрабатывая все новые и новые «педагогические технологии», мы стремимся с их помощью обойти собственное незнание этих закономерностей» [127]. Именно этим стремлением познать истинные механизмы учебной деятельности, механизмы процесса постижения нового в школе и в реальной жизни объясняется тот интерес, который проявляла в последнее время психолого-педагогическая наука к проблеме личностных, глубинных, смысловых аспектов образования и обучения.

Хронология развития отечественного образования последних лет подтверждает тенденцию, предсказанную А.Г. Асмоловым еще в 1994 г. «На смену существующим педагогическим технологиям придет «смысловая педагогика» [48]. Смысловая педагогика ставит своей целью организацию педагогического процесса на основе понимания психологических механизмов преобразования культуры в мир личности. «Психология как фактор конструирования образовательного пространства личности» (А.Г. Асмолов) предлагает вариативное, развивающее, смысловое образование. «Целью вариативного образования является формирование такой картины мира в совместной деятельности со взрослым и сверстниками, которая бы обеспечивала ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе и в ситуациях неопределенности. В ходе вариативного образования ребенок приобщается к культуре, т.е. овладевает способами мышления и способностями, посредством которых люди на протяжении многих веков строили мировую цивилизацию» [33]. В условиях динамически изменяющихся реалий

современного мира, когда привычные ценностные нормы и стереотипы уже не могут служить путеводителем по жизни, человек может отыскать свой жизненный путь лишь при условии наличия особых ценностно-смысловых установок по отношению к самой жизни, к своему опыту, к событиям своей жизни. Школа становится тем общественным институтом, который не просто предлагает ученику определенную сумму знаний, но и дает ему первотолчок к саморазвитию, ту интенцию, благодаря которой человек будет искать и раскрывать смыслы своей жизни. Появился целый ряд психологических теорий, раскрывающих суть новой парадигмы и отвечающих запросам общества, живущего с ориентациями не на монистический идеологический стандарт, а на общечеловеческие ценности, открытость достижениям мировой поликультурной цивилизации.

Так, теория психологических систем (В. Е. Ключко, А. А. Веряев), рассматривающая человека как многомерный мир, определяет, что в процессе взаимодействия субъекта с объектом рождается новая реальность – сверхчувственная, т.е. характеризующая всю систему, продуктом функционирования которой она является, «удвоенная», поскольку оказывается качественно новым образованием, не сводимым ни к субъективному, ни к объективному. «Науки переполнены категориями, фиксирующими объективные и субъективные явления, но практически нет понятий, которые могли бы адекватно фиксировать ту реальность, которая открывается при попытках мысли проникнуть в пространство, существующее между духом и материей, объективным и субъективным. Здесь противоположности сосуществуют в сложном, но вполне упорядоченном системном единстве, в силу чего «мир человека» оказывается частью самого человека, его продолжением, его истинным телом. Характерной особенностью этого «очеловеченного» пространства является его многомерность, которая возникает в результате интеграции в нем объективных и субъективных измерений» (В.Е. Ключко). Новый ракурс поиска сущности и специфики законов познавательной деятельности человека переориентирует все уровни исследований: методологический, теоретический, эмпирический. По-новому трактуется предмет науки, который понимается как «сложная система, центром которой является человек, а психика рассматривается не как подкожное образование (в этом случае оно ничем не отличалось бы от наивно понимаемой души), а как то, с помощью чего обеспечивается дальное действие человека в его предметных ценностно-смысловых полях, осуществляется и удерживается переход субъективного (текущие состояния человека) в предметный мир человека и обратное движение мира в сознание человека» [32].

Переориентация методологических принципов в связи с возникновением теории психологических систем (ТПС), изменение теоретических конструктов, поиск новых принципов построения экспериментальных и других методов психологического исследования, разработка таких принципов психодиагностики, которые были бы адекватны новому пониманию человека как сложной самоорганизующейся системы, вывели прикладные отрасли психологии, и в первую очередь ее направления, связанные с развитием обучения, на качественно новый уровень, дав обеспечение таким областям, как психопедагогика (А.Г. Асмолов, Л.М. Фридман), практическая психология образования (А.Г. Асмолов), человекообразование (В.Е. Клочко), смысловая педагогика (А.Г. Асмолов, В.Е. Клочко), смысловое образование (А.Г. Асмолов, М.С. Нырова). Эти новые отрасли знания, пограничные между психологией и педагогикой, как раз и избрали своей перспективно-практической направленностью педагогику, а сущностной основой – психологию. Однако только психологического обоснования тех или иных подходов в обучении при выборе модели или технологии недостаточно, сама система обучения должна воплощать собой реальный познавательный механизм реально познающего ребенка. «Новый взгляд на человека, на законы формирования собственно человеческого в нем, на условия, факторы и движущие силы человекообразования не может не повлиять на изменение всей системы образования» [69].

Новое содержание привносится в понятие «психическое развитие». Субъективное не возникает из объективного (его там нет по определению). Есть так называемый «переходной» слой совмещенного бытия субъективного и объективного, и именно отсюда, из фиксированной точки, из начала координат (где одна из осей – познающая личность, а вторая – реальный мир), начинается движение объективного в план сознания, и по мере усложнения этого процесса происходит человекообразование, когда усложнение мира человека «одновременно является изменением уровней его сознания, переход его предметного сознания к смысловому, от смыслового к ценностному» [69]. По терминологии Д.А. Леонтьева, ценности в данном контексте мы можем рассматривать как высшие смыслы – априорно существующую высшую смысловую инстанцию» [73]. Здесь, как подчеркивалось, не возникает новый смысл, а уже существующий смысл переходит в новую форму существования или на новый носитель. Ф.Е. Василюк в своем практико-ориентированном подходе, «анализирующем психотехнику выбора», определяет его (ценностный мир человека) как «внутренне сложный и внешне легкий жизненный мир». Если в реалистическом мире развивается традиционно

психика, то в «легком и сложном — сознание, как «орган», предназначение которого есть согласование и сопряжение различных жизненных отношений. Внутренняя цельность является главной жизненной необходимостью этого мира, а единственный принцип, способный согласовывать разнонаправленные жизненные отношения — принцип ценности» [33].

Предметы (в процессе онтогенеза и познания) приходят к человеку раньше, чем они обретут смысл для него, и это и есть основное противоречие, «кризис развития» сознания ребенка. Роль взрослого — вывести познаваемый предмет (процесс, явление, закономерность) на границу смыслового поля, на границу переходной формы объективного и субъективного миров, «раскристаллизовывая» смысл, потенцируемый объектом познания познающему субъекту. Смыслообразование является главным процессом, происходящим в совмещенной психологической системе. Ситуативные смыслы и смыслы ценностного уровня (высшие смыслы) есть новое измерение человека, уровня его общего и личностного развития. В такой ситуации взрослый, педагог — есть посредник в отношениях между культурой и ребенком, между достижениями цивилизации и учеником. Формируется интраперсональный подход к проблеме личности самого учителя, понимающего и разделяющего смысловой подход к педагогической практике, к проблеме, когда «субъектом выступает сам человек по отношению к самому себе» [47, с. 7]. По мнению В. Е. Ключко, учитель, «выступая как медиатор», замыкает через себя связь ребенка с культурой (так как в жизни они сосуществуют отчужденно, как бы в разных плоскостях, зачастую вообще не взаимодействуя), делает их сообразными. «Мир превращается в действительность тогда, когда он выступает в качестве пространства для развития человека. Задача школы — превратиться в такое пространство. Его необходимо проектировать, понимая в нем источник развития человека, а не одно из условий» [4, с. 110].

Несомненно, важными для нашей тематики являются исследования В.В. Знакова, вводящего в психологию и педагогику новую трактовку категории «знание» и рассматривающего явление понимания «как предмет познания и как способ бытия человека в мире» [6]. Развивая ранее выдвинутую идею О.К. Тихомирова о значении операциональных смыслов для избирательности и целенаправленности мыслительного поиска, он приходит к выводу, что «данных о том, как развитие и взаимодействие операциональных смысловых образований приводит к формированию понимания испытуемым промежуточных и конечных результатов мыслительного поиска, в психологической литературе пока почти нет» [26]. Раскрыть эти психологические механизмы возможно, лишь занимая по-

зицию, согласно которой, в процессе осмысления отраженной в знании реальности у субъекта возникает смысл последней, т.е. познавательное отношение к содержанию понимаемого фрагмента действительности. «Очевидно, что теория мышления может называться смысловой только в том случае, если смыслообразование и понимание рассматриваются ее сторонниками в качестве важнейших составляющих мыслительной деятельности человека» (В. В. Знаков).

Проблема знания, психолого-педагогическая интерпретация самой этой категории и механизм образования данного феноменологического явления рассматривается В. П. Зинченко, который вслед за С. Франком (как мы говорили ранее) вводит понятие «живое знание» и через его осмысление оценивает сущность, цели, ценности образования, его место в социуме и роли в судьбе отдельного человека. «Живое знание отличается от мертвого, или ставшего знания тем, что оно не может быть усвоено, оно должно быть построено. Построено так, как строится живой образ, живое слово, живое движение, живое, а не мертвое механическое действие» [2]. Знание, постигнутое как конечная истина, не вызывает пульсации сознания, не рождает пристрастности познающего субъекта, оно становится «отчужденным» и «погасшим». Только из противоречия между наличным содержанием сознаваемого, или потенциально сознаваемого, и внешними аспектами бытия, проникающими в смысловую сферу познающего, возникает та искра, которая порождает желание мыслить, приблизиться к истине. «Смысл, разумеется, содержится в любом знании. Однако его экспликация, понимание, вычерпывание требуют специальной и нелегкой работы» (там же, с. 23). Рассматривая смысл как средство связи значений с бытием, с предметной действительностью и предметной деятельностью, В.П. Зинченко анализирует механизм смыслопорождения, извлечения смысла из значений и адекватной смысловой оценки ситуации, говорит о том, что извлеченный субъектом смысл не дан постороннему наблюдателю, он не всегда дан и субъекту познания (невербализованный смысл – по В.К. Вилюнасу; часть, «недоопределяемая сознанием», – по А.Ю. Агафонову). Однако внутренняя интенция (побуждение), если она возникла в данной ситуации, порождает стремление искать его в процессе познания. При извлечении смысла из вербальных значений субъект привлекает влилингвистическую информацию, к которой относятся образы предметной реальности, а также действия с ней. «От характеристики смысла как бытийного и ненаблюдаемого образования имеется ход к проблеме Смысла жизни (бытия), который полностью не выразим в значениях» [64]. Вне этого внутреннего стремления, вне пульсации смысловой сущности мы не могли бы понять

источник мыслительной активности, предметность и бытийность мысли. «Не менее интересен и сложен для анализа противоположный процесс — процесс означения смысла, трансформации или перевода смысла в значения. Такой перевод, если он осуществлен полностью, является своего рода «убийством» смысла как такового. Означение смысла или его понимание — это вовлечение чего-то из сферы бытия в сферу языка» [64]. Любая концептуализация все равно должна оставлять элемент «недоназначенности» (неозначенности), пространство для смыслового движения, степень свободы мыслительной деятельности. Механизм смыслопорождения открывается через «совместный анализ циклических и противоположно направленных процессов осмысления значений и означения смыслов... На стыке этих процессов рождаются новые образы, несущие смысловую нагрузку и делающие значения видимыми (визуальное мышление), и новые вербальные значащие формы, объективирующие смысл предметной деятельности и предметной действительности» [59].

Обратимся вновь к проблеме мотивации учебной деятельности. «На этом вопросе «повешена» не только вся психологическая наука, но и теория и практика образования» [53]. Психика, трактуемая не как «отражение реальности», а как «порождение новой реальности», выводит понимание смыслообразующих мотивов на уровень порождения мира человека, взятого в единстве с той частью объективного мира, «с которой он вступает во взаимодействие в процессах деятельности и которая обретает для него характеристики предметности, реальности и действительности» [1].

Однако пока еще учитель не готов вывести учебный процесс на смысловой уровень, так как не владеет техникой организации процесса смыслообразования [2, 3, 31, 32, 50].

Представители личностноориентированного подхода в обучении (в этом направлении работают как психологи, так и педагоги) исходят из того, что: «Если школа в качестве базовой ценности признает развитие ученика как индивидуальности, то она должна создать для этого все необходимые условия» [2]. Работа с субъектным опытом детей (его раскрытие, использование в образовательном процессе) является, по мнению авторов этой идеи, основной задачей в личностноориентированной школе. «Учитель, реализующий личностноориентированную модель обучения, видит свою профессиональную задачу не столько в передаче знаний (умений, навыков), как социокультурных образцов, их «интериоризации» (внедрении) в сознание учащихся, сколько в раскрытии содержания субъектного опыта детей. Он опирается на него при реализации своих педагогических задач, постепенно переводя содержа-

ние субъектного опыта в систему научного знания; знакомит с правилами, приемами, алгоритмами действий, выработанными в культуре» [50]. В.П. Зинченко, анализируя данный подход в трактовке И.С. Якиманской, писал: «При формирующей (эгоцентрической) позиции педагог «вчитывает», «вписывает» в ученика, при личностноориентированной (эксцентрической) – «вычитывает» из ученика и принимает его в себя» [111]. Но возникает вопрос – как побудить учителя отказаться от многолетнего профессионального стереотипа дрессуры, стереотипа простого трансформирования знаний? В этом плане, безусловно, перспективен подход В.А. Иванникова, раскрывающий механизмы волевой регуляции, формирование побуждений к деятельности, дающий смысловой анализ деятельности. Механизмом такой регуляции выступает изменение или создание дополнительного смысла, что позволяет усилить или ослабить побудительную силу тех или иных мотивов. Разработан целый ряд приемов, позволяющих целенаправленно изменить смысл действия (т.е. личностный смысл): переоценка значимости мотива или предмета потребности; изменение роли, позиции человека; соединение заданного и принятого действия с новыми мотивами и т.д. Эти психологические техники вполне могут быть выведены на уровень реального учебного процесса в ходе создания дидактического инструментария по развитию смысловой сферы школьников.

Исследования в рамках педагогической психологии, а также общей психологии и психологии личности показывают, что изменить психологическую компетентность учителя возможно лишь через изменение его профессионального образа мира, «формируя новое психологическое видение целостного человека на разных этапах его становления» [50], и, что не менее важно и что, собственно, и является целью данной работы, необходимо скрупулезно, детально и системно проанализировать все компоненты и звенья учебного процесса в смысловой интерпретации, дав тем самым учителю целостную картину проявлений смысловой реальности в образовательном процессе, инструментарий по созданию условий для самореализации, самораскрытия и саморазвития ученика.

3.2 Педагогические технологии в контексте теории смысла и смыслообразования

Теоретическое осмысление учебного процесса на личностно-смысловом уровне ставит перед педагогической психологией целый ряд проблем практической направленности. Необходимо переориентировать цели обучения с информационных на развивающие, содержание вывести с знаниево-отчужденного уровня на личностно-ценностный, необ-

ходимо перестроить формы обучения с авторитарно-унифицированных на демократически-вариативные. Особый блок проблем относится к мотивационно-динамическим компонентам обучения, к переосмыслению уже существующих и разработке новых методов и технологий обучения. Содержание учебного процесса, которое является полем кристаллизации, питающим смыслообразование и смыслоосознание учащихся, должно получить «импульс жизни». Его необходимо как-то расположить в пространстве, распределив его между учителем и учащимися, между самими учащимися и их группами. Его нужно расположить также во времени, дифференцировав его и наполнив им последовательность процедур действий учителя и учащихся. Это и есть технологические аспекты учебного процесса. Технологии обучения предстают как механизм самореализации содержания, и, следовательно, обновляя содержание, в любых его направлениях, включая и смыслообразование, надо адекватным, синхронным образом вносить изменения и в технологическую культуру. Содержание и технологии оказываются взаимосвязанными органически: если содержание «питает» развитие личности, ее смысловые структуры, то технологии включают, запускают развитие. Оказавшись неадекватной содержанию, технология как запускающий инструментарий не «сработает», поскольку нарушится принцип изоморфной зависимости «содержание – технология», принцип взаимосоответствия. Однако если содержательный компонент в обучении за последние годы все более и более становится смыслонасыщенным, ориентированным на развитие смысловой сферы учащихся, то технологии обучения пока еще в основном носят или репрезентативный, или когнитивно-направленный характер. Это противоречие порождает необходимость поиска тех технологий в учебном процессе, которые позволят вывести его на уровень смысловой сферы через смыслообразование и смысловывявление самих учащихся.

Технология самой учебной деятельности должна переосмысливаться, исходя из механизмов смыслообразования, присущих данному процессу. Особый интерес представляет трактовка так называемых «задач на смысл», которые в психологии личности рассматриваются как «попытка прорваться через завесу мотивировок к истинным мотивам своего поведения» [26]. Неосознаваемые смыслы инициируют разнонаправленное движение мысли, пытаясь выйти на осознаваемый уровень, интерферируют мыслительное содержание. В ходе решения «задачи на смысл» происходит внутренняя работа личности по соотношению проявлений мотива в нескольких пересекающихся друг с другом плоскостях: в отношении мотива к преодолеваемым личностью ради его достижения внешним и внутренним преградам; по сопоставлению мотива с другими высту-

пающими в сознании субъекта возможными мотивами той же деятельности; по оцениванию мотива в его отношении к принятым личностью нормам и идеалам; по соотносению мотива с реальными с точки зрения личности ее возможностями, т.е. с воспринимаемым образом «Я»; по сравнению собственного мотива с предполагаемыми мотивами других субъектов (А.Г. Асмолов, В.В. Столин). Необходимость в процессе обучения выведения смысловых образований на осознаваемый уровень и раскрытие своего смысла для другого (коммуницирование) и есть тот катализатор (противоречие между желанием выразить в словах свои страсти и ограниченность вербальной сферы при выражении своего внутреннего состояния), который побуждает ученика к интроспективности и самораскрытию. Этот иницирующий компонент смыслообразования учащихся определяет потенциал Технологии по способности обеспечения личностно-смыслового развития учащихся. Это, прежде всего, технологии, ориентированные не на «прочное усвоение знаний», не на «активное мышление», не на «творческую активность», а непосредственно на смыслообразование учащихся, сопровождаемое более или менее выраженными состояниями переживания. В работах Абакумовой И.В., Ермакова П.Н., Лукьяненко М.А., Машекуашевой М.Х., Фоменко В.Т. были выделены технологии, обеспечивающие самоактуализацию субъектного опыта учащихся (эмоционально-психологические установки и эмоционально-психологические обобщения в обучении, эмоционально-психологическое опережение, личностно-смысловой контекст, преобразование теоретического материала в образный); диалоговые технологии (внешний, внутренний, множественный диалоги, диалоги эпох, диалоги разнохарактерных культур); игровые технологии (ролевые и другие виды дидактических игр, включая компьютеры с их цветодидактическими возможностями, имитация, мысленные путешествия); технологии, обеспечивающие самовыражение учащихся (ситуации выбора, персонализация, задания на проявления саморефлексии, зоны экзистенциальных проявлений учащихся); технологии психолого-дидактической поддержки учащихся (ситуации успеха, зоны самодифференциации и самоиндивидуализации учащихся, модели жизненного самоопределения, моделирование жизненных ситуаций и ситуаций поведения, метод личностно значимых конкретных ситуаций, метод инцидента, смысловое погружение, ценностное ориентирование); технологии проблемно-творческого типа (инициации творческой деятельности учащихся, проблемные ситуации, задачи на «смысл» ситуации, явления знания сознанию, зоны «эмоционального пробуждения разума», состояние «инсайт», задания по жизненным впечатлениям, на выражение самоощущению; работа

по преобразованию учащимися музыкальных образов в изобразительные, изобразительных – в музыкальные, задания эвритмического типа; творческие сочинения, в том числе по естественно-математическим дисциплинам, включение учащихся в учебный процесс на правах авторов содержания – рисунков, рассказов, дневников, стихотворений, исследовательских задач).

В данных технологиях прослеживается тенденция обращения к жизненному миру ребенка, его духовной сфере, к смысловому уровню его глубинного «Я». Наблюдается направленность на ограничение академизма в учебном процессе, содержится возможность заметной интенсификации последнего.

В ракурсе смыслообразующего потенциала особого внимания заслуживают две технологии: диалог и поддержка, чрезвычайно перспективные в учебном процессе младших школьников. Об этом свидетельствуют и опыт современной школы [75], и психолого-дидактические и педагогические исследования [1, 2, 3, 77, 78, 111].

Поддержка может быть определена как создание условий в учебном процессе для естественного, свободного развития личности. Она направлена на обеспечение беспрепятственного развертывания внутренних, сущностных, универсальных свойств человека. Из такого подхода к поддержке следует, что она связана с развитием субъекта как психическим новообразованием [2]. К этому классическому пониманию развития как «развития субъектности» обращаемся и мы. В нашей интерпретации на «психические новообразования» накладываются «смысловые новообразования», выводя, таким образом, понимание развития за непосредственные пределы психического. В этом случае и традиционные «зоны развития»: зона актуального развития, зона ближайшего развития, зона саморазвития – могут быть интерпретированы как зоны смыслового развития (точнее сказать, «и смыслового развития»), и для понимания подлинного значения поддержки данное обстоятельство является существенным.

Если «зона ближайшего развития» справедливо рассматривается как механизм развития личности, в том числе ее смыслового контура, и внимание к ней в последнее время повышено, то поддержку как психолого-дидактическое действие, ориентированное на достигнутый ребенком уровень развития, следует рассматривать как шаг «назад», как уступку «зоне актуального развития», включающей, следовательно, и смысловую составляющую.

Поддержку следует рассматривать сдвинутой не в сторону «зоны актуального развития», а в сторону «зоны саморазвития». Поддержка уча-

щихся — это поддержка их на уровне саморазвития, в нашем контексте — «смыслового саморазвития». Чтобы осуществился акт смыслообразования, необходимы условия, «поддерживающие» этот процесс на уровне «данности». Следует, естественно, иметь в виду и то, что «зона саморазвития» — не что иное, как «зона актуального развития» в следующем цикле (диалектическом этапе) развития личности.

Интерпретация педагогической (а точнее в данном аспекте — дидактической) поддержки в смысловой аргументации дает возможность рассматривать технологии как фасилитирующий компонент смыслообразования учащихся.

3.3 Технологические особенности организации смыслообразующей деятельности школьников. Смыслотехнологии в учебном процессе

В настоящей работе категория «педагогическая технология» или «технология в учебном процессе» используется как своеобразное «содержательное обобщение» (по терминологии В.В. Давыдова), вбирающее в себя смыслы различных наиболее часто используемых определений, т.к., несмотря на определенные нюансы интерпретации, ряд ведущих специалистов, занимающихся проблемой описания и анализа целостной педагогической системы, сходятся в понимании существенных признаков данного компонента учебного процесса (Беспалько В.П., Волков И.П., Монахов В.В., Фоменко В.Т., Шепель В.М.). По определению Лихачева Б.Т., «педагогическая технология — это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса», а Кларин М.В. рассматривает педагогические технологии как «системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей» [69].

Селевко Г.К. рассматривает технологии на различных «иерархически соподчиненных уровнях»: научном, процессуально-описательном и процессуально-действенном. Так как «педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы, способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения» [113, с. 15].

Для разработки педагогических технологий диалогового типа, ориентированных на смыслообразование учащихся, были использованы

критерии технологичности, наиболее часто используемые в психолого-педагогической литературе как основные методологические требования к данному компоненту учебного процесса. Педагогическая технология рассматривается не как отдельный методический прием или способ, решающий частнопредметную или локальную учебную задачу, а как нечто процессуально-целостное, воспроизводимое (экстраполируемое) в других дидактических условиях и, самое главное, дающее устойчивый, желаемый результат. Технологии характеризуются следующими критериями:

– *концептуальность*, как опора на определенную научную концепцию, включающая философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей. В качестве такой концептуальной основы для разработки педагогических технологий, ориентированных на смыслообразование младших школьников, была использована современная отечественная общепсихологическая теория смысла, смыслообразования, динамики смыслового развития в онтогенезе (Леонтьев А.Н., Лурия А.Р., Рубинштейн С.Л., Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Брушлинский В.П., Зинченко, Иванов В.А., Леонтьев Д.А., Субботский Е.В.); работы крупнейших представителей западной гуманистической и экзистенциальной психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Дж. Фрейдберг); мотивационно-динамический подход в психологии (Асмолов А.Г., Васильев И.А., Клочко Е.В., Корнилова Т.В., Леонтьев Д.А.); а также психолого-педагогические теории, рассматривающие личностно-смысловые особенности обучаемых как педагогический фактор и возможности его использования в учебном процессе (Абакумова И.В., Асмолов А.Г., Клочко Е.В., Мильман В.Э., Нырова М.С., Патяева Е.Ю., Фридман Л.М.);

– *системность* как целостность, совокупность и взаимосвязь всех ее составляющих, единая логика процесса, ориентированного на приоритетную учебную цель – смыслообразование. Системность предлагаемых технологий обеспечивалась единством концептуальной основы (описанной выше), дающей возможность вычленить доминантную образовательную цель – развитие смысловой сферы обучаемых и формирование у них интегрированной смысловой регуляции - и соответствующую ей (изоморфные цели) содержательную часть обучения и процессуальную часть как технологический процесс, реализующийся в организации обучения, методы и формы учебной деятельности школьников, методы и формы работы преподавателя по управлению процессом усвоения материала, а также диагностика учебного процесса;

– *управляемость* предполагает возможность целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, а также поэтапную

диагностику, варьирование средствами и методами с целью коррекции результатов. Целеполагание в нашем исследовании рассматривалось в ракурсе, направленном на смыслообразование учащихся, обретение ими новых смыслов, расширение и обогащение структуры сознания, формирование фрагментов смысложизненной концепции. Учебный процесс рассматривался как определенный континуум, в каждой целевой точке которого предусматривается содержание, адекватное объективным значениям, и в то же время выходящее за их «надличностные» границы и порождающее смыслопоисковую, смыслоактуализирующую активность обучаемого. Целеполаганием предопределяется возникновение из значимых единиц содержания (совокупность значений, которые должны быть усвоены в процессе обучения) объективно-смыслового фона, на который может замыкаться субъективный опыт учащихся и который, следовательно, в состоянии трансформироваться в личностные смыслы. «Если традиционное целеполагание, построенное на логике значений, ориентировано на становление у учащихся научной картины мира, то целеполагание, базирующееся на смысле с разноупорядоченной знаниевой целевой структурой, направлено на развитие индивидуальной картины мира учащихся» [3];

– *эффективность* определяется конкурентностью педагогических технологий в современном учебном процессе, должна обеспечить эффективность по результатам и гарантировать определенный стандарт обучения, но, учитывая специфику поставленных в качестве приоритетных учебных целей. Для соблюдения этого критерия технологичности, необходимо разработать систему оценки тех результатов, которые получены на разных этапах исследования. Объективность оценки достигается варьированием аналитических характеристик по определенным показателям (которые подробно будут охарактеризованы далее) и целостной интегрированной характеристикой, получаемой в результате проведения гуманитарно-смысловой экспертизы эффективности использования смыслообразовательных технологий в процессе профессионального обучения будущих педагогов.

