

На сайте ВАК выставлен список журналов, в которых рекомендуется публикация научных статей. Следует отметить, что с 1 января 2010 г. данный список будет перерегистрирован и, скорее всего, изменен.

В списке опубликованных работ должны присутствовать, прежде всего, это касается докторских работ, монографические издания, которые могут исчисляться несколькими книгами, изданными в центральной и местной печати. Количество экземпляров должно быть не менее 500–1000.

К тезисам докладов и выступлений также требуется особое внимание. Как правило, они должны быть апробированы и опубликованы на международных и всероссийских научно-практических конференциях.

Поговорим о качестве самого содержания диссертационных работ. И здесь не всегда и не все обстоит хорошо и гладко.

Во-первых, в автореферате соискатель ссылается на фамилии ученых, а работы этих авторов отсутствуют в библиографическом списке. Достаточно часто встречаются опечатки в инициалах и фамилиях ученых, которые прописаны в тексте автореферата. Из анализа работ можно предположить, что соискатели не владеют знаниями тех вопросов и проблем, которыми занимались и занимаются ученые. Это настораживает и свидетельствует в определенной степени о качестве выполненного автором теоретического анализа научной литературы.

Во-вторых, очень слабо представлена в тексте диссертации работа с текстами первоисточников, так как часто отсутствуют постраничные ссылки на цитируемые литературные источники. Складывается мнение, что из текста в текст повторяются фамилии, а работ этих ученых соискатели, будущие кандидаты наук, как это не печально, и не читали. Это чаще всего прослеживается на защите, как правило, кандидатских диссертаций.

Хотелось бы затронуть вопрос об организации и проведении педагогического эксперимента или опытно-экспериментальной работы, опытно-поисковой работы. Во-первых, нежелательно ограничиваться только одним образовательным учреждением. Во-вторых, качество и количество контингента, на котором производятся математические расчеты различных показателей, репрезентативность выборки должна соответствовать возможностям применения методов статистики. Из опыта можно сказать, что часто соискатели этими требованиями пренебрегают.

Кроме того, встречаются диссертации, в которых очень трудно уловить педагогическую идею, которая защищается, если она не лежит на «поверхности». Это наблюдается и при ответах на вопросы, поставленные соискателю ученой степени на защите диссертации.

В настоящее время обсуждается вопрос о том, могут ли кандидаты наук иметь аспирантов, а кандидатские работы, выполненные под руководством кандидатов наук, выносить на защиту. Вопрос является полемическим, так как на него трудно получить убедительный ответ. С одной стороны, кандидаты – будущие доктора наук, а с другой стороны, качество работ, выполненных под их научным руководством, зачастую, является неудовлетворительным. Думается, что в и данном случае все зависит от уровня подготовленности научного руководителя, его способности качественно выполнять такой вид деятельности.

КУДА ИСЧЕЗАЮТ «ПОЧЕМУЧКИ»?

О. И. Майкова

Екатеринбург

Все знают, что возраст 5–7 лет – это возраст «почемучек». Ребенок постоянно задает вопросы взрослым, пытается сам ответить на свои вопросы и на основании этих ответов строит свою картину мира. Любопытство большинства детей не имеет границ. Родители, даже те, которые относятся к развитию своих детей очень серьезно, бывают вынуждены отказывать детям в ответах, поскольку ответ на основании достижений современной на-

уки не может быть понятен ребенку, а упрощение бывает ничем не лучше любого другого фантастического ответа. Родители и воспитатели дошкольных учреждений, развивая ребенка, предлагают ему массу информации, которую он в состоянии переварить в данном возрасте, но она может ребенка совершенно не интересовать. Так и движутся, часто параллельными путями, любопытство ребенка и информация, которую ему предлагают взрослые. В результате потеря интереса к познанию нового, формальное запоминание требуемой информации, бессмысленность учения и потеря его личностной значимости.

Есть, например, такой путь решения проблемы поддержания интереса к учебе: совершенствовать содержание школьного и особенно дошкольного образования в целях приближения его к тому, что хочет узнать сам ребенок. Внимательные родители и воспитатели, конечно, следят за реакциями ребенка в ходе его обучения – это обычно называется «учетом интересов ребенка». Это замечательно, но ведь существует программа обучения, которая с продвижением по учебной лестнице становится все жестче и жестче. И она все дальше и дальше может расходиться с тем, что интересно детям. Можно попытаться уменьшить это расхождение. В середине двадцатого века в Америке была предпринята попытка построить программы обучения под интересы «заказчиков» – родителей и детей: учебные планы контролировал родительский комитет. Результатом стало падение качества образования.

В гимназии № 94 г. Екатеринбурга в начальной школе (3–4 класс) стоит «доска вопросов», на которой дети практически каждый день пишут те вопросы, которые их интересуют. На ней очень редко появляются вопросы, напрямую связанные с программой. (Например, «зачем нужны падежи?» или «почему так сильно отличается вычитание и деление столбиком?») В основном это вопросы этического характера. А еще вопросы, которые ребенок задает только ради того, чтобы показать, что он умеет задавать «умные вопросы», причем сам он уже знает ответ на свой вопрос. Часто это вопросы из телевизионных викторин или из научно-популярных фильмов. О чем может говорить подобный эксперимент. Например, о том, что дети не считают лично значимые вопросы важными в рамках школьного образования. Или о том, что стыдно задавать «глупые» вопросы, которые их на самом деле интересуют. Или о том, что дети считают, что при обучении нужно задавать только те вопросы, на которые заранее знаешь ответ (ведь именно так всегда поступает учитель). Или вообще дети перестали задавать какие-либо вопросы, отучились быть любопытными.

