

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
УРАЛЬСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 9(77) Журнал теоретических и прикладных исследований Октябрь, 2010

ISSN 1994-85-81

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ 3

Карпушин Н. Я., Захарова В. А. Школа как социальный лифт. Формирование образовательной политики региона в целях стимулирования мобильности населения 3

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ 12

Аликперов И. М. Управленческие подходы к развитию инновационной модели образовательного учреждения 12

Никитин М. В. Формирование механизма образовательного аутсорсинга автономного учреждения среднего профессионального образования 21

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 33

Масленникова С. Ф. Ценности и ценностные отношения студентов технического вуза 33

Шестакова Н. В., Шихова О. Ф. Диагностика уровня сформированности компетенций бакалавра технологического образования 40

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ 48

Смирнов А. В. Стремление к сокрытию аддикции как проблема психодиагностики аддиктивного поведения 48

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ 56

Зарипова А. З. Представления об индивидуальности у лиц социомических и несоциомических профессий как один из аспектов познания индивидуальности человека 56

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ 68

Курносова С. А. Информационное обеспечение подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна 68

СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА 77

Егорова А. В. О механизме нарушения актуализации словаря у детей с интеллектуальной недостаточностью 77

ДИСКУССИИ 85

Лурье А. И. Духовно-нравственное воспитание или светская этика 85

КОНСУЛЬТАЦИИ 99

Остякова Г. А. Формирование аутентичного речевого поведения студентов как средства их социально-профессиональной адаптации 99

Радудевич Д. А. Конструирование системы педагогического сопровождения процесса обучения учащихся с неадекватным уровнем личностной тревожности 108

ТОЧКА ЗРЕНИЯ	118
Медведев И. А. Идея современного университета на постсоветском пространстве: проблемы, поиски, перспективы	
	118
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ.....	124
Научно-образовательная школа «Методология, теория и практика инновационного развития образования» академика РАО В. И. Загвязинского	
	124
Юбилей А. С. Белкина	
	135
Информация	
	140
АВТОРЫ НОМЕРА	142

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

В. А. Болотов, Б. А. Вяткин, Э. Ф. Зеер, С. Е. Матушкин, Г. М. Романцев, А. В. Усова, В. А. Федоров, Д. И. Фельдштейн

Редакционный совет:

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, Л. М. Андрюхина, В. П. Бездухов, В. Л. Бенин, Г. Д. Бухарова, А. Г. Гейн, С. З. Гончаров, Н. С. Глуханюк, М. Н. Дудина, А. Ф. Закирова, И. Г. Захарова, Т. Г. Калугина, А. Г. Кислов, Л. И. Корнеева, Е. В. Коротаева, П. Ф. Кубрушко, Л. И. Лурье, И. Я. Мурзина, Л. А. Рапопорт, Л. Я. Рубина, В. Л. Савиных, Г. П. Сикорская, А. А. Симонова, Б. Е. Стариченко, Э. Э. Сыманюк, Н. К. Чапаев, В. С. Черепанов, Н. Е. Эрганова, В. Я. Шевченко (Россия); М. Денн (Франция); Л. В. Зайцева (Латвия); Б. К. Момынбаев (Казахстан); Т. В. Савельева (США); Б. Тидеманн (Германия); Я. Лаукиа (Финляндия)

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров;
выпускающий редактор В. А. Мамина;
ответственный секретарь Н. Н. Давыдова;
редактор-корректор О. А. Виноградова;
компьютерная верстка Н. А. Ушениной;
английский перевод И. А. Софроновой

Издание включено в перечень рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук

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

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

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37. 014. 2(470.53)

Н. Я. Карпушин,
В. А. Захарова

ШКОЛА КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ЛИФТ. ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ РЕГИОНА В ЦЕЛЯХ СТИМУЛИРОВАНИЯ МОБИЛЬНОСТИ НАСЕЛЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрывается опыт формирования перечня приоритетных проектов в системе образования Пермского края в целях создания условий для академической и социальной мобильности населения. Система образования рассматривается как «социальный лифт» целого региона, позволяющий получить экономическую выгоду от концентрации человеческого капитала.

Ключевые слова: образовательная политика, социальная мобильность, академическая мобильность, проекты в сфере образования.

Abstract. The paper presents a number of priority projects in the system of education of Perm Region aiming at academic and social mobility. Education is regarded as a social factor enabling us to obtain economic benefits by the concentration of human resources.

Index terms: educational policy, social mobility, academic mobility, educational projects .

Введение

Быть привлекательным, превратиться в точку притяжения, получить признание как центр активных людей, новых технологий, идей и проектов, новой экономики и нового государства – такое направление стратегического развития определено руководством Пермского края [2, 7].

Чем обоснован такой выбор? Какие решения, касающиеся социального развития, следуют за этим лозунгом? Какова роль системы образования в реализации названного стратегического направления? Мы попытаемся ответить на эти вопросы, рассматривая образовательную политику в соотношении с социальной политикой региона в аспекте миграции населения.

Выбор в пользу свободного передвижения людей

Методологическими основаниями разработки социальной политики Пермского края стали современные подходы к проблемам мобильности капитала и рабочей силы [1, с. 161], а также новые подходы к системе управления регионом в условиях глобальной конкуренции и усиления роли интеллекта как фактора развития экономики [2, с. 7].

Суть отличия старых и новых воззрений в экономической географии заключается в различии выводов, следующих из постулата о том, что «внешний эффект знаний, происходящий из кластеров человеческого капитала, состоит в том, что, в то время как доход от экономии на размерах в сельском хозяйстве постоянен, выигрыш от размеров в производственном секторе и сфере услуг растёт» [1, с. 161]. Сторонники классической теории трудовой миграции склонны ограничивать движение рабочей силы, особенно перемещение мигрантов из сел в поселки и крупные города. Напротив, разработчики политики, признающие экономическую выгоду от человеческого капитала, действуют в противоположном направлении, создавая условия для миграции и кластеры, особенно из высококвалифицированных работников.

Современные теории миграции доказывают, что, в противоположность неквалифицированной рабочей силе и низкотехнологичным средствам производства и капиталу, олицетворяющая человеческий капитал высококвалифицированная рабочая сила и уровень образования работников будут приносить более высокий результат там, где все перечисленное выше существует в изобилии. Это объясняет скопление талантливых и одаренных личностей в крупных городах, миграцию предпринимателей в наиболее развитые районы страны, в места, где их способности не окажутся редкостью, но тем не менее будут высоко оценены [1, с. 147]. Следовательно, человеческий капитал способен получить больший доход там, где он присутствует в избытке [1, с. 158].

Исследования в области экономики и экономической географии отражают также и другой аспект, связанный с силой притяжения агломерации¹. Мигранты, перемещающиеся в города, в более развитые районы или страны, редко порывают со своими родными местами. Большинство из них поддерживают крепкие и деятельные связи со своим близким окружением, семьями, общинами. И эта связь не ограничивается просто переводом денежных средств. Мигранты шлют информацию и техническую поддержку и, когда среда созревает, нередко приносят туда идеи, знания, возвращают ожидания относительно правильного руководства и управления, а также устанавливают контакты с основными рынками. Привнося формы управления, ориентированные на верную по-

¹ Агломерация (от лат. *agglomerare*) – присоединять, накапливать.

литику на местах, можно получить те же выгоды в ускорении экономического роста и сближении показателей уровня жизни [1, с. 159].

Какие выводы, применимые к социальной, и в частности к образовательной политике, следуют из сказанного?

«Все свидетельства получения выгод от образования предполагают, что ответственные политики должны быть обеспокоены быстрым истощением числа талантливых и одаренных людей в стране и их перемещением в страны за пределами региона. Однако потенциальные издержки удержания человеческого капитала, происходящие из прямых ограничительных мер, достаточно высоки. Намного более действенные и устойчивые направления политики могут быть предприняты в двух направлениях. Первое состоит в повышении частной, индивидуальной стоимости приобретения человеческого капитала в противовес частной индивидуальной прибыли, получаемой от миграции квалифицированной рабочей силы за границу. Второе предполагает получение компенсационных выплат от диаспоры в процветающих районах мира, поощряя их политическое и экономическое участие в жизни родных стран, упрощая процедуру восстановления гражданства, получения избирательных прав и возможностей возвращения на родину, если они примут такое решение» [1, с. 169].

Авторы процитированного доклада о мировом развитии «Новый взгляд на мировую экономику», оценив вероятные последствия одновременного процесса агломерации экономик и человеческого капитала, сделали вывод о возможности получения выгод для региона от миграции населения и обратились к органам власти с призывом создавать условия для свободного передвижения людей. Рекомендации Всемирного банка по формированию политики миграции [1, с. 169], основанной на использовании преимуществ агломерации, приведены в таблице.

Рекомендации Всемирного банка по формированию политики миграции

Разновидность миграции	Миграция неквалифицированной рабочей силы	Миграция квалифицированной рабочей силы
1	2	3
Внутренняя миграция	Нейтральная или препятствующая политика, если маловероятна агломерация экономики. Политика должна поощрять миграцию по экономическим причинам и препятствовать миграции, осуществляющейся в поисках лучшего	Значительная поддержка, особенно в целях получения выгод от агломерации там, где они возможны. Инвестирование в услуги в периферийных районах с целью создания мобильного человеческого капитала. Расши-

Окончание таблицы

1	2	3
	социального обслуживания. Отменить явные и скрытые ограничения, так же как устанавливаемые на местах пособия на обслуживание	рение возможностей получения информации о состоянии рынка труда, с тем чтобы мигранты приезжали более информированными о возможностях трудоустройства
Заграничная миграция в соседние страны региона	Поддержка, особенно в отношении возможности роста благосостояния и диверсификации, получаемых в результате переводов мигрантов	Поддержка, если имеет место интеграция рынков соседних по региону стран и возможно получение выгоды от агломерации, которые могут оказать внешний эффект на посылающие страны
Трансграничная миграция за пределы региона	Поддержка, особенно в отношении возможности роста благосостояния в результате переводов мигрантов	Нейтральная политика, поскольку существует возможность неизбежной агломерации от ускорения процесса «утечки мозгов», но также вероятность выгоды от применения знаний возвращающихся мигрантов и устойчивые стимулы для человеческого капитала от перспективы миграции

Итак, одним из методологических оснований разработки стратегии социально-экономического развития Пермского края служит следующий тезис: необходимо содействовать повышению мобильности рабочей силы, создавая конкурентные преимущества за счет концентрации человеческого капитала.

Школа как механизм стимулирования социальной мобильности

Далее конкретизируем приведенный тезис применительно к социальной политике региона. Методологическим основанием в данном случае может выступить теория социальной мобильности Питирима Сорокина [3]. Ключевым понятием в данной теории выступает социальная мобильность – переход индивида или социальной группы из одной социальной позиции в другую. Выделяется два основных типа социальной мобильности: горизонтальная (переход индивида из одной социальной группы в другую, расположенную на одном и том же уровне) и вертикальная (от-

ношения, которые возникают при перемещении индивида из одного социального пласта в другой).

Механизмами вертикальной мобильности в социологии называются некие «отверстия», «лестницы», «лифты» или «пути» между социальными слоями, по которым индивидам позволительно перемещаться вверх или вниз из одного слоя в другой. Функции социальной циркуляции выполняют различные институты, создающие возможности для перехода индивида в другие, более высокие социальные слои. Важнейшие из этих институтов – армия, церковь, школа, политические, экономические и профессиональные организации.

Понятие «социального лифта» отражает одно из условий социальной стабильности и благополучия общества. Если в обществе существуют социальные лифты, то каждый из его членов уверен, что при определенных условиях он может добиться лучшего, и общество становится открытым, социальное самочувствие – позитивным.

Исходя из того, что образовательное учреждение традиционно являлось «социальным лифтом», дающим человеку шанс добиться большего социального статуса за счет приложенным им усилий, мы предположили, что в новых экономических условиях можно применить тезис «школа как социальный лифт» к системе образования региона в целом. Следовательно, система образования может рассматриваться в качестве «социального лифта» для региона России, обеспечивая экономический рост за счет концентрации человеческого капитала. В этой связи можно говорить о соответствующем принципе формирования образовательной политики.

Проекты в сфере образования как средство стимулирования академической, трудовой и социальной мобильности населения

Заявленные методологические подходы позволили выделить в качестве целей социальной политики стабилизацию численности населения и «повышение качества населения». Управление развитием образования Пермского края осуществляется через систему проектов, ориентированных на достижение этих целей.

В настоящее время реализуются *проекты в сфере образовании, направленные на стабилизацию численности населения.*

Приняты во внимание следующие рекомендации по формированию миграционной политики:

- поощрять миграцию по экономическим причинам и препятствовать миграции, осуществляющейся в поисках лучшего социального обслуживания;
- отменить явные и скрытые ограничения;
- инвестировать в услуги в периферийных районах, чтобы способствовать созданию мобильного человеческого капитала;

- расширять возможности получения информации о состоянии рынка труда, с тем чтобы мигранты приезжали лучше информированными о возможностях трудоустройства.

На основе данных рекомендаций сделаны выводы в отношении образовательной политики: от традиционного постулата «жива школа – живет село» переходим к инвестициям в услуги в периферийных районах, чтобы способствовать созданию мобильного человеческого капитала.

Принято решение о реализации нижеперечисленных проектов.

Проект «Развитие сети образовательных учреждений» направлен на повышение эффективности использования действующей образовательной сети, обеспечение доступности образовательных услуг и создание образовательной инфраструктуры, отвечающей современным требованиям. В рамках направлений проекта

- создаются современные школы с квартирами для семьи учителя в непосредственной близости от места проживания учащихся младших классов («Учительский дом»). Школы оснащаются в соответствии с требованиями нового Федерального государственного образовательного стандарта для того, чтобы уже в младших классах образовательная среда помогала ребенку освоиться в мире современных технологий;

- основные общеобразовательные школы становятся филиалами крупных средних школ, обеспечивая единство требований и технологий преподавания;

- в восьми районных центрах созданы школы для старшеклассников – «Новые образовательные центры» (НОЦ), в которые принимаются выпускники 9-х классов без ограничений. Обучение в НОЦах строится на основе индивидуальных образовательных траекторий, организовано профильное обучение, производственные и социальные практики. Ученики НОЦ получают качественное образование, и в результате получают самые высокие в районе средние баллы Единого государственного экзамена.

Новый проект *«Качественное образование детям сельских территорий»* создает стимулы для обучения выпускников 9-х классов из отдаленных поселений с депрессивной экономикой в школах крупных районных центров, НОЦах, учреждениях начального и среднего профессионального образования, обеспеченных кадрами и реализующих современные образовательные технологии.

Проект «Формирование и размещение государственного заказа (задания) на подготовку квалифицированных кадров в образовательных учреждениях, реализующих программы начального и среднего профессионального образования, с учетом заявок работодателей» расширяет информированность учащихся о востребованных профессиях и специально-

стях. В ходе проекта была разработана модель внедрения государственного заказа (задания), сформированного на основе анализа потребности работодателей в квалифицированных кадрах. Проект позволил осуществить подготовку кадров по целевому принципу и сократить количество нетрудоустроенных и трудоустроенных не по специальности выпускников учреждений профессионального образования.

Проект «Формирование телекоммуникационной образовательной сети Пермского края» предполагает внедрение современных коммуникационных технологий в систему образования и в семью, предоставление жителям отдаленных поселений возможности пользоваться услугами современной инфраструктуры.

Снятию ограничений в доступе к современным услугам в периферийных районах и расширению мобильности населения способствует также проект по дистанционному обучению детей-инвалидов, охватывающий с 2010 г. не только образовательные учреждения краевого центра, но и учащиеся отдаленных муниципальных районов.

Проект «Мамин выбор» позволил апробировать уникальный для России механизм поддержки семей с детьми. Благодаря ежемесячным выплатам семьям с детьми в возрасте от 1,5 до 5 лет, не посещающим муниципальные дошкольные образовательные учреждения, в 25 «пилотных» территориях края снизилась социальная напряженность, связанная с отсутствием мест в детских садах. Дифференцированный размер выплат в различных муниципальных образованиях позволил в одних случаях препятствовать миграции в поисках лучшего социального обслуживания, в других – создать стимулы для передвижения населения в так называемые «точки роста».