– *воспроизводимость* подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами. Для достижения этой цели были разработаны проективные составляющие смыслообразующих технологий: технологические схемы как условное изображение технологии процесса, разделение его на отдельные функциональные элементы и обозначение логических связей между ними и технологические карты как описание процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий с указанием применяемых средств.

Психологическим основанием для разработки психологических технологий диалогического типа, направленных на развитие смыслообразования учащихся в процессе обучения в начальной школе, явились идеи организации смыслопоисковой активности человека как условия осмысления жизненного опыта (Каракозов Р.Р.), положения психотехники выбора (Василюк Ф.Е.) и смыслотехники (Леонтьев Д.А.). Эти исследования не просто рассматривают естественную динамику развития смысловой сферы личности в процессе развития, выводящую «за скобки произвольную активность самого субъекта» [80], а, прежде всего, акцентируют внимание на динамике и трансформации смысловых структур, систем и процессов при направленном управлении процессами смысловой регуляции, а также на управление смысловой динамикой у других людей. Термин «смыслотехника» выступает как частный случай психотехники и, по словам Д.А. Леонтьева «Это понятие в свое время предлагалось как обозначение гипотетической системы приемов воспитания и коррекции смысловых образований личности (Асмолов А.Г., Братусь Б.С. и др.)». Смыслотехника рассматривается как система воздействия на личность, обуславливающая изменения смысловой динамики, через которую осуществляются любые изменения смысловой сферы.

В настоящем исследовании, поскольку объектом исследования были дети младшего школьного возраста, наиболее перспективными выступали диалоговые образовательные технологии. Именно коммуникативная структура учебного диалога в наибольшей степени представляется перспективной как в плане смысловой трансляции от учителя к ученику его собственного смыслового понимания и переживания изучаемого, и, следовательно, дает возможность проявиться своеобразному «смысловому заражению», порождая «двуголосое слово», «смысловый архиобраз» (по терминологии М.М. Бахтина [77]), так и в плане создания учебных ситуаций, инициирующих смыслообразование, смыслоосознание и смысло-раскрытие самих учащихся, т.е. содержащие в себе «задачи на смысл».

Д.А. Леонтьев рассматривает проблему смыслотехники как составную часть анализа проблемы динамики и трансформации смысловых структур [73] в процессе использования приемов манипулятивного и рекламного воздействия, волевой саморегуляции, воспитания и психотерапии, предлагает определенные типологии по соответствующим параметрам:

1. По характеру воздействия смыслотехники подразделяются на целенаправленные (заданные), стремящиеся к определенному предвидимому эффекту (реклама, пропаганда, практика волевой саморегуляции) и фасилитирующие (поддерживающие), имеющие целью настолько, на-

сколько это, возможно, повысить эффективность соответствующих процессов и устранить ограничивающие их барьеры и блоки (так называемая «майевтическая» психотехника, недирективные психотерапии).

2. По масштабу изменений, планируемому субъектом воздействия:

– влияние на конкретные действия через порождение или изменение ситуативных мотивов, личностных смыслов или смысловых установок;

– изменение устойчивого отношения к конкретным вещам или людям через порождение или изменение смысловых диспозиций (иногда смысловых конструктов);

– формирование или изменение общих смысловых ориентаций – мировоззрения, самоотношения, системы ценностей.

3. По направленности в себя (интраперсональность) или на других (интерперсональность).

Смыслотехника процессов смыслообразования рассматривается в контексте ряда современных психологических работ. В. А. Иванников анализирует волевую регуляцию как произвольное управление побуждением, изменение интенсивности которого связывается с изменением или созданием дополнительного смысла действия. В качестве средств саморегуляции он выделяет переоценку значимости мотива или предмета потребности; изменение позиции; предвидение (как переживание) или отказ от осуществления действия; включение заданного действия в другое и ряд других. Это позволяет рассмотреть соответствующий ряд средств воздействий на саморегуляцию другого человека (то, что в психологии последних лет чаще всего называют манипуляциями). Близкой, по оценке Д.А. Леонтьева, является классификация стратегий саморегуляции для повышения мотивационного заряда тех или иных намерений Ю. Куля [74].

Анализ различных смыслотехник чаще всего проводится применительно к проблеме смысловой коммуникации, смысловой координации, трансформации и направленной трансляции смыслов, прежде всего в пропаганде, рекламе, психотерапии. Однако ряд работ описывает особенности смыслообразования в контексте направленного воздействия на личность, т.е. в условиях учебного и воспитательного процессов. Е.Е. Пронина выделяет признаки смысловывявляющих текстов, которые оказывают наиболее очевидное влияние на формирование ценностных ориентаций студентов-журналистов. «Смысловывявляющий потенциал текста определяется не по формально-содержательным параметрам – они могут быть сколь угодно разнообразны, – а по коммуникативным принципам структурирования произведения и духовным интенциям, запечатленным в его словесно-образной ткани. В этом случае удается

описать вполне выполняемые для профессионала условия воссоздания трансцензуса в журналистском тексте» [74]. Введение в анализ механизма воздействия текста на читателя понятия трансцензуса показывает тот непосредственный момент в прочтении, когда информация или выводится субъектом на ценностно-смысловой уровень и становится личностной или отторгается, в силу ее отчужденного характера от данного человека, отчуждается от его жизненного мира. Это своего рода «трамплин, с которого мысль может взлететь, а может рухнуть». Е.Е. Проница считает, что именно трансцензус является интегральной единицей гуманистического общения. Это «квинтэссенция смысловывляющего текста – момент, в котором в одну фокусирующую точку сходится все, что необходимо и достаточно для свободного, но уже бесповоротного решения». Она рассматривает условия воссоздания трансцензуса в журналистском тексте:

1. Необходимость отказа от информационного давления, от авторитарных оценок, морализаторства.
2. Понимание реальных потребностей и интересов аудитории.
3. Освещение ситуации (факта, события, теории) в разных ракурсах.
4. Позитивная установка на возможность решения проблем.
5. Необходимость новизны информации.
6. Сохранение аутентичности собственной личности, не признавая чужих ценностей.

Признаки смысловывляющих текстов по сути являются и признаками смысловывляющего диалога, и, конечно же, смысловывляющего учебного процесса, т.к. в гуманистическом человекоцентрированном подходе к образованию процесс обучения как раз и есть познание через текст или диалог с преподавателем. Если возможно воссоздать механизм активизации мотивационно-смысловой динамики в процессе усвоения информации, то возникает необходимость экстраполяции познавательных процессов именно этого типа в реальную практику учебного процесса. Особенно актуально это направление в тех сферах образования, непосредственно ориентированных на формирование профессионально-познавательных знаний, которые должны стать составной частью смысловывляющей концепции личности, определяя степень пристрастности человека к избранной специальности, его профессиональные притязания и профессиональную перспективность.

В психосемантическом направлении Е.Ю. Артемьева рассматривала обучение как процесс присвоения смыслов. Под ее руководством было выполнено исследование И.Б. Ханиной по профессиональному обучению студентов-медиков и было выявлено, что по мере профессиональ-

ного становления имеет место сдвиг семантики профессиональных терминов, направленный на сближение семантики обучаемых с семантикой преподавателя и он будет более выражен у академически более успешных студентов, чем у слабоуспевающих. Результаты психосемантических исследований по выявлению особенностей формирования психосемантических образов в процессе целенаправленного обучения «дают основания говорить об обучении как об инструменте построения полноценных смысловых систем, вписывающихся в структуру субъективного опыта, активно изменяя и перестраивая его» [46].

Для разработки специальных педагогических технологий, направленных на смыслообразование и смыслоактуализацию учащихся в процессе обучения, особый интерес представляет разработка механизмов смыслотехнического воздействия, проведенная Д.А. Леонтьевым. Он исходит из структуры смысла, который всегда задается его субъектом (смысл для кого), носителем (смысл чего), непосредственным смыслообразующим источником и смысловой связью между носителем и источником смысла, благодаря которой первый приобрел смысл [77]. При смыслотехническом воздействии субъект предстает (как источник, порождающий индивидуализированный личностный смысл) и как его носитель (как потенциальный источник Д.А. Леонтьева), а объектом изменения, чаще всего, выступает сам смысл за счет варьирования источником смысла. Это, безусловно, одна из предпосылок, дающая возможность разработать механизм дидактического диалога как смыслотехнологии в учебном процессе. Она, с одной стороны, дает возможность осмыслить генетический (сущностный) исток этого процесса, а с другой, позволяет разработать инструментальный компонент смыслотехнологии, ориентированный на тот опыт, который в данный момент уже существует в психологии. Выделяется несколько групп смыслотехнических приемов (наиболее перспективных для возможности их использования в педагогической практике):

1. Изменение источников смысла.

1.1. Подключение дополнительных мотивов (например, мотив соревнования, поощрения – наказания, похвальба – критика).

1.2. Подключение смысловых конструктов через специфическое означивание объекта (рекламные и пропагандистские штампы).

1.3. Подключение смысловых диспозиций (ссылки на авторитеты, на референтные группы, использование «звезд» эстрады в политической рекламе и т. д.).

1.4. Подключение самоотношения, социальной и ролевой идентичности, ценностных ориентаций (по типу «Всем, кому небезразлична судьба России...»).

2. Изменение или актуализация смысловых связей (фасилитирующая смысло-техническая проработка смысловых связей).

3. Изменение структуры альтернатив. «Прямое смысло-техническое воздействие на структуру альтернатив предполагает создание иллюзии отсутствия выбора, когда он на самом деле есть, или, напротив, создание ситуации ложного (непринципиального) выбора, маскирующего наличие более серьезных альтернатив» [132].

Описанные группы смысло-технических приемов во многом определили особенности диалоговых технологий смыслообразующего типа, предложенные в настоящем исследовании.

Механизмы смысло-технического воздействия, и, в частности, изменения структуры альтернатив, достаточно подробно рассматриваются Ф.Е. Василюком [33] в контексте анализа проблемы выбора. Собственно выбор личности (то, что имеет смысловое предпочтение) характеризуется следующими чертами:

1. Выбор возможен лишь во внутренне сложном мире.

2. Альтернативы, между которыми совершается выбор, – не операции, не способы действия, ведущие к одной цели, а разные жизненные отношения, «отдельные деятельности» (в терминологии А. Н. Леонтьева).

3. Выбор является активным действием субъекта, а не пассивной реакцией.

4. Основанием выбора не может являться сила побуждения как таковая.

В типологии жизненных миров личности Ф.Е. Василюк выделяет реалистический, творческий и ценностный миры. Смысловые предпочтения, обусловленные пристрастиями личности, а не внешними стимульными обстоятельствами, порождают «внутренне сложный мир» характерный для ценностного и творческого миров субъекта. Именно здесь «каждое отдельное жизненное отношение, побуждаемое отдельным мотивом, разрослось в разветвленную систему «актов жизнедеятельности». На поворотах судьбы, в трагические минуты, на пике чувства человеку бывает ясно дан настоящий смысл в его жизни того или иного отношения, но чаще всего отношение представлено через сиюминутные цели, заботы, действия, жесты, эмоциональные реакции. И существует особая, непростая «задача на смысл» (А.Н. Леонтьев), состоящая в том, чтобы по ситуативным намерениям, эмоциям и плодам усилий восстанавливать реальный смысл воплотившегося в них жизненного отношения...Задача на смысл оборачивается в таком положении задачей на различение смыслов, без решения которого человек, даже ощущая конфликтность или двойственность ситуации, не может точно определить между чем и чем он, собственно, должен выбирать» [72]. Удерживать

ние сложности мира инициируется «перекрещенностью» жизненных отношений. Это «есть плод особого усилия, особых психотехнических действий, сводящих субъективно разбегающиеся жизненные отношения в единое пространство» [77]. В качестве мыслительных действий по осуществлению выбора в творческом и ценностном мире Ф.Е. Василюк выделяет:

1. Разотождествление. Разделение «Я» и «Мое» через актуализацию «Я».
2. Совместная презентация. Действия, направленные на организацию одновременной представленности сознанию двух или больших отношений.
3. Выявление. Действие, направленное на осознание факта пересечения жизненных отношений.
4. Структурирование. Действие, направленное на обнаружение или установление разного рода связей между жизненными отношениями.

Действия по поддержанию внутренне сложного мира (фактически это достижение состояния смысловой самоактуализации) позволяет субъекту выйти на уровень актуализации глубинных ценностей и подойти к реальной оценке альтернатив. «Оценивание альтернатив мало напоминает измерение линейкой двух отрезков или сравнение с образцом двух деталей. Самый главный вопрос психологического описания этой центральной части выбора состоит в том, чтобы понять, как, в какой форме встречаются ценность и оцениваемая деятельность» [59]. Ценностное сопоставление альтернатив происходит за счет актуализирующегося в данный момент личностного смысла и того смысла, который раскристаллизовывается в момент реализации деятельности.

Происходит своеобразное попеременное «прислушивание личности к себе — к тому, как в ней откликается и звучит ценность и как в ней откликается и звучит образ жизни, представляемый каждой из конструирующих деятельностей» [27]. В процессе познания, а в нашем исследовании внимание акцентировано на целенаправленном познавательном процессе, в той или иной степени управляемом преподавателем, задающим поле определенной смысловой насыщенности, внутри личности обучаемого должны возникнуть «созвучие двух образов» (Ф.Е. Василюк), пересечение зоны ближайшего развития личности и диалогового поля, «смысловая сингулярность» (И.В. Абакумова). Именно этот момент дает познающему ощущение внутренней согласованности, узнавания себя и своих ценностей, осмысленности. «Человек выбирает не один из двух предметов или даже мотивов. Он выбирает себя. Выбор изменяет его личность. Парадоксально выражаясь, не столько личность делает выбор, сколько выбор делает личность, формирует ее» [6].

Психотехника выбора, по механизмам реализации близкая к смысло-технике, – вторая из предпосылок разработки смысло-технологий диалогового типа в реальном учебном процессе, поскольку смысло-технология это процессуальная часть дидактической системы, ориентированной на развитие, прежде всего смысловой, ценностной сферы учащихся, то «содержательное обобщение» (В.В. Давыдов), которое позволяет выстроить модель смыслообразующего обучения, формирующего смысловую ориентацию, направляющую личность к поиску определенных высших смыслов, к формированию смысло-жизненной ориентации.

3.4 Разработка технологического обеспечения диалоговых смысло-технологий, ориентированных на мотивационно-смысловые особенности учащихся младших классов

Гуманистическая психология как целостный последовательный этап в постсоветской психологии изменила сходное с моделью физическо-го мира естественнонаучное понимание индивида и генезиса его само-бытных особенностей. Сознание стало рассматриваться как смысловая реальность (Агафонов А.Ю., Леонтьев Д.А.), в которой его состояния расположены не последовательно и соединяются между собой не по способу «причина – следствие» (как предписывал принцип детерминизма), а как перманентный процесс, а его состояния – не вещи, а отношения, постоянно дающие новый импульс познания и развития. Новая трактовка базовых понятий породила возможность переосмысления не только механизмов и особенностей динамики познания в различных деятельностных контекстах (т.е. в конкретных прикладных отраслях психологии, для нас этот контекст – учебный процесс), но и дала возможность обратиться к разработке наиболее благоприятного познавательного поля, насыщенного способами освоения знания адекватными методами, ориентированными на механизм смыслообразования, инициирующего любое мыслительное действие. Знание, через проникновение учеником в смысловой слой постигаемого, дает возможность обучение сделать составляющей в формировании жизненного мира ребенка. По словам А. Бергсона, «Способы познания должны стать тождественны по форме сущности жизни». К знанию нельзя прийти через интеллект, нельзя прийти через освоение схем выбора в ситуации какого-либо решения. Единственный способ постижения – это постижение «при помощи здравого смысла, первичной интуиции, раскрывающих сознанию «нераздельную, движущуюся непрерывность» [111, с. 84].

Для построения технологий обучения в соответствии с логикой современной психолого-педагогической науки, необходимо выявить те из них, которые в наибольшей степени будут соответствовать проникновению реального мира в жизненный мир ребенка, что и было сделано в предыдущей главе. «Жизненный мир является результатом самодвижения личности, неравнодушного, пристрастного, непоследовательного ее отношения к действительности, в которой она живет, к самому процессу жизни [111], и, следовательно, используемые в учебном процессе педагогические технологии должны быть ориентированы, в первую очередь, как раз на эту специфику.

Эти посылки дали нам возможность предположить, что наиболее перспективными для инициирования смыслообразования учащихся в процессе обучения, будут технологии – диалоги (как уже говорилось в первой главе), поскольку диалог зачастую как раз и выступает катализатором смыслообразования, запускающего «поток сознания», переход от потенциального к актуализированному. «Человек может приближаться к нему (знанию), только преобразаясь, изменяясь, совершая личное усилие с помощью коммуникации, экзистенциального общения» [75]. Сама трактовка диалога как содержательного поля трансляции смысла от одного человека другому в данной работе исходит из тех трактовок, которые в свое время были предложены М.М. Бахтиным. Бесспорно интересны идеи М.М. Бахтина, занимавшего экзистенциально-феноменологические и персоналистические позиции, которые все же в целом могут быть отнесены к герменевтическому направлению [53, 60]. В этой характеристике философа легко усмотреть его причастность к проблемам смысла и смыслообразования, поскольку герменевтика имеет дело именно со смыслами. В своей теории, однако, М.М. Бахтин далеко выходит за пределы герменевтики, обогащая как герменевтику, так и другие направления отечественной культуры. В отличие от предметного диалога, разрабатываемого в традиционной герменевтике и предполагающего во взаимном общении с текстом отыскание его объективного смысла, диалог в теории М.М. Бахтина предстает как экзистенциальный феномен. Подлинный диалог – диалог личностных смыслов, субъектных сознаний, культур в их ментальном, распределенном или распремечиваемом состоянии в пространстве смыслового взаимодействия «Я – “другой”». Анализируя оппозицию «Я – “другой”», М.М. Бахтин устанавливает их взаимную дисгармоничность в историческом развитии человеческих обществ, подавление «Я» «другим» либо, напротив, «другого» «мною». Культура ориентировалась на что-то одно, и такая ориентация культуры получила в работах М.М. Бахтина название моно-

логизма. Целые пласты человеческой культуры, исторические формы взаимного содержания, литературные течения и т.д. получили объяснение с позиции монологизма. В отличие от последнего, диалогизм в работах М.М. Бахтина предстает как всеобщий принцип человеческого бытия, как сама возможность цивилизованного существования личности. Имея немалое число предшественников в области изучения диалога, М.М. Бахтин тем не менее, создал уникальную, глубоко самобытную теорию диалога. Выраженная в таких понятиях, как «неразделенность и неслиянность», «малое и большое время культуры», «универсум культуры», «неравновесные соотношения», «далекие и близкие контексты», «голоса культур», «двуголосое слово», «горизонты культуры», «внеаходимость», «полифония», «смысловой архиобраз», «рефлексия диалогическая», «событие (со-бытие)», «многоярусная рефлексия», «смещение, сдвиг», — теория диалога культур раскрывает по сути дела внутренние механизмы смыслообразования. Ни одна из не-смысловых теорий не подошла так близко к решению вопросов смыслообразования, как бахтинская. Диалог культур, осуществляемый в точке пересечения индивидуального сознания, выступает как универсальный способ смыслообразования, а значит, развития сознания и самосознания. «Смысл, — писал М.М. Бахтин, — ... приобретает полноту в сопряжении целеполаганий, т.е. в диалоге». «Любой мир способен к познанию иного, а значит, и к расширению своего собственного образа мира». На наш взгляд, по существу все базовые характеристики диалога, какими они представлены в теории М.М. Бахтина, могут быть переосмыслены в психолого-дидактическом аспекте и, прежде всего — в контексте смыслообразования учащихся средствами учебного процесса.

Бахтинский диалог имеет два полюса: один полюс — микродиалог, диалог непосредственный, диалог субъекта с собеседником или с самой собой «где я и другой сочетаются особым и неповторимым образом: я — в форме другого, другой — в форме я» [4, с. 142]. Микродиалог существует и тогда, когда реально внешнего собеседника нет. «Второй собеседник присутствует незримо, его слов нет, но глубокий след этих слов определяет все наличные слова первого собеседника. Мы чувствуем, что это беседа, хотя говорит один, и беседа напряженнейшая, ибо каждое наличное слово всеми своими фибрами отзывается и реагирует на невидимого собеседника, указывает вне себя, за свои пределы, на несказанное чужое слово».

Второй полюс — диалог в «Большом времени», диалог культур. Это диалог монолитных культурных блоков, постоянно способных актуализировать свой смысл и формировать свои новые смысловые пласты. «...

Этот макродиалог (культура) не просто идет «между культурами» в нашем сознании, как некоем пассивном, статичном «поле боя». В том-то и дело, что макродиалог (культура) веду я; я каждый раз наново изменяю смысл этого диалога, обогащая его новыми смыслами».

Процесс активного приспособления личности к окружающему миру с его изменениями и приспособления его к себе, к собственным потребностям осуществляется диалогически как в микродиалоге, так и в его макродиалогическом варианте. «С одной стороны, человек всегда в чем-то обедняет внешнюю действительность (поскольку далеко не все отвечает его актуальным потребностям). Но, с другой стороны, он одновременно и обогащает ее, привнося свое индивидуальное культурно-историческое содержание» [111, с. 102].

Осмысление потенциальных возможностей (своеобразных исходных интенций) диалога для создания условий благоприятствующих смыслообразованию субъектов – участников предполагает осмысление его специфики в разных контекстах. Специфика использования диалога как педагогической обучающей технологии в контексте учебного процесса была проведена в предыдущей главе, а возможность сориентировать диалог на механизмы смыслообразования учащихся была проанализирована как соответствующая диалогическая смыслотехнология. Однако возможность использовать диалог как целостную реальную педагогическую технологию предполагает более детальную психологическую проработку с учетом уже имеющегося психологического опыта и специфики смыслообразования той возрастной группы, которая выступала в качестве наших респондентов (младшие школьники). Именно это позволило обеспечивать соответствующую смыслообразующую мотивацию в учебном процессе, выработать требования к формируемой деятельности, требования к содержанию и форме заданий, определять количество заданий и порядок их предъявления, обеспечения контроля эффективности (обратной связи в соответствии с изначально поставленными целями), регуляции процесса усвоения, определить основные этапы выполнения практической работы.

Технологические аспекты диалога в учебном процессе были разработаны в соответствии с основными положениями современной общепсихологической трактовки этого понятия. «Диалог, диалогический принцип – один из важнейших элементов гуманистической, гуманитарной парадигмы в психологии» [77]. Наиболее основательно проработаны на сегодняшний день интеллектуально-познавательные аспекты диалога (Г.М. Кучинский, В.Л. Гайда, Е.С. Белова). Этот момент, безусловно, важен, но им проблема диалога не исчерпывается. В значительно меньшей

степени освоен психологами такой принципиально важный аспект диалога, как «диалог на высшем уровне ... диалог личностей». Именно это породило ряд подходов к проблеме межличностного диалога и интерпретации его атрибутов в контексте учебного процесса.

В гуманистической психологии наработаны конкретные способы решения этой проблемы. Так, например, для того, чтобы высказывание моей точки зрения и моих переживаний (т.е. реализация соответствующих прав) осуществлялось без одновременного подавления твоих прав (права на уважение, на независимость) очень эффективна разработанная в психологии техника Т. Гордона — «Техника Я-высказываний». Т. Гордон специально отмечал, что его программа обучения общению (одним из центральных элементов которой является переход от Ты-высказываний к Я-высказываниям) направлена на разрешение разнообразных проблем в межличностном общении с позиций взаимного принятия и уважения, но также на усиление индивидуальности, суверенитета и ответственности за «существование самого себя» [27].

Другой подход к гуманизации межличностных отношений, предложенный Робертом и Джин Байярдами, непосредственно опирается на идею равноправия и содержит конкретную «технология» построения отношений на основе взаимного уважения и признания равенства прав. Практика применения этого подхода демонстрирует реальную возможность и высокую продуктивность (с точки зрения как задач личностного роста обоих собеседников, так и решения конкретных межличностных проблем) равноправных диалогических отношений даже в очень сложных ситуациях взаимодействия заведомо неравных (по неличностным критериям) собеседников — родителей и их детей, педагогов и их учеников.

Представляют определенный интерес «попытки» выровнять права участников педагогического процесса. Например, использование системы «контрактов» между учителем и учениками, предложенная К. Роджерсом или реализация в обучении и воспитании принципов «культуры справедливости». Во многом эти идеи так же близки «педагогике сотрудничества» Ш. Амонашвили.

Особенно ценными, если учитывать специфику возрастной группы учащихся экспериментальных и контрольных классов, и необходимость разработки целостной образовательной технологии, для нас были идеи С.Л. Братченко. Он достаточно подробно анализирует коммуникативные аспекты диалогового общения и операционализирует понятие «равноправие», используя конструкт «коммуникативные права личности» (КПЛ), с помощью которого может быть описана система психоло-

го-правовых оснований диалога, чтобы обеспечить их взаимодействие на основе взаимного признания и ненасилия. Совокупность «коммуникативных прав личности» определяет коммуникативное пространство личностного взаимодействия (что чрезвычайно важно в связи со спецификой образовательного контекста), пространство для существования личностных атрибутов как межличностных, и фиксирует условия, при которых возможно бытие личности не в ущерб событию с другими. Гуманистическиориентированный учебный диалог имеет определенное такое пространство, ограниченное с одной стороны — свободой, которая понимается в соответствии с положением М.М. Бахтина — «эта свобода не может изменить бытие, так сказать, материально — она может изменить смысл бытия». Мир личностных смыслов, смысловых установок и иных смысловых образований личности не может стать «объектом формирования, оценки, исправлений со стороны другого человека без моей на то доброй воли — во всех иных случаях мы будем иметь дело с притеснением свободы, то есть с насилием. И дело не только в нравственных аспектах такого «вторжения» во внутренний мир, но и в тех неизбежных искажениях и нарушениях, к которым оно ведет».