К старшим классам любопытство учеников гаснет почти полностью. Вопросов практически нет, есть только желание оградить себя от всего нового: новой непонятной и ненужной информации. Так присущее человеку любопытство перестает быть главным двигателем развития ребенка в познании, его место занимает страх (быть неуспешным, не получить образования, не устроится на хорошо оплачиваемую работу). Но ведь остаются дети, у которых и в старших классах, и в высшей школе остается огонь любопытства в глазах. Значит, потеря интереса – не объективная закономерность, неизбежность. Поэтому педагоги могут не «закрывать» вопрос объяснением, что это какие-то уникальные дети, а пытаться понять, как такое стало возможным. Однако, проблема детского любопытства находится на периферии учительского и родительского внимания: всех больше волнует правильность следования алгоритмам и запоминания информации.

Однако, представляется, что именно сохранение детского любопытства и может стать тем системообразующим фактором инновационного обучения, который позволит формировать новые методы, методики и технологии обучения. Пример тех детей, у которых не исчезло любопытство и которые поэтому не потеряли интерес к учебе, показывает, что в содержании современного образования масса всего интересного, неожиданного, замечательного и красивого. Любопытство, конечно, включает в себя две важных части – удивление и вопрос. Поэтому необходимо создавать детям ситуацию, в которой они могли бы удивиться. Хорошие учителя используют это, и тогда появляется интрига, драматизм урока. Но не менее важно, чтобы потом появлялись вопросы, а не просто эмоциональная реакция «вот это да, надо же!». Проблемное обучение как раз отдает должное важности вопроса и поиска ответа на вопрос. Однако, сам вопрос уже подготовлен учителем (или почти готов, поскольку очевиден).

Проблема в том, что даже в ситуации интриги и удивления вопросы, как правило, и не возникают. Часто дети не могут сформулировать свой вопрос, еще чаще они вообще

не могут понять, о чем может быть задан вопрос. Ведь практически все вопросы, с которыми они встречаются в школе – это вопросы для контроля. Но смысл вопросов может быть совершенно разным, а потому они могут играть различную роль в индивидуальном познании. Даже один и тот же формально одинаковый вопрос в разных ситуациях может значить совершенно разное. Например, стандартный вопрос школьника «как решать?» в случае, когда нет понимания материала, означает стремление заучить готовый бессмысленный алгоритм, а в случае глубокого понимания означает стремление познакомиться с еще одной закономерностью, **освоить** мудрость тех, кто сумел догадаться, увидеть.

Любопытство вполне может считаться системообразующим фактором еще и потому, что его наличие легко диагностируется с помощью экспертной оценки учителя, а это очень важно для понимания эффективности инновационных методов обучения.

АНДРАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В. А. Метаева

Екатеринбург

Понимая рефлексию как форму мыслительной деятельности субъекта, включающую в себя анализ его предшествующей деятельности, ее критического осмысления и построения новой нормы, отметим, что в системе взаимодействия андрагога с взрослым учащимся рефлексия приобретает особое содержание, обусловленное спецификой обучения взрослых.

Главная функция андрагога – выполнять роль социального посредника, обсуждающего с взрослыми людьми цели, ценности, реалии современного социума. Создание на основе совместной деятельности личностных смыслов социального опыта, собственных ценностных оснований деятельности, стратегий жизни и есть сущностный смысл образования взрослых. Поэтому результаты реализации андрагогических целей состоят в содержательно-информационном насыщении потребности взрослого человека в новых знаниях о постановке и способах решения проблем, которые актуальны для него в современном социуме. Кроме того, важным результатом деятельности андрагога является обогащение мотивационно-ценностной структуры сознания взрослого человека и осмысливание им новой информации в контексте практического применения, что свидетельствует о наличии у него практического интеллекта, здравого смысла, интуиции и говорит о результативности деятельности андрагога.

У андрагога в настоящее время возникает новая социально-посредническая функция по осуществлению связи между ценностями взрослого человека и ценностями современного социума. Стиль взаимодействия андрагога и взрослого носит характер партнерского. Это означает, что андрагог выступает не только в роли специалиста, передающего информацию, но и в роли консультанта, собеседника, фасилитатора, соавтора.

Такое взаимодействие с взрослым требует от андрагога организации своей профессиональной рефлексии сообразно его функциям и специфическому содержанию. Поскольку рефлексия реализуется через профессиональные способности, определим ведущие рефлексивно-андрагогические способности:

- способность к предвосхищению ожиданий взрослого по отношению к содержанию информации, способствующей решению его проблем, и к действиям андрагога как личности, призванной помочь разрешить в соответствии с этой информацией его проблемы. Такую форму андрагогической рефлексии можно назвать упреждающей, она осуществляется не после взаимодействия андрагога и взрослого, а до него, и основана на знании образовательных потребностей взрослого и переживаемых им ситуаций, на профессиональной подготовке андрагога к коучинговой деятельности;

- способность в ходе общения черпать дополнительную информацию из замечаний, вопросов, пожеланий, претензий взрослого и, наблюдая за его поведением, непредвзято ее