Система образования как инструмент концентрации человеческого капитала

Приняты во внимание рекомендации по поддержке мигрантов в следующих случаях:

- если имеет место интеграция рынков соседних по региону стран и возможно получение выгоды от агломерации, что может оказать внешний эффект на посылающие страны;
- возможна выгода от применения знаний возвращающихся мигрантов, а также устойчивые стимулы для человеческого капитала от перспективы миграции.

На их основе сделаны выводы в отношении образовательной политики: при использовании вложения бюджета Пермского края оказывается содействие созданию сильных образовательных учреждений междуна-

родного уровня и стимулируем академическую мобильность студентов и преподавателей.

Принято решение о реализации новых проектов в сфере образования.

С целью привлечения лучших представителей бизнес-сообщества в регион, обеспечения трудовой и академической мобильности населения, интеграции в мировую систему образования, мировую экономику и рынок труда с 2007 г. запущен проект «Создание системы международного бакалавриата». В результате реализации проекта школы № 7 и № 9, а также Лицей № 10 г. Перми оснащены и работают в соответствии с международными стандартами.

Обеспечить условия для концентрации человеческого капитала призван новый проект «Создание университета мирового уровня», реализующий следующие меры:

- ежемесячные выплаты докторам наук, работающим в вузах Пермского края, в сумме до 30 тысяч рублей, и докторам наук, вышедшим на пенсию из вузов края, в сумме до 15 тысяч рублей;
- увеличение числа студентов 1-х курсов пермских вузов с высоким баллом ЕГЭ за счет выплаты региональной стипендии данной категории обучающихся;
- обучение студентов по магистерским программам на базе пермских вузов и зарубежных университетов по принципу «двойного диплома»;
- предоставление грантов на обучение в лучших вузах Шанхайского рейтинга выпускникам пермских школ, самостоятельно поступившим в один из вузов;
- создание университетского городка с инфраструктурой международного уровня.

Реализация первого направления позволила в 2009 г. привлечь 37 докторов наук для работы в пермских вузах и в два раза увеличить число защит кандидатских и докторских диссертаций.

Новая идеология системы образования

«Социальный лифт» – условное наименование совокупности факторов, оказывающих определяющее влияние на вертикальную социальную мобильность. Это механизм, позволяющий каждому гражданину добиться успеха в жизни, реализовать индивидуальный потенциал, повысить свой социальный статус.

Переход в новый социальный слой предполагает принятие системы ценностей этого социального слоя. Если мы хотим приобрести конкурентные преимущества в экономике знаний, то должны создавать среду для

концентрации знаний и людей, владеющих знаниями. Следовательно, мы должны создавать среду, в которой признаны соответствующие ценности.

Все указанные проекты направлены на воспитание человека, умеющего и желающего учиться, способного найти свой жизненный путь в глобальной экономике. Мероприятия проектов поощряют лучших студентов и учащихся и дают стимул школьникам и студентам прилагать больше усилий для приобретения знаний и компетенций.

С целью поощрения педагогов в Пермском крае в 2010 г. разрабатывается проект «Стимулирование педагогических работников по результатам обучения на ступенях общего образования», предусматривающий механизм поощрения образовательных учреждений и педагогов, выпускники которых показывают высокие результаты по итогам обучения в начальной, основной и средней школе. Проект создает условия для повышения социального статуса учителя.

Заключение

Попытка осмысления образовательной политики с точки зрения повышения конкурентоспособности региона – один из аспектов рассмотрения явлений в сфере управления системой образования. Авторами статьи использованы методологические подходы, апробированные Правительством Пермского края при осмыслении и описании политики в области социального и экономического развития Пермского края [2]. Названные подходы позволяют выделить новые основания осмысления и оценки социальной политики субъектов Российской Федерации.

Практическую ценность данной работы авторы видят в обозначении образовательной политики как важнейшего фактора, определяющего конкурентные преимущества в современной экономике. Воплощение этой политики позволит Пермскому краю войти в число лидирующих регионов России.

Литература

1. Новый взгляд на экономическую географию: Доклад о мировом развитии. Вашингтон: Изд-во Всемирного Банка, 2009. 846 с.
2. Пермский край – территория конкурентного развития: учеб.-метод. пособие / под науч. ред. Т. В. Букиной, Е. А. Зуевой. 2-е изд., расш. и перераб. Пермь, 2008. 202 с.
3. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов; пер. с англ. М.: Политиздат, 1992. 543 с.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 378.095

И. М. Аликперов

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. Инновационная модель экономического развития страны начинается с создания условий для инновационного развития образовательных организаций, в которых формируется соответствующий человеческий потенциал. В статье предлагаются управленческие решения, необходимые для эффективного руководства университетами в условиях рыночной среды.

Ключевые слова: инновационный менеджмент, миссия, мотивация, конкурентоспособность.

Abstract. The innovative model of economic development of a country starts with providing conditions for innovative development of educational establishments preparing the necessary human resources. This paper provides managerial models to be used at universities in the market environment.

Index terms: innovative management, mission, motivation, competitiveness.

Экономическое отставание России от ведущих стран мира, сырьевая направленность экономики, особенно ярко проявляющиеся и углубляющиеся на фоне мирового кризиса и интенсивной модернизации экономик других стран, все чаще заставляет руководителей страны провозглашать лозунги о курсе на модернизацию и инновации в российской экономике, причем президент и председатель правительства разделили эти направления между собой, создав соответствующие комиссии под личным руководством. Как правило, от провозглашения национальных лозунгов и проектов до их реализации и получения позитивных результатов проходит не один год, и не обязательно они будут получены. Одним из важнейших ресурсов достижения поставленных целей является новое качество рабочей силы, способной воплощать эти лозунги в жизнь, поэтому не случайно одним из национальных проектов было образование. Осуществление этого проекта, правда, не принесло ощутимых успехов. В статье

будут затронуты некоторые проблемы управления образовательной организацией, ориентированной на корпоративное инновационное развитие. В такой модели развития важными составляющими являются субъекты организации (кто руководит, кто учит, кто обучается), технология и механизмы управления ею, необходимые ресурсы и условия для ее успешной реализации.

Прежде всего, определим понятия «инновация» и «инновационный менеджмент». Под инновацией обычно понимают нововведения в области техники, технологии, организации труда и управления, основанные на использовании достижений науки и передового опыта, обеспечивающие качественное повышение эффективности производственной системы или качества продуктов [4]. Данное понятие как экономическую категорию ввел в научный оборот австрийский экономист И. Шумпетер. Если коротко, то девиз инновации можно сформулировать как «новое и иное!».

Инновационный менеджмент – взаимосвязь комплексных действий, нацеленных на достижение или поддержание необходимой жизнеспособности и конкурентоспособности предприятия с помощью механизмов управленческого инновационного спроса [2, с. 37]. Объектами инновационного менеджмента являются сами инновации и инновационный процесс. Исходя из функций, можно сформулировать следующие задачи инновационного менеджмента:

- планирование инновационной деятельности предприятия, включающее формулирование миссии, определение стратегических направлений;
- организация инновационной деятельности;
- мотивация участников названной деятельности;
- оценка ее результатов.

Инновационный менеджмент может быть реактивным (адаптивным), целью которого является обеспечение выживаемости организации. В то же время успешная организация, а тем более связанная с развитием человеческого капитала, будет ориентироваться на стратегические инновации, направленные на достижение ее конкурентоспособности в перспективе. С этих позиций рассмотрим условия формирования и развития инновационной модели высшего образовательного учреждения. Следует отметить важную закономерность в развитии управления бюджетными организациями, к которым относятся и государственные университеты. Номинально считаясь унитарными заведениями, вузы вынуждены все больше погружаться в рыночную среду с целью зарабатывания внебюджетных средств, которые необходимы для развития материально-техни-

ческой базы, модернизации основных фондов, продвижения своих услуг, увеличения фонда заработной платы сотрудников, решения социальных вопросов. Рынок образовательных услуг становится типичным конкурентным бизнес-рынком, на котором действуют те же рыночные законы и тенденции, как и на любом рынке потребительских коммерческих услуг (что не исключает специфики их содержания). Это обстоятельство предполагает изучение бизнес-процессов и их учет в управлении бюджетной организацией. Таким образом, современные университеты, как и другие бюджетные организации, все больше превращаются в самостоятельные бизнес-единицы, что требует новых подходов в управлении ими.

Деятельность современной организации направлена на достижение определенных стратегических целей и повышение конкурентоспособности. В условиях рыночной конкуренции, а тем более в период кризиса, университеты активно продвигают не только свои специальности, факультеты, но и формируют (более или менее успешно) имидж своих заведений в глазах общественного мнения. Звеном такого имиджмейкерства стала разработка миссий высших учебных заведений.

Приведу в качестве примера миссию Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ): воспитание и развитие социально и профессионально ориентированной личности, подготовка творчески мыслящих специалистов, способных пополнить и повысить интеллектуальный потенциал России на основе оптимального сочетания фундаментального университетского образования с практикоориентированной профильной подготовкой с учетом требований времени.

В целом формулировки вузовских миссий в последние годы стало профессиональнее, но удивляет одна особенность – в них ничего не говорится о развитии профессиональных способностей, самореализации субъектов научно-педагогической деятельности, без которых решение поставленных в миссии целях затруднено или даже невозможно, т. е. самих преподавателей. Это не случайно – к сожалению, политика государства и руководства университетов, за редким исключением, подтверждает эту особенность. Кстати, практически никто из сотрудников университета не знает о существовании и содержании миссии своего университета, а значит, и своем месте и роли в развитии организации.

Второе замечание связано с направленностью миссии УрГПУ – она характеризует традиционное воспроизводство профессиональных педагогических кадров, не более того. Несмотря на то, что миссия направлена на достижение стратегических и уникальных задач организации, она не предполагает ориентации на инновационные подходы в управлении и из-

менении подготовки специалистов. В условиях усиления конкуренции на образовательном рынке и расширении у желающих возможностей учиться по всему миру это обрекает университет на стагнацию.

В организации учебного процесса инновационного объединения важны материальная база, управленческие коммуникации и уровень мотивации. Нельзя не заметить, как довольно успешно обновляется материально-техническая база университетов, правда, финансируемая в основном обучающимися платно студентами. К сожалению, спроектированные и построенные еще при советской власти учебные корпуса не вписываются в сегодняшнюю и, главное, в завтрашнюю модель образовательного процесса и организацию труда преподавателей, так как перенесение акцента с массового поточного образования на индивидуальное и дистанционное требует и соответствующей организации рабочего места преподавателей. Как ни странно, в большинстве университетов современно технически оснащенные места есть только у административного и вспомогательного персонала, а не у преподавателей, которым к тому же чаще всего приходится использовать для работы домашние технические средства. Вместе с тем необходимые условия для индивидуальной работы и консультаций являются одной из составляющих инновационной деятельности, и они давно уже созданы в зарубежных учебных заведениях не только высшего, но и среднего специального образования.

Инновационность нельзя запрограммировать – это творческий процесс, который необходимо мотивировать, создавая для него не только технические, но также социальные и моральные условия. Последнее государственное реформирование заработной платы в бюджетной сфере не оправдало надежд высококвалифицированных университетских преподавателей. Оно не только не увеличило оплату труда преподавателей до достойного уровня, но и не мотивировало к инновациям, так как абсолютное большинство преподавателей заинтересованы в увеличении количества работы с целью поддержания уровня жизни на воспроизводственном уровне, а не в развитии профессиональных качеств (к сожалению, это остается делом личной чести!). Экономический интерес к развитию и внедрению инноваций возможен или при адекватной оценке преподавательского труда (как в большинстве стран мира, и не только самых развитых), или при сопричастности к владению организацией, преодолении синдрома «наемного работника» или, что еще хуже, «крепостного», у которого нет стимула выходить за рамки своих должностных обязанностей. Названная сопричастность достигается либо привлечением к управлению факультетом, институтом, университетом, которое все больше бюрократ-

тизируется и отдаляется от основного фактора образовательной деятельности (оставляя невостребованным управленческий потенциал высококвалифицированных сотрудников), либо повышением лояльности к своей организации наиболее талантливых и профессионально значимых работников. Такой инструмент лояльности применяется пока только к составу руководства и основных подразделений университетов – это процент к зарплате от суммы привлеченных внебюджетных средств. В бизнес-практике получение доли прибыли, процентов, дивидендов, ренты возможно лишь для собственников или совладельцев бизнеса, и это экономически понятно и оправдано. Руководители университетов и подразделений не имеют правовых основ для получения таких доходов в унитарном государственном учреждении, так как они не являются совладельцами организации, им дано лишь право распоряжения основными ресурсами. Тем более количество и качество набираемых студентов и выполненных исследовательских работ зависит не только и не столько от руководителей, а от непосредственно занимающихся этим делом работников. Необходим аудит уровня (процентного соотношения) зарплат различных категорий работников университетов, чтобы они были справедливыми и оценивали не только должность, но и уровень квалификации, трудового опыта, инновационные способности и ресурсы, результативность и качество работы. Это, в свою очередь, будет стимулировать интерес к обновлению и развитию не только личных способностей, но и всего университетского комплекса.

В университетской среде сконцентрировано большое количество научно-педагогических работников, имеющих свои амбиции, представления, мнения о состоянии и уровне развития организации, что вызывает подчас не только профессиональные противоречия и разногласия, но и интриги, клановость и пр. Это разрушает организацию изнутри, не способствуя созданию дружеской творческой атмосферы. Для преодоления этой проблемы существуют различные профессиональные процедуры и тренинги, которые формируют и развивают команду единомышленников, – *teambuilding*. Это не имеет ничего общего с традиционными профсоюзными посиделками по разным поводам и поездками, так как билдинговый процесс нацеливает коллег на объединение своих профессиональных усилий с целью развития организации. Данный процесс требует идей, креатива, инвестиций и терпения, но абсолютно необходим для создания инновационной атмосферы в коллективе.

В качестве важного ресурса повышения качества обучения и развития новых подходов в организации учебного процесса следует выделить

продвижение преподавателей, формирующих как базовые, так и практические знания. Это огромный резерв повышения конкурентоспособности в условиях возрастания роли индивидуализации обучения, так как за знаниями и навыками студенты идут именно к преподавателю. Как показывает мировой опыт, подготовленные и мотивированные для получения новых знаний студенты все больше заинтересованы не только в профессиональных и личностных качествах преподавателей. Учебные коммуникации во многом должны основываться на таком важном факторе образовательного процесса, как доверие. Кроме того, все большее число обучающихся рассматривают высшее образование (и первое, и особенно последующие) как надежное и эффективное средство инвестирования своих ресурсов, надеясь прибыльно их использовать в развитии карьеры. Следовательно, руководители учебных заведений, занимаясь продвижением организаций, должны в то же время продвигать своих специалистов, тем самым повышая капитализацию организаций (оставляя за рамками статьи вопрос инвестирования в самих преподавателей, в том числе и формы привлечения к преподаванию успешных специалистов-практиков).

Позиционирование и продвижение преподавателей начинается с бэкграунда (резюме), в котором должны быть отражены не только все профессиональные достижения и образование, но и карьерный рост, общественное положение и возможные увлечения и хобби, что поможет вызвать симпатию к образу преподавателя. Такие бэкграунды могут быть использованы также в рекламных кампаниях предлагаемых курсов, в презентациях учебных программ, специальностей и т. д. Оперативная информация об успехах обучающихся также будет способствовать достижению высоких профессиональных учебных задач. Такой опыт можно заимствовать из практики современных западных и российских бизнес-школ, бизнес-центров, некоторых университетов, и в таком продвижении все активней следует использовать современные носители информации. Наряду с названием учебного заведения, его известностью, фирменной символикой, удобствами для работников и студентов процесс продвижения преподавателей увеличивает нематериальные активы и капитализацию организации.