С другой стороны, коммуникативное пространство ограничено наиболее адекватной формой «фиксации» свободы — правом, т.к. границы свободы в диалоге определяются совокупностью прав субъектов — участников данного диалога. В диалог вступают равно — свободные и равноправные личности. И именно это определяет своеобразие диалога в учебном процессе, ориентированном на смыслообразование учащихся.

Среди основных коммуникативных прав личности С.Л. Братченко выделяет, прежде всего, следующие права (которые были в качестве исходных диалогических принципов при построении нами диалогических смыслотехнологий в учебном процессе):

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

Перечисленные коммуникативные права личности — основа, непрерывное условие межличностного диалога в учебном процессе как образовательной технологии. «Взгляд на личность и межличностное вза-

имодействие под этим углом зрения задает «новое измерение» многих традиционных психологических проблем и, прежде всего, – проблемы общения. Без учета этого измерения нельзя адекватно и полно понять процессы личностного роста человека» [111, с. 210].

Определив границы диалогового пространства (в континууме свобода – право), мы в качестве следующего этапа разработки диалоговых технологий, перешли к анализу тех типологий диалога, которые в настоящее время наиболее используются в связи с психолого-педагогической проблематикой.

Наиболее принятая типология рассматривает интро- и интер-персональную направленность вектора диалога. Чаще всего по этому параметру выделяют межличностный (интерсубъектный) и интроспективный (интросубъектный) диалоги. Однако, в силу специфики мотивационно-смысловой сферы младшего школьного возраста, нас интересовал, прежде всего, межличностный диалог, т.к. в возрасте 7 – 9 лет большинство детей еще в минимальной степени испытывают потребность и вербальную возможность в интроспективном анализе своих смысловых интенций. Для этого возрастного этапа достаточно типичным является лишь ситуативный переход от невербальных форм личностного смысла в его вербализованные формы, который может стать, а, к сожалению, может и не стать, устойчивой смысложизненной ориентацией в будущем. Диалог ученика с учителем при этом выступает тем фактором, который активизирует смысловую динамику перехода из потенциального, невербализованного смысла в актуализирующийся, вербализованный (хотя надо отметить, что именно межличностный диалог, ориентированный на формирование смысловой установки, и является важнейшим катализатором развития интроспективных потребностей ребенка и, как следствие, тех его смысловых интенций, которые выводят, со временем, формирующуюся личность на уровень субъектного диалога, в форме потребности в самопонимании). Особенности механизма смыслообразования младших школьников при межличностном диалоге будут описаны далее.

В психогерменевтике рассматриваются механизмы понимания людьми друг друга через трансформацию лингвистической проблемы истинного смысла (в классической герменевтике) в психологическую проблему личности, поскольку скрытый смысл любого текста, монолога или диалога может быть постигнут только через понимание личностных особенностей творца содержания текста или диалога. «На деле проблемы смысла не существовало бы, если бы знаки не были средством, условием, медиумом, благодаря которым существующий человек стремится

спроектировать себя, понять себя» [53, с. 408]. При такой направленности рассмотрения диалога, в качестве ключевого элемента анализируются способы передачи, коммуникации идеи. При этом выделяются следующие виды диалога: «Монолог – однонаправленное движение идеи из одной пространственно-временной точки языковой действительности. Диалог – рекуррентное движение идеи, выражается в двух формах: интердиалог – внутри языкового пространства, интрадиалог – выходящий за границы языкового пространства. Полифония – движение идеи из различных, самостоятельных точек действительности» [53, с. 24]. Эта типология определяет специфику сущности различных форм коммуникации и индикации замысла любого сообщения. При разработке диалоговых технологий в учебном процессе, мы в значительной степени акцентировали свое внимание на всех этих формах диалога (монолог, собственно диалог, полифония), однако, в виду особенностей смысловой сферы учеников младшего школьного возраста в онтогенезе, как базовая основа использовался непосредственно диалог, смыслонасыщенные монолог и полифония выступали как значимые производные от первичного межличностного диалога учителя с учеником.

Достаточно важным исходным теоретическим ориентиром послужила для нас типология, предлагающая интерпретацию знания как переживания. В этом подходе несмотря на первичную философско – культурологическую направленность, имеется, безусловно, описание и раскрытие важнейшего компонента, базовой психолого-педагогической категории – переживания, как своеобразного критерия личностной глубины и смысловой насыщенности познаваемого. «Переживание – это мое и только мое отношение к миру, мое чувствование, мое уникальное мироощущение. Я вижу мир не так, как видят его другие. В самом деле, без качества уникальности, глубинной субъективности истинного переживания нет. Для переживания насущна необходимость себя» [33, с. 5]. Переживание выводит любое знание на гуманитарный (душевно-духовный) уровень, и предметом такого постижения становится не природа, не факты, не объекты, а жизнь, во всем богатстве своего содержания: и язык, и обычаи, и искусство, и философия. «Это жизненный поток, жизнетворчество, жизнеобнаружение, жизненный порыв, причем в единстве с его осознанием, чувствованием, переживанием. Познание жизни облегчается тем, что человек всегда находится внутри этого потока» [33, с. 10]. В противоположность традиционному знаниевому обучению, «которое вначале противостоит сознанию», в постижении через переживание предмет дан сразу, уже находится в сознании, с самого начала не отчужден от познавательного акта, а органично слит с ним. Эта

трактовка знания через переживания позволяет выделить уровни учебного диалога по степени смысловой насыщенности:

– диалог-истолкование (ориентирован на постижение значений тех или иных понятий на рациональном уровне в результате объяснения и вопросов учителя);

– диалог-включенность (с использованием контекста, аналогичного реальным жизненным ситуациям, характерным для данной возрастной группы учащихся, от реального субъективного опыта – к субъектному, жизненному миру, через раскрытие личностных смыслов данного контекста, трансформация смыслов в совместной деятельности);

– диалог-проникновение (учебная коммуникация как направленная трансляция смыслов определенных содержательных фрагментов постигаемой информации, инициация смыслообразования учащихся преподавателем);

– диалог – переживание (выведение диалога на смысловый уровень, попытка создания общего – учитель-ученик – смыслового пространства, формирование более сложных смысловых конструктов как компонентов смысложизненных ориентаций личности).

Диалог как технология развития мотивационно-смысловой сферы (технология смыслообразования учащихся) в настоящей работе был ориентирован на начальный период образования. Разработанная соответствующая дидактическая система была рассчитана на детей 7–9 лет. Поэтому в качестве исходных теоретических положений, помимо всего вышеизложенного, мы также рассматривали основные характеристики мотивационно-смысловой сферы, характерные для данной возрастной группы учащихся.

В отечественной психологии существует целый ряд теоретических подходов в рамках данной фундаментальной проблематики: «каким образом и в какой последовательности содержание духовного развития человечества становится его формами, а присвоение этих форм индивиду становится содержанием развития его сознания» (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, Л.В. Занков, В.П. Зинченко, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Е.В. Субботский, Д.Б. Эльконин).

Возрастные изменения в период перехода к систематическому обучению предъявляют высокие требования к умственным возможностям ребенка, что достаточно подробно отражено в работах И.В. Дубровиной, т.к., с одной стороны, такой переход должен подстроиться под унифицированные требования форм организации учебного процесса в общеобразовательной начальной школе, но, с другой стороны, в этом возрасте

еще не сформирована устойчивая работоспособность, характерна низкая сопротивляемость утомлению, и именно в этот период необходимо создать условия для развития новых познавательных потребностей, активного интереса к окружающей действительности, к овладению новыми знаниями и умениями.

Младший школьный возраст является периодом интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов: они начинают приобретать опосредованный характер и становятся осознанными и произвольными. Ребенок постепенно овладевает своими психическими процессами, учится управлять вниманием, памятью, мышлением.

Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие — думающим». Усвоение в ходе учебной основы теоретического сознания и мышления ведет к возникновению и развитию таких новых качественных образований, как рефлексия, анализ, внутренний план действий.

В этот период качественно изменяется способность к произвольной регуляции поведения. Новый уровень мотивационно-потребностной сферы позволяет ребенку действовать не непосредственно, а руководствоваться сознательными целями, социально выработанными нормами, правилами и способами поведения. Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность, в рамках которой и складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе.

Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным субъектом» и имеет теперь социальнозначимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. Вся система жизненных отношений ребенка перестраивается и во многом определяется тем, насколько успешно он справляется с новыми требованиями. И новая ведущая деятельность при этом понимается нами как «социальная позиция или шире, социальное отношение человека в его развитии, в его индивидуализации». Социальная позиция, представляющая собой зону перекрестка между нормообразной деятельностью личности как члена данной группы, «и есть та дверь, через которую человек входит в систему общественных отношений и начинает свое движение в социальной конкретно-исторической действительности» [33, с. 372].

На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. Безусловный авторитет взрослого утрачивается, все большее значение для ребенка начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества. «Таким образом, центральными новообразованиями младшего школьного возраста являются:

- качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности;
- рефлексия, анализ, внутренний план действий;
- развитие нового познавательного отношения к действительности;
- ориентация на группу сверстников».

Эти выделенные и отрефлексируемые в психолого-педагогической науке характеристики младшего школьного возраста [120], дали возможность предположить, что на этом этапе развития и обучения возможно в большей степени, нежели в настоящий период в реальном учебном процессе, задействовать смысловую сферу ребенка, катализируя через смыслообразование его познавательную активность.

Достаточно подробно характеристики онтогенетических стадий смысловой сферы даны в работах В.К. Вилюнаса. Он рассматривает проблему перехода непосредственного (невербализованного смысла) в его вербальные формы. Выражение или воплощение личностного смысла в вербальной форме не происходит автоматически. «Нужна известная внутренняя работа, чтобы решить «задачу на смысл», т.е. задачу интерпретации в значениях смысла, который открывается непосредственно. Решение этой задачи приводит к осознанию смысла».

Вилюнас В.К. выявляет, что обе формы смысла различаются не только «сущностью» своего существования и проявления. Важное их различие заключается в том, что вербализованный смысл богаче, содержательнее непосредственного. В процессе вербализации смысл не просто обозначается значением, не только идентифицируется и называется: в вербальной форме смысл получает некоторое причинное объяснение. «Таким образом, вербализация смысла – это восстановление в значениях его мотивационной обусловленности, это осознание породивших его отношений» [77].

Если вербальный смысл является шире и богаче непосредственного, то последний является истиннее первого. Возможное расхождение непосредственного и вербализованного смысла отчетливее всего обнаруживается в случаях, когда процесс вербализации выступает в роли «защитного механизма».

Вербализация смысла представляет собой развитие непосредственного смысла в системе сознания, как бы «включающее» его в свойствен-

ную этой системе целостность. Смысл в этом развитии не получает независимого существования. Непосредственный смысл является необходимым компонентом всякого психологического смыслового образования, как вербализованного, так и не вербализованного, составляя его «базисную» часть.

Изучением смысловых образований у дошкольников и младших школьников достаточно подробно (системно и целостно) занимался Е.В. Субботский. Он рассматривает онтогенетические мотивационно-смысловые отличительные особенности этих различных возрастных групп. Проведенный им экспериментальный анализ особенностей смысловых образований младших школьников при выполнении программ со взрослым партнером показал, что в основе смыслообразования лежит особый «мотив подражания», производного от внутреннего отношения ребенка ко взрослому «как образцу». Одновременно выяснилось, что смысл выполнения программ для ребенка имеет определенную структуру. С одной стороны, он выражает мотив выполнить задание, функционирующий в системе отношений ребенка со взрослым, с другой – выражает «мотив подражания», возникающий в системе отношений ребенка со взрослым партнером. При этом главенствующее положение в «смысловой иерархии» занимает то одна, то другая система отношений, то один, то другой мотив.

Таким образом, в современной психологической науке принято считать, что младший школьный возраст – это период позитивных изменений и преобразований личности, в том числе и в мотивационно-смысловой сфере. «Поэтому так важен уровень достижений, осуществленных каждым ребенком на данном возрастном этапе. Если в этом ребенок не почувствует радость познания, не приобретет умения учиться, не научится дружить, не обретет уверенность в своих возможностях и способностях, сделать это в дальнейшем (за рамками сензитивного периода) будет значительно труднее».

Младший школьный возраст является сензитивным:

- для формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов;
- для развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;
- для становления адекватной самооценки;
- для усвоения социальных норм, нравственного развития;
- для развития навыков общения со сверстниками, установления дружеских контактов.

Это дало основание предположить, что младший школьный возраст является благоприятным периодом в развитии ребенка, когда возможно ориентировать учебный процесс на диалоговые смыслотехнологии.

Диалог предполагает обращение учителя, прежде всего, к актуально значимому для учащихся опыту, с тем, чтобы задействовать скрытую силу личностного смысла, смысловых установок, смысловых конструкций и т.д. Происходит активизация одной из основных форм «взаимодействия индивидуальных смысловых миров». «Происходит трансформация смыслов партнеров в направлении их сближения» (Д.А. Леонтьев).

Проведенный анализ смысловой трансляции в процессе учебного диалога, диалога между учителем и учащимися носит универсальный характер, однако, для реализации его в реальной практике учебного процесса необходимо разработать систему операциональных моделей реализации учебного диалога с ориентацией на индивидуально сложившуюся иерархию смысловой сферы личности обучаемого.

От стратегии вербализации образа, принятой субъектом, зависит и процесс построения образа-представления его партнером [75].

Проблема, о которой только что шла речь, тесно связана с третьим уровнем отражения — речемыслительным, вербально-логическим. На этом уровне отражаются существенные связи и отношения между явлениями. Это уровень понятий и оперирования знаковыми системами (прежде всего языком). Решая ту или иную задачу, субъект оперирует понятиями и логическими фигурами, сложившимися в ходе исторического развития общества, пользуется различными методами мышления.

Но в реальных условиях жизни, решая те или иные задачи, человек оперирует не только абстрактными понятиями и логическими схемами. Мышление включает также и образные процессы. В историческом развитии человечества сформировались специальные способы и средства целенаправленного конструирования образов. Сюда относятся средства художественной литературы, музыкального творчества, чертежно-графические средства и др.

На речемыслительном уровне человек строит образ сознательно и целенаправленно. Например, образ исторического события, нового технического устройства, типичного представителя той или иной категории людей и т.д. Для этого он должен овладеть исторически сложившимися приемами построения и особой знаковой системой.

Соотношение логических операций и образных процессов в мышлении человека существенно зависит от той конкретной предметной деятельности, которую он выполняет, и общения с другими людьми, в которое он включается. В одних случаях деятельность (и общение) требует,

чтобы человек решал возникающие перед ним задачи, пользуясь логическими схемами; здесь образы выполняют вспомогательную роль, фиксируя результаты логической переработки информации. В других случаях, напротив, ведущую роль в мышлении играют образные процессы.

Исследование образного отражения на речемыслительном уровне имеет особое значение для понимания психологических механизмов творчества. Новая идея возникает в сознании человека не только в форме понятий и умозаключений, но и в форме образа – наглядного представления.

Образное отражение всегда включает момент антиципации (предвидения, предвосхищения). Но для разных его уровней дальность антиципации различна. Возможности антиципации сенсорно-перцептивного уровня ограничены рамками актуального действия, выполняемого человеком в данный момент. Образы-представления обеспечивают упреждающее планирование не только актуальных, но и потенциальных действий. Дальность антиципации на уровне речемыслительных процессов практически не ограничена. Процессы антиципации на этом уровне отражения могут разворачиваться как от настоящего к будущему, так и от будущего к настоящему (и прошлому), от начального момента деятельности к конечному и наоборот [75].

В реальной жизни человека уровни образного отражения, конечно, не изолированы друг от друга. В процессе деятельности и общения человек всегда переходит от одного уровня к другому в зависимости от конкретных обстоятельств. Отношения между уровнями весьма динамичны, и это обеспечивает регуляцию действий человека адекватно целям и условиям деятельности.

Глава 4. ИССЛЕДОВАНИЕ АНТИЦИПАТИВНЫХ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ В КОНТЕКСТЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

4.1 Вызовы качеству образования в условиях кризиса и неопределенности

Антиципация часто используется в контексте с неопределенностью и кризисом в образовании. Но если кризису противопоставляются реформы, то неопределенность пока остается слабо изученной в теории образования и слабо осознаваемой в практике. Проводимые реформы не приводят к смене парадигмы, не изменяют содержания, технологий. Проводимые организационные изменения и некоторое улучшение условий в образовательных организациях ограничены финансово-экономической недостаточностью, стремлением монетизировать образовательные услуги при усилении вертикали власти, что является противоречием и сдерживающим фактором, обособливает образование от реформ в государстве. Реформы образования в России имеют тенденциозные негативные факторы, вызванные политическими амбициями, стремлением быстро, без особых затрат, отчитаться о результатах.

Ретроспективный анализ опыта реформ по переходу к всеобщему образованию показывает, что в 1965—1985 годах была проведена «масштабная работа по созданию системы средних школ, выступивших основным институтом всеобуча...однако их развитие определила абсолютная ориентация на количественные показатели, прежде всего, на развитие сети школ. При этом, погоня за показателями роста на фоне трудностей осуществления ресурсно слабо обеспеченного проекта, привела к потере качества не только в образовании, но и других отраслях. Особо негативные последствия имели недостаточное внимание к статусу учителя и процептомания, существенно девальвировавшие ценность проекта в глазах общественности» [21].

Исторический опыт реализации реформ образования, не учитывается в продолжающихся модернизационных изменениях, кроме того, негативные явления в образовании становятся более вредоносными для будущего образования и страны. Очевидна необходимость «использования, прежде всего, тех фундаментальных достижений современного обществознания, которые закладывают основы теорий гражданского общества и являются общепризнанными в условиях демократического общественного устройства» [21].

Отрицательное влияние на изменения в образовании оказали кризисные явления, переход к рыночным механизмам регулирования рыночной экономики и процесс стремительного вхождения российского образования в мировое сообщество. В ответ на эти вызовы образовательные организации сосредоточили внимание на зарабатывании денег. Каждый преподаватель вуза имеет задание, выраженное в четко определенной сумме. В системе общего образования наращивается количество платных услуг ненадлежащего качества, которые навязываются потребителям. В отчетах фигурируют десятки инноваций, которые не улучшают, а иногда и ухудшают качество образования, зато создают иллюзию изменений.

Стремясь сохранить единое образовательное пространство, государственные органы стали вводить стандарты, тестирование, рейтинги, единый государственный экзамен, повторяя путь западного образования (при этом утвердив автономию образовательных организаций). Однако подходы, характерные традиционному российскому образованию, сохраняют укрепление вертикали власти. Противоречия в образовательной политике и отсутствие устойчивых научных подходов и эмпирических традиций использования систем качества в образовании приводят нередко к искажениям и негативным явлениям [33, с. 21–25].

В.М. Розин считает, что необходима серьезная педагогическая критика, рефлексия «и концептуализация», то есть в современной педагогике должен более интенсивно формироваться второй слой, назовем его рефлексивным. Задачей третьего слоя – «коммуникационного» – является обсуждение общих условий современного образования, анализ возможных организационных форм образования, обсуждение политики, назначение и особенности разных педагогических практик и программ, наконец, совместная реализация проектов и других усилий, направленных на обновление современного образования [122].

Развитие педагогики в направлении рефлексии и коммуникации позволит научно осмысливать и обобщать инициативы «новаторов», прокладывать мост между инновационным образованием и организационными структурами, снимать недоверие. Понимание и выстраивание новых взаимоотношений между педагогической наукой и образовательной практикой – это один из возможных ответов новым условиям.

4.2 Методы исследования

В образовании всегда, а сейчас особенно осознается необходимость предвидения, как необходимого звена в постановке целей, определении ценностных смыслов, мировоззренческих позиций. Это связано с от-

сроченным результатом и предвидением перспективы в развитии государственности и социума. Использование методов антиципации в педагогических исследованиях несомненно обогатит педагогическую науку. Вместе с тем, методы других наук не должны вступать в противоречие с педагогическими и сочетаться с их спецификой. Методы статистики, математики и других наук в педагогике применяются очень осторожно с большой долей скептицизма и недоверия. Возможно, это связано с особенностями гуманитарного знания и образования. При разработке измерения латентных переменных на линейной шкале (о чем мы писали в главе № 2) мы встретились с многочисленными критическими замечаниями, даже полным отрицанием возможности объективных измерений в образовании. Но прошли годы, тон возражений стал более сдержанным, диапазон практического применения метода латентных переменных более широким.

Метод верифицирован не только образовательной практикой, но и другими социальными системами. Методология многомерного подхода к исследованиям в образовании рассмотрена нами ранее и изложена в монографии «Применение современной теории эксперимента в образовании (многофакторный многомерный эксперимент в образовании)», здесь мы только отметим, что многомерность углубляется за счет полипарадигмальности, что создает возможности для адаптации новых методов в образовании [19].

В настоящее время в педагогике идет поиск методов антиципации, которые соответствовали бы исследованию содержания образования, обеспечивающего отсроченный результат. Научный метод позволяет овладеть истиной, получить новые знания или извлечь новую информацию. В условиях неопределенности и кризиса востребованность методов антиципации возрастает.

Значительная часть методов антиципации и прогнозирования опирается на схему, предложенную Э. Янчем, разделяющую методы на поисковые и нормативные, или методы целей и средств. Вместе с использованием общенаучных методов (наблюдение, эксперимент, анализ, синтез, сравнение и т.д.) важную роль в антиципации играют воображение, интуиция, выдвижение гипотез и идей, идеализация.

В антиципативных исследованиях образования может успешно применяться метод форсайта, который дает продуктивные результаты исследования в других отраслях знания. Метод форсайта – это система экспертной оценки инновационного развития или исследование будущего. Метод позволяет выделить преимущество технологий, идей, проектов, построить гипотетические варианты будущего и актуализировать цели

и принимаемые решения в настоящем. Форсайт, от латинского слова foresight (взгляд в будущее). Форсайт исследует предлагаемые возможные варианты, условия их реализации, при которых возможно достижение цели. Этот метод допускает многовариантность, оценку и измерение продуктивности антиципативных проектов, вероятностных характер сценариев развития.

При использовании метода можно исходить из того, что «Будущее нельзя предвидеть, его можно изобрести» (Денис Габор лауреат Нобелевской премии по физике). Метод форсайта мы использовали для исследования аргументов по введению ЕГЭ. Было проанализировано восемь факторов, соответствующих уровню сферы образования, образовательной организации, личности обучающихся, качества обучения, мотивации обучения. Использовались социологический опрос, измерение отношение к ЕГЭ [20, с. 85–108], законодательные правовые акты и инструктивные письма, публикации, публичные выступления, статистические данные. Исследование было начато в 2003 году.

Анализ показал, что система образования не готова к введению ЕГЭ, а аргументы в пользу его введения не убедительны, риски не выявлены, состояние качества образования в будущем не смоделировано. Не рассматривались и не изобретались альтернативы ЕГЭ. Прошло четырнадцать лет. Оценка продуктивности реализации намерений, соответствующих аргументам введения ЕГЭ, создает возможность сформулировать первые предвидения будущих изменений в качестве образования и определить критические точки (таблица 17)

Учащиеся и учителя чувствуют постоянное повышение уровня различных мониторинговых заданий. По замыслу и цели их частого проведения результаты должны улучшаться. Однако практика показывает, что более изощренной становится подготовка (натаскивание), а не качество.

Использование форсайт-метода показало, что:

- 1) всех участников образовательного процесса, включая родителей и все уровни управления, беспокоят только сиюминутные результаты, будущие перспективы качества образования не конструируются и не обсуждаются;
- 2) искоренение коррупции и других негативных явлений ведется в основном карательными мерами, которые в настоящих условиях малоэффективны;
- 3) образование страны находится в перманентном реформировании, которое не приводит к парадигмальным изменениям.

Таблица 17.

Аргументы и результаты введения ЕГЭ в системе образования

Аргументы	Результаты введения ЕГЭ в системе образования
1. ЕГЭ позволяет избежать коррупции и искажений результата.	Вместо этого масштабы коррупции увеличились в десятки и сотни раз. Образование уже долгое время занимает печальные первые места среди коррумпированных отраслей. Более того, «метастазы» коррупции, которые раньше были исключительно в приемных комиссиях вузов, где никто не мог оказать влияние на поступление в вуз, кроме членов приемной комиссии, теперь просочились в органы общего образования, которые ведают проведением ЕГЭ, в школы. Увеличился рынок репетиторских услуг, коррупция поразила медицинскую систему, которая выдает справки, позволяющие сдавать ЕГЭ досрочно. Не только масштабы коррупции, измерявшиеся миллионами долларов, но и сферы общественной жизни, в которых она появилась за годы ЕГЭ, расширились многократно. Система ЕГЭ разрушает среднее образование. Многие старшеклассники перестали посещать занятия. По предметам, выносимым на ЕГЭ, занимаются у репетиторов и совсем не нуждаются в изучении других предметов школьной программы. В результате предметы, которые не входят в систему сдачи, изучаются плохо или не изучаются вообще. А по предметам, которые являются обязательными, ведется не обучение, а натаскивание на ЕГЭ.
2. ЕГЭ обеспечивает равные возможности для выпускников при поступлении в вузы.	Законодатели не подкрепили эту возможность поступления возможности ребенка учиться. Семья от этого ничего не выиграла, если ее достаток до 15 тыс. рублей в месяц, обучать ребенка вне дома возможности нет.
3. ЕГЭ снизит нагрузку на ученика.	Все это обернулось в еще большую нагрузку: выбор репетитора, выбор вуза, выбор подготовительных курсов, мониторинги, пробные экзамены, промежуточный контроль и т. д. Количество контрольных мероприятий увеличилось в разы.
4. ЕГЭ позволит обеспечить объективный результат.	Согласно данным Рособрнадзора стобальных работ в 2012г. – 1837 тыс., 2013г. – 2500 тыс. А вот согласно данным перепроверки работ где были высокобалльные оценки от 80 до 100 баллов, в 77 процентах перепроверенных работ закрытая проверка выявила серьезные нарушения. Более чем в 50 процентах работ были нарушения в сторону завышения. Например, в Дагестане в 2 работах часть заданий написана, другим почерком, отличным от почерка ученика. По истории списано около 94 работ. Была организована помощь в аудиториях, что категорически запрещено. И наконец, утечки по многим предметам подлинных тем были за две недели до проведения экзамена. Это означает, что утечки были из верхних эшелонов управления, разрабатывающих темы заданий, либо из высших органов управления образования. Так, в январе 2012 года в Адыгее осуждена замминистра образования, помогавшая школьникам сдавать ЕГЭ. В суде было доказано, что она передала руководителям пунктов сдачи ЕГЭ списки с фамилиями, распорядившись поставить указанным в списках школьникам положительные оценки. По данным прокуратуры, подобные случаи имели место в других городах.

Аргументы	Результаты введения ЕГЭ в системе образования
5. ЕГЭ будет способствовать распространению личностноориентированного обучения.	«Ненужные» учебные предметы заменяются теми, по которым сдают экзамены. Сужается образовательный процесс. Учащиеся старших классов уходят на экстернат и готовятся только к ЕГЭ, остальные предметы оцениваются формально. Падает образованность. ЕГЭ мешает перейти от предметного обучения к достижению компетентностного результата. Изменена структура репетиторских услуг. Теперь репетиторы не углубляют знания, а натаскивают на сдачу набора тестов.
6. Вузы получают более качественного студента.	В итоге вузы получили массу школьников из отдаленных регионов (стобалльников), которые не могут дотянуть до первой сессии, потому что не способны сдать зачеты, не способны понять содержание учебного материала, имея при этом сто баллов. Так, Стафеев С.К. – декан НИУ ИТМО, лауреат премии Правительства Санкт-Петербурга РФ в области образования – отметил, что ЕГЭ не сдали не ученики, ЕГЭ не сдала страна. Мы потеряли корреляцию между результатами ЕГЭ и результатами обучения в школе. Раньше те, кто лучше учился, соответственно лучше сдавал экзамен. Сейчас ситуация иная. Мы отсекаем лучших и получаем тех, кто только лишь прошел установленную планку баллов в вузе, удачно списав при сдаче ЕГЭ.
7. Улучшится качество образования.	Средний бал по математике постоянно снижается. Не лучше выглядит качество по результатам оценок международных экспертов. В одном из регионов РФ (Ульяновской области), в течение одного года результаты улучшились в три раза. В 2012 году по ГИА получено: – двоек – 28%, 2013 г. – 9,2 % – в 3 раза меньше; – троек – 41,6%, 2013 г. – 13,2 %; – четверок было 16,1 %, стало 49,9 % – более чем трехкратный рост; – пятерок – 13,7 %, 2013 г. – 27,7 %. Такие резкие изменения нуждаются в подтверждении.
8. Возрастет мотивация к обучению.	Тенденция нежелания учиться нарастает. Богданов М. – сопредседатель Санкт-Петербургского родительского комитета, указал, что воспитательная составляющая мало обсуждается в наше время. Родители и дети видят двойные стандарты: родители, не видя решения проблемы ЕГЭ, идут по пути наименьшего сопротивления, участвуя в организации нарушений, вместе с детьми и учителями.

По итогам исследования можно составить первые взгляды предвидения будущего:

- если ЕГЭ останется в прежнем виде, он станет серьезным препятствием на пути качества образования, перехода к межпредметному преподаванию. Образование России ухудшит свои позиции в мире, а выпускники окажутся неконкурентоспособными;
- увеличится отток сильных за границу, усилится стремление к интеграции в зарубежное производство через иностранные системы образования;

– минимизируется интерес к знаниям, фальсификации и имитации в системе получают постоянную прописку;

– значительно сократится гуманитарная составляющая образования, что отразится на снижении нравственных ценностных ориентаций.

Какие меры могли бы быть полезны в настоящей ситуации?

– Изменить статус ЕГЭ с оценочного и рейтингового на мониторинговый;

– при введении инновационных технологий просчитывать не только финансовые риски, но и риски качества, влияния на ценностные основания;

– создать альтернативные формы измерения качества образования;

– в фокусе целей современного образования утвердить нравственные нормы и нравственные ценностные ориентации;

– создать условия полного доверия учителю, как детерминанте повышения ответственности и комфорта.

На методе форсайта мы остановились подробно, т.к. он способствует наиболее вероятностному сценарию развития будущего.

В исследованиях будущего используется метод экстраполяции, когда изучение устойчивых тенденций в прошлом и настоящем переносится на будущее. В прогнозной экстраполяции актуальное развитие увязывается с гипотезой и рассматривается в динамике с учетом условий. В экстраполировании могут использоваться аналогия, сравнение, индукция, дедукция и т.д. Наиболее информативной и достоверной является информация коллектива экспертов, принимающих решение о развитии прогнозируемого процесса или явления. Метод экстраполяции может выступать в форме экспертных оценок, вероятных сценарных планов. В педагогике выводы и результаты нуждаются в верификации, выяснении оснований экстраполяции. Метод экстраполяции в образовании может использоваться при разработке портрета выпускника, составлении планов и программ, анализе качества, профориентации и т.д. Однако возможности этого метода в антиципации ограничены, т.к. исследователь должен помнить, что достоверность будет обеспечена, если условия актуальные и до будущего периода останутся неизменными, или четко представлять, в чем произойдут изменения. Поэтому применение метода в педагогике возможно только в сочетании с другими методами или на уровне изучения фреймовых изменений.

В монографии под редакцией Л.Е. Никитиной [110] приведен пример сценарно-прогностического мониторинга и его возможностей в исследовании воспитательных систем. Исследователи видят задачу метода «в генерировании альтернативных путей развития социальных систем и

оценке вероятности и желательности возможных последствий того или иного выбора». Экспертный мониторинг признается наиболее приемлемой техникой, при рассмотрении качественных изменений, и при разработке на его основе сценариев.

Необходимо еще рассмотреть историко-динамический метод, как анализ во времени процессов, протекающих в образовании. Теоретическую основу метода составляют статистические методы. Метод позволяет изучать факты в динамике, идентифицировать их соответствие закономерностям развития социальных систем, составлять характеристику периодов в парадигмальных изменениях.

Диахронический метод исследования образования, как процесса постоянного развития. Метод позволяет вычлнить положительное и отказаться от нововведений или изменений с отрицательным эффектом. В антиципации используются идеальные объекты, как мысленные конструкты. Метод такого конструирования называется идеализацией. И.Б. Михайлова считает, что идеализация выступает в качестве допустимого упрощения, которое позволяет пренебречь изучением некоторых свойств и отношений и построить определенную теорию, вскрывающую законы исследуемой области явлений [107]. Этот метод активно используется в антиципации образования, т.к., исследуя будущее, постоянно приходится решать правомерность и возможность тех или иных умозаключительных результатов. Методология антиципации нуждается в постоянном развитии и консенсусе ученых и практиков по проблемам предвидения.

4.3 Антиципативные закономерности в выборе инноваций в образовании

Любое педагогическое исследование, и в том числе наше, стремится к получению новых данных о едином образовательном процессе, которые объединяются в обоснованиях новых законов и закономерностей. Выявление закономерностей особенно актуально в нынешних условиях. «Проводимые реформы образования вместе с предсказуемыми продуктивными результатами привнесли в образование коррупцию и другие негативные явления, которые разрушают нравственные, ценностные основания общества, извращают цели и результаты воспитания...в связи с развитием рынка научной продукции, образовательных и информационных услуг, изменениями в образовательной политике, управлении, сети научно-педагогических организаций, информационном обеспечении науки возникла необходимость изучения закономерностей, тенденций и перспектив развития различных наук, влияющих на педагогический про-

цесс и развитие человека в системе образования через всю жизнь» [18, с. 68–72].

Проблема закономерностей в разных аспектах рассматривалась М.В. Скаткиным, В.И. Загвязинским, Ю.К. Бабанским, И.Ю. Синельниковым, И.Л. Левиным, В.А. Сластениным и др. В гносеологии образования закономерности определяются как отражение в понятийной форме устойчивых объективных, необходимых, общих повторяющихся и существенных связей педагогических явлений. В. И. Андреев подчеркивает, что «для законов биосоциальных систем, а также педагогических систем характерно, что они не выступают проявлением какой-то внешней силы, а являются исключительно продуктом его внутренней саморегуляции» [7, с. 95].

Исследуя закономерности антиципации, мы используем идеи и методы как педагогики, так и других наук и систем. Ограничение только методологией педагогической науки искажает обоснования закономерностей, истинное доказательство может быть построено только при изучении общности закономерностей различных отраслей знания. На основе выявленных закономерностей мы пытаемся представить будущее через проводимые инновационные изменения в сегодняшней образовательной практике, показать, как реализовать закономерности в практике искоренения негативных явлений в образовании. Мы исследовали антиципативные результаты от введения ЕГЭ, так как эта инновация вызвала наибольшие разногласия в педагогическом сообществе и социуме.

Исследуя многочисленные факты коррупции, искажение результата и других негативных явлений в образовании и преступлений (таблицы 18, 19, 20, 21), мы выяснили, что существует инвариантная, существенная, устойчивая и повторяющаяся в различных условиях и при участии различных субъектов связь, которая выступает как закономерность. **Суть закономерности заключается в следующем: если один доминирующей показатель используется для оценки качества, конкурентоспособности (место в рейтинге) и от него зависит благополучие всех участников образовательного процесса, то он обязательно подлежит искажению.** В соответствии с этой закономерностью при введении ЕГЭ в образовании начался рост негативных явлений. Можно предвидеть, что, не изменив роли ЕГЭ, не удастся справиться с негативными явлениями в образовании.

Конечно, на основе стандартов, рейтингов, тестов, ОГЭ и ЕГЭ созданы многочисленные методики, технологии, за которыми уже не видно истоков искажений. Стандарты результата (в отличие от стандартов условий и процессов) изменили российскую школу. Исследование анаморфоза, связанного с тестированием и универсализацией одного по-

казателя, в российском образовании ограничены временными рамками использования этих инноваций и отсроченностью результата в образовании. Однако исследование в практике образования и подтверждение выявленной закономерности не вселяет оптимизма. Исследование нашей закономерности опирается на закон американского социолога Донольда Кэмпбела о том, что «чем сильнее отдельный количественный социальный фактор используется для обоснования социальных решений, тем сильнее он подвержен искажениям» [151].

Закон Кэмпбела справедлив для социальных систем, одной из которых является образовательная. Использование этого закона в образовании носит и гносеологический, и эмпирический характер. В исследовании мы рассмотрели реализацию закона с позиции определения закономерности для образования и практики использования ЕГЭ как одного из показателей для принятия важных решений в образовании.

В условиях модернизации и реформирования в сфере образования России идут парадигмальные изменения. Государство энергично стремится преобразовывать отношения в образовании. Принят новый федеральный закон «Об образовании», вносятся кардинальные поправки в другие законодательные акты, но при этом нельзя не заметить, что все изменения связаны с системой оценки качества знаний учащихся, деятельности образовательных организаций.

Так, Закон «Об образовании в РФ» пополнился нормой о том, что государственная (итоговая) аттестация обучающихся, освоивших образовательные программы среднего (полного) общего образования, проводится в форме единого государственного экзамена.

В региональных, муниципальных органах власти разработаны системы оценки качества работы городов и районов, школ, отдельных учителей по результатам тестирования, ОГЭ и ЕГЭ.

В число 500 лучших школ России смогли войти только те, которые показали высокий конечный результат: наибольшее количество победителей олимпиад и наивысшие баллы ЕГЭ. Очевидна направленность всех действий руководителей в системе образования на результат и стремление получить его любой ценой.

В современном российском образовании количественным показателем результата стал ЕГЭ, управление качеством образовательной организации направлено полностью на его достижение, что предопределило неизбежность искажений. Злоупотребления, подлог, взятки, фальсификации и имитации приняли такой угрожающий характер, что перестали осуждаться обществом, стали обыденными.

В учебных заведениях появилась цель: не развитие мотивации и потребности в знаниях, а натаскивание на ЕГЭ. Сдать ЕГЭ – одна задача и для учащихся, и для родителей, и для учителей. Ребенок начинает деградировать – не владеет словом, не может формулировать свои мысли. Не исключен вариант использования шпаргалок и обмана. Если раньше шпаргалку готовил сам обучающийся, то теперь ее готовят единицы, а пользуется каждый вошедший в коммерческую долю. Главное усвоить систему кодовой записи правильных ответов. Даже не обязательно при этом понимать поставленный преподавателем вопрос и задумываться, почему же все-таки именно этот ответ является верным. Объективный контроль качества усвоенных знаний отсутствует.

Меры борьбы с искажениями, коррупцией, подлогом в образовании ужесточаются. Кроме ведомственного, общественного контроля, подключены правоохранительные органы. Но результаты ухудшаются. Проблемный вопрос: почему карательные меры борьбы с коррупцией и искажениями в образовании ужесточаются, а нарушения растут?

Решение этой проблемы лежит в плоскости нарушения закономерностей. Далее нами представлены факты, систематизированные по субъектам, участвующим в создании негативных явлений в образовании, и доказано:

- 1) ориентация на один количественный показатель неизбежно приводит к искажениям и негативным явлениям;
- 2) в образовании, как и в отраслях экономики, при введении инноваций необходим учет закономерностей и просчитывание рисков.

Систематизация фактов проявления негативных явлений в образовании.

Систематизацию фактов искажений и негативных явлений в образовании, которые отрицательно влияют на качество и нравственные ценности, мы начали с искажений, организуемых учителями и администрацией образовательных организаций (таблица 18).

Таблица 18.

Искажения, организуемые учителями и администрацией школы.

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
1. Ростовская область	Преподаватели школ Ростовской области заполняли экзаменационные листы вместо учеников. В г. Морозовске Ростовской области при проведении Единого госэкзамена сотрудники правоохранительных органов задержали 70 преподавателей местных школ, в числе которых директор местной школы № 5 и глава районного отдела образования. Работников образования обвиняют в подделке экзаменационных листов. За свои услуги они требовали порядка 40 тысяч рублей. Решался вопрос об их аресте и возбуждении уголовного дела. Заполненные преподавателями экзаменационные листы признаны недействительными.	Regions.ru (03.06.2010)
2. Дагестан	В 2 работах часть заданий написана другим почерком, отличным от почерка ученика. По истории списано около 94 работ. Была организована помощь в аудиториях, что категорически запрещено. И, наконец, утечки по многим предметам подлинных тем были за две недели до проведения экзамена. Прокуратурой республики по указанным фактам нарушения Федерального закона «Об образовании» в адрес министра образования и науки Республики Дагестан внесено представление об устранении нарушений указанного законодательства. По результатам рассмотрения указанного представления решением Государственной экзаменационной комиссии Республики Дагестан отстранены 26 руководителей ППЭ, 22 уполномоченных ГЭК РД, 90 организаторов ППЭ. За пользование в ходе проведения ЕГЭ средств мобильной связи аннулировано 19 работ.	РИА Новости (30.08.2010 г.)
3. Бурятия	За фальсификацию результатов ЕГЭ освобожден от должности директор одной из школ.	ИТАР ТАСС (15.07.2013г.)
4. Калмыкия	Именно в «части С» имело место завышение или понижение оценок в Калмыкии. Это так называемая творческая работа, к которой проверяющие эксперты подбирали подходящие определения – «недостаточно раскрыта тема», «нет полноценного анализа» и тому подобное.	РИА Новости (17.08.2013 г.)

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
5. Дербент	В городе Дербенте были зафиксированы факты выноса за пределы образовательного учреждения оригиналов КИМов», – сообщил источник. Прокурором города в отношении руководителей пунктов сдачи ЕГЭ вынесены постановления о возбуждении производства по делу об административном правонарушении. Постановления с материалами проверок для рассмотрения по существу направлены в суд. По результатам судебного рассмотрения виновные лица привлечены к административной ответственности в виде штрафа.	ИТАР ТАСС (15.07.2013г.)
6. Табасаранский район с. Хучни. Дагестан.	В Табасаранском районе в ППЭ с. Хучни у входа в школу была установлена копировальная техника и компьютеры для распечатки ММС-сообщений. Отделом полиции района по данному факту проведена проверка. Кроме того, в ряде пунктов сдачи ЕГЭ в печатанных помещениях установлено нахождение преподавателей-предметников с копиями КИМов, в настоящее время по указанным фактам прокуратурой республики проводится проверка.	Российская газета (08.06.2012 г.)
7. Динской район. Краснодарский край.	Организаторами экзамена не пресекалось общение выпускников в аудиториях, коридорах и туалетных комнатах.	Коммерсант (22.08. 2013 г.)
8. Староминской район. Краснодарский край.	Нарушались правила поведения организаторов экзамена, а именно: опоздание на инструктаж; отсутствие документов, удостоверяющих личность; наличие на рабочих местах мобильных телефонов и личных вещей, разговоры между организаторами и др.	«Русская служба Би-би-си» (31.05.2013 г.)
9. Темрюкский район	Допускалось присутствие в ППЭ в качестве организаторов в аудиториях учителей-предметников по сдаваемому предмету, Управлениями образования не соблюдались сроки издания приказов о назначении руководителей, координаторов, организаторов для проведения экзаменов.	ИТАРТАСС (15.07.2013г.)
10. Туапсинский район	Формально проводилась идентификация выпускников (поступающих) организаторами при входе в ППЭ и в аудитории. По результатам проверок экзаменов в форме ЕГЭ подготовлено 40 предписаний, обязательных для исполнения муниципальными органами управления образования.	Интерфакс (08.06.2013 г.)

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
11. Щербиновский район	Нарушались правила поведения организаторов экзамена, а именно: опоздание на инструктаж; отсутствие документов, удостоверяющих личность; наличие на рабочих местах мобильных телефонов и личных вещей, разговоры между организаторами и др.	РИА Новости (10.06.2010 г.)
12. Гулькевичский район	Организаторами не пресекалось общение выпускников (поступающих) в аудиториях, коридорах и туалетных комнатах. В связи с грубым нарушением инструкции было удаление организаторов с экзамена.	Коммерсант (22.08.2013 г.)
13. Приморско-Ахтарский район	Допускалось присутствие в ППЭ в качестве организаторов в аудиториях учителей-предметников по сдаваемому предмету. Формально проводилась идентификация выпускников (поступающих) организаторами при входе в ППЭ и в аудитории.	«Русская служба Би-би-си» (31.05.2013 г.)
14. Кушевский район	Нарушались правила поведения организаторов экзамена, а именно: опоздание на инструктаж; отсутствие документов, удостоверяющих личность; наличие на рабочих местах мобильных телефонов и личных вещей, разговоры между организаторами и др.	ИТАР ТАСС (15.07.2011г.)
15. Каневской район	Допускалось присутствие в ППЭ в качестве организаторов в аудиториях учителей-предметников по сдаваемому предмету. По результатам проверок экзаменов в форме ЕГЭ подготовлено 40 предписаний, обязательных для исполнения муниципальными органами управления образования.	Российская газета (06.07.2013 г.)
16. Тбилисский район	В ряде пунктов сдачи ЕГЭ в опечатанных помещениях установлено нахождение преподавателей-предметников с копиями КИМов, в настоящее время по указанным фактам прокуратурой проводится проверка.	РИА Новости (22.06.2011 г.)
17. Стерлибашевский район	У ряда лиц (организаторы ППЭ, медицинские работники, представители правоохранительных органов, представители руководителя образовательного учреждения, на базе которого организован ППЭ), присутствующих в ППЭ, отсутствовали документы, подтверждающие их полномочия, в день проведения ЕГЭ.	Regions.ru

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
18. Салаватский район	Выявлено наличие и использование в ППЭ во время проведения экзаменов участниками ЕГЭ и лицами, привлекаемыми к его проведению, средств связи.	«Русская служба Би-би-си»
19. Мишкинский район	Установлено нарушение сроков начала и окончания экзамена.	Коммерсант
20. Кушнаренковский район	Перед началом ЕГЭ не проводился инструктаж участников ЕГЭ о порядке подачи апелляции, о нарушении установленного порядка проведения ЕГЭ по общеобразовательному предмету и о несогласии с выставленными баллами.	Коммерсант
21. Кармаскалинский район	В аудиториях, в которых проводился ЕГЭ, отсутствует закрытие стендов, плакатов и иных материалов с информацией и справочно-познавательной информацией по соответствующим общеобразовательным предметам на время проведения ЕГЭ в аудитории.	Km.ru
22. Калтасинский район	Аудитории, в которых проводится ЕГЭ, не изолированы соответствующим образом от помещений, не используемых для проведения экзамена.	РИА Новости
23. Бурзянский район	Выявлено отсутствие вывешивания списков распределения участников ЕГЭ по аудиториям на информационном стенде при входе в ППЭ и аудитории, в которой проходил экзамен.	Коммерсант
24. Бураевский район	Выделенные помещения для руководителей ППЭ не оборудованы телефонной связью, принтером и персональным компьютером с необходимым программным обеспечением для автоматизированного распределения участников ЕГЭ и организаторов по аудиториям для проведения экзамена.	Российская газета
25. Бижбулякский район	Выявлено наличие в помещении для руководителей ППЭ копировальной техники.	«Русская служба Би-би-си»
26. Абзелиловский район	Отсутствие изолирования соответствующим образом помещений для общественных наблюдателей и других лиц, имеющих право присутствовать в ППЭ в день экзамена, от аудиторий, в которых проводится ЕГЭ.	Коммерсант
27. Кукморский район	Значительное количество испорченных при заполнении бланков, вследствие чего пришлось заменять индивидуальные пакеты.	www.kedrsb.narod.ru

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
28. Альметьевский район	Организаторами не пресекалось общение выпускников (поступающих) в аудиториях, коридорах и туалетных комнатах.	www.veryt.nm.ru
29. Санкт-Петербург	Не заменен некомплектный экзаменационный материал. Неправомерное удаление с экзамена. Не составлен акт при удалении участника ЕГЭ, нарушившего порядок проведения ЕГЭ.	Интерфакс
30. Ямало-Ненецкий автономный округ	Не составили акт и не удалили из аудитории № 210 выпускника Сидоренко Б.В. за наличие сотового телефона, позволив ему остаться до конца экзамена и закончить работу; в части организации автоматизированного распределения участников ЕГЭ и организаторов по аудиториям до начала экзамена, несвоевременного размещения списков распределения участников ЕГЭ по аудиториям при входе в пункт проведения ЕГЭ.	Km.ru
31. Удмуртская Республика	В пунктах проведения экзамена допускалось присутствие посторонних граждан, а также лиц, которые не могли быть привлечены в качестве его организаторов, в том числе учителей по соответствующему общеобразовательному предмету.	Коммерсант
32. Чита	Не составлен акт при удалении участника ЕГЭ, нарушившего порядок проведения ЕГЭ.	www.dotela.nm.ru
33. Кемерово	Наличие мобильных телефонов, шпаргалок, изъятых в ходе экзамена. Формально проводилась идентификация выпускников (поступающих) организаторами при входе в ППЭ и в аудитории.	www.kedrsb.narod.ru
34. Челябинск	Семь учеников кадетской школы получили на ЕГЭ по русскому языку 100 баллов. При этом все выпускники сдавали экзамен досрочно, получив справки из одной больницы. Примечательно, что все они сдавали экзамен в одном и том же помещении и делали один вариант.	ИТАР ТАСС
35. Тобольск	В зависимости от предмета расценки на решения ЕГЭ варьировались – экзамен по математике стоил в среднем 25 тысяч рублей, по отдельным предметам цена решения доходила до 50 тысяч.	ИТАР ТАСС
36. Миасс	Выявлено отсутствие вывешивания списков распределения участников ЕГЭ по аудиториям на информационном стенде при входе в ППЭ и аудитории.	www.stamer.nm.ru

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
37. Выборг	Замечено нахождение участников ЕГЭ в аудиториях не в соответствии с автоматизированным распределением участников ЕГЭ по аудиториям.	Коммерсант
38. Гатчина	Члены экзаменационных комиссий умышленно занижают оценки, опасаясь негативной реакции федерального центра на высокие результаты по ЕГЭ.	Российская газета
39. Псков	Выявлено наличие в помещении для руководителя ППЭ копировальной техники.	Regions.ru
40. Тамбов	В связи с грубым нарушением инструкции было удалено организаторов с экзамена.	«Русская служба Би-би-си»
41. Тосно	Выложены в интернет ответы по нескольким вариантам заданий по ЕГЭ накануне сдачи госэкзаменов.	www.dotela.nm.ru
42. Назрань	Заполненные преподавателями экзаменационные листы признаны недействительными, решается вопрос об их аресте и возбуждении уголовного дела.	www.dotela.nm.ru
43. Кандалакша	В ряде пунктов сдачи ЕГЭ в запечатанных помещениях установлено нахождение преподавателей-предметников с копиями КИМов.	Regions.ru
44. Усинск	Формально проводилась идентификация выпускников (поступающих) организаторами при входе в ППЭ и в аудитории.	www.kedrsb.narod.ru
45. Амурск	В центре выявлены серьезные нарушения правил хранения и обработки экзаменационных бланков с ответами.	Regions.ru
46. Элиста	В связи с грубым нарушением инструкции было удалено организаторов с экзамена.	РИА Новости
47. Чебоксары	Организаторами не пресекалось общение выпускников (поступающих) в аудиториях, коридорах и туалетных комнатах.	www.veryt.nm.ru
48. Владивосток	К административной ответственности привлекли еще 132 человека. Рособрназдор по итогам проверок в регионах составил 18 протоколов об административных правонарушениях.	«Русская служба Би-би-си»

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
49. Армавир	<p>Преподаватель КубГУ пойдет под суд за предложение студентке сдать сессию за взятку.</p> <p>В Армавире преподаватель университета предстанет перед судом по обвинению в получении взятки.</p> <p>Следственным отделом по городу Армавиру СКР по краю завершено расследование уголовного дела в отношении доцента одной из кафедр филиала Кубанского государственного университета в городе Армавиру. Она обвиняется в получении взятки (ч. 1 ст.290 УК РФ). По версии следствия, в июне 2015 года женщина приняла экзамен и зачеты по преподаваемым дисциплинам. Обвиняемая предложила одной из студенток четвертого курса за взятку в размере 6500 рублей успешно сдать экзамен и два зачета без фактической проверки знаний. Следствием собрана достаточная доказательственная база, в связи с чем уголовное дело с утвержденным прокурором обвинительным заключением направлено в суд.</p>	<p>ЮГОПОЛИС 8.09.2015 г.</p>
50. Дагестан	<p>В Дагестане 300 учителей привлечены к ответственности за плохие результаты ЕГЭ. К дисциплинарной ответственности за плохие результаты сдачи ЕГЭ в Магарамкентском районе Дагестана привлечены шесть сотрудников управления образования, 24 директора средних школ и более 300 учителей, сообщила сегодня прокуратура республики. По данным прокуратуры, в Магарамкентском районе более 800 выпускников школ не набрали необходимые проходные баллы по ЕГЭ.</p>	<p>Кавказ узел (http://www.kavkaz-uzel.ru), 02 июля 2014.</p>
51. Батайск	<p>В вечерней общеобразовательной школе № 1 города Батайска подмена вскрылась во время проверки, которую организовало управление по борьбе с экономическими преступлениями ГУВД по Ростовской области, экзамен вместо учеников сдавали их родственники и учителя.</p>	<p>Российская газета</p>

Минобрнауки России уволило некоторых организаторов ЕГЭ в регионах России, где были искусственно завышены результаты экзаменов. В ряде вузов проведены проверки на соответствие знаний первокурсников результатам единых госэкзаменов.