Одним из факторов успешного развития инновационной организации является решение проблемы соотношения между утвержденными стандартами и нормативами и внедрением инновационных образовательных продуктов и технологий. Глобализация экономики и информационные технологии делают национальные рынки стандартными. Если не-

давно главным фактором конкурентоспособности была унификация, то сегодня доминирующими ценностями становятся оригинальность, особенность. Информационные технологии резко расширяют ранее ограниченные ниши для проявления креативности, они становятся общедоступными, создавая новые потребности. Таким образом, основным фактором конкурентоспособности оказывается оригинальность, а поскольку источником оригинальности является культура, она приобретает коммерческую ценность, особенно для малого и среднего бизнеса, к которым сегодня можно отнести и высшие учебные заведения. Вот почему важнейшим компонентом обучения студентов и профессионального развития руководителей и преподавателей должна быть национальная культура. Кроме того, культура развивает творческое, нестандартное мышление, стимулирующее разработку новых интересных идей, методик, технологий, т. е. способствует инновационному развитию организации. Следовательно, культурное, творческое развитие должно быть не только личным делом работника университета, но и его профессиональной обязанностью. Поиск форм и средств для такого развития – еще одна из задач инновационного менеджмента руководителей.

Разработка и внедрение инновационных продуктов в университете все настоятельней ставит вопрос о праве собственности на интеллектуальный продукт: кто является его владельцем – автор(ы) или учебное заведение, а если это собственность университета, то кто обладает правами владения, а значит, и получения доходов от их использования и реализации. Это касается и новых учебных курсов, монографий, пособий, научных изобретений и технологий и т. д. В инновационной модели организации данное противоречие между наемными работниками учебного заведения и самим заведением будет возрастать и, следовательно, потребует разработки новых правовых основ и управленческих решений.

Конкурентоспособность предложения на рынке образовательных услуг все больше определяется не столько тем, *что* предлагается университетом, но и тем, *как* это предлагается. Это связано с расширением профилей и универсализации в предложении учебных специальностей. Кроме качества самого учебного процесса, при выборе заведения потребители услуг также все больше учитывают и оценивают качество их предоставления. С ростом доходов потребители готовы вкладывать деньги не только в товары, удовлетворяющие физиологические потребности, но и в сферу услуг (образование, здравоохранение, индустрию отдыха, развлечения, спорт и т. д.). Поэтому в настоящее время усиливается конкуренция за привлечение потребителей не только между высшими учебными заведе-

ниями, но и между вузами и остальными отраслями сферы услуг. Речь идет прежде всего о тех потребителях, для кого образование не только и не столько способ получения диплома, сколько способ развития личностных и профессиональных качеств (второе высшее образование, курсы, тренинги, повышение квалификации и т. д.). У взрослого потребителя есть сегодня достойный выбор в наполнении нерабочего времени, и не случайно образование будет превращаться в сферу качественного обслуживания клиентов в получении образовательных услуг – то, что на Западе называют *educament* – сочетание образования с развлечением. Это касается как самого процесса обучения (увлекательность на базе фундаментальности), так и соответствующей инфраструктуры университетов (организация общественного питания, торговли, отдыха, транспортные условия, дизайн, обустройство и чистота помещений и пр.). Обладающие финансовыми ресурсами потребители хотят иметь тот же уровень комфорта, который они привыкли получать в индустрии развлечений (и который пока не в состоянии предоставить государственные университеты). Повышение уровня сервиса, создание современной инфраструктуры позволит обоснованно поднимать цены на образовательные услуги, как это делают сейчас бизнес-школы для корпоративного обучения. В больших городах есть сегодня растущий сегмент класса премиум, или просто люди, готовые платить деньги за качественное интеллектуальное обслуживание. Таким образом, возможности увеличения просто коммерческого набора студентов иссякают, а возможности выбора университетов расширяются в связи с введением Единого государственного экзамена и доступностью отъезда за рубеж.

Это обстоятельство тем более важно, поскольку университеты должны не только готовить специалистов для постиндустриального общества, инновационной экономики, но и наглядно показывать обучающимся специалистам, как должен быть организован этот процесс. Чтобы сделать такую модель образования реальной, необходимо, в том числе, изменить подбор и подготовку руководящих кадров университетов. Таким образом, инновационность подразумевает не только внедрение новых услуг, продуктов, технологий, но и новый уровень организации образовательной деятельности, подразумевающий высокий конкурентный уровень сервиса и предпринимательской активности.

Завершающей стадией инновационного менеджмента является оценка деятельности организации. В действующей системе управления высшими учебными заведениями отчетность включает в основном показатели, связанные с результативностью в учебной, научной, воспитательной

деятельности, но практически никто не оценивает результаты деятельности с точки зрения повышения конкурентоспособности университета (подразделений). Такая недооценка в скором времени может негативно сказаться и на самой научной, учебной деятельности в связи с государственной политикой автономизации и увеличения роли и доли внебюджетных средств в финансировании университетов. Не случайно существует рейтинговая система ведущих университетов мира, позволяющая повышать их капитализацию, привлекать наиболее одаренных и, что немаловажно, наиболее обеспеченных и платежеспособных студентов. Постоянный аудит конкурентоспособности университетов и учебных подразделений, включающий не только формальные показатели учебной и научной деятельности, важные для вышестоящих органов управления, но и значимые, привлекательные показатели для потенциальных потребителей (слушателей), к которым относятся востребованность выпускников на рынке труда, уровень зарплат после окончания заведения, уровень сервиса, удобств, престижность, позволит улучшить коммерческие возможности университетов.

Об инновационном развитии страны можно еще долго говорить и обещать радужные перемены к 2020 году и позже, но пока не начнутся кардинальные управленческие перемены в образовательной сфере, которая обеспечивает интеллектуальными ресурсами экономику страны, российские университеты так и будут оставаться неконкурентоспособными на мировом рынке, как и сама российская экономика.

Литература

1. Гершман М. А. Инновационный менеджмент. М., 2008.
2. Гольдштейн Г. Я. Стратегический инновационный менеджмент. Таганрог, 2004.
3. Друкер П. Ф. Бизнес-инновации. М., 2007.
4. Аршаков Л., Базилевич А., Бобков Л. Инновационный менеджмент [Электрон. ресурс]. Режим доступа: www.inventech.ru.

УДК 378.1

М. В. Никитин

ФОРМИРОВАНИЕ МЕХАНИЗМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО АУТСОРСИНГА АВТОНОМНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассказывается о стратегических направлениях, функциях, структурах и рисках аутсорсинга. Формирование механизма образовательного аутсорсинга рассматривается на примере создания сержантской кафедры – структурного подразделения автономного учреждения среднего профессионального образования.

Ключевые слова: аутсорсинг, автономное учреждение среднего профессионального образования

Abstract. The paper deals with outsourcing strategies, functions, structures and risks. Educational outsourcing is considered by giving an example of the sergeant's chair of an autonomous vocational school.

Index terms: outsourcing, an autonomous vocational school.

Аутсорсинг как эффективная стратегия экономики знаний

В буквальном смысле понятие «аутсорсинг» (от англ. *outsourcing*) означает «использование внешних источников». Среди объективных причин перехода на аутсорсинг известные зарубежные фирмы Benetton, Nike, Reebok и российские компании ЗАО «Микояновский мясокомбинат», ООО «Дарья» называют следующие:

а) достижение конкурентных преимуществ за счет сокращения затрат на вспомогательный персонал – самую большую статью расходов в деятельности высокотехнологичных, особенно информационных компаний;

б) сокращение своего времени, финансовых затрат на собственные маркетинговые и рекламные исследования и акции за счет передачи заказов в специализированные агентства;

в) сосредоточение высококвалифицированного персонала на ключевых вопросах бизнеса – управлении финансовыми потоками, торговыми марками и инновациями.

Модель аутсорсинга позволяет делегировать выполнение ряда обеспечивающих функций сторонним организациям (аутсорсерам), которые, в отличие от подрядчика, могут использовать как ресурсы заказчика, так и собственные. Аутсорсеры, как организационно независимые поставщики, постоянно воспроизводят конкурентные отношения по времени, товарам, ресурсам и фун-

кциям, что позволяет обеспечивать качество продуктов и услуг. Бизнес меняет фокус своего внимания. Концентрация на оптимизации внутренних процессов уступает место построению эффективных каналов взаимодействия с заказчиками, поставщиками и другими контрагентами предприятия.

Проектируются три вектора интеграции организации в бизнес-пространстве:

- монополия, когда организация стремится самостоятельно выполнять максимальное количество функций;
- интеграция аутсорсингового типа, когда бизнес-структура ориентирована на рациональную передачу функций партнерам при сохранении за собой только тех функций, выполняя которые она реализует свои главные конкурентные преимущества;
- интеграция виртуального типа – сетевые организации.

Формирование аутсорсинговых фирм в обществе и экономике, основанной на знаниях, предполагает стратегию автономных учреждений начального профессионального образования (НПО) на освоение новых ценностных ориентаций, связанных с формированием культуры интеллектуального предпринимательства. Оно, по нашему мнению, не означает только получение финансовой прибыли. Определим интеллектуальное предпринимательство как способность применять полученные в образовательном учреждении СПО компетенции и квалификации для поиска простых решений актуальных социальных и экономических задач. Где и как учить интеллектуальному предпринимательству? К сожалению, традиционная система начального и среднего профессионального образования плохо приспособлена для освоения этой культуры, что требует включения элементов аутсорсинга в различные виды образовательной деятельности автономных учреждений среднего профессионального образования (АУ СПО).

Образовательный аутсорсинг автономного учреждения среднего профессионального образования – механизм сбалансированного обмена знаниями (квалификациями, компетенциями) между автономным учреждением и внешними структурами (аутсорсерами) на основе диверсификации функций. Стратегическая цель образовательного аутсорсинга – формирование культуры интеллектуального предпринимательства студентов и персонала автономного учреждения на основе делегирования выполнения определенных функций внешним партнерам.

Специфика образовательного аутсорсинга

Введение новых понятий: «образовательный аутсорсинг автономного учреждения», «конкурентоспособность автономного учреждения», «интеллекту-

альное предпринимательство автономного учреждения» и др. есть доказательство существенного продвижения теории конкурентоспособности (М. Портер, Г. Хамел, К. К. Прахалад, А. Ю. Юданов, Р. А. Фатхутдинов и др.) и экономики, основанной на знаниях (С. А. Дятлов, В. А. Иноземцев, В. В. Глухов, С. Б. Коробко, Т. В. Маринина, Б. З. Мильнер, Г. Пробет, Н. Крмар, Й. Рехойзер, И. Нонака, Х. Такеучи, У. Букович, Р. Уильямс, Л. Эдвинссон и др.). Концепция управления знаниями предполагает изменение взглядов руководителей и персонала на источники конкурентоспособности. Потенциал стоимости бизнеса смещается от материальных активов компаний в сторону не вещественных, интеллектуальных, неосязаемых источников конкурентоспособности: управленческих инноваций, мотиваций персонала, организационных знаний. Доказательством такого смещения являются данные о том, что в экономике знания лишь 50 % событий поддается прогнозированию, а 50 % – неопределенность, которая мотивирует руководителей и персонал находиться в постоянном поиске инноваций для достижения конкурентоспособности. Достаточно сказать, что в развитых странах динамика удвоения знаний осуществляется каждые 72 часа, что заставляет серьезно пересмотреть нормативы, например, на повышение квалификации и переподготовку персонала. Если на российских предприятиях проходит переподготовку и повышение квалификации не более 5 % персонала в год, то в развитых странах 55 % работоспособного населения ежегодно повышают свою квалификацию или проходят переподготовку. Управленческие инновации (к которым относится и образовательный аутсорсинг) позволяют разрабатывать механизмы конвертации знаний в доходы организации и каждого сотрудника. Обмен знаниями с партнерами, заказчиками, исследовательскими научными организациями может создать сетевое сообщество образования с бизнес-структурами, которое позволит расширить границы инновационных процессов, откроет доступ к новым знаниям и позволит привлечь в сектор профессионального образования материальные и интеллектуальные ресурсы. Как показывает наш анализ теоретических положений, аутсорсинг как организационный механизм обмена формальными и неформальными знаниями между коммерческими структурами и автономными образовательными учреждениями обеспечивает достижение следующих результатов:

- а) снижает бюрократизацию управления, сокращает количество уровней управления;
- б) способствует командной работе сотрудников;
- в) выявляет лидеров, готовых взять на себя ответственность за риск;
- г) интенсифицирует внутреннюю и внешнюю конкуренцию;

д) создает партнерские структуры управления на основе диверсификации функций и ресурсов;

е) преобразует формальные знания в прикладные компетенции (квалификации);

ж) обеспечивает прозрачность перетекания инновационных потоков между организациями.

Как было показано выше, аутсорсинг признан на мировом и российском рынках труда эффективным механизмом обеспечения конкурентоспособности. Для формирования адекватной реакции системы профессионального образования на потребности экономики, основанной на знаниях, целесообразно разрабатывать сопряженные (партнерские) механизмы обеспечения качества и конкурентоспособности. По мнению ряда российских исследователей (А. Н. Лейбович, Ю. Б. Рубин, Т. В. Юрьева, С. В. Шишкин, Н. Н. Петров, В. М. Гаськов, Т. А. Клячко и др.), механизмом усиления связи с миром труда может стать образовательный аутсорсинг.

Необходимо готовить выпускников АУ СПО к роли не только соискателей, но и создателей рабочих мест, когда воспитание предпринимательства воспринимается как реальная профессиональная перспектива. На этой основе возможно возникновение противоречия между традиционными функциями образовательного учреждения, реализующего общественно значимые потребности, и автономного учреждения, которое должно быть ориентировано на реальные рыночные отношения. Поиск баланса между этими функциями позволяет сделать выбор в пользу образовательного аутсорсинга.

Объектами интересов аутсорсеров становится весьма значительная часть функций, которые ранее выполнялись либо самими образовательными учреждениями, либо другими структурами, но находящимися внутри образовательной сферы. В настоящее время Министерство образования и науки РФ разрабатывает большой пакет законопроектов и экономических механизмов по делегированию управленческих полномочий внешним структурам (аутсорсерам). Складываются определенные стратегические направления образовательного аутсорсинга (табл. 1).

Таблица 1

Стратегические направления образовательного аутсорсинга АУ СПО

Функции	Субъект аутсорсинга	Полномочия
1	2	3
Участие в разработке государственных образовательных стандар-	Отраслевые ассоциации работодателей: Российский союз промышлен-	Согласование изменений государственных образовательных стан

Окончание табл. 1

1	2	3
тов профессионально-го образования	ников и предпринимателей (РСПП), Торгово-промышленная палата (ТПП)	дартов профессионального образования (ГОС ПО)
Участие в прогнозировании, мониторинге рынков труда, формировании перечней подготовки специалистов	Региональные отделения отраслевых ассоциаций, союзов работодателей	Формирование регионального кадрового заказа, создание эндаумент-фонда, стажировка на рабочих местах
Разработка процедур оценивания итогового качества подготовки специалистов в АУ СПО, в т. ч. финансовый аудит	Отраслевые ассоциации работодателей, аудиторские фирмы	Общественно-профессиональная аттестация на уровне квалификации, выдача своего документа
Формирование общественного мнения о качестве образования и воспитания	Попечительские, ветеранские организации, рейтинговые агентства	Влияние на СМИ, общественно-профессиональное рейтингование АУ СПО и профессий
Участие в разработке и реализации социально-воспитательных проектов	Родительские общественные объединения, ассоциации выпускников АУ СПО	Формирование имиджа образовательного учреждения
Участие в разработке целевых программ обучения инвалидов, (инклюзивное, неформальное обучение)	Органы социального обеспечения, ассоциации инвалидов	Софинансирование и трудоустройство инвалидов, в т. ч. создание рабочих мест в АУ СПО
Участие в разработке программ развития образовательных организаций, в том числе подготовка лидеров	Студенческие, профсоюзные, спортивные и другие некоммерческие организации	Творческие проекты, конкурсы, соревнования
Разработка программ экспериментальной деятельности	Научные учреждения, аспирантура, диссертационный совет	Научное сопровождение исследовательской и экспериментальной деятельности АУ СПО

Организационная модель образовательного аутсорсинга АУ СПО: функции, структуры, риски

Слово «организация» происходит от латинского *organiso* – «делать сообща», «сообщаю стройный вид». С точки зрения менеджмента, образовательная организация должна обладать следующими признаками:

- относительной самостоятельностью;
- множеством составляющих ее элементов;

в) единством главной цели для всех элементов;
г) наличием связи между элементами;
д) существованием организационной структуры и иерархичности;
е) наличием механизма управления этими элементами и организацией в целом.