Но условия и причины, подталкивающие к искажению результата остались. Мы провели исследования среди учителей сельских и городских школ. В исследовании приняли участие 100 специалистов (50 – городские школы, 50 – сельские).

Различными подтасовками и нарушениями для получения более высокого конечного результата, по самооценке учителей, занимается до 80 % опрошенных. Поэтому такое непедагогическое поведение не осуждается в коллективах, находит поддержку и понимание, что не только ведет к росту нарушений, но и наносит моральный вред. Разница между городом и селом несущественна. 42 % опрошенных делают это по собственной инициативе или просьбе родителей, остальные выполняют волю руководителей школы, коллег, 1,5 % – вышестоящих органов управления.

В 2013 году органы управления образованием субъектов РФ выявили 2,094 тысячи нарушений установленного порядка проведения ЕГЭ, что в 1,5 раза больше, чем в 2012 году.

Всего за год органами управления образованием 61 субъекта РФ было составлено 1,035 тысячи протоколов об административных правонарушениях в части умышленного искажения результатов государственной (итоговой) аттестации, мировыми судами субъектов РФ было наложено 535 штрафов на сумму 3,628 миллиона рублей. Наибольшее количество нарушений выявлено в Северо-Кавказском и Центральном федеральных округах. Дисциплинарные взыскания наложены на 276 человек, к административной ответственности привлечены 432 человека [142]. Несмотря на ужесточение мер, количество нарушений растет, и причина не в недостатке наказаний, а в управлении образовательным процессом, сфокусированном только на одном показателе, в использовании модели образования, ориентированной на конечный результат.

Кроме того, рейтинги, создающие в образовании конкурентную среду, также построены на результате. Далее в нашей систематизации представлены факты искажений, организуемые администрацией школы и (или) школьниками (таблица 19).

Таблица 19.

Искажения, организуемые администрацией школы и чиновниками.

Место на- хождения	Содержание негативного явления	Источник
1.Ставро- польский край	На Ставрополье выявлена чиновница, незаконно вскрывшая документацию по ЕГЭ накануне экзамена по математике, сообщили в краевом ГУВД. Третьего июня сотрудница отдела образования администрации Пятигорска получила в Минобразования Ставро-польского края экзамена-ционные материалы и вечером открыла пакет. Затем она сняла копии с материалов и раздала их директорам школ города для решения экзамена по математике и дальнейшей передаче решений школьникам. Таким образом, чиновница хотела создать видимость «высокого уровня знаний учеников» в городе. Следственные органы видят в ее действиях признаки состава преступления, предусмотренного ч.1 ст. 285 УК РФ (злоупотребление должностными полномочиями).	Интерфакс (07.06.2009 г.)
2. Воронеж	Представитель ГЭК задержана во время проведения ЕГЭ под Воронежем. Правоохранительные органы во время ЕГЭ по математике задержали уполномоченного представителя государственной экзаменационной комиссии Воронежской области, которая подозревается в том, что за вознаграждение в сумме около 25 тысяч рублей предлагала выпускникам решенные варианты экзамена. По версии право-охранительных органов, уполномоченный представитель экзаменацион-ной комиссии – директор муниципального «Новохо-перского ресурсного центра развития образования» – привлекла несколько ведущих учителей школ Новохоперского района для содействия в решении экзаменационных вопросов. Готовые ответы задач, решенных педагогами вне стен учебного заведения, передавались избранным ученикам, родители которых были готовы внести соответствующую сумму за успешную сдачу единого го-сэкзамена. Родители восьми учеников воспользовались такими услугами.	РИА Новости (10.06.2010 г.)

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
3. Воронежская область	<p>В Новохоперском районе Воронежской области сотрудники ФСБ при поддержке милиции взяли с полчным группу чиновников и педагогов, которые продавали ученикам готовые решения ЕГЭ по нескольким предметам.</p> <p>В частности, с полчным был задержан курьер, перевозивший готовое решение экзамена по математике для одного из учеников.</p> <p>По данным ФСБ, среди заказчиков были представители местных органов власти, в том числе глава районной администрации Виктор Петров. В правоохранительных органах «Коммерсанту» сообщили, что организатором преступной группы является Алина Журавлева – куратор по проведению ЕГЭ в районе. «Обычно Журавлева получала заказ от родителей ученика. В день сдачи ЕГЭ педагог, находящийся в здании школы, забирал у экзаменуемого листы с заданиями и передавал курьеру. Тот переправлял их на частную квартиру учителю, который решал задание и тем же путем возвращал его ученику», – рассказал представитель МВД. В зависимости от предмета расценки на решения ЕГЭ варьировались – экзамен по математике стоил в среднем 25 тысяч рублей, по отдельным предметам цена решения доходила до 50 тысяч. Учителя, решавшие задания вместо учеников, получали за свою работу в среднем по четыре тысячи рублей.</p>	Коммерсант (10.06.2010 г.)
4. Адыгея	<p>Осуждена замминистра образования, помогавшая школьникам сдавать ЕГЭ. В суде было доказано, что она передала руководителям пунктов сдачи ЕГЭ списки с фамилиями, распорядившись поставить указанным в списках школьникам положительные оценки. В дни сдачи ЕГЭ, получив копии экзаменационных билетов, замминистра передала их знакомым учащихся, чтобы те могли заранее решить задания. Приговором суда женщине запрещено занимать должности на государственной службе и в системе образования сроком на 2 года.</p>	РИА Новости (12.07.2012г.)
5. Нальчик	<p>Возбуждено уголовное дело по статье УК РФ «Покушение на получение взятки должностным лицом за незаконные действия» в отношении руководителя центра мониторинга и статистики образования Минобразования и науки КБР /центр ЕГЭ/ Фатимы Сижажевой. Ей инкриминируется необоснованное завышение баллов за выполненные экзаменационные работы. Созданная мошенническая схема позволяла злоумышленникам вносить изменения в оригиналы бланков с ответами выпускников и тем самым завышать баллы по результатам госэкзамена. Кроме того, в центре выявлены серьезные нарушения правил хранения и обработки экзаменационных бланков с ответами.</p>	ИТАР ТАСС (15.07.2013г.)

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
6. Карачаево-Черкессия	Задержан 7 июля министр образования Карачаево-Черкесской Республики Борис Спиридонов при получении взятки в 650 тысяч рублей от родителей учеников за успешную сдачу ЕГЭ.	ИТАР ТАСС (15.07.2013г.)
7. Омская область	Возбуждены уголовные дела в отношении ряда руководителей, которых обвиняли в превышении должностных полномочий при проведении ЕГЭ.	Российская газета (08.06.2012 г.)
8. Махачкала	Члены экзаменационных комиссий умышленно занижают оценки, опасаясь негативной реакции федерального центра на высокие результаты по ЕГЭ дагестанских школьников, утверждают жители Махачкалы. Родители школьников заявляют, что даже те ученики, которые учились все время на «хорошо» и «отлично», не получили по первому ЕГЭ - по русскому языку – положительных оценок.	Коммерсант (10.06.2010 г.)
9. Левашинский район	По словам министра, грубые нарушения закона при проведении ЕГЭ были допущены в Левашинском районе. Здесь были сорваны экзамены по физике и иностранным языкам, и 75 выпускников будут сдавать их в резервный день. «Начальник управления образования района обвинил в случившемся представителей мобильной группы министерства образования и науки республики, позволяя себе при этом неадекватные высказывания и угрозы. Мы обратились к главе района с тем, что подобное поведение руководителя органа управления образованием недопустимо, и заявили о невозможности его дальнейшего пребывания в этой должности», – сказал Далгатов.	РИА Новости (17.08.2013 г.)
10. Успенский район	Управлениями образования не соблюдались сроки издания приказов о назначении руководителей, координаторов, организаторов для проведения экзаменов.	Коммерсант (22.08.2013 г.)
11. Мостовской район	Организаторами не пресекалось общение выпускников (поступающих) в аудиториях, коридорах и туалетных комнатах, Управлениями образования не соблюдались сроки издания приказов о назначении руководителей, координаторов, организаторов для проведения экзаменов.	Интерфакс (07.09.2012 г.)
12. Новопокровский район	По результатам проверок экзаменов в форме ЕГЭ подготовлено 40 предписаний, обязательных для исполнения муниципальными органами управления образования, в целях усиления контроля за ходом проведения ЕГЭ в крае, как и в прошлые годы, функционировала система общественного наблюдения, в том числе с участием СМИ.	Российская газета (09.08.2011 г.)
13. Тува	Зафиксированы массовые утечки КИМ на сайтах «Поступим.ру», «Абитуриент.ру», а также в социальной сети «ВКонтакте». Было возбуждено несколько уголовных дел в отношении должностных лиц.	«Русская служба Би-би-си»

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
14. Алалия	Возбуждены уголовные дела, связанные с оказанием должностными лицами в сфере образования содействия в сдаче ЕГЭ и получении высоких баллов за денежное вознаграждение.	РИА Новости
15. Кабардино-Балкарская Республика	Право досрочной сдачи ЕГЭ получили более 80 выпускников, 7 из которых на досрочном экзамене по русскому языку получили максимальную 100-балльную оценку из 8 таких оценок, зафиксированных в день сдачи этого экзамена на всей территории страны.	www.stamer.nm.ru
16. Норильск	По результатам проверок экзаменов в форме ЕГЭ подготовлено 55 предписаний, обязательных для исполнения муниципальными органами управления образования.	Российская газета
17. Новокузнецк	Возбуждено уголовное дело на главу регионального Центра обработки информации ЕГЭ. Ее заподозрили в покушении на получение взятки. Следователи считают, что она причастна к необоснованному завышению баллов некоторым школьникам.	Regions.ru
18. Ачинск	Сорваны экзамены по физике и иностранным языкам и 60 выпускников будут сдавать их в резервный день.	www.stamer.nm.ru
19. Троицк	Уполномоченный государственной регистрационной экзаменационной комиссии, сотрудник госслужбы, осуществляла решения в штабе пункта проведения экзамена. По ее словам, в рабочий кабинет женщине пересылались MMS с заданиями. Задания женщина решала своей рукой и отправляла обратно, пока не была задержана. Изъяты листы, на которых она писала решения, и телефон.	Km.ru
20. Сокол	Объявлены дисциплинарные взыскания заместителю главы администрации по социальным вопросам, руководителю управления образования администрации города.	www.veryt.nm.ru
21. Воркута	Из-за нарушений, допущенных во время проведения Единого госэкзамена, уволены пять начальников районных управлений образования и восемь школьных директоров.	Km.ru
22. Мирный	Осуждена замминистра образования, помогавшая школьникам сдавать ЕГЭ.	Интерфакс
23. Ухта	Об аннулированных работах по биологии в Ухте стало известно еще в середине июня – тогда сообщалось, что признаны недействительными почти 600 работ из 2200. Позднее Минобробразования направило представления об увольнении 30 человек, в том числе 10 начальников и 9 специалистов органов управления.	РИА Новости
24. Каспийск	Серьезные нарушения были выявлены в 77 процентах перепроверенных работ. В частности, более тысячи работ были аннулированы по итогам дополнительной проверки.	ИТАР ТАСС

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
25. Ессентуки	Правоохранительные органы во время ЕГЭ по математике задержали уполномоченного представителя государственной экзаменационной комиссии.	www.veryt.nm.ru
26. Рязань	Представитель ГЭК задержана во время проведения ЕГЭ.	www.stamer.nm.ru
27. Благовещенск	Сорваны экзамены по физике и иностранным языкам, и 75 выпускников будут сдавать их в резервный день.	www.kedrsb.narod.ru
29. Тольятти	Управлениями образования не соблюдались сроки издания приказов о назначении руководителей, координаторов, организаторов для проведения экзаменов.	«Русская служба Би-би-си»
30. Орск	Учителя, решавшие задания вместо учеников, получали за свою работу в среднем по четыре тысячи рублей.	ИТАРТАСС
31. Владивосток	К административной ответственности привлекли еще 132 человека. Рособрнадзор по итогам проверок в регионах составил 18 протоколов об административных правонарушениях.	«Русская служба Би-би-си»
32. Пермь	Результаты экзамена были аннулированы у 130 выпускников, т.к. они опубликовали свои работы в интернете.	Интерфакс
33. Южно-Сахалинск	Выявлена чиновница, незаконно вскрывшая документацию по ЕГЭ накануне экзамена по математике, сообщили в краевом ГУВД.	РИА Новости
34. Саранск	Управлениями образования не соблюдались сроки издания приказов о назначении руководителей, координаторов, организаторов для проведения экзаменов.	Интерфакс
35. Нальчик	В Кабардино-Балкарии завершено расследование громкого дела о взятках при сдаче ЕГЭ в 2013 году. Об этом сообщает пресс-служба республиканской прокуратуры. На скамье подсудимых оказались бывший руководитель регионального центра обработки информации ЕГЭ Фатима Сижажева, заведующий сектором хозяйственного обеспечения и главный бухгалтер центра мониторинга и статистики образования республиканского минобрнауки Эдуард Самогов и Зарема Гашаева, а также бывшего работника минис-терства Оксаны Шорманова. По версии следствия, в 2013 году обвиняемые получили от родителей выпускников взятки за успешную сдачу ЕГЭ. За минимально необходимые баллы платилось 30 тысяч рублей, а за максимально возможные – 80 тысяч. Организатором преступной деятельности являлась Сижажева. Дело, возбужденное по статьям 290 УК РФ (взятка) и 292 УК РФ (подлог), направлено в Нальчикский городской суд.	РИА ФедералПресс, 11.06.2015

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
36. Екатеринбург	Около 500 выпускников Екатеринбурга будут повторно сдавать ЕГЭ по обществознанию. В нескольких школах города для выпускников подготовили недостаточно гербовых бланков. Из-за этого не все школьники смогли завершить эссе по обществознанию. На 12 431 выпускника приходилось только 12 100 дополнительных листов. «Более ста реальных апелляций! Получается, что еще несколько сот детей, кто не написал, ибо испугался. А жалобы на угрозы были. Детям говорили, что если они напишут, то будет пересдавать вся аудитория! А у них же коллективная ответственность. Виноват областной минобр и конкретно институт регионального образования, возглавляемый Оксаной Грединой. Пишется обществознание, на которое уходит куча бумаги. А детям дают на 100 человек условные 17 бланков! Всего 17!!! Потом директора едут за дополнительными, а время течет, появляются еще заказы на бланки.... Все. Дети не успели. По вине взрослых», – пишет на своей странице в Facebook депутат Гордумы Екатеринбурга Константин Киселев. Глава образования региона Юрий Биктуганов пообещал, что виновные понесут наказание. А всем выпускникам придется пересдавать экзамен. В том числе тем, которые уложились в предоставленный объем.	РИА ФедералПресс, 17.06.2015
37. Нальчик	Глава Кабардино-Балкарии уволил двух чиновников за нарушения во время ЕГЭ. Своих должностей лишились вице-премьер республиканского правительства Галина Портова, отвечавшая за социальную сферу, и руководитель департамента Минобразования и науки КБР Тамара Джап-пуева. Арсен Канокв провел накануне внеочередное заседание правительства, сообщает РСН. Глава республики потребовал привлечь к самой строгой дисциплинарной ответственности всех, кто допустил нарушения при проведении Единого гос-экзамена. После массовых подобных случаев в правительстве начались чистки. В частности, в отставку ушел руководитель Рособнадзора Иван Муравьев, который был ответственен за проведение ЕГЭ.	РИА ФедералПресс, 31 июля 2015.
38. Кабардино-Балкария	Прокуратура Кабардино-Балкарии выявила на ЕГЭ нарушения прав детей-инвалидов. Выпускникам с ограниченными возможностями здоровья, сдававшим ЕГЭ в Кабардино-Балкарии, отказывали в предусмотренных регламентом дополнительном времени на сдачу экзамена и питании, сообщает прокуратура республики. В Нальчике на этот экзамен было заявлено 26 обучающихся.	Кавказ узел (http://www.kavkaz-uzel.ru), 02 июня 2016.

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
39. Новокузнецк	Первый ЕГЭ комом. Не обошлось и без небольшого скандала: выяснилось, что 16 выпускников гимназии №10 в Новокузнецке будут передавать ЕГЭ по литературе 24 июня, так как при его сдаче в день проведения им не хватило дополнительных бланков. Всего бланков не хватило 19 школьникам, однако заявления о нарушении процедуры проведения экзамена написали 16 из них. Кроме того, в шести из 54 пунктов проведения экзамена по литературе в Красноярском крае обнаружилась нехватка дополнительных бланков. Ранее ни разу за 15 лет проведения ЕГЭ в регионе дополнительные бланки не использовались в полном объеме. Теперь местные власти пообещали вдвое увеличить их количество.	Газета.ru, 30.05.2016
40. Красноярский край	Об аналогичном случае рассказала москвичка Анна Володазская, чья дочь также сдавала ЕГЭ по литературе. По ее словам, во время экзамена по литературе в московской школе №867 около 30 детей, в том числе и ее дочь, не смогли переписать уже выполненные задания с черновиков из-за того, что закончились чистые бланки.	
41. Москва	«Детей, а большинство из них еще несовершеннолетние, заставили писать заявления на апелляцию. Под диктовку. Запретили писать о том, что бланки закончились по вине организаторов. Мою дочь под давлением четырех взрослых человек заставили вычеркнуть из заявления эти слова. Я представляю эту картину: стоят четыре учителя и наезжают на девочку на предмет «неправильно» написанного заявления. Стресс за стрессом, это уже после 3,5 часов экзамена и 1,5 часов пустого ожидания дополнительных бланков», — поделилась Анна в фейсбуке	

Нарушения со стороны учащихся в контрольных мероприятиях всегда имели место, но это не носило угрожающего характера во всей системе оценивания. Куда хуже, когда закон нарушают ответственные за организацию итогового контроля. Опасной становится тенденция, показанная в таблице 19, сращения преступных интересов школьников и учителей. Искажается сам смысл образования, который редуцируется к получению результата.

В рамках проблемы нашего исследования мы провели анонимный опрос руководителей школ и специалистов Управлений образования, обучающихся на курсах повышения квалификации. Почти по единодушному мнению руководителей, в условиях постоянных рейтингов невозможно работать без искажения результата. Речь может идти только о том, будут ли вовлечены в это учащиеся или искажения будут только в отчетных документах. Руководители осуждают искажения с вовлечением

учащихся, однако оправдывают искажения в отчетных документах. Иногда сообщения об умелых искажениях вызывают даже восторг.

Более изощренными стали и негативные явления, которые организуются обучающимися (таблица 20). Не встречая осуждения среди сверстников и учителей, а иногда даже заручаясь поддержкой и поощрениями, учащиеся втягиваются в систему обмана. В 2015–2016 годах карательные меры со стороны правоохранительных органов и Рособрнадзора способствовали официальному снижению количества искажений, организованных учащимися. Но наше исследование показывает, что это снижение не значительно, скорее этот вид искажений приобрел латентный характер.

Таблица 20.

Искажения, организуемые учащимися.

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
1. Магадан	Магаданские школьники выложили в интернет варианты ЕГЭ. Выпускники из Магадана 4 июня выложили в интернет сфотографированные на камеры мобильных телефонов варианты экзаменационных заданий ЕГЭ по математике. По словам представителей «Рособрнадзора», в открытый доступ попали 5 вариантов из 24. В 2008 году рассматривался вопрос об отмене результатов ЕГЭ по русскому языку в некоторых регионах. Поводом для этого стали сообщения о том, что ответы на вопросы теста были размещены в интернете за 10 часов до экзамена. Задания разместил некий школьник, родители которого, предположительно, заплатили за экзаменационные варианты крупную сумму. Однако впоследствии результаты оставили в силе.	РИА Новости (04.06. 2009 г.)
2. Костромская область	В Костромской области отменили результаты двух школьников и одного выпускника колледжа, правда, одной школьнице разрешили пересдать, не найдя доказательств использования шпаргалок. Учащихся поймали с телефонами и шпаргалками. Всех троих будут судить за административное правонарушение.	«Русская служба Би-би-си» (31.05.2013 г.)
3. Башкирия	В Башкирии аннулировали работы семерых школьников. Они были признаны виновными в публикации вариантов в интернете. Им дадут пересдать экзамен в 2014 году	

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
4. Томская область	Еще один случай отмены итогов ЕГЭ произошел в Томской области. Школьница из города Стрежевой, как утверждают власти, сфотографировала два листа с заданиями, отправила снимки своему другу, который и выложил их в сеть.	
5. Курганинск	Заплатить 3000 рублей штрафа был вынужден выпускник из города Курганинска. Он разместил в сети Интернет фотографии бланков ЕГЭ по физике.	Российская газета (08.06.2012 г.)
6. Крымск	Прецедент был создан в одной из школ при проведении экзамена по математике. В отношении выпускника, который использовал мобильный телефон, было возбуждено уголовное дело об административном правонарушении. Штраф – 3 тыс. руб.	РИА Новости (10.06.2011 г.)
7. Дальний Восток	Появились страницы, на которых были опубликованы заполненные бланки экзаменационных листов. 30 мая были выложены в Интернет заполненные бланки экзаменов по истории, биологии и информатике.	ИТАР ТАСС (15.07.2013 г.)
8. Москва	ЕГЭ за школьников сдавали студенты МФТИ. Для осуществления общественного контроля в пунктах проведения ЕГЭ привлекались представители различных организаций: общественные объединения родителей (родительские комитеты, попечительские советы, ассоциации) – 62,9 %, СМИ – 5 %, органы государственной власти – 9,8 %, вузы – 0,8 %, ссузы – 0,6 %, другие категории – 20,9 %.	ИТАР ТАСС (15.07.2013 г.)
9. Волгоградская область	Результаты экзамена были аннулированы у 172 выпускников, т.к. они опубликовали свои работы в интернете.	РИА Новости (12.07.2012 г.)
10. Алданский район	Во время проведения ЕГЭ на территории МО «Алданский район» допущены грубейшие нарушения Порядка проведения экзамена: 1. ЕГЭ по русскому языку 27 мая 2013 года в ППЭ-219 – МБОУ «СОШ №2 г. Алдан»: удален Бондаренко Владислав Вадимович, выпускник прошлых лет, за пользование сотовым телефоном. 2. ЕГЭ по истории 30 мая 2013 года в ППЭ № 219 – МБОУ «СОШ № 2 г. Алдан»: удалены Хасьянов Ренат Олегович (МБОУ Алданский лицей), Товмасян Гаяне Вардановна (МБОУ «Гимназия г. Алдан»), Аббасова Шахлык Шаиккызы (МБОУ «Гимназия г. Алдан»), за пользование сотовыми телефонами.	РИА Новости (17.08.2013 г.)

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
11. Локтевский район, Алтайский край	Во время сдачи первого обязательного экзамена в форме ЕГЭ – русского языка в Локтевском районе выпускник опубликовал в Интернете фрагмент контрольно-измерительного материала ЕГЭ, что является грубейшим нарушением.	ИТАРТАСС (15.07.2013 г.)
12. Армавир	В Армавире с экзамена по русскому языку были удалены девять человек за использование сотовых телефонов и шпаргалок. Их результаты будут также аннулированы. Не соблюдалось время окончания экзамена.	Kuban.info (29.05.2013 г.)
13. Лабинск	Вместе с тем, в мае-июне 2009 года был установлен факт грубого нарушения информационной безопасности на экзамене по математике в форме ЕГЭ в пункте проведения экзамена № 95 г. Лабинска. У участницы ЕГЭ Елены Цикаловой, выпускницы Вознесенского колледжа молочной промышленности, была обнаружена шпаргалка с ответами и решениями экзаменационных заданий, содержащая также информацию об инициалах девушки и девятизначное число, соответствующее номеру выданных ей для работы контрольно-измерительных материалов, не соблюдалось время окончания экзамена.	Regions.ru (03.06.2010 г.)
14. Анапа	Специалистами департамента образования и науки, членами подкомиссии ГЭК, осуществлявшей контроль за проведением ЕГЭ, также были установлены грубые нарушения порядка проведения экзаменов в форме ЕГЭ, вследствие чего десять человек были удалены с экзамена, их работы решением ГЭК были аннулированы: г. Анапа ППЭ № 1 (выпускники Кудрин Н.Н., Порамиденко О.И.). Не соблюдалось время окончания экзамена.	РИА Новости (10.06.2013 г.)
15. Сочи	Установлены грубые нарушения порядка проведения экзаменов в форме ЕГЭ, вследствие чего десять человек были удалены с экзамена, их работы решением ГЭК были аннулированы: г. Сочи, не соблюдалось время окончания экзамена.	«Русская служба Би-би-си» (31.05.2013 г.)
16. Белореченский район	Установлены грубые нарушения порядка проведения экзаменов в форме ЕГЭ, вследствие чего десять человек были удалены с экзамена, их работы решением ГЭК были аннулированы: Белореченский район ППЭ № 32 (абитуриент Дегтярев И.С.). Обмен КИМаи между выпускниками в аудитории.	Коммерсант (10.07.2012 г.)

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
17. Брюховецкий район	Специалистами департамента образования и науки, членами подкомиссии ГЭК, осуществлявшей контроль за проведением ЕГЭ, также были установлены грубые нарушения порядка проведения экзаменов в форме ЕГЭ, вследствие чего десять человек были удалены с экзамена, их работы решением ГЭК были аннулированы: Брюховецкий район ППЭ № 171 (выпускник Махмудов Н.К.).	Российская газета (08.06.2012 г.)
18. Выселковский район	Установлены грубые нарушения порядка проведения экзаменов в форме ЕГЭ, вследствие чего десять человек были удалены с экзамена, их работы решением ГЭК были аннулированы: Выселковский район ППЭ № 182 (выпускница Царькова О.С.).	РИА Новости (10.06.2010 г.)
19. Отраденский район	Десять человек были удалены с экзамена, их работы решением ГЭК были аннулированы: Отраденский район ППЭ № 32 (выпускница Быкова В.В.).	ИТАРТАСС (15.07.2013 г.)
20. Северский район	Специалистами департамента образования и науки, членами подкомиссии ГЭК, осуществлявшей контроль за проведением ЕГЭ, также были установлены грубые нарушения порядка проведения экзаменов в форме ЕГЭ, вследствие чего десять человек были удалены с экзамена, их работы решением ГЭК были аннулированы: Северский район ППЭ № 381 (выпускница Ю. А. Загурская).	Regions.ru (03.06.2010 г.)
21. Геленджик	Несоблюдение выпускниками (поступающими) информационной безопасности (наличие мобильных телефонов, шпаргалок, изъятых в ходе экзамена). В связи с грубым нарушением инструкции было удаление организаторов с экзамена.	Коммерсант (10.06.2010 г.)
22. Горячий ключ	Обнаружение мобильных телефонов, шпаргалок, изъятых в ходе экзамена. Не соблюдалось время окончания экзамена. По результатам проверок экзаменов в форме ЕГЭ подготовлено 40 предписаний, обязательных для исполнения муниципальными органами управления образования.	Интерфакс (07.06.2009 г.)
23. Апшеронский район	Несоблюдение выпускниками (поступающими) информационной безопасности (наличие мобильных телефонов, шпаргалок, изъятых в ходе экзамена). Для осуществления общественного контроля в пунктах проведения ЕГЭ привлекались представители различных организаций: общественные объединения родителей (родительские комитеты, попечительские советы, ассоциации) – 62,9 %, СМИ – 5 %, органы государственной власти – 9,8 %, вузы – 0,8 %, ссузы – 0,6%, другие категории – 20,9 %.	РИА Новости (22.08.2012 г.)

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
24. Белоглинский район	Наличие мобильных телефонов, шпаргалок, изъятых в ходе экзамена. Формально проводилась идентификация выпускников (поступающих) организаторами при входе в ППЭ и в аудитории.	ИТАРТАСС (15.07.2013 г.)
25. Ейский район	Изъятие мобильных телефонов, шпаргалок в ходе экзамена. В связи с грубым нарушением инструкции было удаление организаторов с экзамена.	Коммерсант (22.08.2013 г.)
26. Ленинградская область	Один из школьников выложил в интернет ответы по нескольким вариантам заданий по ЕГЭ накануне сдачи госэкзаменов.	www.kedrsb.narod.ru
27. Салаватский район	Выявлено наличие и использование средств связи в ППЭ во время проведения экзаменов у участников ЕГЭ и лиц, привлекаемых к его проведению.	«Русская служба Би-би-си»
28. Гафурийский район	Замечено нахождение участников ЕГЭ в аудиториях не в соответствии с автоматизированным распределением участников ЕГЭ по аудиториям.	www.kedrsb.narod.ru
29. Уфимский район	Изъятие мобильных телефонов, шпаргалок в ходе экзамена. В связи с грубым нарушением инструкции было удаление организаторов с экзамена.	Интерфакс
30. Пестречинский район	Выявлены нарушения процедуры проведения ЕГЭ – у участника экзамена обнаружен тетрадный лист, где были записаны все ответы, так что его работа будет аннулирована.	Regions.ru
31. Нижнекамский район	Один из выпускников заявил об отсутствии у него бланков В и С лишь спустя 1,5 часа после начала ЕГЭ. Министр считает, что таким образом кто-то пытался заполнить бланк за учащегося, а возможности вернуть работу обратно уже не представилось.	Российская газета
32. Нижнекамск	Представители государственной экзаменационной комиссии в регионах начали аннулировать результаты ЕГЭ по русскому языку, который прошел 27 мая. Итоги отменяются для выпускников, выложивших ответы в сеть и замеченных со шпаргалками.	www.dotela.nm.ru
33. Абакан	Несоблюдение выпускниками (поступающими) информационной безопасности (наличие мобильных телефонов.)	«Русская служба Би-би-си»
34. Тюмень	Установлены грубые нарушения порядка проведения экзаменов в форме ЕГЭ, вследствие чего десять человек были удалены с экзамена, их работы решением ГЭК были аннулированы.	www.dotela.nm.ru

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
35. Серов	По итогам ЕГЭ по математике только один выпускник был удален с экзамена за мобильный телефон.	www.dotela.nm.ru
36. Вологда	С экзамена по русскому языку удалено 10 человек, по информатике, биологии и истории – шестеро учеников.	ww.veryt.nm.ru
37. Выборг	Замечено нахождение участников ЕГЭ в аудиториях не в соответствии с автоматизированным распределением участников ЕГЭ по аудиториям.	Коммерсант
38. Тосно	Выложены в интернет ответы по нескольким вариантам заданий по ЕГЭ накануне сдачи госэкзаменов.	www.dotela.nm.ru
39. Каспийск	Серьезные нарушения были выявлены в 77 процентах перепроверенных работ. В частности, более тысячи работ были аннулированы по итогам дополнительной проверки.	ИТАР ТАСС
40. Иваново	Результаты экзамена были аннулированы у 98 выпускников, т. к. они опубликовали свои работы в интернете.	www.stamer.nm.ru
41. Арсеньев	В отношении выпускника, который использовал мобильный телефон, было возбуждено уголовное дело об административном правонарушении. Нарушителю пришлось заплатить 3000 рублей в качестве штрафа.	Интерфакс
42. Иваново	Ответы на вопросы теста были размещены в интернете за 10 часов до экзамена. Задания разместил некий школьник, родители которого, предположительно, заплатили за экзаменационные варианты крупную сумму.	Российская газета
43. Пермь	Результаты экзамена были аннулированы у 130 выпускников, т. к. они опубликовали свои работы в интернете.	Интерфакс
44. Пенза	Размещены задания школьником, родители которого, предположительно, заплатили за экзаменационные варианты крупную сумму. Однако впоследствии результаты оставили в силе.	Российская газета

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
45. Москва (ВЦИОМ)	<p>Всероссийский опрос ВЦИОМ проведён в октябре-ноябре 2015 г. в 20 субъектах России. Всего опрошено 2200 человек в различных целевых группах (600 студентов 1-х курсов вузов, 400 преподавателей 1-х курсов вузов, 400 выпускников 11-х классов, 400 родителей выпускников, 400 учителей 11-х классов).</p> <p>Вопрос: Использовать шпаргалки или мобильные телефоны при сдаче экзамена и остаться незамеченным, по мнению большинства одиннадцатиклассников – миф (73% считают это невозможным). Однако многие выпускники 2015 года, обучающиеся сегодня на первых курсах вузов, говорят о реальности подобных действий (48 % среди «высоко-балльников и 40 % среди «средняков»). При этом только около 10 % нынешних студентов-первокурсников сообщили о том, что использовали «шпоры».</p>	РИА Новости, Москва, ria.ru (2015 г.)
46. Курган	<p>В Кургане из-за сообщения о бомбе эвакуировали школу № 40.</p> <p>Как сообщили в пресс-службе ГУ МВД по Курганской области, в 8 часов 40 минут утра в дежурную часть УМВД поступила информация о том, что в здании школы № 40 заложено взрывное устройство. Из здания школы было эвакуировано около 350 человек. Ученики в этот день должны были писать пробный Единый государственный экзамен по математике. В ходе обследования помещения взрывного устройства обнаружено не было.</p> <p>В то же время сотрудники установили номер телефона и личность звонившего, им оказался несовершеннолетний ученик школы. Родителям предъявлен иск о возмещении ущерба, причинённого заведомо ложным сообщением об акте терроризма. Школьник поставлен на профилактический учёт в полицию.</p>	РИА ФедералПресс, 17 марта, 2015.

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
47. Мордовия, г. Ардатов	<p>Образовательный скандал в Мордовии. Кадры, снятые во время сдачи ЕГЭ в одной из местных школ, попали в Интернет. Видеонаблюдение зафиксировало, что происходило в классе, как только инспекторы оставили школьников одних. Выпускники старательно делают вид, что решают экзаменационные задания, но как только преподаватель выходит на несколько секунд из аудитории, все синхронно достают из карманов и портфелей шпаргалки и телефоны. При этом забывают, что в аудитории установлена камера. Результаты экзамена для 11 выпускников уже аннулированы. Пересдать экзамен можно будет теперь только через год. Хотя четверо из 11 школьников подали апелляцию, утверждая: в момент записи они уже закончили решать задания и якобы просто позвонили родителям. Наказание ждет и местных организаторов ЕГЭ. Три человека уволены. На входе в школу металлоискатели, все телефоны необходимо сдавать. Захочешь – не спишешь. И все равно перед каждым экзаменом в Интернете сотни предложений о продаже ответов. Мошенники называют их «пирожками», а места продажи – «пекарнями». Есть и нечестные школьники, которые надеются сдать экзамены, воспользовавшись умными часами или авторучками с микрокамерами и наушниками. Но и эти шпионские штучки могут не помочь. Во многих школах во время ЕГЭ установили «глушилки» – средства подавления сигнала.</p> <p>В этом году за использование шпаргалок и мобильных телефонов аннулировали почти 600 работ.</p>	Программа «Вести», канал «Россия», 11 июня 2015 г.
48. Северный Кавказ	<p>«Школьники несли на ЕГЭ шпаргалки с таблицей умножения». Замглавы Рособрназдо-ра рассказал, какие нарушения были при сдаче Единого государственного экзамена и какие знания пока-зали выпускники на Северном Кавказе.</p> <p>Дети больше не ждут, что в интернете вдруг появятся ответы на все вопросы. А ведь еще в прошлом году родители на полном серьезе требовали легализовать шпаргалки! И приводили аргументы: мол, всю жизнь списывали.</p>	«Комсомольская правда» 29.07.2015.

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
49. Москва	<p>В Рособрнадзоре под-вели предварительные итоги Единого госу-дарственного экзамена по русскому языку: серьезных нарушений зафиксиро-вано не было, однако работы 102 выпускников при-шлось аннулировать, сообщили в пресс-службе ведомства. На экзамен зарегистрировалось около 700 тысяч участников, в том числе 660 тысяч - выпускники текущего года. Проводилось тестирование на базе 5,5 тысячи пунктов проведения экзаменов. Сдавали русский язык на территории 85 регионов Российской Федерации (включая Севастополь и Крым), а также более чем в 50 зарубежных странах.</p> <p>В сообщении Рособр-надзора сказано: «За ходом проведения ЕГЭ следило порядка 2 тысяч он-лайн-наблюдателей, более 1 тысячи федеральных общественных наблю-дателей, 140 федераль-ных инспекторов. За использование мобильных телефонов во время ЕГЭ по русскому языку аннулированы работы 64 выпускников (в 2014 году – 113 работ), за шпаргалки – 38 работ (в 2014 году – 62 работы)». Между тем в Рособ-рнадзоре пообеща-ли перепроверить зна-ния школьников, полу-чивших высокие баллы за ЕГЭ, на федераль-ном уровне. Кроме того, проверка знаний высоко-балльников будет проведена в вузах по итогам первой сессии.</p>	РИА Феде-ралПресс, 29.05.2015.
50. Москва	<p>Федеральная служба по надзору в сфере образо-вания и науки аннулировала около тридцати ра-бот по итогам проведения ЕГЭ по литературе и географии. Об этом сообщается на официальном сайте ведомства.</p> <p>На единый экзамен по географии зарегистри-ровались 30 тысяч участников, по литера-туре – 51 тысяча выпускников. В Рособрнадзоре отме-чают, что количество аннулированных работ ока-залось в два раза меньше, чем в прошлом году: за использование мо-бильников наказали 11 человек (в 2014 году – 61), за шпаргалки – 18 человек (в 2014 – 13). Выпускники, чьи работы не были засчитаны, смогут пересдать экзамен по вы-бранным предметам только в следующем году.</p>	РИА Феде-ралПресс, 28.05.2015.

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
51. Симферополь	<p>Российские подростки готовы переезжать в Крым ради мнимых поблажек на ЕГЭ. Министр образования, науки и молодежи Крыма Наталья Гончарова на заседании совмина пожаловалась на подростков, кото-рые весной переезжа-ют в Крым из других регионов России. По ее мнению, они надеются получить преференции при сдаче ЕГЭ. Гончарова оценила число «ЕГЭ-туристов» в двести человек, при этом речь идет только о тех, кто переехал уже после 1 марта. В министерстве счита-ют, что таких выпуск-ников должны взять на персональный конт-роль, так как подобные махинации противоречат законодатель-ству. Фамилии «турис-тов» уже известны, заявила Гончарова.</p>	<p>РИА Феде-ралПресс, 14.04.2015.</p>
52. Москва	<p>Портал Career.ru провел опрос 1604 студентов московских вузов, в результате которого выяснилось, что 22 % учащихся давали взятки при поступлении и во время учебы. Так что при поступлении в московский вуз абитуриент легко может лишиться 1,6 миллиона рублей. Поступление в московский вуз может стоить от двухсот пяти тысяч до полутора миллионов рублей, и это самая дорогая услуга, оказываемая абитуриентам. Кроме того, весьма высоко, до ста тридцати шести с половиной тысяч рублей, расценивается возможность остаться в вузе в том случае, если студенту грозит отчисление за неуспеваемость. По данным этого же портала средняя сумма, с которой студентам приходилось расстаться для улучшения своего положения в ВУЗе, составляет тридцать тысяч рублей. Из всех опрошенных студентов 71 % давали взятку не более одного-двух раз за все время учебы, а некоторые давали взятку с целью получить зачет, и это 14 % опрошенных, или улучшить оценку на экзамене – 12 %.</p>	<p>Портал Career., 2015 г.</p>

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
53. РФ	<p>Глава Рособrnнадзора Сергей Кравцов заявил о недопустимости ситуации, когда школьники на экзаменах пользуются помощью социальных групп. Современные школьники ищут новые пути получения высоких баллов ЕГЭ без лишних усилий.</p> <p>В 2014 году наиболее популярным способом списать стала регистрация на специальных страничках в соцсетях, например, «вКонтакте», где учащиеся решали задания в режиме реального времени. Глава надзорного органа в сфере образования заметил, что, по его данным, в интернете может насчитываться до нескольких сотен сообществ, ориентированных на подготовку к ЕГЭ, выкладывающих на своих страничках ответы и шпаргалки. Членство в такой группе может быть и платным. Схема работы проста: зарегистрировавшиеся школьники выкладывают фотографии заданий на страничке сети, а затем получают ответы.</p>	http://gotovkege.ru/rosobrnadzorbudet-borotsya-s-otvetami-po-ege-v-setivkontakte 09.07.2014
54. РФ	<p>В процессе контроля за проведением единого государственного экзамена и последующей обработкой экзаменационных материалов инспекторы Рособrnнадзора выявили более 350 грубых нарушений.</p> <p>Нарушения были разные. Но самыми распространенными являются наличие и использование мобильных телефонов школьниками и различными категориями специалистов, которые были задействованы на экзаменах, а также использование участниками ЕГЭ справочно-учебной литературы и разговоры аудиторных организаторов во время экзамена.</p> <p>Кроме этого, инспекторы выявили единичные случаи выноса во время сдачи ЕГЭ экзаменационных материалов из аудиторий и размещения их в интернете. Отмечено, что работники пунктов проведения экзамена при обнаружении у участников шпаргалок и мобильных телефонов никак на это не реагировали. Также выявлены случаи присутствия посторонних в пунктах проведения экзамена и региональных центрах обработки информации. По всем фактам нарушений проведены служебные проверки.</p> <p>Ранее «Ростелеком», который занимался организацией видеонаблюдения на экзаменах, сообщил, что общее число возможных нарушений составило около 200 тысяч. Как видим, их оказалось гораздо больше. В итоге, в основную волну сдачи ЕГЭ в 2014 году из-за нарушений было аннулировано более 1 тыс. работ.</p>	http://www.lmagic.info/news_94.html 29 августа 2014 года

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
55. РФ	Выпускники сдали самый трудный ЕГЭ – по математике базового уровня. От него и от ЕГЭ по русскому языку зависит, получат ли они аттестат. Работу писали 584 тысячи школьников в России и 52 странах, где открыты пункты сдачи экзамена. Видеонаблюдение организовано в 59 тысячах аудиторий. Во всех регионах число кабинетов с видеонаблюдением по сравнению с прошлым годом выросло. Нарушений на экзаменах стало меньше, но если раньше выпускники старались пронести в аудитории мобильники, чтобы списать с помощью интернета, то теперь чаще пишут обычные шпаргалки. По предварительным данным, в этом году за нарушения на географии и литературе аннулировано 28 работ.	Российская газета, 02.06.2016.
56. РФ	За нарушения правил проведения ЕГЭ в ходе единого экзамена по русскому языку в 2016 году было аннулировано 202 работы. «На ЕГЭ по русскому языку в этом году аннулировано 202 работы. В 2015 году таких работ было 211, а в 2014 году – 320», – сообщил журналистам в четверг глава Рособрнадзора Сергей Кравцов.	РИА Новости, 03.06.2016.
57. Челябинск	Два нарушения зафиксировали при сдаче ЕГЭ по русскому языку в Челябинске, сообщает 74.ru. Были зафиксированы две попытки использования мобильных средств связи. Оба случая произошли в столице Южного Урала.	Газета.ru 30.05.2016
58. Тува	С ЕГЭ по математике выгнали нарушителей. В Туве в интернете оказались два КИМа по математике – «авторов» нашли, тесты убрали, а работы выпускников аннулировали.	Российская газета – Федеральный выпуск № 6397 (125)
59. Коми	В Коми один из учеников попытался сфотографировать тесты и выложить их в интернет, сообщили Рособрнадзору федеральные инспекторы в Коми. Ученика удалили с экзамена без права передачи экзамена в этом году.	Российская газета – Федеральный выпуск № 6397 (125)
60. Хабаровский край	У трех школьников из Хабаровского края нашли мобильники, еще у одной обнаружили шпаргалки.	
61. РФ	«За нарушения в ходе досрочного периода ЕГЭ-2016, в том числе использование шпаргалок и мобильных телефонов, были удалены с экзамена 164 участника. Их результаты аннулированы», – сказал руководитель Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Сергей Кравцов. Он подчеркнул, что в прошлом году количество удаленных участников досрочного этапа сдачи ЕГЭ составило 74 человека. Ранее Кравцов сообщил, что общее количество участников досрочной сдачи ЕГЭ в 2016 году составило 18766 человек, в 2015 году – 7959 человек.	РИАМО, 22.04.2016.

При опросе учащихся школ Краснодарского края самым распространенным нарушением со стороны учащихся оказалось использование мобильных телефонов. Это нарушение рассматривалось правоохранительными органами. В качестве наказания за него суды назначали денежные штрафы.

Рост нарушений связан с поощрительной оценкой таких действий со стороны сверстников, родителей, педагогов. Это еще одно подтверждение искажения цели, подмена ее получением положительного результата по одному показателю.

Поощрения со стороны органов управления, учителей и родителей ведут к росту негативных явлений, связанных с искажением результата, отрицательно сказываются на состоянии образованности подрастающего поколения.

Учащиеся понимают, что не самостоятельно справились с ГИА в 9 классе и принимают решение в пользу ухода из школы. Так, в школе № 25 ст. Анастасиевской Краснодарского края из 70 учащихся 9 класса в 10-й пришел 41 человек; в школе № 19 х. Коржевского из 34 учащихся пришли 20, в школе № 17 г. Славянска-на-Кубани из 56 учащихся 9 класса в 10-й пришли 28 человек. Причинами прекращения обучения являются отсутствие мотивации, отсутствие надлежащей базы для дальнейшего обучения, неуверенность, боязнь ЕГЭ.

Стандарты результата приводят к искажениям и в самом учебном процессе. В Искажениях учебного процесса мы выделили несколько моментов:

1) Сокращение программы по предметам, которые не выносятся на ОГЭ и ЕГЭ.

Большинство учителей считают, что сокращение программ в пользу подготовки к ЕГЭ искажает результат работы школы, негативно влияет на дальнейшую судьбу выпускников. Опрос преподавателей школ показал, что мнения диаметрально расходятся от демонстрации безысходности и недопонимания до полного неприятия. Педагогические коллективы еще находятся во власти предметного обучения. Парадигмальные изменения, происходящие в теории, еще предстоит осмыслить на практике. Приведем примеры мнений учителей по оценке изменений, происходящих в образовании. Заметим, что это высказывания специалистов, которые должны продвигать реформы, решать проблемы изменений в образовательном процессе. Мы не стали менять стиль и интонацию высказываний по поводу всё более углубляющейся «профильной» направленности обучения в старших классах средней школы. «Зачем это нужно?! Никто – ни учитель, ни

родитель, ни тем более сам ученик не ведает, знание каких предметов и в какой степени пригодятся выпускнику школы в будущей жизни! В «советской» школе это понимали, поэтому не тратили усилия («человекочасы» учеников и учителей) на излишнюю «профилизацию» обучения. Там давали возможность попробовать себя в кружках, клубах, секциях и т.п. Многие из нынешних учителей помнят это. И этого было вполне достаточно!»

– «Школа должна давать «основы основ» в самых разных областях знаний (на равных!), она должна воспитывать в подрастающем человеке уважение ко всему разнообразному миру знаний, научить его учиться – приобретать знания и обмениваться ими, т.е. научить преобразовывать данные в информацию, а информацию – в знания! И всё! Но как это сложно! Подумайте, как и чему нам нужно учить своих учеников, не ограничивая их возможности нашим ограниченным выбором школьных предметов. Это ограничение очень неразумно, если мы хотим жить в обществе, основанном на знаниях. Иначе оно к нам никогда не придёт».

– «К сожалению, теперь моей целью стала подготовка к ЕГЭ, поскольку по этому показателю судят обо мне как об учителе и от этого зависит моя зарплата».

– «В школе наши дети получают среднее образование. Образовываются они с помощью развивающих наук, которые являются достоянием цивилизации. Надо менять подход к предмету, ведь в школе изучают не науки, а учебные предметы. Не все предметы в школе могут называться науками. Но добавлю: технология нужна в школе, чтобы руки заставить «думать». Сегодня, по-видимому, не те школьные приоритеты в нашей стране».

– «Думаю, просто необходимо увеличение количества часов по русскому языку в старших классах. Так, например, у моей дочери в 10 классе всего 1 час в неделю. Ну, и конечно, смешно говорить об обязательной сдаче ЕГЭ по русскому языку с такой расстановкой приоритетов, без репетиторства».

– «Переход части учащихся на обучение в систему экстерната. При этом игнорируется изучение всех предметов, кроме необходимых для конечного результата. По остальным профанация, просто выставление оценки, детерминированное стремлением получить высокий конечный результат по школе».

Выбранные нами высказывания в той или иной мере отражают существующие настроения в педколлективах и показывают, что стремительный переход на стандарты не обеспечен адекватной подготовкой педкадров и повышением квалификации.

– Искажение цели образования.

ЕГЭ – это тестирование, а значит, стандартизация, упрощение.

По данным «Российской газеты», в 2016 году 16,5 тысячи сдававших ЕГЭ не сдали обязательные экзамены. В Славянском районе Краснодарского края с первого раза не сдали русский язык три человека, математику – 48. Двое не получили аттестатов: не сдали оба экзамена, то есть не прошли минимального порога. Это значит, что им оказалось не под силу выполнить элементарные задания, на освоение которых ученик истратил 11 лет.

Вместо развития творческой личности целью становятся тесты и стандарты. Приведем для примера мнение директора одной из школ г. Славянска-на-Кубани.

– «В последние три года учащиеся школ выполняют массу обязательных мониторинговых контрольных работ, подготовленных Министерством образования. Причем работы в форме тестирования по всем предметам. И одиннадцатиклассникам приходится их решать каждую неделю. В школах появилась цель – не развивать личность, а натаскивать на ЕГЭ. Сдать ЕГЭ – значит, обеспечить благополучие учащимся, родителям и учителям. Учитель поставлен в условия, когда мошенничество просто неизбежно. Боясь показать плохой результат, учителя дают детям шпаргалки, завышают оценки, подтасовывают результаты, учителям приходится заниматься репетиторством или рекомендовать заниматься у репетитора. Одно дело применять тесты для диагностики учебных результатов, другое дело учить выполнять их (чем школа только и занимается). Результаты диагностических работ становятся публичными: школы сравниваются друг с другом в районе, районы – в крае. Отсюда поощрения и наказания начальникам управлений образования, директорам, учителям».

Изучение причин искажений результата в образовании приводит к выводу, что в управленческом рвении игнорируются или искажаются объективные законы диалектического единства противоположностей, объективные законы функционирования и развития социальных систем, каковой является образование.

Образование – это один из важнейших социальных институтов, поэтому в этой связи нельзя не обратиться к закону американского социального психолога Дональда Кэмпбелла, который указал на то что, чем сильнее отдельный количественный фактор используется для обоснования социальных решений, тем сильнее он подтвержден искажениям.

«Игнорировать фундаментальные принципы – все равно, что пренебрегать законами природы» [112].

Когда количественные показатели при сравнении школ делаются единственным критерием для оценки качества работы школы, возникает опасность искажения картины действительных достижений школ - школы будут предпринимать все возможное, чтобы «приукрасить» свои результаты.

Попытка с той или иной степенью точности сделать вывод о внутренних устойчивых характеристиках — параметрах личности обучающегося — невозможна только с помощью тестов. Тестовые задания не могут решить проблему оценивания потенциала ученика к осуществлению будущей трудовой деятельности. Именно к такому выводу мы приходим в результате исследования.

Тестовый контроль мог бы иметь место как промежуточная форма в модульной системе. Тестовые задания должны быть «неоднородными» показателями, в противном случае они оценивают только репродуктивное усвоение частных элементов содержания, что не дает права, на наш взгляд, использовать тестовый контроль как основную форму оценивая качества знаний студентов [35].

Наши исследования, связанные с искажениями, со снижением общих моральных принципов, когда участвуют и родители, и ученики, и учителя, представлены в таблице 21. Многие факты свидетельствуют об игнорировании моральных принципов, втягивании в преступный сговор студентов и подростков. Отдельные факты свидетельствуют о том, что Рособрназор положительно оценивает репетиторство, как подготовку к ЕГЭ. В отдельных регионах учебный процесс в общеобразовательной школе наполовину подменяется репетиторством, причем не повышенного уровня, а просто взамен школьных занятий.

Таблица 21.

Искажения, организуемые родителями, учениками и учителями.