Относительная самостоятельность АУ СПО и отрасли в целом определяется ее специализацией – предоставлением услуг по профессиональному образованию и обучению в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) и международной стандартной классификацией занятий (МСКЗ) (ISCO – 88). В МСКЗ (ISCO – 88) применяются четыре уровня квалификации, на обеспечение которых ориентируется профессиональное образование:

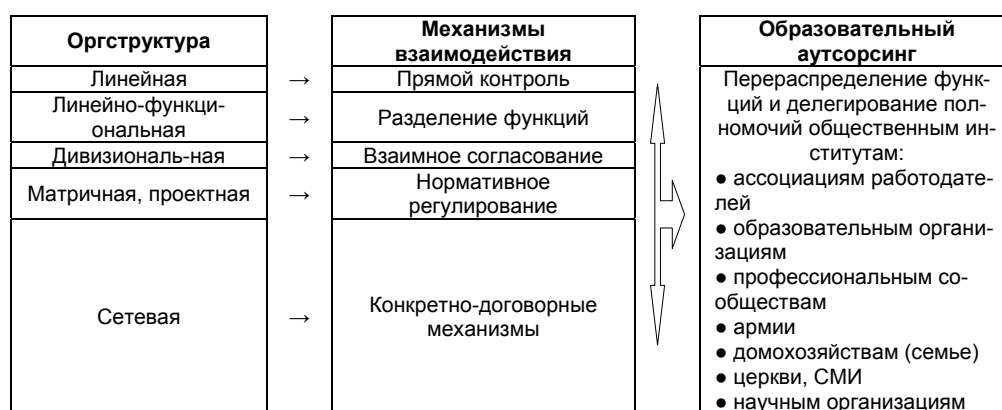
- неквалифицированные работники всех видов трудовой деятельности;
- квалифицированные рабочие, квалифицированные работники сферы обслуживания;
- высококвалифицированные, дипломированные рабочие и специалисты;
- дипломированные специалисты-профессионалы.

Ни одно АУ СПО не имеет возможности самостоятельно, без участия бизнес-сообщества, дать обучающимся качественные квалификации и компетенции в рамках основной программы. Более того, интеграция внутри одного АУ СПО традиционных образовательных программ с различными центрами дополнительного профессионального образования, центрами по трудоустройству, маркетинговыми организациями и т. п. приводит к появлению серьезных финансовых, юридических, кадровых, психологических и др. проблем. Например, деятельность структурного подразделения АУ СПО по дополнительному профессиональному образованию (повышение квалификации) требует оперативного решения финансовых вопросов и прохождения платежей, и в то же время неразделенность финансовых счетов внутри АУ СПО и задержка прохождения счетов органами Федерального казначейства приводит к потерям уже заработанных средств.

Организационная модель образовательного аутсорсинга должна обеспечивать координацию как между государственными органами управления образования и учреждениями профессионального образования (УПО), так и между УПО и региональными рынками квалификаций (компетенций).

Под организационной моделью аутсорсинга мы понимаем проектирование организационных структур на основе диверсификации функций между сферой профессионального образования и общественными инсти-

тутами. Логика проектирования представляется следующей: задача → функция → оргструктура → ресурсы → результат. Эволюция организационных структур профессионального образования от базовой линейной к сетевой идет по спирали. При этом главными координационными механизмами считаются контроль и взаимное согласование функций. В большинстве случаев получается своеобразный гибрид из основных форм организационных структур (рисунок).



Типология организационных структур образовательного аутсорсинга

Важным показателем перехода к образовательному аутсорсингу может стать «договорная децентрализация» – передача полномочий по выполнению ряда функций от государственных органов управления и образовательных организаций к независимым организациям (общественным институтам) на договорной основе. Например, реализация экономического механизма нормативного бюджетного подушевого финансирования образовательных программ общего, начального и среднего профессионального образования будет стимулировать подписание договоров с различными общественными институтами (родителями, работодателями, институтами повышения квалификации и т. п.) на финансирование целевых проектов (например, по трудоустройству, гражданскому воспитанию и т. п.). Норматив бюджетного финансирования всегда минимальный, а требования общественных институтов всегда максимальны, что постоянно воспроизводит противоречие, которое снижается благодаря применению образовательного аутсорсинга.

Рассмотрим основные организационные модели образовательного аутсорсинга в системе среднего профессионального образования.

I. Структурное подразделение АУ СПО (например, по повышению квалификации), которое пользуется помещениями, образовательной ли-

цензией и имеет субсчет в составе финансового счета АУ СПО. Такое подразделение самостоятельно организует учебный процесс, свободно в выборе программ и преподавателей, имеет своего руководителя и живет на проценты от дохода в соответствии с положением о хозрасчетной деятельности. Компонентами образовательного аутсорсинга в этой модели являются: а) обособление одной из образовательных функций; б) проектирование организационной структуры управления; в) разработка и реализация инновационных программ и технологий; г) стимулирование конкурентных отношений между преподавателями на основе анкетирования слушателей.

II. Создание образовательной инфраструктуры на основе горизонтальной кооперации между автономным учреждением СПО и отраслевыми предприятиями. Субъекты инфраструктуры создаются как на базе УПО, так и на базе отраслевого предприятия. К ним относятся: а) отдельные рабочие места (посты); б) мастерские, лаборатории, полигоны, филиалы, учебные хозяйства; в) учебные фирмы, бизнес-инкубаторы. Правовой основой отношений между сторонами становится договор (возмездного оказания услуг, безвозмездного пользования имуществом и т. п.).

Компонентами образовательного аутсорсинга в этой модели являются:

1. Повышение качества профессионального обучения за счет его адаптации к потребностям рынка квалификаций (компетенций) и предоставления мест для практик.

2. Стимулирование мобильности студентов и преподавателей по инфраструктурным подразделениям для совершенствования квалификации.

3. Усиление вклада профессионального образования в социально-экономическое и культурное развитие региона.

4. Устранение барьеров между формальным, неформальным и спонтанным образованием.

5. Сокращение сроков обучения и экономия финансовых затрат при кооперации ресурсов.

III. Соучредительство новых юридических лиц, например различных центров. Такие центры будут иметь собственную лицензию на образовательную деятельность, штатное расписание, самостоятельный расчетный счет. Институционализация новых моделей и механизмов управления профессиональным образованием с участием общественных институтов предполагает экспериментальную апробацию различных моделей соучредительства (табл. 2).

Таблица 2

Модели соучредительства АУ СПО с внешними аутсорсерами

Модель 1	Предметы учредительства 2	Категория учредителей 3
Аграрно-ориентированная	Сельский межмуниципальный ресурсный центр по подготовке молодых фермеров	• ассоциация фермерских хозяйств; • администрация муниципального образования
Промышленно-ориентированная	Учебное предприятие (фирма), венчурная лаборатория, мастерская по подготовке отраслевых специалистов	• ТПП; • акционерное общество
Инклюзивная	Центр профессионального обучения инвалидов и лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья, предоставляющий комплекс образовательно-реабилитационных услуг. Центр ведет подготовку по системе дополнительных квалификаций инвалидов (эколог-маркетолог; страховой агент – оператор ЭВМ и т. д.)	• служба социального обеспечения; • комитет физической культуры и спорта; • благотворительный фонд поддержки образования и здравоохранения
Интернациональная	Центр национальных ремесел и искусств на основе диалога культур на базе педагогического колледжа	• союз ремесленников; • ассоциация национальных меньшинств; • совместные предприятия
Сетевая	Образовательный комплекс, объединяющий группу разноуровневых образовательных учреждений (общего, начального, среднего и дополнительного профессионального образования), систему внутрифирменного обучения для отраслевой группы предприятий	• администрация города; • администрация муниципального образования; • акционерное общество; • тренинговая компания
Сержантская	Отделение (сержантская кафедра) по подготовке младших командиров (ефрейтор, младший сержант, сержант) на базе крупных региональных колледжей. Реализуется принцип согласования гражданской и воинской специальностей, что позволяет рассматривать (с 2008 г.) службу в армии как форму стажировки по профессии	• служба занятости; • горвоенкомат; • ассоциация воинов-афганцев; • ДОСААФ

Окончание табл. 2

1	2	3
Модель учебного округа	Региональный учебный округ при региональном университете в форме «ассоциации» с участием разноуровневых образовательных учреждений и государственных унитарных предприятий, выпускающих учебно-технологическое оборудование для системы образования	• государственное унитарное предприятие (ГУП); • вуз; • ТПП; • ассоциация малого и среднего бизнеса
Модель государственной кадровой корпорации	Инфраструктура, включающая бизнес-инкубаторы, венчурные фонды, студенческие научные общества, службу кадрового резерва, профсоюз и др. Наличие инфраструктурных звеньев между НПО/СПО и бизнес-сообществом позволит повысить качество управления	• ТПП; • РСПП; • орган управления образованием

Рассмотрим формирование механизма образовательного аутсорсинга на примере создания сержантской кафедры в АУ СПО.

Деятельность сержантской кафедры АУ СПО как пример образовательного аутсорсинга

Стало совершенно очевидным, что характер традиционных взаимоотношений между АУ СПО и военкоматами по призыву выпускников в российскую армию исчерпал потенциал «неинновационного» развития. Центральной является в настоящее время проблема неадекватной кооперации сферы среднего профессионального образования, где ведется подготовка специалистов по гражданским специальностям, и высокотехнологичными военными подразделениями российской армии. Данные подразделения следует признать внешними аутсорсерами, которые выступают традиционными заказчиками и стратегическими партнерами системы СПО. Инновационная сущность этой кооперации заключается в сращивании двух логик – логики компетентностно-ориентированного профессионального образования и логики оптимального использования квалификационного потенциала выпускников АУ СПО в высокотехнологичных военных подразделениях российской армии. На основе этого подхода необходимо рассматривать годичную службу в российской армии как период *профессиональной стажировки* специалиста на новом рабочем месте по полученной гражданской специальности.

В связи с переходом на годичный срок военной службы и контрактно-профессиональный принцип комплектования воинских частей существ-

венно сокращены временные возможности учебных подразделений по подготовке младших командиров. Подчеркнем, что все выступления руководителей Министерства обороны РФ подтверждали особую важность военной и моральной подготовки именно сержантского состава. В полном объеме за шесть месяцев обучения (при годичном сроке службы) подготовить таких сержантов, по мнению известных специалистов, не представляется возможным. Выполнить эту задачу способна сержантская кафедра.

Сержантская кафедра АУ СПО – структурное подразделение (отделение), ориентированное на обеспечение подготовки младшего командного состава российской армии на основе согласования гражданских и военно-учетных специальностей СПО.

Сержантская кафедра реализует следующие целевые функции:

- а) согласование гражданской и военно-учетных специальностей с привлечением ресурсов образовательных, научных и военных организаций;
- б) мотивация студентов к военной службе на условиях соблюдения взаимных обязательств: «высокое качество обучения – быстрое продвижение по военной службе»;
- в) самостоятельное освоение студентами в период обучения в АУ СПО дополнительных компетенций и квалификаций с привлечением ресурсов ДОСААФ, участия в военных сборах и спортивно-патриотических объединениях;
- г) поддержание коммуникаций с выпускниками УСПО, проходящими службу по призыву, создание банка данных;
- д) разработка индивидуальной программы повышения квалификации и профессиональной реабилитации демобилизованных военнослужащих на базе АУ СПО, в том числе разработка схемы софинансирования обучения и трудоустройства.

Литература

1. Волохин А. В. Региональная модель среднего профессионального образования в условиях государственно-частного партнерства: автореф. дис. ... канд. пед. наук, М.: Изд-во НИИРПО, 2010. 28 с.
2. Мальцев В. А. Методологические основы нравственного воспитания в довузовском профессиональном образовании. Курс лекций: учеб. пособие для системы дополнительного профессионального образования / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. М. В. Никитина. М.: Науч.-исслед. ин-т развития профессионального образования г. Москвы, 2010. 355 с.
3. Никитин М. В. Ресурсный центр как функциональная модель непрерывного профессионального образования. М.: Издат. отдел НОУ ИСОМ, 2004.

4. Новиков Д. А., Глотова Н. П. Модели и механизмы управления образовательными сетями и комплексами. М.: Ин-т управления образованием РАО, 2004. 142 с.

5. Павлов И. С. и др. Содержание профессионального образования в условиях информационной среды. 2-е изд., доп. и перераб. М.: ГОУ «Колледж предпринимательства», 2008. 213 с.

6. Формирование теоретико-методической системы профессионального обучения и адаптации мигрантов и беженцев в учреждениях довузовского профессионального образования: практикоориентир. моногр. под науч. ред. проф., д-ра пед. наук М. В. Никитина. М.: Изд-во ФИРО, 2008. 347 с.

7. Формирование экономического механизма автономного учреждения довузовского профессионального образования: орг.-метод. рекомендации / под науч. ред. проф. М. В. Никитина. М.: Федеральный ин-т развития образования, 2008. 260 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.1: 17.022.1

С. Ф. Масленникова

ЦЕННОСТИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы нравственного воспитания студенческой молодежи. Приведены результаты исследования системы ценностей и ценностных отношений студентов лесотехнического вуза. Определены пути формирования ценностных позиций будущих технических специалистов в процессе их профессиональной подготовки в вузе.

Ключевые слова: ценности, ценностное отношение, нравственные качества личности.

Abstract. The paper considers the issues of moral education of students; the research data of the system of values of students of the Forestry Engineering University provided and ways of formation of the sense of values during university years defined.

Index terms: values, sense of values, moral values.

В настоящее время на жизнь каждого россиянина и всего общества в целом оказывают определяющее влияние политические, социально-экономические, духовные и нравственные изменения последних двадцати лет отечественной истории. Они сопровождаются возникновением многочисленных новых ценностей с одновременной утратой или девальвацией традиционных для россиян ценностных отношений и установок. В сфере высшего образования также происходят кардинальные перемены, требующие разработки нового аксиологического подхода. Ориентируясь на него, педагогическая общественность должна способствовать формированию и последующему развитию концептуальной системы взглядов, интегрирующей ценностные основания традиционных и инновационных процессов в образовательной среде.

В. А. Сластенин и Г. А. Чижаква определяют ценности как вещественно-предметные свойства явлений, характеристики, обозначающие положительные и отрицательные значения для индивида и общества [1, с. 5]. Ученые указывают самые различные виды ценностей – экономические, социальные, психологические, нравственные, эстетические, познавательные и др.

М. Рокич выделяет два класса ценностей – терминальные и инструментальные. К терминальным он относит «убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной и общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться», а к инструментальным – «убеждения в том, что какой-то образ действий (например, честность, рационализм) является с личной и общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях» [2, с. 18].

Ценности служат ориентиром деятельности и поведения человека только при условии сформированности у него ценностных отношений и сознания.

По В. А. Сластенину и Г. А. Чижиковой, ценностное сознание – это форма отражения объективной действительности, позволяющая субъекту определить пространство своей жизнедеятельности как нравственно-духовное; это единство психических процессов, активно участвующих в осмыслении человеком объективного мира и своего собственного бытия на основе отражения действительности как мира духовных ценностей [1, с. 121]. Именно ценностное сознание является основой мировоззрения, строящегося на отражении и проектировании реальной жизни людей, их устремленности в будущее с учетом опыта предшествующих поколений и позиции всеобщего блага [1, с. 123].

Ценностное отношение – внутренняя позиция человека, отражающая взаимосвязь личностных и общественных значений. Объектами ценностного отношения являются значимые для человека предметы и явления. Поскольку ценностное отношение – связь субъекта и объекта, в которой свойство последнего не просто значимо, а удовлетворяет потребность субъекта, то ценностью в нем является свойство объекта, отвечающее интересам человека или поставленной им цели [1, с. 124]. Природа ценностного отношения эмоциональна, так как оно отражает субъективную и личностно-переживаемую связь человека с окружающим миром.