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
1. Ростовская область, г. Батайск	<p>Экзамен вместо учеников сдавали их родственники и учителя. Подмена в вечерней общеобразовательной школе № 1 города Батайска вскрылась во время проверки, которую организовало управление по борьбе с экономическими преступлениями ГУВД по Ростовской области. Силовики нагрянули в школу незадолго до окончания экзамена и сверили пропуска для входа на экзамен с паспортами учащихся.</p> <p>– Выяснилось, что за некоторых учеников математику сдавали совсем другие люди, – пояснила сотрудник пресс-службы ГУВД по Ростовской области Екатерина Данова.</p> <p>– Трое из них были преподавателями математики, а пятеро – родственниками выпускников и просто посторонними людьми. За одного из учеников экзамен пришел сдавать его родной брат – самого великовозрастного школьника буквально накануне забрали в армию, и отец, забываясь о том, чтобы сын все-таки получил заветный документ, привел на экзамен старшенького. Кто-то, видимо, решил воспользоваться помощью друзей. В числе дублеров был даже девятиклассник этой же школы – «вундеркинда» попросили сдать экзамен за 11-й класс. Оперативники очень удивились, когда из аудитории в числе тех, кто сдавал ЕГЭ, вышла женщина, которой ну никак нельзя было дать 19 лет – именно такой возраст был указан в ксерокопии паспорта, которую она предъявила сотрудникам милиции. Она оказалась учительницей математики.</p>	РИА Новости (18.06.2009 г.)

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
2. Астраханская область	<p>В Астраханской области учителя по телефону подсказывали выпускникам ответы на ЕГЭ. Во время ЕГЭ по математике были задержаны трое преподавателей, диктовавших по телефону своим подопечным правильные ответы. У одного из педагогов сотрудники милиции изъяли копии экзаменационных листов, неизвестно каким образом вынесенные из аудитории, где шел экзамен. – В тот день в школе № 1 поселка Володарский математику сдавали учащиеся 11-х классов трех районных школ: Козловской, Сорочинской и Тумакской, – сообщила помощник прокурора Астраханской области Нина Круглова. – Сотрудники милиции, обеспечивавшие безопасность и порядок в районе школы, заметили неподалеку, в здании ДЮСШ, учителя с бумагами и телефоном, который решал для кого-то экзаменационные задачи. Оказалось, что это один из педагогов Тумакской школы - у него изъяли копии нескольких вариантов заданий ЕГЭ. Вслед за ним при попытке диктовать по телефону правильные ответы учащимся были задержаны еще двое его коллег. Всех их сразу же доставили в следственный комитет областной прокуратуры и допросили. Двое из них, несмотря на то, что попались с поличным, отказались как-то комментировать причины такой своеобразной «помощи» ученикам, а третий сразу сознался во всем.</p>	Российская газета (08.06.2010 г.)
3. Кабардино-Балкария	<p>В ходе расследования уголовного дела о фальсификации результатов ЕГЭ установили более 20 фактов передачи денег родственниками выпускников должностным лицам. Причем суммы варьировались от 25 до 200 тысяч рублей. Эти деньги родители выпускников платили за оказание содействия в получении более высоких баллов на экзаменах, чтобы потом было легче поступить в вуз.</p>	РИА Новости (30.08.2010 г.)
4. Светлогорск. Калининградская область	<p>Вместо школьника экзамен сдавал студент. В связи с грубым нарушением инструкции было удаление организаторов с экзамена.</p>	ИТАРТАСС (15.07.2013 г.)
5. Москва	<p>ЕГЭ за школьников сдавали студенты МФТИ. Для осуществления общественного контроля в пунктах проведения ЕГЭ привлекались представители различных организаций: общественные объединения родителей (родительские комитеты, попечительские советы, ассоциации) – 62,9 %, СМИ – 5 %, органы государственной власти – 9,8 %, вузы – 0,8 %, ссузы – 0,6 %, другие категории – 20,9 %.</p>	ИТАРТАСС (15.07.2013 г.)

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
6. Тимашевский район	Организаторами не пресекалось общение выпускников (поступающих) в аудиториях, коридорах и туалетных комнатах. Для осуществления общественного контроля в пунктах проведения ЕГЭ привлекались представители различных организаций: общественные объединения родителей (родительские комитеты, попечительские советы, ассоциации) – 62,9 %, СМИ – 5 %, органы государственной власти – 9,8 %, вузы – 0,8 %, ссузы – 0,6 %, другие категории – 20,9 %.	Российская газета (08.06.2012 г.)
7. Саратов	В Саратове школьная учительница Татьяна Конькова осуждена на 5 лет и 1 месяц лишения свободы в колонии за мошенничества со сдачей Единого государственного экзамена. Как сообщает пресс-служба прокуратуры Саратовской области, Т. Конькова вместе с подельником Валерием Пешехоновым распространяли среди знакомых ложную информацию о том, что они могут помочь детям со сдачей ЕГЭ и дальнейшим поступлением в высшее учебное заведение на бюджетное отделение. За свои услуги подсудимые требовали от родителей школьников от 120 тыс. до 350 тыс. руб. Впоследствии дети потерпевших в интересующие их высшие учебные заведения на бюджетные места поступить не смогли, а ЕГЭ сдали по мере своих реальных сил.	Km.ru
8. Гафурийский район	Замечено нахождение участников ЕГЭ в аудиториях не в соответствии с автоматизированным распределением участников ЕГЭ по аудиториям.	www.kedrsb.narod.ru
9. Уфимский район	Изъятие мобильных телефонов, шпаргалок в ходе экзамена. В связи с грубым нарушением инструкции было удаление организаторов с экзамена.	Интерфакс
10. Шаранский район	Вместо школьника экзамен сдавал студент. В связи с грубым нарушением инструкции было удаление организаторов с экзамена.	www.dotela.nm.ru
11. Пестречинский район	Выявлены нарушения процедуры проведения ЕГЭ – у участника экзамена обнаружен тетрадный лист, где были записаны все ответы, так что его работа будет аннулирована.	Regions.ru
12. Нижнекамский район	Один из выпускников заявил об отсутствии у него бланков В и С лишь спустя 1,5 часа после начала ЕГЭ. Министр считает, что таким образом кто-то пытался заполнить бланк за учащегося, а возможности вернуть работу обратно уже не представилось.	Российская газета

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
13. Барнаул	В день сдачи ЕГЭ педагог, находящийся в здании школы, забирал у экзаменуемого листы с заданиями и передавал курьеру.	www.kedrsb.narod.ru
14. Братск	Экзамен вместо учеников сдавали их родственники и учителя.	Коммерсант
15. Златоуст	С поличным был задержан курьер, перевозивший готовое решение экзамена по математике для одного из учеников.	www.stamer.nm.ru
16. Новый Уренгой	Студенты пытались сдать экзамен вместо выпускников. Дошло до того, что вместо мальчика-школьника ЕГЭ по математике пыталась сдать девушка. Студентов задержали сразу, после экзамена.	www.kedrsb.narod.ru
17. Балашиха	Отмечены случаи масштабных утечек экзаменационных заданий в интернет. В основном такие факты были выявлены в труднодоступных районах, куда материалы ЕГЭ поступали заранее.	Km.ru
18. Химки	Во время ЕГЭ по математике многие выпускники получали ответы на мобильные телефоны из социальной сети. «ВКонтакте» была создана специальная группа, которая и помогала выпускникам. В ней состояли десятки тысяч человек, включая и преподавателей.	РИА Новости
19. Магадан	Ответы на вопросы теста были размещены в интернете за 10 часов до экзамена. Задания разместил некий школьник, родители которого, предположительно, заплатили за экзаменационные варианты крупную сумму.	Российская газета
20. Шахты	Обнаружена шпаргалка с ответами и решениями экзаменационных заданий, содержащая также информацию об инициалах учащегося и девятизначное число, соответствующее номеру выданных ему для работы контрольно-измерительных материалов.	ИТАР ТАСС
21. Владимир	Выложены в Интернет заполненные бланки экзаменов по истории, биологии и информатике.	www.dotela.nm.ru
22. Орск	Учителя, решавшие задания вместо учеников, получали за свою работу в среднем по четыре тысячи рублей.	ИТАР ТАСС
23. Благовещенск	Сорваны экзамены по физике и иностранным языкам, и 75 выпускников будут сдавать их в резервный день.	www.kedrsb.narod.ru
24. Нерюнгри	Учителя, решавшие задания вместо учеников, получали за свою работу в среднем по четыре тысячи рублей.	Regions.ru

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
25. Пенза	Размещены задания школьником, родители которого, предположительно, заплатили за экзаменационные варианты крупную сумму. Однако впоследствии результаты оставили в силе.	Российская газета
26. Нижний Новгород	В Нижнем Новгороде завели дело на студента техникума, который подделал паспорт, чтобы сдать ЕГЭ за школьника, сообщает пресс-служба прокуратуры Сормовского района. Молодой человек подделал паспорт выпускника школы, которого он репетировал для сдачи экзамена по математике. Подлог обнаружил член экзаменационной комиссии еще до начала ЕГЭ, и студента удалили. Возбуждено дело.	РИА ФедералПресс, 15.06.2015
27. УФА	В Башкирии ЕГЭ по математике не сдали 4,2 тыс. человек, сообщает пресс-служба Минобрнауки республики. В министерстве пояснили, что максимальные сто баллов не получил ни один выпускник, 98 баллов набрали три школьника – двое из Уфы и один из Белорецкого района, 80 и выше баллов – у 294 участников (1,7%). Средний балл по математике профильного уровня в республике составил 42,8.	РИА ФедералПресс, 16.06.2015
28. Москва (Рособрнадзор)	Заместитель руководителя Рособрнадзора Анзор Музаев: «Исследования показывают, что российские школьники с особым усердием подходят к будущим государственным экзаменам – согласно опросу ФОМ, сегодня все больше учеников начинает дополнительно заниматься с репетиторами (с преподавателями занимаются 43 % школьников Москвы и 13 % детей, живущих в селах). Тенденцией 2015 года является рост спроса на занятия с преподавателем через интернет по гуманитарным предметам. Исследование, проведенное российским интернет-сервисом TutorOnline.ru, говорит о том, что по сравнению с 2013 годом, занятия с онлайн-репетитором по истории России сегодня интересуют в два раза больше школьников, а спрос на подготовку к обществу увеличился в три раза. Всего, по данным интернет-сервиса, школьники в среднем тратят 150 академических часов для подготовки к ЕГЭ с онлайн-преподавателем.	Педсовет.org 16-й Всероссийский интернет-педсовет, 25.09.2015

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
29. Ставрополье	На Ставрополье не утихают скандалы вокруг ЕГЭ. Сначала 7 учеников, которые сдавали ЕГЭ по русскому языку досрочно, получили 100 баллов (всего в России таких было 8 человек). Потом выяснилось, что все они получили справки о состоянии здоровья в одной больнице. Накануне журналисты федерального канала проникли на территорию клиники и начали вести скрытую съёмку. Врачи им это не позволили. В итоге главного врача уволили за самоуправство. 125 сотрудников городской детской больницы им. Филиппского написали заявление на увольнение.	vidoz.pp.ua/video/0men18GJd1x.html (Математика ЕГЭ 2015)
30. Благодарный	А из Благодарного пришла другая скандальная новость. Там возле одной из школ полиция обнаружила машину, в которой педагоги решали задания по математике. Проводится проверка.	vidoz.pp.ua/video/0men18GJd1x.html (Математика ЕГЭ 2015)
31. РФ	<p>57% российских школьников сдают ЕГЭ благодаря репетитору. Фонд «Общественное мнение» провел очередной опрос, на этот раз посвященный востребованности частных педагогов, пишет «Российская газета». Согласно результатам исследования, с репетиторами занимаются 43 % школьников Москвы и 13 % детей, живущих в селах. Если говорить о России в целом, то частные уроки берут 24 % ребят. 11-классники и их родители активнее ищут репетиторов, чтобы сдать ЕГЭ и поступить в вуз. Например, частных учителей по истории и химии выбирают 15 и 12 % соответственно. Всего же дополнительные занятия берут 57 % российских школьников.</p> <p>Вообще не обращались к услугам репетиторов лишь 37 % ребят.</p> <p>Если говорить о младшеклассниках, то родители, подбирая для них репетиторов, переживают в основном за усвоение детьми школьной программы. Такой целью задаются 62 % россиян. 37 % больше волнуются за контрольные работы и текущую аттестацию.</p> <p>Само удовольствие нанять репетитора – не очень дешево. За него, по данным портала Superjob, придется платить от 1000 рублей за час. Дороже всего учителя по физике и английскому, их услуги обойдутся родителям в 1700–1800 рублей за час.</p>	«Российская газета», 18.09.2015

Место нахождения	Содержание негативного явления	Источник
32. РФ	<p>ВЦИОМ опубликовал исследование ЕГЭ-2015. 32% первокурсников с высокими результатами полагают, что баллы ЕГЭ ниже реальных знаний. Их взгляды совпадают с половиной учащихся, имеющих невысокие результаты (52%).</p> <p>Каждый третий студент, поступивший в 2015 году, убежден, что школьных знаний было недостаточно. Школьники (43%) и их родители (42%) предпочитают не надеяться только на школу и нанимают репетиторов для подготовки к ЕГЭ. А 60% учителей уверены, что ЕГЭ проще сдать, если есть дополнительные уроки в школе.</p>	<p>http://www.examen.ru/main2/news_and_articles</p>
33. Екатеринбург	<p>Екатеринбургская журналистка поставила небольшой эксперимент. Под видом экзаменуемой девушка прошла в аудиторию, где успешно смогла достать шпаргалки и воспользоваться сотовым телефоном. Свой опыт она описала в местном СМИ, чем сразу же обрела известность и массу противников из числа как местных чиновников, которые грозятся подать на журналистку в суд, так и родителей выпускников, обеспокоенных тем, что результаты других детей могут теперь признать действительными.</p>	<p>http://gotovkege.ru/rosobrnadzorbudet-borotsya-s-otvetami-po-ege-v-seti-vkontakte 09.07.2014</p>
34. Дагестан	<p>В Дагестане директор школы осужден по обвинению в получении взятки за допуск к ЕГЭ.</p> <p>По обвинению в получении взятки от ученика за допуск к ЕГЭ осужден директор Сергокалинской школы в Дагестане Абдулла Аллаев, сообщила прокуратура республики.</p> <p>По данным прокуратуры, в марте 2013 года Аллаев за проставление положительных итоговых годовых оценок и последующий допуск к ЕГЭ получил от ученика взятку 18 тысяч рублей.</p> <p>Суд назначил Аллаеву наказание в виде штрафа в размере 900 тысяч рублей, с лишением права занимать любые должности на муниципальной службе сроком на два года.</p>	<p>Кавказ узел (http://www.kavkaz-uzel.ru), 24 июня 2014</p>
35. Кабардино-Балкария	<p>Более 20 случаев передачи родственниками выпускников взятки во время проведения ЕГЭ установлено следствием на территории Кабардино-Балкарии, сообщил руководитель республиканского управления Следственного комитета Валерий Устов.</p> <p>Достоверно установлено более 20 фактов передачи денег родственниками выпускников должностным лицам, при этом суммы варьировались от 25 до 200 тысяч рублей. В каждом из этих случаев деньги платили родственники выпускников, чтобы те получили более высокие баллы на экзаменах. В ходе расследования этих случаев уже изъято более 1 млн рублей, пишет РИА «Новости».</p>	<p>РИА «Новости», 31 июля 2013</p>

По данным Рособрнадзора, всего в регионах зафиксировано более 800 случаев нарушений, допущенных должностными лицами при обеспечении и проведении государственной (итоговой) аттестации в форме ЕГЭ.

На сайте одной из фирм размещены предложения продажи ответов по ЕГЭ. Физика, например, стоит 3 тысячи рублей. Фирма гордится своими успехами. «Мы в этом бизнесе с 2009 года, и все предыдущие годы у нас все получалось». Это выглядит фантастически, и кажется, что это абсурд, но в действительности это имеет место.

Коррупция и искажения приобрели новый характер в образовании в связи с аутсорсингом. Падение нравственности личности приводит здесь к сращиванию интересов бизнеса и образовательной организации в поисках схем сокрытия прибыли или ее присвоения. Такие схемы выявлены в дополнительных услугах: организация питания, обслуживания, ремонта, охраны образовательных организаций. Стала почти классической схема использования аутсорсинга для дробления бизнеса, с тем, чтобы преодолеть порог установленной прибыли. Разные предприятия, принадлежащие одному учредителю, закупают и перепродают друг другу продукты, а в школы поступают они уже с двойной накруткой, не исключены откаты и другие преступные действия. И все это прикрывается опять же ориентацией только на конечный результат: обеды не дороже, чем у других, оплата охраны в рамках региональной практики, рост стоимости ремонта обоснован неверным обчетом конечного результата на этапе проектирования и т. д.

Департамент экономической безопасности (ДЭБ) МВД РФ выявил десятки случаев подделки сертификатов сдачи единого госэкзамена (ЕГЭ). В рамках операции всего выявлены 3177 преступлений в сфере образования, «97 фактов дачи взятки, 1147 фактов получения».

Министерством получена информация о ряде вузов, администрация которых зачисляет приказами студентов, которые там фактически не учатся, а потом отчисляет их, но таким образом сохраняет бюджетное финансирование. В некоторых вузах также зачисляются студенты, а потом отчисляются и тем самым освобождаются бюджетные места, которые потом «продаются». Сумма материального ущерба по выявленным преступлениям в сфере образования составила 155,8 млн рублей, сумма взяток – 22,6 млн рублей, средний размер взятки – около 20 тыс. рублей [139].

Одной из причин снижения морали и роста преступности в образовании является политика стандартов результата, ориентация на рейтинги и тесты, организуемые самыми высокими инстанциями управления. Источник искажений кроется в самой системе организации учебного процесса, содержания и обслуживания образовательных организаций, в

деформации цели, которой стало стремление завоевать высокое место в рейтинге. Когда итоговые показатели становятся единственной ценностью, искажения и коррупция неизбежны. Доказанная нами закономерность в образовании находит подтверждение в любых социальных системах: бизнесе, спорте, медицине и т. д. Дисквалификация спортсменов за употребление допинга, установление заведомо ложного диагноза у здорового человека для повышения процента выздоравливающих и многое другое. Так, в одном из райцентров контролеры-электрики специально срывали на счетчиках пломбы, чтобы повысить показатель штрафов, а полицейские оформляли протоколы и сами вносили деньги в форме штрафов, чтобы занять высокое место в рейтинге. Эти примеры свидетельствуют о последствиях нарушения выявленной нами закономерности, о неизбежности искажений при доминировании одного итогового показателя.

Стандартизация, тестирование, рейтинги уводят образование от основной цели: развитие возможностей и способностей личности, способной к самореализации, к самосовершенствованию. Обучение в школе все больше и больше превращается в натаскивание. Думать теперь начинают учить в вузах, а заодно на первом курсе подтягивают и по школьной программе, поскольку уровень подготовки, согласно авторитетным международным исследованиям среднего образования, которые раз в три года проводятся в 65 странах мира, действительно, падает. Так, в 2000 году мы входили в двадцатку. Сейчас опустились на 43-е место. Такие показатели напрямую с ЕГЭ пока не связывают. Но вот что интересно: это падение произошло именно за то десятилетие, что у нас существует единый госэкзамен [131].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В XXI веке система образования нуждается в существенных инновационных изменениях, что неизбежно связано с рисками и необходимостью предвидения. Рыночные процессы требуют активизации антиципативного управления для успешности и обеспечения конкурентных преимуществ образовательных организаций. Можно предположить, что ближайшие 20–30 лет станут периодом значительной реорганизации рынка образовательных услуг. Чтобы эти изменения носили позитивный и продуктивный характер, укрепляли нравственные ценности, необходимо дальнейшее развитие антиципативной педагогики, как отрасли науки, предвосхищающей, определяющей, конструирующей, моделирующей результаты изменений в образовании, необходимые обществу в будущем.

Наше исследование показывает, что снижение качества образования, причины и условия стремительного роста коррупции и искажений в образовании заключаются в нарушениях закономерностей развития социальных систем, неверно избранной стратегии управления, ориентированной исключительно на один показатель; использование тестов как унифицированной системы оценивания; выстраивание рейтингов, базировавшихся на 1–2 показателях.

Конечно, отечественная система образования пока имеет значительный опыт управления качеством через рейтинги и тесты. Педагогическая наука пока не определила четких ориентиров и выводов о причинах негативных явлений. Смеем полагать, что наше исследование послужит вкладом в развитие антиципативной педагогики, ориентиром для практических действий и научного осмысления новых реалий.

Смена векторов развития обучаемых с психических новообразований на смысловые новообразования меняет всю психолого-педагогическую теорию учебной деятельности ученика, переориентирует весь тезаурус педагогической психологии в школе, позволяет осмыслить образовательные цели, содержание, методы и формы учебного процесса в рамках смысловой педагогики. Общий вывод, следующий из представленного в данном исследовании материала, состоит в том, что в настоящее время сформировалось новое направление в осмыслении компонентов учебной деятельности – смыслодидактика и, следовательно, необходимо интерпретировать педагогические технологии, ориенти-

рованные на развитие личностного роста обучаемых, на формирование их ценностно-смысловой сферы, особенностей смысловой саморегуляции как компонента смысложизненной концепции личности как смыслотехнологии.

Смыслодидактика выводит современную педагогическую психологию на личностно-смысловой уровень, позволяет раскрыть закономерности и механизмы современного учебного процесса в смысловой и смыслообразующей интерпретации. Исходя из нее, смысловая деятельность студентов, по существу равнозначная активности сознания, может быть интенсифицирована, усилена, направлена в желаемую сторону средствами учебного процесса, а смыслотехнологии в обучении как раз и являются тем, который с одной стороны, дает возможность выбора самому ученику, с ориентацией на его смысловые предпочтения, а с другой – ориентирован на атрибут управления, присущий учебному процессу. Школа становится тем общественным институтом, который не просто предлагает ученику определенную сумму знаний, но и дает ему первотолчок к саморазвитию, ту интенцию, благодаря которой человек будет искать и раскрывать смыслы своей жизни.

Для выведения учебного процесса на личностно-смысловой уровень, необходимо использовать образовательные технологии, непосредственно направленные на активизацию положительной динамики развития смысловой сферы учащихся. По особенностям психологических механизмов, лежащих в основе этих технологий, они могут быть названы смыслотехнологиями в учебном процессе. В качестве одной из таких смыслотехнологий можно рассматривать межличностный диалог, направленный на формирование мотивационно-смысловой сферы школьников.

Для выведения учебного процесса на личностно-смысловой уровень нужна новая система педагогических технологий, непосредственно влияющих на особенности смыслообразования и смысловывления учащихся как компонентов индивидуальной мотивационно-смысловой сферы личности ребенка. При этом содержание и технологии оказываются взаимосвязанными: если содержание «питает» развитие личности, ее смысловые структуры, то технологии включают, запускают механизм развития. Технологии обучения предстают как механизм самореализации содержания.

Технологии направленной трансляции смыслов (смыслотехнологии) в учебном процессе необходимо рассматривать не как отдельный методический прием или способ, решающий частнопредметную задачу, а как нечто процессуально-целостное, воспроизводимое в других дидактических условиях и, самое главное, дающее устойчивый желаемый результат. По характеру воздействия смыслотехнологии в учебном про-

цессе носят целенаправленный и фасилитирующий (поддерживающий) характер; по масштабу изменений: ближние – влияющие на конкретные действия через порождение или изменение мотивов, личностных смыслов или смысловых установок, дальние – формирование или изменение смысловых ориентаций обучаемого; по направленности – на себя (интраперсональность) или на других (интерперсональность).

Доказано, что одной из технологий направленной трансляции смыслов выступает межличностный диалог как средство инициирования смыслообразования учащихся в процессе обучения.

Смысловая трансляция в виде межличностного диалога между учителем и учеником в процессе обучения носит универсальный характер, однако для реализации его в реальной практике учебного процесса необходимо разработать систему операциональных моделей реализации учебного диалога с ориентацией на индивидуально сложившуюся иерархию смысловой сферы личности обучаемого. Межличностный диалог должен вводиться в реальную практику обучения как модель целостной технологии процесса в континууме от микродиалога (диалог «учитель – ученик», «ученик – ученик») до макродиалога (диалог культур) в границах диалогового поля как пространства смыслообразования в учебном процессе. Границы диалогового пространства рассматриваются как система психолого-правовых оснований диалога, как пространство для существования личностных атрибутов как межличностных и фиксируют условия, при которых возможно бытие личности не в ущерб событию с другими.

Формализация конструкта «антиципатия» является неоднозначной, она зависит от целей исследования и самих исследователей (от их опыта, предпочтений и т.д.). Сам процесс формализации является итерационным, в ходе итераций определяется качество самого опросника как измерительного инструмента и его дифференцирующая способность. В результате наилучшей является та формализация, которая позволяет в наибольшей степени дифференцировать измеряемые объекты.

В связи со стандартизацией образования, новыми требованиями к результату, выраженному в компетенциях или универсальных учебных действиях, выдвигаются новые требования к научному содержанию учебных пособий. Они должны быть направлены на развитие квалификаций, востребованных не только сегодня, обеспечить способность к самообучению и самосовершенствованию. Такой опережающий характер квалификаций связан с развитием антиципативной педагогики. Выявленные в нашем исследовании закономерности, задачи, особенности измерения и особенности организации смыслообразующей деятельности будут важны для проектирования содержания новой отрасли – антиципативной педагогики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абакумова, И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 2003.
2. Абакумова, И.В., Ермаков, П.Н. Смыслодидактика: учебник для магистров психологии и педагогики. – М.: КРЕДО, 2010. – 386 с.
3. Абакумова, И.В., Кагермазова, Л.Ц. Технологии направленной трансляции смыслов в обучении // Российский психологический журнал. 2008. Т. 5. № 4. – С. 56–67.
4. Агафонов, А.Ю. Основы смысловой теории сознания. – СПб. : Речь, 2003.
5. Акимова, И.Е., Анисимова, Т.С. Проектирование креативной образовательной среды школы как основы формирования ученика новой культуры // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. № S7. – С. 11–15.
6. Александров, Е.П. Интенциональный диалог как фактор адаптации первокурсников к образовательной среде вуза и профессии. – Таганрог: Изд-во ТИУиЭ, 2009. – 260 с.
7. Андреев, В.И. Концептуальная педагогическая прогностика: монография / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2010. – С. 95
8. Анисимова, Т.С., Алиева, М.Г. Развитие креативности воспитанников дошкольной образовательной организации // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 4. – С. 70–77.
9. Анисимова, Т.С., Асеева, Е.Н. Ценностные отношения к нравственным нормам // Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки. Материалы VI международной научно-практической конференции Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки. н.-и. ц. «Академический». 2015. – С. 68 – 76.
10. Анисимова, Т.С., Гладких, В.В. Влияние экономического закона конкуренции на инновационное развитие образования и прогнозирование конкурентных рисков // Факторы и условия искоренения коррупции и других негативных явлений в образовании: психолого-педагогический аспект (на примере Краснодарского края) материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Филиал Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани. 2016. – С. 72–77.
11. Анисимова, Т.С., Асеева, Е.Н. Нравственность в фокусе целей современного образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. Материалы 13-й международной конференции. В 2 частях: [Электронный ресурс] / Под научной редакцией Н.А. Лобанова, В.Н. Скворцова. 2015. – С. 361–365.