Ценностное отношение имеет целостную структуру и существует в качестве проективной реальности, связывающей индивидуальное сознание с общественным, субъективную реальность с объективной. В. Н. Мясичев, рассматривая отношения как субъективную, внутреннюю сторону взаимодействия человека с окружающей действительностью, характеризует их как интегральную позицию личности в целом. Он выделяет три типа отношений человека: к миру вещей и явлениям природы; к людям и явлениям социума; к самому себе [3, с. 223].

Исследуя динамику ценностных отношений, В. Н. Мясичев определяет уровни их развития:

- условно-рефлекторный, характеризующийся наличием первоначальных (положительных или отрицательных) реакций на различные раздражители;

- конкретно-эмоциональный с условным возникновением реакций и выражением отношений любви, привязанности, вражды, боязни и т. п.;
- конкретно-личностный, появляющийся в ходе деятельности и отражающий избирательное отношение к окружающему миру;
- собственно духовный, на котором социальные нормы и требования морали становятся внутренними регуляторами поведения [1, с. 125].

С целью получения информации о существующих у студентов технического вуза ценностях и ценностных отношениях осенью 2008 г. нами был проведен анонимный опрос 111 первокурсников Уральского государственного лесотехнического университета (УГЛТУ), обучающихся по специальности 250403 «Технология деревообработки».

Респондентам задавались вопросы об их отношении к терминальным и инструментальным ценностям. Согласно методике М. Рокича, в качестве терминальных были предложены двадцать видов ценностей: активная, деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни), жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемый жизненным опытом), здоровье (физическое и психическое), интересная работа, красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве), любовь, материальное благополучие (отсутствие материальных затруднений), дружба (наличие хороших и верных друзей), общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе), познание (возможность расширения своего образования, кругозора, интеллектуальное развитие), продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей), развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование), развлечения, свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках), семья, счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа и человечества в целом), творчество (возможность творческой деятельности), уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений) [4, с. 99]. Респондентам предлагалось проранжировать ценности. Некоторые, на наш взгляд, наиболее важные результаты анкетирования, касающиеся терминальных ценностей, сведены в табл. 1.

Как видно из представленных данных, на первых позициях стоят ценности личного благополучия, что, на наш взгляд, говорит о несоциализированности молодежи и ее возможной инфантилизации. Это представляется опасным, так как респонденты являются будущими техническими специалистами, которым придется иметь дело с высокопроизводительны-

ми технологиями и руководить трудовыми коллективами в сложных условиях рыночной экономики.

Таблица 1

Ранжирование терминальных ценностей с позиций первокурсников

Место	Ценность	% респондентов от их общего числа, поставивших ценность на первые 5 мест
1	Здоровье	74,7
2	Любовь	61,7
3	Дружба	55,9
4	Семья	53,2
5	Свобода	37,8
5	Материальное благополучие	37,8
5	Уверенность в себе	37,8
6	Развитие	35,1
7	Жизненная мудрость	34,2
8	Активная жизнь	27,9
9	Познание	27,0
9	Интересная работа	27,0
10	Продуктивная жизнь	26,1
11	Общественное признание	22,5
12	Развлечение	10,8
13	Творчество	9,9
13	Счастье других	9,9
14	Культура	6,3
15	Эстетика	4,5
16	Искусство	0,9

Примечание. Некоторые ценности назывались одинаковым числом респондентов, поэтому в иерархии ценностей оказалось шестнадцать мест.

Выявлена высокая ценность здоровья для молодежи. С аксиологической точки зрения интересно определение феномена здоровья, предложенное В. А. Канке. По В. А. Канке, антропологическое здоровье – это «интегральная ценность человека, назначение которой состоит в обеспечении ему максимально насыщенной в ценностном отношении продолжительной жизни» [5, с. 358]. По результатам опроса мы выделяем следующее противоречие: между высокой ценностью здоровья и низкими ценностями активной, деятельной жизни (8-е место) и продуктивной жизни с максимально полным использованием своих возможностей (10-е место). Можно сделать вывод о том, что здоровье респондентов не предназначено для исполнения общественного служения и реализации возможностей собственной творческой деятельности (13-е место).

Большой ценностью для опрошенных нами студентов обладают отношения с ближайшим окружением – любовь, дружба, семья (2–4-е места). Однако выделяется противоречие между высокими оценками отношений с ближайшим окружением и низким уровнем таких общественных ценностей, как счастье других (13-е место) и культура (14-е место), что заставляет сомневаться в способностях респондентов создавать гармоничные отношения с другими людьми. Современный чилийский философ Д. С. Соммер считает подобное соотношение чрезвычайно опасным, так как в будущем оно может привести к формированию синдрома желания незаслуженного: «Хотеть быть любимым, не пытаясь любить самому; требовать, но не давать ничего взамен; искать дружбы, не предлагая своей; ждать справедливости, не заслужив ее, – вот проявления синдрома желания незаслуженного... Многие бизнесмены терпят неудачу, потому что неосознанно пытаются получить прибыль, которую не заслужили, имеют слабую подготовку, не любят трудиться, не готовы жертвовать собой или недостаточно серьезно относятся к работе. То же самое и среди рабочих. Все хотят получать столько, сколько считают нужным. Они убеждены, что работодатели эксплуатируют их и не хотят платить, но не пытаются проанализировать свои способности и не задумываются, на основании чего предприятие должно платить им столько, сколько они требуют» [6, с. 420–421].

Данные опроса, касающиеся терминальных ценностей, хорошо коррелируются с данными аналогичных исследований московских авторов М. Розеновой [7], Е. Сорокиной, В. Филиппова, В. Овчинникова, М. Титова [8], приведенных в журнале «Высшее образование в России» и результатами работы преподавателей УГЛУ Т. Б. Голубевой и Т. В. Кривокорытовой, опубликованных в материалах V Международной научно-практической конференции «Семья и будущее России» [9].

Из числа инструментальных, по методике М. Рокича, первокурсникам были предложены 18 ценностей: аккуратность, воспитанность, высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания), жизнерадостность, исполнительность (дисциплинированность), независимость (способность действовать самостоятельно, решительность), непримиримость к недостаткам своим и чужим, образованность (широта знаний, высокая общая культура), ответственность, рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения), самоконтроль (сдержанность, самодисциплина), смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов, твердая воля (умение настаивать на своем, не отступать перед трудностями), терпимость к взглядам и мнениям других (умение прощать другим их ошибки и заблуждения), широта взглядов (уме-

ние понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи), честность, трудолюбие, чуткость (заботливость) [4, с. 99]. Респондентам предлагалось выбрать и проранжировать пять наиболее значимых для них инструментальных ценностей.

Некоторые результаты опроса сведены в табл. 2.

Таблица 2

Ранжирование инструментальных ценностей с позиций первокурсников

Место	Ценность	% респондентов от их общего числа, поставивших ценность на первые 5 мест
1	Образованность	52,3
2	Воспитанность	43,2
3	Твердая воля	38,7
3	Жизнерадостность	38,7
4	Независимость	37,8
5	Ответственность	35,1
6	Честность	31,5
7	Терпимость	27,0
8	Трудолюбие	26,1
8	Рационализм	26,1
9	Смелость в отстаивании своего мнения, своего взгляда	19,8
10	Самоконтроль	18,9
11	Умение понять чужую точку зрения	18,0
12	Исполнительность	14,4
13	Аккуратность	10,8
14	Чуткость	9,0
15	Высокие запросы	7,2
16	Непримиримость к недостаткам	2,7

Примечание. Некоторые ценности назывались одинаковым числом респондентов, поэтому в иерархии ценностей оказалось шестнадцать мест.

Как видно из представленных в табл. 2 данных, на первых четырех позициях стоят инструментальные ценности для создания личного благополучия. Из общественных ценностей наиболее высокие места занимают ответственность, честность, терпимость и трудолюбие, что открывает возможности для воспитательных воздействий на молодежь с целью формирования устойчивого позитивного отношения к общественным ценностям.

Известно, что ценностное отношение возникает тогда, когда его объекты вовлекаются в различные виды деятельности. В соответствии с этим положением, воспитательная работа в вузе должна быть организо-

вана таким образом, чтобы повышать внутреннюю активность молодого человека: через формирование необходимого объема знаний и его творческого осмысления в рамках учебных дисциплин к последующему закреплению результатов в различных видах внеаудиторной деятельности. Пути формирования у студенческой молодежи позитивной для общества системы ценностей и ценностных отношений связаны, во-первых, с организацией воспитательно-образовательной среды в вузе; во-вторых, с усилением воспитательного потенциала гуманитарно-культурологических курсов и факультативов; в-третьих, с вовлечением студентов в самостоятельную творческую деятельность, направленную на внедрение в жизнь усвоенных ценностей.

Литература

1. Сластенин В. А., Чижаква Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: АCADEMIA, 2003. 192 с.
2. Журавлева Н. А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе: моногр. М.: Ин-т психологии РАН, 2006. 335 с.
3. Мясищев В. Н. Структура личности и отношения человека к действительности // Психология личности: хрестоматия. Т. 2. Самара: Издат. дом «Бахрах – М», 2004. 223 с.
4. Гущина Т. Н. Я и мои ценности. М.: АРКТИ, 2008. 128 с.
5. Канке В. А. Современная этика: учеб. М.: Омега-Л, 2007. С. 358.
6. Соммэр Салас Дарио. Мораль XXI века: пер. с исп. М.: ООО «Издат. дом “София”», 2004. 528 с.
7. Розенова М. Ценность любви в представлениях современных студентов // Высш. образование в России. 2006. № 6. С. 38–40.
8. Сорокина Е., Филиппов В., Овчинников В., Титов М. Социальный потенциал студенческой молодежи // Высш. образование в России. 2007. № 7. С. 108–110.
9. Голубева Т. Б., Кривокорытова Т. В. Место семьи в иерархии жизненных ценностей студентов // Семья и будущее России: материалы 5-й Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург: Урал. гуманитар. ин-т, 2008. С. 28–30.

УДК 378.22(045)

Н. В. Шестакова,
О. Ф. Шихова

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты разработки комплексных аттестационных заданий для диагностики уровня сформированности профессиональной компетентности бакалавра технологического образования в ходе итоговой аттестации.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, технологическое образование, комплексное аттестационное задание.

Abstract. The paper presents the results of development of the summative diagnostic tests to define the level of professional competence of Bachelors of Science.

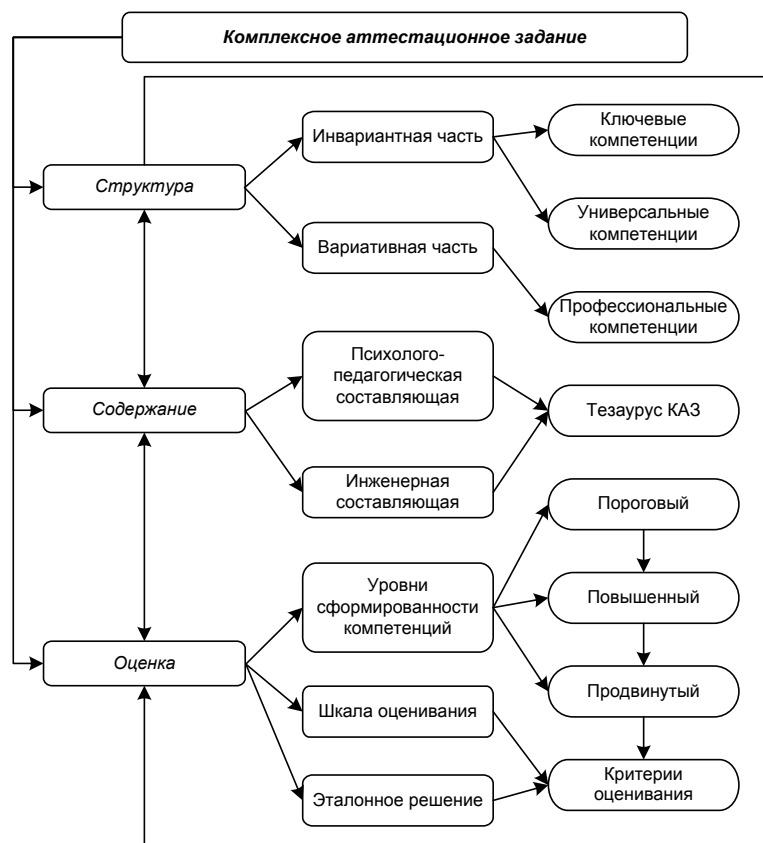
Index terms: professional competence, technological education, the summative diagnostic tests.

С внедрением в высшей школе компетентностного подхода возникла проблема оценки уровня сформированности профессиональной компетентности выпускников вузов. При традиционном обучении даже в ходе итоговой аттестации осуществляется диагностика лишь отдельных ее компонентов. В отличие от традиционного, компетентностно-ориентированное образование направлено на интегральную оценку уровня сформированности целостной профессиональной компетентности.

Анализ научно-педагогической литературы показал, что наиболее адекватными компетентностному подходу являются средства диагностики типа комплексных квалификационных заданий, методологические основы проектирования которых представлены в работах В. П. Беспалько, Н. А. Селезневой, В. Г. Казановича, Г. П. Савельева и Б. К. Коломийца [1, 2, 4].

На основе идей, предложенных авторами, и с учетом рекомендаций по научно-методическому обеспечению проектирования основных образовательных программ, реализующих стандарты нового поколения, в Ижевском государственном техническом университете проводится работа по освоению компетентностно-ориентированной подготовки бакалавров технологического образования [3, 6, 7].

Предлагаемая нами модель комплексного аттестационного задания для диагностики уровня сформированности профессиональной компетентности бакалавра представлена на рисунке.



Модель комплексного аттестационного задания (КАЗ)

Структура задания отражает структуру компетентностной модели бакалавра технологического образования, разработанной методом групповых экспертных оценок [5]. Данная модель включает три класса компетенций: *ключевые, универсальные и профессиональные*.

Ключевые компетенции бакалавра технологического образования – междисциплинарные, интегрированные, выходящие за пределы направления подготовки знания, умения, способности, обеспечивающие долговременную основу успешной деятельности выпускника в сфере образования и современных технологий.

Универсальные компетенции – компетенции, закладывающие основы будущей успешной профессиональной деятельности и инвариантные для всех профилей данного направления подготовки.

Профессиональные компетенции – компетенции, обеспечивающие выполнение конкретных профессиональных задач, соответствующих профилю направления подготовки.

Диагностика уровня сформированности ключевых компетенций осуществляется на протяжении всего периода обучения с привлечением методики «Портфолио», проектных методов обучения. В ходе итоговой аттестации необходимо оценить готовность выпускника к решению инвариантных и вариативных задач будущей профессиональной деятельности.

Для отбора компетенций, уровень сформированности которых будет диагностироваться в ходе итоговой аттестации на основании комплексных аттестационных заданий, осуществлялась экспертная оценка их профессиональной значимости сообществом работодателей. В число экспертов вошли преподаватели образовательной области «Технология», лицеев, техникумов. Экспертиза показала, что в группе универсальных компетенций наиболее значимыми являются общепрофессиональные компетенции, представленные подгруппами *психолого-педагогических, методико-технологических, общетехнологических, организационно-трудовых и профориентационных* компетенций.

В группе профессиональных компетенций эксперты выделили как наиболее важные технико-технологические компетенции, включающие подгруппы *материаловедческих, электротехнических, графических и производственных* компетенций.

По результатам экспертизы был сформирован детализированный тезаурус комплексных аттестационных заданий, отражающий инженерную (технико-технологическую) и гуманитарную (психолого-педагогическую) составляющие подготовки бакалавра, который определил конкретизированные цели итоговой аттестации и содержание комплексных аттестационных заданий. Пример такого задания представлен ниже.

Содержание задания разделено на инвариантную и вариативную части.

Комплексное аттестационное задание для итоговой аттестации бакалавра технологического образования

Инвариантная часть

Спроектировать теоретический урок технологии для 5-го класса по теме «Механизмы и их назначение. Ременные и фрикционные передачи».