-
12. Анисимова, Т.С., Асеева, Е.Н. Ошибки модернизации системы образования в контексте объективных законов // Психолого-педагогические исследования качества образования в условиях инновационной деятельности образовательной организации, материалы VIII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Под редакцией: Т.С. Анисимовой, Т.В. Сунайкиной; Филиал ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет» в г. Славянске-на-Кубани. 2015. – С. 9–12.
13. Анисимова, Т.С., Вареникова, Л.В., Макаренко, К.Б. Коррупция и искажения результата в образовании: причины и условия // Образование. Наука. Научные кадры. 2013. № 6. – С. 127–133.
14. Анисимова, Т.С. Измерение латентных переменных в образовании. Монография / Т.С. Анисимова ; М-во образования Рос. Федерации, Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, Славян.-на-Кубани гос. пед. ин-т. Москва, 2004. (Науч. изд.)
15. Анисимова, Т.С. Новая отрасль педагогики и анализ влияния объективных законов на ценностные основания и смыслообразующие конструкты в образовании // Право и практика. 2016. № 2. – С. 222–226.
16. Анисимова, Т.С., Асеева, Е.Н., Вареникова, Е.В. Восстановление доверия как ресурс преодоления негативных явлений в образовании // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 3. – С. 23–30.
17. Анисимова, Т.С., Маслак, А.А., Осипов, С.А. Исследование дифференцирующей способности модели Раша на основе имитационного эксперимента. // Педагогическая диагностика, 2003, № 1. – С. 103–117.
18. Анисимова, Т.С. Антиципативная педагогика в системе отраслей науки // Факторы и условия искоренения коррупции и других негативных явлений в образовании: психолого-педагогический аспект (на примере Краснодарского края) материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Филиал Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани. 2016. – С. 68–72.
19. Анисимова, Т.С. Применение современной теории эксперимента в образовании (многофакторный многомерный эксперимент в образовании) // Монография / Москва, 2002.
20. Анисимова, Т.С., Маслак, А.А. Разработка измерительного инструмента для оценки отношения преподавателей к единому государственному экзамену // Педагогическая диагностика. 2003. № 4. – С. 85–108.
21. Анисимова, Т.С. Исторический опыт разработки и реализации государственной политики перехода к всеобщему среднему образованию (1965–1985 гг.) // диссертация на соискание ученой степени доктора исторических наук / Славянск-на-Кубани, 2006.
22. Бакулина, Г. А. Сущность и роль антиципации в педагогическом процессе [Электронный ресурс]. – URL: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_show_archives.php?subaction=showfull&id=1191931050&archive=1196815450&start_from=&ucat=&

-
23. Бехтер, А.А., Гончарова, Е.В. Феномен антиципации в контексте акмеологического развития специалиста // *Акмеология*. 2015. – № 1. – С. 32–38.
24. Бершанская, О.Н. Антиципация как средство повышения активной и осознанной деятельности младших школьников на уроках литературного чтения: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Киров, 2009. 286 с.
25. Бестужев-Лада, И.В. Поисковое социальное прогнозирование: Перспективные проблемы общества. Опыт систематизации. – М. : Наука, 1984. 271 с.
26. Белова, Е.В., Лукьяненко М.А. «Задачи на смысл»: диалоговые формы и условия использования в учебном процессе // *Российский психологический журнал*. – 2014. – Т. 11. – № 3. – С. 35–36.
27. Белякова, Е.Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии: монография. – Тюмень: Тюменский государственный университет, 2008. – 280 с.
28. Бермус, А.Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2002.
29. Бестужев-Лада, И.В. Нормативное социальное прогнозирование: Возможные пути реализации целей общества: Опыт систематизации / И.В. Бестужев-Лада. – М. : , 1987. – 214 с.
30. Бирюков Б.В., Геллер, Е.С. Кибернетика в гуманитарных науках. М. : Наука, 1973 г. 384 с.
31. Борытко, Н.М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // *Эйдос*. 2007. – № 4. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>.
32. Братченко, С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Шур. – М. : Смысл, 1997. – С. 201–223.
33. Василюк, Ф.Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система // *Московская психологическая школа: История и современность: в 4 т. Том 4* / Под общ. ред. действ. чл. РАО, проф. В.В. Рубцова. – М. : Изд-во МГППУ, 2007. – С. 45–61.
34. Васильев, Ю.А., В.И. Ленин и социальное предвидение [Текст] / Ю.А. Васильев. – Минск : Изд-во БГУ, 1978. – 270 с.
35. Вареникова, Л.В. Негативные эффекты управления качеством образования через рейтинги и тесты, нацеленные на конечный результат [Текст] / Л.В. Вареникова // *Педагогическое мастерство : материалы III междунар. науч. конф., Москва, июнь 2013 г.* – М. : Буки-Веди, 2013. – С. 29–33.
36. Вареникова, Л.В., Анисимова, Т.С. Влияние образовательных стандартов на управление качеством образования // *Научно-методический электронный журнал Концепт*. 2016. № S3. – С. 21–25.
37. Винничук, Л. Латинский язык : Самоучитель для студ. гуманит. фак. ун-тов и пед. вузов. – М. : Высш. Школа, 1980. – 325 с., ил., с. 19
38. Вербицкий, А.А., Жукова, Н.В. Деловая игра как форма контекстного обучения в подготовке психологов // *Проблемы социально-экономического развития Сибири*. 2012. № 3 (9). – С. 70–76.

-
39. Гаврилова, Г.Н., Гаврилова, Е.В. Развитие креативности у учащихся. Чебоксары: ФГБОУ ВПО «Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)» Волжский филиал, 2012. – 96 с.
40. Глезерман, Г.Е. Ленин В.И. и проблема научного предвидения // Вопросы философии. 1969, № 4, – С. 17.
41. Гершунский, Б.С. Россия: Образование и будущее (Кризис образования в России на пороге XXI века) – Челябинск : МО РФ, Челяб. фил. ИПО – 1993. – 240 с.
42. Гершунский, Б.С. Педагогическая прогностика: Методология. Теория. Практика / Б.С. Гершунский. – Киев: , 1986. – 197 с.
43. Гершунский, Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры : прогностическая гипотеза образовательного триумфа / Б.С. Гершунский. – Москва : МПСИ, 1997. с. 37 – (Библиотека педагога-практика). – ISBN 5-89502-001-1.
44. Грецов, А.Г. Лучшие упражнения для развития креативности. / Учебно-методическое пособие. – СПб., СПбНИИ физической культуры, 2006. – 44 с.
45. Данилов, А.А., Маслак А.А. Исследование точности измерения латентной переменной в зависимости от числа градаций индикаторных переменных // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2009. Т. 5. – № 11. – С. 106–114.
46. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2000.
47. Данчук, И.И., Данчук М.П. Теория и методика обучения технологии. Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2007.
48. Данчук, М.П. Интенсификация учебного процесса современными информационными технологиями как способ управления самостоятельной учебной деятельностью студентов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. № 8. – С. 209–216.
49. Денисов, А.С. Антиципация деятельности сотрудников как условие достижения профессионального акме руководителя : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13, Иваново, 2005. – 160 с.
50. Джалалов, С.С., Рудакова, И.А. Специфика учебной книги как дидактического средства, иницирующего смыслообразование обучающихся в учебном процессе // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 1 (17). – С. 91–95.
51. Диагностика готовности к инновационной деятельности [Электронный ресурс] / сост.: Е.М. Крюкова, Е.Г. Белова. – URL: prohrono.narod.ru/metod/1.doc.
52. Дроздов, В.И., Маслак, А. А., Новиков, Ю.М. Использование современной теории тестологии при оценке качества АПИМ // Известия Юго-Западного государственного университета. – 2008. – № 4 (25). – С. 87–95.
53. Ейст, Н.А. Интроспекция как метод инициации смыслообразования в учебном процессе: автореф. дис. ... канд. педагог. наук. – Ростов-на-Дону, 2009. – 23 с.

-
54. Жукова, Н.В. Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 2000. 137 с.
55. Журавлев, А.Л., Купрейченко, А.Б. Тенденции экономической психологии в системе парадигмальных изменений психологической науки // Экономическая психология в современном мире: сборник научных статей / Отв. ред. д. пс. н. А. Н. Лебедев. — М. : Экон-информ, 2012. — 398 с. — С. 99–110.
56. Загвязинский, В.И. Педагогическое предвидение. — М. : Знание, 1987. 80 с.
57. Завалишина, Д.Н. Оперативное мышление и принятие решения. — В кн.: Проблемы принятия решения. — М., 2006.
58. Зимняя, И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Проблемы качества образования. Кн. 2. М., Уфа : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005
59. Зильбербранд, Н.Ю., Рудакова, И.А. Типология смысловых задач в современной дидактике // Фундаментальные исследования. Педагогические науки. — 2014. — № 5. — С. 177–181.
60. Зильбербранд, Н.Ю. Дидактическая сущность смысловых задач // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2013. — Т. 2. — № 4 (52). — С. 106–109.
61. Иванников, В.А. Анализ мотивации с позиций теории деятельности // Национальный психологический журнал. — 2014. — № 1 (13). — С. 49–56.
62. Ильинская, Л.С. Латинское наследие в русском языке. Словарь-справочник. — М. : ГЛОССА – ПРЕСС, 2003. — С. 20
63. Кац, И. Антикризисное управление предприятием // Проблемы теории и практики управления. — 2003. — № 2. — С. 82–85.
64. Ключко, В.Е. Онтология смысла и смыслообразование // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2013. — № 2. — с. 106–120.
65. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 2. — М. : Педагогика, 1982. — 576 с.
66. Коржув, А.В. Современная теория обучения: общенаучная интерпретация : учеб. пособие для слушателей системы доп. профобразования / А. В. Коржув, В. А. Попков ; УМО классических университетов. — М. : Академический Проект, 2009. — 185 с.
67. Кравченко, Н.В. Репетиторство как форма проявления ментальной болезни учителей // Факторы и условия искоренения коррупции и других негативных явлений в образовании: психолого-педагогический аспект (на примере Краснодарского края), материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Филиал Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани. 2016. — С. 103–105.

-
68. Кузьмина, Н.В. Предмет науки акмеологии и фундаментальная теория продуктивности национальной системы образования в свете единого критерия ее качеств // Акмеология. – М. 2005. № 1. – С. 12–17.
69. Лаврентьев, Г.В. Инновационно-обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Учебное пособие. – М., 2009. – 203 с.
70. Ленин, В.И. Задачи союзов молодежи [1920] // Ленин В.И. Полное собрание сочинений: В 55 т. / 5-е изд. М.: Политиздат, 1974. Т. 41. – С. 307
71. Летова, Л.В., Маслак, А.А., Осипов, С.А. Исследование влияния неравномерного распределения тестовых заданий в центре измерительной шкалы на стандартную ошибку измерения объектов // Дистанционное и виртуальное обучение. 2014. № 5 (83). – С. 104–116.
72. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
73. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
74. Леонтьев, Д.А. Новые горизонты проблемы смысла в психологии // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла): материалы международной конференции. – М.: Смысл, 2005. – С. 36–49.
75. Ломов, Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. – М.: Наука, 1980. – 280 с.
76. Лоскутова, И.М. Образовательное пространство в обществе риска (на примере средней школы современной России): монография. – М.: Прометей, 2011, – 210 с.
77. Лукьяненко, М.А. Межличностный диалог в развитии мотивационно-смысловой сферы младших школьников: теоретический аспект: монография. – Славянск-на-Кубани: ИЦ СГПИ, 2010. – 87 с.
78. Лукьяненко, М.А. Смыслотехнологии в учебном процессе начальной школы / Инновации в современной науке: Материалы II Международного осеннего симпозиума. – М.: Спутник +, 2013. – С. 243–248.
79. Лукьяненко, М.А., Зеленев, А.А. Диалоговые технологии как фактор смыслообразования в обучении // Научно-педагогический журнал «Известия Южного федерального университета. Педагогические науки». 2015. № 5. – С. 33–41.
80. Лукьяненко, М.А., Ванжа, Л.Н. Технологические закономерности процесса обучения в контексте теории смысла и смыслообразования // Российский психологический журнал. 2015. Том 12. № 3. (октябрь). – С. 60–70
81. Малюченко, Г.Н. Теоретико-методологическое обоснование диагностического опросника «Специфика предвосхищения будущего» / Г.Н. Малюченко, О.В. Карина, Н.Е. Шустова, М. А. Киселева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: психология, социология, педагогика. – 2009. – Вып. 2. – С. 29–39
82. Малюта, А.Н. Система деятельности / А.Н. Малюта – Киев : Наук. думка, 1991. – 208 с. – ISBN 5-12-002607-9

83. Маркс, К., Энгельс Ф. Манифест Коммунистической партии. 1848 <https://www.marxists.org/russkij/marx/1848/manifesto.htm>

84. Маслак, А.А. Измерение латентных переменных в социальных системах. Монография / Филиал Кубанского государственного университета в г. Славянск-на-Кубани. Славянск-на-Кубани, 2012. – 432 с.

85. Маслак, А.А., Анисимова, Т.С. Измерение качества высшего образования в странах мира // Педагогическая диагностика. – 2004. – № 1. – С. 130–153.

86. Маслак, А.А., Осипов, С.А. Измерение латентных переменных : Свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2013618487. Дата государственной регистрации в Реестре программ для ЭВМ 10 сентября 2013 г.

87. Маслак, А.А., Поздняков, С.А. Методика измерения и мониторинга уровня жизни населения в субъектах Южного Федерального Округа Российской Федерации // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2008. – Т. 4. – № 10. – С. 159–171.

88. Маслак, А.А., Поздняков, С.А. Модель Раша для проверки качества метода измерения толерантности // Социология: методология, методы, математическое моделирование. – 2008. – Т. 26. – С. 87–104.

89. Маслак, А.А., Анисимова, Т.С., Осипов, С. А. Оценка качества опросника для измерения латентной переменной «Толерантность» // Оценка эффективности образовательных инноваций и технологий. Материалы Шестой всероссийской научно-исследовательской конференции. Отв. редактор Маслак А.А. Славянскийна Кубани гос. пед. институт. 2004. – С. 25–35.

90. Маслак, А.А. Основы измерения латентных переменных. Учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01, 44.03.05, 44.04.01 «Педагогическое образование» всех форм обучения / Филиал Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани. Славянск-на-Кубани, 2014.

91. Маслак, А.А. Теория и практика измерения латентных переменных в образовании. Монография. М., Изд-во «Юрайт», 2016. – 255 с.

92. Маслак, А.А., Анисимова, Т.С. Эксперимент в образовании как средство повышения его качества (многофакторный многомерный подход). Лекция-доклад / Москва, 2001. – 66 с.

93. Маслак, А.А., Анисимова, Т.С., Осипов, С.А., Давлетова, А.И. Оценка качества опросника для измерения латентной переменной «толерантность» // Оценка эффективности образовательных инноваций и технологий. Материалы Шестой всероссийской научно-практической конференции. Отв. ред. Маслак А.А.; Славянский-на-Кубани государственный педагогический институт, Славянский филиал Института объективных измерений (США), Лаборатория объективных измерений. 2004. – С. 25–35.

94. Маслак, А.А., Ковалева, Н.И., Юрченко, Л.Г. Использование модели Раша для измерения эффективности программы социально-психологической адаптации детей-мигрантов: методический опыт // Социология:

методология, методы, математическое моделирование. 2012. – № 34. – С. 105–130.

95. Маслак, А.А., Поздняков, С.А. Измерение и мониторинг уровня экономического развития в районах и городах Краснодарского края // Теория и практика измерения латентных переменных в образовании / Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции. отв. ред. А.А. Маслак. 2007. – С. 90–111.

96. Маслак, А.А., Поздняков, С.А. Методика измерения и мониторинга уровня жизни населения в субъектах Южного федерального округа Российской Федерации // Вестник Воронежского государственного технического университета, 2008. Т. 4. № 10. – С. 159–171.

97. Маслак, А.А., Поздняков, С.А. Модель Раша для проверки качества метода измерения толерантности // Социология: методология, методы, математическое моделирование. 2008. Т. 26. – С. 87–104.

98. Маслак, А.А., Христофорова, А.С. Разработка и измерение эффективности программы формирования креативности подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 7.– С. 85–100. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75125.htm?view>

99. Маслак, А.А., Рыбкин, А.Д., Анализ качества опросника для измерения на линейной шкале любознательности школьников // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С. 158–165.

100. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы; пер. с англ. М. : Смысл, 1999. – 425 с.

101. Матвеева, С.С., Маслак, А.А. Измерение и анализ качества профессиональной деятельности учителей на основе портфолио // Научно-методический журнал «Концепт». – 2015. – № S7. – С. 51–55. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75115.htm>.

102. Материалы Пленума ЦК КПСС 14–15 июня 1983 г. – М., 1983. – С. 34.

103. Михальский, А.В. Психология времени (хронопсихология) : Учебное пособие. – М., МПГУ, 2016. – 72 с.. – ISBN: 978-5-4263-0360-7 – URL: <http://mihalsky.ru/wp-content/uploads/2016/06/Психология-времени.pdf>, – С. 23.

104. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособ. / под ред. Н.В. Кузнецовой. – М. : Народное образование. 2002. – 208 с.

105. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса // psylist.net/praktikum/23.htm

106. Михайлова, И.Б. Методы и формы научного познания. М., 1979.

107. Моисеева, Л.В. Научный менеджмент в подготовке педагогических кадров высшей квалификации для вузов // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2014. – № 4 (24). – С. 181–184.

108. Муздыбаев, К. Оптимизм и пессимизм личности (опыт социолого-психологического исследования) // Психол. журнал. – 2003. № 12. – С. 87–96.

109. Немчин, Т.А. Состояния нервно-психического напряжения / Т. А. Немчин. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1983. – 166 с.

110. Никитина, Л.Е., Липский, И.А. и др. Прогнозирование развития воспитательных систем. – М., 2009. – Гл. VII и IX.

111. Общая теория смысла, психологические концепции смыслообразования, смыслдидактика. Хрестоматия для магистрантов педагогики и психологии / Сост. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И. А. – М. : КРЕДО, 2014.
112. Озеркова, И.А. Цели и задачи образования [Электронный ресурс] / И.А. Озеркова. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-20.htm>
113. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. Учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
114. Переломов, Л.С. Конфуций: жизнь, учение, судьба / Л. С. Переломов. – М. : Наука. Главная редакция восточной литературы, 1993. – 440 с. : тв. – Примеч. : – С. 411–424. – Библиогр.: с. 425–436. – ISBN 5-02-017069-0
115. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х томах. Том 1. / И.Г. Песталоцци. Под редакцией В.Л. Ротенберг, В.М. Кларина. Составители: В.А. Ротенберг, В.М. Кларин. Художник Е.И. Романов. – М. : Изд-во «Педагогика», 1981. – Академия педагогических наук СССР. Серия «Педагогическая библиотека»
116. Пидкасистый, П.И. Педагогика как наука. Глава 1. // Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – С. 3–31.
117. Писаренко, В.И. Парадигмальный подход как методологическая основа инновационной педагогики // Известия Южного федерального университета. Технические науки. № 8. 2006. – С. 269.
118. Подласый, И.П. Теоретические проблемы дидактического прогнозирования. Автореферат дисс. ... д.п.н. – Киев, 1977. – 52 с.
119. Поташник, М.М. Эксклюзивные аспекты управления школой. Серия: Образование XXI века Издательство: Педагогическое общество России, 2011. – С. 24–25.
120. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И.В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004. — 592 с: ил. ISBN 5-94723-870-5
121. Прогностика. Терминология, вып. 92. М., «Наука», 1978. – 32 с.
122. Розин, В.М. Образование в условиях модернизации и неопределенности [Текст] / В. М. Розин. – М. : URSS : ЛИБРОКОМ, 2013. – 78 с.; 22 см.; – ISBN 978-5-397-03482-1
123. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. – М., 1857, – С. 280.
124. Рыбкин, А.Д. Особенности применения методов развития креативных способностей личности на уроках истории в средней школе // Инновационная наука. 2015. – № 8–1. – С.138–142.
125. Сиротинский, С.Г. Антиципативная детерминация социального действия : автореф. дис. канд. филос. наук : 09.00.11 – социальная философия. – Нальчик, 2009. – URL: <http://pandia.ru/text/77/508/4193.php>
126. Скаткин, М.Н. О школе будущего. – М., 1974.
127. Современные образовательные технологии: педагогика и психология / А.В. Апайчев и др. Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2014. Кн. 15.

128. Солобутина, М.М. Взаимосвязь антиципационных способностей в речевой деятельности с выраженностью дистресса в норме и при невротических расстройствах : дис. канд. психол. наук : 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии. 19.00.04 – медицинская психология. – Казань, 2009. – 182 с. – URL: <http://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/29391/2009-008open.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
129. Старикова, О.Г. Современные образовательные стратегии высшей школы: полипарадигмальный подход : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Старикова Ольга Георгиевна; [Место защиты: Краснодар. гос. ун-т культуры и искусств]. – Краснодар, 2011. – 434 с. : ил. РГБ ОД, 71 12-13/4.
130. Степин, В.С., Горохов, В.Г., Розов, М.А. Философия науки и техники. Раздел I, глава 2. Генезис научного познания. Учебное пособие. – М. : изд. Гардарики. 1996. – 400.
131. Спешилова, Н.В. Мониторинг успеваемости студентов как одно из направлений оценки качества системы управления в вузе / Н.В. Спешилова // Педагогические измерения. – 2007. – № 3. – С.49–57.
132. Суфиянов, В.В. Диалог как педагогическая технология в смыслообразующем учебном контексте: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2007. – 23 с.
133. Сухомлинский, В.А. О воспитании. / В.А. Сухомлинский. – М. : Политиздат, 1973. – 272 с.).
134. Сычев, О.А. Проявление оптимизма-пессимизма в антиципации // Научные проблемы гуманитарных исследований. № 9, 2008. – С. 56–62
135. Татур, Ю.Г. Прогноз на завтра // Высшее образование в России. № 1. – 1995. – С. 62–73.
136. Тоффлер, А. Футурошок. СПб.: Лань, 1997.
137. Туник, Е.Е. Диагностика личностной креативности // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – С.42–52.
138. Туник, Е.Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления / Е.Е. Туник. – СПб : Питер, 2013. – 320 с.
139. Уголовное право : учебник для бакалавров: в 2 т. Т. 2. Особенная часть / отв. ред. Подройкина И.А., Серегина Е.В., Улезько С. И. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2013. – 956 с.
140. Утёмов, В.В. Методика развития креативности учащихся основной школы // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совёнок» и «Прорыв». – Январь 2012, ART 1202. – Киров, 2012 г. – URL: <http://www.covenok.ru>
141. Фролова, А.В. Специфика исследования феномена антиципации в речевой деятельности // Вестник ТГГПУ. – 2010. – № 2 (20). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-issledovaniya-fenomena-antitsipatsii-v-rechevoy-deyatelnosti>

142. Хагуров, Т.А. Реформа образования глазами учителей и преподавателей [Текст] / Т.А. Хагуров, А.А. Остапенко. – М. ; Краснодар : Парабеллум, 2013. – 107 с.

143. Хуторской, А.В. Как обучать творчеству? // Дополнительное образование. – 2001. – № 1. – С. 4–10.

144. Центр предвосхищения [Электронный ресурс] URL – <http://centr.skravchenko.ru/index.htm/>

145. Чесноков, Н.А. Обеспечение психолого-педагогической безопасности образовательных систем. Учебно-методическое пособие. – М. : УЦ Перспектива, 2012. 144 с.

146. Чупров, В.И., Зубок, Ю.А. Социальная регуляция в условиях неопределенности. Теоретические и прикладные проблемы в исследовании молодежи. – М. : Академия, 2008. – С. 297–298.

147. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. / под ред. И.А. Каирова [и др.] ; Акад. пед. наук РСФСР. – М. : Просвещение, 1962 – 1965. Т. 3: Из курса лекций по педагогике. Лекция первая. – С. 397–402

148. Ярочкина, Г.В., Ефимова, С.А. Методика проектирования учебных материалов на модульно-компетентностной основе для системы довузовского профессионального образования. Методическое пособие. – М. : Московский психолого-социальный институт, Федеральный институт развития образования, 2006.

149. Abbott, D.H. Constructive a creative self-efficacy inventory: a mixed methods inquiry. A dissertation. Lincoln, Nebraska, 2010. – 269 pp.

150. Beghetto, R.A. Killing ideas softly? The promise and perils of creativity in the classroom // Information Age Publishing, Inc., Charlotte, NC, 2013. – 164 pp.

151. David C. Berliner & Sharon L. Nichols. High-Stakes Testing Is Putting the Nation At Risk. Education Week, 3/12/07.

152. Epstein, R., Phan, V. Which competencies are most important for creative expression? // Creativity research Journal, 2012, 24(4). – p. 278–282.

153. Murphy, M. Sh. Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue. An Interview with Author, Dr. Adam Lefstein. Teaching and Teacher Education, 2014, no 37, pp. 165–168.

154. Stith, I., Roth, W.-M. Teaching as mediation: The cogenerative dialogue and ethical understandings. Teaching and Teacher Education, 2010, no 26, pp. 363–370.

155. Starko, A.J. Creativity in the classroom. Fifth edition. // Routledge, New York, NY, 2014. – 397 pp.

156. Thurstone, L.L. (1931). The measurement of social attitudes. Journal of Abnormal and Social Psychology, 26, 249–269.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Анисимова Татьяна Семеновна – доктор исторических наук, профессор кафедры общей и профессиональной педагогики, филиал ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» в г. Славянске-на-Кубани

Маслак Анатолий Андреевич – доктор технических наук, профессор кафедры математики, информатики и методики их преподавания, филиал ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» в г. Славянске-на-Кубани

Лукьяненко Марина Алексеевна – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии, филиал ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» в г. Славянске-на-Кубани

**Т. С. Анисимова, А. А. Маслак
М. А. Лукьяненко**

СТРАТЕГИЯ АНТИЦИПАТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Монография



Компьютерный набор, корректура
и форматирование автора
Технический редактор Скрягин С.В.
Дизайн обложки Кулакова Г.А.

Подписано в печать 25.12.2016
Бумага офсетная.
Гарнитура NewtonС
Формат 60x84 ¹/₁₆
Печать трафаретная. Печ. л. 12,875.
Тираж 500 экз. Заказ № 064-16.

Отпечатано в типографии ИД «Академия Естествознания»,
440026, г. Пенза, ул. Лермонтова, 3