1.1. Разработайте развернутый план урока по предложенной теме с использованием педагогической технологии развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Укажите характер деятельности учащихся на каждом этапе урока.

1.2. Назовите структуры личности, на развитие которых направлено использование данной технологии.

1.3. Исходя из структуры рабочей программы по дисциплине «Технология», конкретизируйте содержание ее элементов в соответствии с темой урока.

1.4. Предложите средства наглядности и обоснуйте их использование при проведении урока по данной теме.

1.5. Составьте перечень правил техники безопасности для проведения практической части урока.

1.6. Обоснуйте методы и средства контроля, используемые при проведении урока.

1.7. Составьте перечень контрольных вопросов (5–10).

1.8. Составьте тестовые задания различной формы по теме урока (3–5).

1.9. Спрогнозируйте возможные ошибки учащихся при выполнении одного из тестовых заданий.

1.10. Укажите, какие воспитательные задачи можно решить при проведении урока.

Вариативная часть

2. Для проведения практического урока технологии по изучению параллельного и последовательного включения элементов электрической цепи необходимо подобрать ее элементы.

2.1. Нарисуйте возможные схемы подключения двух ламп к источнику постоянного тока.

2.2. Для демонстрации работы цепей используются лампочки для карманного фонарика с маркировкой 6В, 9 Вт. Источник с каким значением ЭДС следует выбрать для демонстрации, если сопротивление подводящих проводов – 2 Ом, а внутреннее сопротивление источника считать равным 0,25 Ом?

2.3. Рассчитайте мощность источника в схеме с параллельным включением лампочек.

2.4. Как будет отличаться накал лампочек в схемах с параллельным и последовательным соединением (если в обоих случаях используется одинаковый источник)?

2.5. Чтобы проконтролировать токи, текущие в разных участках цепи, имеется амперметр, рассчитанный на 300 мА с внутренним сопротивлением 90 Ом. Подберите шунт к амперметру, чтобы использовать его для контроля протекающих токов.

Инвариантная часть предназначена для оценки уровня сформированности психолого-педагогических компетенций, которые практически эквивалентны для разных профилей направления подготовки «Технологическое образование». Вариативная часть отражает специализированную подготовку, осуществляемую в рамках конкретного профиля.

Заметим также, что частные задачи инвариантной части медленнее «устаревают». Задания вариативной части потребуют более частой коррекции, что обусловлено быстрым темпом развития и смены современных

технологий и техники. Таким образом, комплексные аттестационные задания для разных профилей подготовки будут различаться, прежде всего, заданиями вариативной части.

Блок оценки представлен таксономической моделью, эталонным решением задания и шкалой оценивания. В нашем случае используется таксономическая модель с выделением трех уровней формирования компетентности бакалавра технологического образования: порогового, повышенного и продвинутого.

Профессиональная компетентность бакалавра технологического образования сформирована на *пороговом* уровне, если выпускник объясняет информацию в отношении содержания образовательной области «Технология» с использованием специальной терминологии, символического и графического научного языка, использует принципы, положения, теории необходимые для описания фактов и явлений, а также приводит примеры проявления и использования свойств и закономерностей объектов изучения данной образовательной области. Можно сказать, что с этим уровнем соотносятся категории *знание, понимание, применение*.

Повышенному уровню сформированности профессиональных компетенций бакалавра соответствуют категории *анализ и синтез*. Выпускник может анализировать и классифицировать информацию о свойствах объектов изучения, сопоставляет и сравнивает данные, способен решить вопросы о применимости известных ему теорий к описанию конкретных объектов и явлений в области технологического образования.

Продвинутому уровню, как самому высшему, соответствует категория *оценка*. Если выпускник выносит критические суждения, основанные на знании образовательной области «Технология», дает оценку информации и данным об изучаемых в ней объектах и явлениях, то его компетенции сформированы на этом уровне.

Отметим, что каждый последующий уровень включает требования предыдущих.

Опрос мнений экспертов показал, что оценку уровня сформированности профессиональной компетентности бакалавра технологического образования следует производить по 100-балльной шкале. Пороговый уровень диагностируется при получении выпускником оценки в пределах от 55 до 74 баллов, повышенному уровню соответствует оценка в интервале 75–90 баллов и продвинутому уровню – оценка 91–100 баллов. Необходимо учитывать трудоемкость выполнения каждого частного задания и соответствующий ему весовой коэффициент, которые определялись методом групповых экспертных оценок.

К настоящему времени нами разработан комплект из сорока вариантов комплексных аттестационных заданий, внедренный в практику итоговой аттестации бакалавров технологического образования в Ижевском государственном техническом университете на этапе проведения государственного экзамена.

Разработанные комплексные аттестационные задания ориентированы на формирование профессиональных компетенций будущих бакалавров. Так, студентам было предложено до и после проведения государственного экзамена с использованием КАЗ оценить собственную степень сформированности различных компетенций. Например, электротехнические компетенции (ЭК) бакалавра, входящие в группу профессиональных, включают:

- знание видов источников и потребителей энергии (ЭК1);
- знание назначения, принципа действия, правил использования электроизмерительных приборов (ЭК2);
- умение подобрать приборы по мощности (ЭК3);
- умение спроектировать и собрать простейшие изделия с использованием радиодеталей, электротехнических и электронных элементов и устройств (ЭК4);
- знание техники безопасности при проведении электротехнических работ (ЭК5);
- знание условных графических обозначений элементов электрических цепей для чтения и составления электрических схем (ЭК6).

Самооценка уровня сформированности компетенций производилась по десятибалльной шкале. Полученные результаты для электротехнических компетенций представлены в таблице.

Результаты самооценки уровня сформированности электротехнических компетенций

Шифр компетенции Балл самооценки	ЭК1	ЭК2	ЭК3	ЭК4	ЭК5	ЭК6
До выполнения КАЗ	6,3	8,0	5,3	1,9	6,8	6,0
После выполнения КАЗ	8,7	9,6	7,8	5,8	9,1	8,9

Увеличение показателей самооценки по всем компетенциям свидетельствует о том, что комплексные аттестационные задания практико-ориентированного типа, имитирующие основные профессиональные задачи, являются инструментом не только диагностики, но и формирования компетенций выпускника.

Структура и содержание заданий позволяют как получить системную интегрированную оценку целостной профессиональной компетентности бакалавра, так и дифференцированно диагностировать уровень сформированности отдельных ее составляющих.

Итак, предлагаемая нами технология проектирования комплексных аттестационных заданий включает

- создание перечня диагностируемых компетенций;
- разработку модели заданий, отражающей компетентностную модель выпускника;
- отбор заданий для диагностики;
- разработку комплексных практико-ориентированных заданий;
- формирование системы оценивания уровня сформированности компетенций.

Данная технология позволяет создавать фонды комплексных аттестационных заданий, адекватных компетентностной модели бакалавра, и системно, объективно оценивать различные составляющие его профессиональной компетентности. Эффективность комплексных заданий как компетентностно-ориентированных средств диагностики подтверждается тем, что применение заданий такого типа является и средством формирования компетенций выпускника.

Литература

1. Казанович В. Г., Савельев Г. П. Методические рекомендации по разработке оценочных и диагностических средств итоговой государственной аттестации выпускников вузов. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 21 с.
2. Коломиец Б. К. Комплексная оценка качества подготовки выпускников вуза: метод. рекомендации // Квалиметрия образования: методология, методика, практика: материалы 11 симпозиума / под науч. ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 46 с.
3. Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: метод. рекомендации для руководителей и актива учеб.-метод. объединений вузов / науч. ред. Н. А. Селезнева. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учеб.-метод. объединений и науч.-метод. советов высш. шк., 2009. 84 с.
4. Фонды комплексных квалификационных заданий по специальностям высшего образования: метод. рекомендации по разработке / под общ.

ред. В. П. Беспалько и Н. А. Селезневой. М.: Исслед. центр гособразования СССР, 1989. 90 с.

5. Черепанов В. С. Основы педагогической экспертизы: учеб. пособие. Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2006. 124 с.

6. Шихова О. Ф., Шестакова Н. В., Шаляпина М. С. Квалиметрический подход к проектированию компетентностной модели бакалавра технологического образования // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2009. № 1(58). С. 45–51.

7. Шестакова Н. В., Елисеева А. В. Уровни формирования профессиональной компетентности бакалавра технологического образования // Образование в регионах России: науч. основы развития и инноваций: материалы всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2009. Ч. 4. С. 111–112.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9.072

А. В. Смирнов

СТРЕМЛЕНИЕ К СОКРЫТИЮ АДДИКЦИИ КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОДИАГНОСТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема сокрытия аддиктивного поведения как исследовательская проблема психодиагностики аддикций у населения. Результаты эксперимента доказывают, что при дифференциальной диагностике аддиктов нецелесообразна привычная практика удаления так называемых «лгущих лиц», поскольку в этом случае исключается важный источник информации. Автор обосновывает необходимость применения батареи тестов с повышающейся экологической валидностью, а также включения в бланковые методики шкал лжи и поправочных коэффициентов, рассчитанных на основе дисперсионного и регрессионного анализа. Обнаруженный феномен сокрытия аддиктивного поведения как определенной формы поведения может быть использован при исследовании личности подростков в ходе учебно-воспитательного и образовательного процессов. Такая экстраполяция обуславливает необходимость учета подростковой и детской лжи при создании диагностических методик.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, аддикция, алкоголизм, наркомания.

Abstract. The paper considers the problem of concealing addictive behaviour as a research problem of psychodiagnostics of addictions. The research data prove that it is false to follow the common practice of excluding the so-called «liars», who can be an important source of information. The author shows the necessity of using high ecological validity tests, as well as blank-techniques with scales of lie and correction factors based on dispersive and regression analysis. The above phenomenon can be used to examine the personality of teenagers in educational establishments.

Index terms: addictive behavior, addiction, alcoholism, drug addiction.

В настоящее время усиливается научный интерес к изучению различных форм аддиктивного поведения. В рамках наркологии и аддиктологии активно изучаются как уже известные формы зависимости (химические – алкоголизм, наркомания), так и «новые» формы нехимических аддикций (адреналиномания, гэмблинг, сексуальная и любовная зависимости, зависимость от людей и отношений, трудоголия, компьютерная и интернет-зависимости) [1, 3, 8, 10, 11, 14].

Несмотря на то, что исследования ведутся по многим направлениям (клиническая наркология и аддиктология, психотерапия и реабилитология, персонология, социология, генетика, нейробиология, психодиагностика) [5–7], в основном они являются по своей сути клиническими: испытуемыми выступают лица, чья зависимость стала клинически очевидной, чей диагноз уже подтвержден специалистами. Однако за стенами клиник остается огромная масса населения, страдающая теми или иными формами зависимости, но в силу различных обстоятельств оказывающаяся вне поля зрения специалистов [7, 11]. В этих условиях перед исследователем возникает проблема выявления таких лиц из генеральной совокупности [9].

Опыт работы наших коллег – аддиктологов и наркологов – показывает, что в ходе исследования личности аддикта традиционные методы психологической диагностики аддиктивных форм поведения [11–13] оказываются эффективными только при следующих условиях.

1. Негативные последствия аддиктивного поведения (клинические, психологические, экономические, социальные) стали настолько тяжелы и очевидны, что аддикт принимает решение обратиться к специалистам самостоятельно или при помощи родственников (друзей).

2. Аддикт полностью и безоговорочно признает наличие у себя аддикции и ее тяжелых последствий.

3. Аддикт безоговорочно доверяет специалисту, готов с ним сотрудничать и ничего не скрывать от него.

В этом случае использование соответствующих методов психодиагностики даст достоверные результаты. Однако в других условиях ярко проявляется стремление аддиктов скрывать наличие у себя аддиктивного поведения, сознательно искажать результаты психодиагностики, отрицать существование зависимости, а иногда и просто лгать, предоставляя искаженные сведения о своем поведении, например в ходе интервьюирования или распроса. С целью подтвердить или опровергнуть гипотезу о стремлении аддиктов скрывать или не признавать наличия у себя аддикции мы провели экспериментальное исследование.

В эксперименте приняли участие различные группы аддиктов ($n = 35$, $n = 50$, $n = 106$, $n = 114$, $n = 130$) с примерно равным соотношением представителей мужского и женского пола в каждой группе, но не гомогенные по критерию возраста (возрастной диапазон колебался от 17 до 62 лет). Методом расщепления «четный – нечетный» была подтверждена репрезентативность каждой группы. Все группы включали лиц с различными формами аддиктивного поведения (наркомания, алкоголизм, адре-

налиномания, гэмблинг, сексуальная, любовная зависимости, зависимость от отношений, интернетомания и трудоголия), подтвержденного диагнозом, проективными методами диагностики, экспертными оценками, фактами, взятыми из наблюдений знакомых и родственников.

На первом этапе испытуемым предлагалось ответить на список утверждений, входящих в шкалу лжи «L» опросника ММРІ [1].

На втором этапе участникам эксперимента задавался вопрос: «Согласны ли Вы с утверждением, что Вы являетесь <...> аддиктом (зависимым)?». Каждому предлагался в вопросе свой тип аддиктивного поведения. Объективные показатели соотносились с ответами на утверждения шкалы и ключевой вопрос о признании аддикции. Эксперимент повторялся на указанных выборках с целью определения устойчивости выявляемых закономерностей.

Статистическая обработка данных показала отсутствие значимых различий по критериям возраста и пола как в ответах на ключевой вопрос, так и в ответах на утверждения по шкале лжи. Качественный анализ полученных сведений выявил устойчивое стремление аддиктивных лиц к сокрытию, отрицанию у себя аддиктивного поведения, искажению сведений о себе, связанных с аддиктивным поведением (табл. 1).

Таблица 1

Количество испытуемых, скрывающих наличие аддикции или искажающих сведения о себе, связанные с аддиктивным поведением

Форма аддикции	Диапазон испытуемых, скрывающих аддикцию, %
Наркотическая зависимость	50–100
Сексуальная зависимость	45–65
Игромания (гэмблинг)	50–54
Алкогольная зависимость	44–54
Любовная зависимость	42–46
Компьютерная и интернет-зависимости	32–40
Адреналиномания	30–33
Зависимость от людей и отношений	30–32
Трудоголия	20–27

Отчетливо можно наблюдать закономерность, в соответствии с которой больший процентный диапазон искажения сведений и сокрытия наблюдается у испытуемых, аддиктивное поведение которых репрессировано государством (наркомания) или осуждается общественной моралью (алкоголизм, гэмблинг, любовная, сексуальная зависимости). Так, напри-

мер, гэмблинг и алкоголизм сопряжены с растратами семейного бюджета, накоплением долгов в связи с постоянной тратой средств для приобретения спиртного или продолжения азартной игры.

Проявление любовной зависимости сопряжено с адюльтером, а сексуальная зависимость характеризуется еще и практически постоянными промискуитетными отношениями с лицами противоположного пола.

Значимый процент лиц, скрывающих аддикцию, отмечается и среди тех испытуемых, чье аддиктивное поведение пока не осуждается. К таким формам аддикции относятся адреналиномания – получение удовольствия от участия в ситуациях, потенциально или непосредственно опасных для здоровья и жизни аддикта, и интернет-зависимость – болезненная немотивированная зависимость от работы с компьютером или в сети Интернет в ущерб всем остальным сферам жизни.

Существенное количество скрывающих аддикцию зафиксировано и среди тех, чье аддиктивное поведение даже приветствуется социумом. Это испытуемые, зависимые от людей и отношений, в связи с чем они легко управляемы и ведомы. К этой же группе относятся трудоголики: свойственная им чрезмерная сосредоточенность на своей профессиональной деятельности и стремление к совершенству в выполняемой работе широко эксплуатируются в трудовых коллективах.

Выявленная закономерность не только косвенно подтверждает тезис о стремлении аддиктов скрывать наличие у себя аддиктивного поведения, но и указывает на значительную роль социокультурных факторов в реализации названного поведения [4, 15].

В дальнейшем, в ходе одного из этапов стандартизации опросника диагностики аддикций «ОДА – 2010», созданного автором данной статьи ¹ для диагностики аддиктивных форм поведения у лиц вне клиники, также были обнаружены определенные закономерности.

С помощью регрессионного и дисперсионного анализов, проведенного по данным диагностики в отношении репрезентативной группы испытуемых ($n = 100$, 50 мужчин и 50 женщин) с подтвержденным нормальным распределением, было установлено статистически значимое влияние ответов испытуемых по шкале Лжи на результаты ответов по всем шкалам стандартизируемой методики в сторону снижения показателей (табл. 2). Причем гипотеза о влиянии фактора пола вновь не подтвердилась.

¹ Подробнее см.: Смирнов А. В. Опросник диагностики аддикций «ОДА – 2010»: метод. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2010. 200 с.

Таблица 2

Влияние ответов испытуемых по шкале лжи на другие шкалы методики
«ОДА – 2010» ($n = 100$)

Шкала методики	F	Статистическая значимость p
Алкогольная зависимость	8,48	0,000001
Наркотическая зависимость	5,35	00004
Игромания (гэмблинг)	8,05	0,000001
Адреналиномания	8,23	0,000001
Сексуальная зависимость	8,67	0,000001
Любовная зависимость	6,74	0,000001
Зависимость от людей и отношений	3,70	0,001
Компьютерная и интернет-зависимости	3,93	0,0008
Трудоголия	4,31	0,004

Примечание. F – коэффициент Фишера, значимость которого подтверждает влияние.

Было установлено, что такое дисперсионное влияние определяется той частью выборки, в которой испытуемые давали заведомо ложные ответы по шкале лжи в пяти и более утверждениях. При удалении этих лиц (примерно 34–35 %) из общей выборки выделенная закономерность исчезала. Дальнейший анализ показал, что 33–53 % лиц из «лгущей» части выборки составляют именно аддикты с различными формами аддикций. Применение дисперсионного анализа в отношении аддиктов ($n = 35$) также подтвердило влияние их ответов по шкале лжи на результаты по основным шкалам методики в сторону их заметного уменьшения (табл. 3). Влияние возрастных и половых факторов вновь не подтвердилось.

Таблица 3

Влияние ответов аддиктов по шкале лжи на другие шкалы методики
«ОДА – 2010» ($n = 35$)

Шкала методики	F	Статистическая значимость p
Алкогольная зависимость	9,05	0,005
Наркотическая зависимость	4,71	0,01
Игромания (гэмблинг)	8,71	0,01
Адреналиномания	6,88	0,001
Сексуальная зависимость	5,44	0,004
Любовная зависимость	4,35	0,01
Зависимость от людей и отношений	5,18	0,01
Компьютерная и интернет-зависимости	5,15	0,01
Трудоголия	3,38	0,04

Удаление аддиктов из первичной выборки ($n = 100$) вновь показало отсутствие статистически значимого дисперсионного влияния. Эти результаты позволяют сделать несколько существенных выводов:

1. Подтверждается тезис о стремлении аддиктов скрывать наличие у себя аддиктивного поведения.

2. Посредством использования методов статистического анализа установлено, что 33–53 % аддиктивных лиц, вне зависимости от типа аддикции, всегда склонны скрывать аддиктивное поведение, утаивать сведения, относящиеся к аддиктивному поведению, искажать результаты диагностики, получаемые методами, которые можно проконтролировать (вербальные тесты, опросники, анкеты).

3. Установлено, что больший процент лиц, скрывающих аддикцию, наблюдается среди тех, чье аддиктивное поведение репрессируется государством (наркомания) или осуждается общественной моралью (гэмблинг, алкоголизм, любовная, сексуальная зависимости). Меньший процент лиц, скрывающих аддикцию, отмечается среди аддиктов, чье аддиктивное поведение пока не осуждается (адреналиномания, интернетомания) и даже приветствуется (зависимость от людей и отношений, трудоголия).

4. Бланковые методики, опросники, анкеты, тесты, разрабатываемые для работы с аддиктивными лицами, должны содержать маскированные шкалы лжи, а результаты диагностики следует корректировать поправочными коэффициентами, вычисляемыми на основе регрессионного и дисперсионного анализов.

5. Исследования, сопряженные с необходимостью дифференциации аддиктивного населения из генеральной совокупности, должны включать не только бланковые методики, но также иные методы с повышенной экологической валидностью.

6. Типичный способ удаления из исследований лиц, «лгущих по шкале лжи», мы считаем неэффективным в отношении аддиктов, так как ложь является, с одной стороны, типичной для данного типа людей, а с другой стороны – служит как раз сигналом к наличию аддиктивного поведения. Устраняя из данных «лгущих» испытуемых, мы тем самым можем лишиться собственно источника данных.

7. Обнаруженный феномен сокрытия аддиктивного поведения как определенной формы поведения может быть использован при исследовании личности подростков в ходе учебно-воспитательного и образовательного процессов. Такая экстраполяция обуславливает необходимость учета подростковой и детской лжи при создании диагностических методик.

8. Представленные материалы дополняют данные различных исследований детской и подростковой лжи и открывают новое направление в изучении этого многофакторного феномена.

Литература

1. Березин Ф. Б., Мирошников М. П., Соколова Е. Д. Методика многостороннего исследования личности (структура, основы интерпретации, некоторые области применения). М.: Фолиум, 1994. 175 с., ил.
2. Ворошилин С. И. Расстройства привычек и влечений: феноменология проявлений и границы диагностики // Журн. практ. психолога. М., 2008. № 2 (март-апрель).
3. Егоров А. Ю. Нехимические (поведенческие) аддикции (обзор) // Аддиктология. 2005. № 1. С. 65–77.
4. Егоров А. Ю. Социально приемлемые аддикции. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.Narcom.ru/publ/260/> (Дата обращения 24.03.2009).
5. Ениколопов С. Н., Кузнецова Ю. М., Цибульский Н. В., Чудова Н. В. Специфика агрессии в Интернет-среде // Психол. журн. 2006. № 6. С. 65–72.
6. Клиническое руководство: Модель диагностики и лечения психических и поведенческих расстройств / под ред. В. Н. Краснова и проф. И. Я. Гуровича // Приложение к журналу социальной и клинической психиатрии. М., 1999. 107 с.
7. Короленко Ц. П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития // Обзорение психиатрии и медицинской психологии. 1991. № 1. С. 8–15.
8. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Социодинамическая психиатрия. М.: Академ. проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2000. 460 с.
9. Менделевич В. Д., Садыкова Р. Г. Зависимость как психологический и психопатологический феномен (проблемы диагностики и дифференциации) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.narcom.ru> (Дата обращения 23.09.2009).
10. Психология и лечение зависимого поведения: сб. ст. / под ред. С. Даулинга; пер. с англ. Р. Р. Муртазина. М.: Независимая фирма «Класс», 2000. 240 с. (Б-ка психологии и психотерапии. Вып. 85).
11. Руководство по аддиктологии / под ред. проф. В. Д. Менделевича. СПб.: Речь, 2007. 768 с.
12. Смирнов А. В. Аддикции и кадровая безопасность: учеб. пособие. Екатеринбург.: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2009. 102 с.

13. Сырцев А. В., Дубровский Р. Г. Распознавание ранних признаков нарушений поведения и развития личности у учащихся профессиональных училищ в технологиях медицинской, психологической и социальной профилактики. Апробация функциональной модели (для педагогов, социальных работников, психологов системы НПО). СПб: МУ «Центр современных наркологических технологий». 2008. 79 с.

14. Шабанов П. Д. Наркология: практическое руководство для врачей. М: ГЭОТАР-МЕД, 2003. 260 с.

15. Bonebright S., Clay D., Ankenman R. The relationship of workaholism with work-life conflict, life satisfaction and purpose of life // J. Counseling Psychology. 2000. V. 47. № 4. P. 469–477.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9.07

Л. З. Зарипова

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ У ЛИЦ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ И НЕСОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ПОЗНАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. В статье раскрываются особенности представлений об индивидуальности, свойственные лицам соционимических и не соционимических профессий. Представлен методический инструментарий изучения данного феномена, выделены и проанализированы соответствующие категории.

Ключевые слова: познание, представление, индивидуальность, соционимические профессии, не соционимические профессии.

Abstract. The paper presents peculiarities of understanding the notion of individuality by people of different professions in particular social representation; methodological tools revealed and relevant categories analysed.

Index terms: cognition, understanding the notion, individuality, social representation, profession.

Исследование свойственных людям профессиональных особенностей познания имеет теоретическое и практическое значение. Оно дополняет ранее изученные индивидуальные и возрастные особенности данного феномена и позволяет описать его с большей полнотой, способствуя дальнейшему раскрытию совокупности закономерностей и механизмов этого процесса. Знание особенностей познания у лиц разных профессиональных направленностей позволит оптимизировать процессы общения, официальных и неофициальных контактов, сформировать навыки психологически грамотной коммуникации, улучшить профессиональную подготовку будущих специалистов [12].

Сегодня углубление и усложнение задач познания человека объективно, наряду с расширением и многоплановым исследованием его как личности, субъекта, индивида, приводит к актуализации более четкого

выявления их содержания, углубления знаний о реальностях, ими обозначаемых [17].

Вместе с тем, будучи движением к всеобщей человеческой сущности, смысл человеческого существования имеет глубоко индивидуализированный характер, неразрывно слит с индивидуальностью [16].

Проблема индивидуальности человека широко обсуждается в научной среде, эксплицирована в научной психологической и междисциплинарной библиографии. Сегодня индивидуальность изучается с позиции объекта и субъекта познания. Второй подход, становящийся все более распространенным [2, 4, 5, 8, 12], предполагает изучение рефлексивного знания об индивидуальности, изучение ее с позиции познающего субъекта, углубляет знание теории индивидуальности, способствует более полному и целостному ее пониманию [7, с. 4].

В контексте этого особый научный интерес представляют обыденное знание об индивидуальности, социальные представления об указанном феномене.

Так, одним из ключевых в данной работе является понятие социальных представлений, которое мы рассматриваем как один из аспектов познания [7], как социально-психологический феномен, динамичное образование, а также вслед за многими исследователями понимаем как систему понятий, убеждений и объяснений, знаний, возникающих в повседневной жизни в ходе коммуникаций [1, 6, 11, 14, 15, 20].

Опираясь на данные о закономерностях познания людьми друг друга в связи с возрастными, гендерными, этническими и профессиональными особенностями [4, 12], можно предположить, что познание индивидуальности и представление о ней также будет иметь свои специфические особенности у субъектов разной профессиональной направленности.

С целью изучения особенностей представлений об индивидуальности у представителей разных профессиональных групп (социономических и несоциономических [9, 10]) нами было организовано и проведено исследование. Выборочную совокупность составили представители двух групп профессий: социономического типа «человек – человек» (врачи, юристы, педагоги) и несоциономического типа «человек – техника» (инженеры, машинисты и др.), «человек – знак» (программисты, редакторы), «человек – художественный образ» (художники, дизайнеры и др.). Общий объем выборки – 311 человек, возраст – от 18 до 72 лет.

В исследовании был использован следующие методы:

- свободного описания;
- рисунка;

- определений;
- семантического дифференциала;
- фотографий.

Для обработки полученного материала были применены качественные [3, 13, 19] и количественные методы [18]: экспертная оценка, контент-анализ (сегментарный тип подсчета) и φ – угловое преобразование Фишера.

Участникам исследования, согласно инструкции, следовало определить понятие индивидуальности. Применение контент-анализа позволило выделить представленные и наиболее часто встречающееся в текстовом материале категории, а также реконструировать семантическое пространство.

Опишем основные результаты социальных представлений об индивидуальности, проанализируем полученные данные по каждой категории.

Респонденты обеих групп чаще всего употребляют понятия «уникальность», «неповторимость», «единичность» и «отличие от других». Данные определения выражены в самостоятельной категории, которая имеет наибольший вес среди прочих (62,5 % в среднем по обеим выборкам). Описывая индивидуальность, обследованные указывают, что это, прежде всего, «непохожесть», «изюминка», «отличие одного от другого», «свойственно только кому-то или чему-то одному», «некоторое своеобразие», «исключительность». Индивидуальность в представлении респондентов значит «не так, как у всех», «нестандартность», «оригинальность», «особенность», «несерость», «то, по чему узнают и запоминают человека».

Вместе с тем категория «Уникальность» обнаружила достоверные различия в показателях между выборками представителей профессии типа «человек – человек» и других типов профессий. Так, частота употребления этой категории в группе лиц несоциономических профессий выше и составляет 68 %, тогда как в противоположной группе она равна 57 % ($\varphi = 3,68$ при $p < 0,00$). Как показал качественный анализ текстовых материалов, многообразие определений индивидуальности в группах проявилось не столько в частоте использования категорий единичности и неповторимости, сколько в том, присуща ли она каждому или же «ей надо стать».

Именно в данном аспекте выявлены специфические особенности восприятия индивидуальности. Лица профессий типа «человек – человек» характеризуют ее как нечто оригинальное, отличительное, но при этом свойственное каждому. Индивидуальность приравнивается к единичности, единственности: «...человек каждый индивидуален, нет одинаковых людей», «в каждом можно найти что-то особенное», «это каждый, отдельно взятый», «каждый исключителен», «каждый обладает своей индивидуаль-

ностью», «нет похожих людей, но каждый по-своему оригинален, самобытен, привлекателен или наоборот» и т. д.

В текстах респондентов несоциально-экономических профессий можно достоверно чаще встретить суждения об индивидуальности в контексте противопоставления «индивидуальное – типичное», «единичное – общее», «редкое – распространенное», «специфичное – обыденное». Обследованные указывают, что существует обыденный человек и «человек-индивидуальность». Индивидуальность понимается как «не слияние с толпой», «особенность, характерная для интеллектуальных и творческих личностей», которая «отличает ... от основной массы людей», и т. д.

Представленные данные нашли подтверждение в категории «Развитие», согласно которой индивидуальность – это «высшее проявление личности человека, его уникальных черт», «высокоразвитая сложная комбинация», «степень неповторимости», «движение, изменение и развитие», «...внутреннее сокровенное развитие». Она «не равнозначна самой себе в каждый момент времени». Характеристики «развития» и «роста» одинаково часто используются респондентами обеих групп исследования (4,5 % ссылок в среднем). Обследованные указывают на динамичность феномена индивидуальности: «...не есть что-то застывшее, неизменное, она изменяется с возрастом, но в определенных пределах...», «постепенно складывается», «...ее не рождаются в полном смысле слова... зачатки есть, но на протяжении всей жизни индивидуальность развивается, изменяется, дополняется», «появляется при рождении и развивается в течение всей жизни» и т. д.

Равноупотребимой при определении индивидуальности является также категория «Целостность». Участники исследования указывают на целостность как обязательную характеристику понятия индивидуальности (28 % ссылок в среднем). Описывая индивидуальность, респонденты всех типов профессий обращаются к таким вербальным описаниям, как «интеграция», «совокупность характеристик», «набор», «комплекс... свойств», «сочетание качеств», «комбинация черт...» и др. Таким образом, авторы текстов склонны мыслить понятиями «анализа – синтеза», «интеграции – дифференциации», «целого – частей» и т. д., что может указывать, в частности, на интерес к структуре, содержанию и составляющим феномена индивидуальности.

Достаточно насыщенной является категория «Активность» (22 % в среднем). Среди описательных характеристик индивидуальности в текстах обеих групп чаще встречаются такие, как «поступки», «поведение», «активность», «деятельность», «дела, поступки, поведение», «поведенческие

реакции». Быть индивидуальностью значит «быть деятельным», «определенным образом вести себя», «находить пути решения, которые подвластны только ему», «действовать», «делать, ходить, говорить по-своему» и т. д. Индивидуальности присущи «манера», «признаки поведения», «слова», «общение», «модель поведения и реакции», «привычки и навыки», «особенности поведения в среде обитания», «своеобразие поступков», «поведенческая реакция на конкретные ситуации», «внешние и внутренние качества, отражающиеся в поведении».

Как свидетельствуют статистические данные, значимые различия в определении индивидуальности выявлены в категории «Взаимодействие» ($\varphi = 2,26$ при $p < 0,01$). Респонденты социномических групп профессий значительно чаще (10 и 3 % соответственно) описывают индивидуальность в понятиях взаимодействия: «качества, которые проявляются во взаимодействии с окружающей действительностью», «проявляется в общественных связях», «формируется во взаимодействии с социумом», «выражается в общении и взаимодействии с людьми». Как показывает качественный анализ текстов, респонденты несоциномических профессий, определяя индивидуальность через данную категорию, указывают преимущественно на взаимодействие с окружающей действительностью, средой, а лица социномических профессий конкретизируют свои представления, говоря о взаимодействии и общении с людьми, социумом, т. е. именно с человеком. Индивидуальность ассоциируется у них с взаимодействием с социумом, другими людьми, что является значимой характеристикой профессий типа «человек – человек».

Данные по категории «Взаимодействие» хорошо соотносятся с показателями категории «Принадлежность к группе», в которой также получены значимые различия ($\varphi = 2,41$ при $p < 0,00$): лица социномических профессий достоверно чаще, чем представители несоциномической сферы, используют ее при определении понятия индивидуальности (9 и 3 % соответственно). Описывая индивидуальность как понятие, представители профессий типа «человек – человек» используют такие формулировки, как «все индивидуальности – высокоразвитая группа людей», «становится ли человек индивидуальностью, зависит от среды, семьи, социума...», «окружение накладывает отпечаток на индивидуальность человека», «или ты в толпе, или ты индивидуальность», «индивидуальность характерна для определенного «вида» людей, социальных групп», «индивидуализация личности человека связана с процессами в обществе», «микросоциум влияет на индивидуальность», «индивидуальности не может быть без принадлежности к обществу». Лица несоциномического труда отмечают, что инди-

видуальность – «проявление в определенной социальной среде», «выделение из толпы», «когда из массы переходят в определенную группу».

В связи с этим следует отметить, что участники исследования, характеризуя индивидуальность, в большинстве случаев относят ее к «кому-либо», а не к «чему-либо». Чаще всего индивидуальность соотносится с «индивидом», «человеком», «личностью» и «Я». Соответственно данным описаниям были составлены категории индивидуальности. В среднем в обеих группах обследованных наполненность категории «Индивид» равна 7 %, категории «Я, сам» – 6 %. При этом представителями всех типов профессий в категории «Индивид» использовались характеристики «индивид», «каждый индивид», «особенность индивида..», «отдельный, особенный индивид», «представитель биологического вида». Эмпирическими индикаторами для категории «Я» в описании индивидуальности выступили: «Я», «внутреннее Я» (с позиции обследованных индивидуальность – это «я, самая яркая», «сам», «сам человек»).

Одна из наиболее насыщенных категорий при определении индивидуальности – «Личность» (22 % ссылок в среднем) – наполнена такими индикаторами, как «проявления личности», «личность», «личность в ее своеобразии», «особенность личности», «ярко выраженная личность». Респонденты обеих групп выборки указывают, что индивидуальность – это «личностные качества и умения», «отдельная личность», «характерна для одной личности», ее «можно путать с личностью, но индивидуален каждый, а личностей единицы», «...каждый индивидуален, но не про каждого можно сказать, что он личность».

Наибольший вес среди прочих, в том числе среди категорий «Индивид», «Личность», «Я», имеет категория «Человек». Однако встречаемость ее в текстовых описаниях индивидуальности у представителей профессий типа «человек – человек» значимо выше по сравнению с лицами несоциномических профессий (61 и 40 % соответственно, $\varphi = 1,79$ при $p < 0,05$). Для описания индивидуальности группа лиц социномических профессий использует индикаторы: «конкретный, отдельный человек», «свойство человека», «каждый, любой человек..», «характерно для определенного человека» и т. д.

Это может указывать, в частности, на особенности понимания лицами социномических профессий другого человека, восприятия человека как индивидуальности: индивидуальность присуща каждому человеку, она «одушевлена», характерна только для живого объекта. В контексте этого важно отметить тот факт, что профессиональная деятельность врачей, педагогов и юристов непосредственно связана с «живым объектом»,

его жизнедеятельностью, влияет на становление и развитие Человека. Понятие «человек» является в данном случае обобщающим и включает в себе категории «индивид», «личность», «Я».

Обнаруженные результаты согласуются также с показателями по категории «Объект, предмет»: представители несоциономических профессий достоверно чаще ссылаются при определении индивидуальности на объект или предмет (6 и 2 % соответственно, $\phi = 1,87$ при $p < 0,05$). Для раскрытия заданного инструкцией понятия используют выражения «объект», «особенность, характеризующая объект», «характеристика объекта или предмета». Индивидуальность, согласно их позиции, также «что-либо», «явление». Обоснованно истолковать полученные результаты тем, что специфика несоциономического вида профессий заключается в обращении к объектам и предметам (художественным образам и произведениям, знакам, технике и т. д.) в процессе труда и возможности видения «индивидуализированных» черт в неживых объектах.

Вместе с тем представители социономического профессионального труда, ссылаясь на данную категорию, значительно реже, но тем не менее ориентированы на профессиональное использование и характеристику термина «индивидуальность», например «индивидуально определенная вещь» (юр.).

С одинаковой частотой обе группы участников исследования ссылаются на категорию «Сознание. Осознание» (1,5 % ссылок в среднем), указывая, что индивидуальность – это, наряду с прочим, «...осознание своего собственного «Я»», «...места в этом мире, своей роли, жизни, в других людях..». Человек, обладающий индивидуальностью, «с сознанием», «осознает уникальность и себя». Такие данные соотносятся с содержанием категории «Развитие», в которой индивидуальность понимается как «высшее» в человеке, «верхняя ступень», «высший уровень», «нечто высокоразвитое» и, значит, «высокосознательное».

Категория «Внешний мир» также одинаково часто употребляется всеми группами респондентов (13 % ссылок в среднем). Определяя индивидуальность, обследованные используют такие выражения, как «оттенки (отпечатки) внешнего мира», «внешнее», «восприятие внешнего мира», «внешний мир», «представление о внешнем мире», «внешние факторы, такие как среда обитания, культура, религия...».

Не обнаружено значимых различий и в данном специалистами обеих групп описании категории «Внутренний мир» (13,5 % ссылок в среднем). Авторы текстов обозначают индивидуальность как «..содержание внутреннего мира», «душевные качества», «внутренний мир каждого чело-

века», «совокупность внутренних качеств», «внутренние черты», «внутреннюю энергию», «вариант внутреннего состояния человека», «качества, отражающие его внутренний мир», «проявление внутреннего мира» и т. д. Все участники исследования наряду с этим отмечают, что индивидуальность «прежде всего внутри», выражена «во внутренних чертах...» и «во внутренних характеристиках... это основное, на что следует делать уклон, когда речь идет об индивидуальности», это также «представление о внутреннем мире», «его душа». Респонденты, описывающие индивидуальность преимущественно через категорию «внутренний мир», не определяют четко содержательные характеристики понятия, не дифференцируют его, не структурируют, но представляют целостно. Предмет исследования понимается респондентами как нечто внутреннее, неделимое. В текстах обнаруживается синонимичность понятий «внутренний мир», «внутреннее проявление», «внутренние качества» и «душа», «душевные качества», «душевный мир».

Вместе с тем, с позиции обследованных, «внутренние качества у разных людей различны», у каждого «свой внутренний мир», «внутренний мир человека, присущий только ему, никем не познанный», т. е. внутренний мир – явление также уникальное, специфичное, единичное, проявления его неоднозначны и субъективны. В то же время, характеризуя внутренний мир, респонденты зачастую оценивают его или отражают метафорически: «внутреннее состояние... может проявляться в любви и ненависти, красоте и мерзости, доброте и злобе...», «это вариант внутреннего состояния...».

Полученные результаты подтверждаются категорией «Общая оценка и/или метафора». Данная позиция является одной из наиболее распространенных и имеет значимо разную частоту ссылок в текстах респондентов социально-экономических (18 %) и несоциально-экономических (25 %) профессий ($\varphi = 1,6$ при $p < 0,05$). Представители обеих групп склонны давать следующую оценку определяемому понятию: «ярко выраженная личность», «высшее проявление личности человека и уникальных черт», «важное качество», «может быть яркой или совсем не быть, нет среднего», «тонкая сторона», «позитивная и негативная», «может быть яркой и не очень заметной», «броское отличие», «самое важное качество в жизни» и т. д. Быть индивидуальностью значит «быть впереди всех», «выше всех на голову». Индивидуальность оценивается авторами текстов как «самая», «крайне», «очень...» и т. д.

Понимая индивидуальность образно, через символы и метафоры, обследованные используют для раскрытия понятия следующие выражения: «имена в энциклопедии», «визитная карточка», «Изюминка», «...как

отпечаток пальцев», «харизма», «состояние души», «иногда эпатаж», «нюанс», «эгоизм», «красота», «семья», «любовь», «вероисповедание», «мироощущение», «человек в человеке», «феномен», «твой результат, продукт» и т. д. Индивидуальность, с точки зрения респондентов, «даже в имени, в его звучании», она «вне всего» и «дает человеку некое единство в мире» и др.

Участники исследования также оценивают и метафорически описывают субъекта, обладающего индивидуальностью: «сумасшедший», «интеллигент», «это каждый успешный и современный индивидуум». При этом, отмечают они, «...все стремятся к индивидуальности». Описывая заданное понятие с социальной стороны, раскрывая объективную действительность, респонденты отмечают, что индивидуальность – «...то, что сейчас входит в моду», «социально-значимая характеристика человека». Зачастую обследованные используют сложные метафорические формулировки: «индивидуальность что-то вроде конструктора – один ребенок собрал замок из белого и синего, а другой взял все кубики и построил цветной гараж...»; «...в глобальном (Вселенском) смысле это проекция космоса на микрочастицу космоса – человека – в момент его рождения»; «описать ее по первому впечатлению неспециалисту (не психологу и не психиатру) сложно: глаза добрые, а суть маньяка-рецидивиста» и др.

Категория «Самореализация» также обнаружила достоверные различия: специалисты несоциономического труда значительно чаще используют ее при раскрытии понятия индивидуальности (14 к 6 %; $\phi = 2,21$ при $p < 0,01$). Авторы текстов раскрывают понятие индивидуальности через такие определения, как «творческий потенциал», «свойство личности самореализоваться», «выражение себя», «вдохновение», «креативность», «самовыражение снаружи», «те качества, при помощи которых человек может выражать себя». Индивидуальность – это «личность, способная к самоактуализации, к самореализации – т. е. максимально полно использующая и уместно использующая свои таланты, возможности и способности», «способ выражения своей личности». Индивидуальность «...всегда творит», «реализует свое будущее», «имеет собственное мнение».

Категория «Жизненный опыт» отличается небольшой частотой ссылок и является одинаково используемой для описания индивидуальности респондентами обеих групп (наполненность категории – 1,5 %). Обследованные отмечают, что индивидуальность связана с «опытом жизни» и «складывается из жизненного опыта», что индивидуален «...человек с определенным опытом, жизненным багажом».

Ссылки на категорию «Образ жизни (стиль жизни)» в определении индивидуальности используются обеими группами в равной степени (на-

сущность категории в среднем 7 %). Респонденты ассоциируют индивидуальность с «образом жизни», «сферой...», «областью...», «устройством...», «стилем...», «особенностью жизни», «взглядом на жизнь» и т. д. Индивидуальность «проявляется в необычном образе жизни», «может быть выражена в собственном прочтении жизни», это «свое проживание жизни».

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы.

Общими чертами в представлениях об индивидуальности у лиц разных профессий можно назвать определение индивидуальности через категории уникальности, своеобразности, исключительности; выделение образа жизни, жизненного опыта и самореализации как значимых составляющих индивидуальности; указание на активное начало, деятельностную характеристику обсуждаемого феномена. Среди обеих выборок встречается описание индивидуальности как целостной категории. Согласно полученным ответам, индивидуальность динамична, это высшая ступень развития человека, наделенного сознанием и осознанием окружающего мира и себя в нем. Кроме того, представители обоих типов профессий отмечают ее взаимосвязь с внешним и внутренним миром. Определяя индивидуальность посредством понятий «индивида», «личности», «человека», «Я», респонденты чаще всего ссылаются на категорию человека.

Специфическими тенденциями являются представления лиц социально-экономической группы об индивидуальности как присущей каждому человеку, тогда как лица несоциально-экономического труда указывают, что не любого человека можно назвать индивидуальностью, индивидуальность свойственна определенным людям и связана с личностным развитием, успешной самореализацией. Внимание к человеку у представителей профессии типа «человек – человек» подтверждается видением взаимосвязи и зависимости индивидуальности от среды. По их мнению, существенную роль в формировании индивидуальности играет взаимодействие с другими людьми, общение, социальные связи, принадлежность к определенной группе, коллективу. Лица несоциально-экономических специальностей отражают индивидуальность через оценку, образы и метафоры. В их представлении индивидуальность присуща как человеку, так и объекту, вещи, явлению или предмету.

Полученные результаты представлений об индивидуальности будут более глубокими, целостными и всесторонними в случае применения дополнительных методических инструментов, являющегося очередной задачей диссертационного исследования автора статьи.

Перспективным представляется также изучение заявленной проблематики в зависимости от пола участников исследования, поскольку выбор-

ка социономических профессий является преимущественно «женской»; а также учет стажа профессиональной деятельности субъектов познания, динамики их «вхождения» в профессию и в этой связи исследование трансформации поля социальных представлений об индивидуальности.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А., Гордиенко Е. В. Представления личности об отношении к ней значимых других // Психол. журн. 2001. Т. 22, № 6. С. 39–48.
2. Андреева Г. М. К проблематике социального познания // Мир психологии. 1999. № 3. С. 15–23.
3. Богомолова Н. Н., Стефаненко Т. Г. Контент-анализ. М., 1992. С. 18–29.
4. Бодалев А. А., Васина Н. В. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты). СПб.: Речь, 2005. 324 с.
5. Брушлинский А. В. Психология субъекта: индивида и группы // Психол. журн. 2002. Т. 23, № 1. С. 71–80.
6. Емельянова Т. П. Социальное представление – понятие и концепция: итоги последнего десятилетия // Психол. журн. 2001. Т. 22, № 6. С. 39–48.
7. Жданова С. Ю. Психология познания индивидуальности человека. Пермь: Перм. гос. ун-т; Ин-т психологии, 2005. 190 с.
8. Знаков В. В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Психол. журн. 2003. Т. 24, № 2. С. 95–106.
9. Каверина Р. Д. Опыт психологической классификации некоторых профессий в целях профконсультации // Вопр. психологии. 1978. № 4. С. 65–71.
10. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995. 215 с.
11. Калькова В. А. Исследование социальных представлений в европейской социальной психологии // Социология: реф. журн. ИНИОН РАН. М., 1992. № 4. С. 92–109.
12. Кукосян О. Г. Профессия и познание. Ростов: Изд-во Ростов. ун-та, 1981. 157 с.
13. Метод контент-анализа в психологических исследованиях: учеб.-метод. пособие / А. Ю. Бергфельд, Е. В. Шевкова, Н. А. Шиленкова и др.; под общ. ред. О. И. Кильченко; Пермск. ун-т. Пермь, 2007. 113 с.
14. Можаровский И. Л. Условия изменения житейских представлений в процессе усвоения научных знаний // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1998. № 2. С. 42–51.

15. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психол. журн. 1995. Т. 16, № 1. С. 3–18; № 2. С. 42–51.
16. Орлов В. В. Основы философии. Ч. 1: Общая философия. Вып. 1. Пермь, 2001. С. 213.
17. Сайко Э. В. Индивид, субъект, личность, индивидуальность в дифференцированной представленности и интегральном определении человека // Мир психологии. 2007. № 1. С. 3.
18. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб., 2003. С. 157–198.
19. Чупасова М. К. Место качественных методов в анализе социальных представлений // Социально-психологические исследования: сб. науч. тр. Тверь, 2002. С. 27–34.
20. Якимова Е. В. Социальные представления – понятие и концепция: итоги последнего десятилетия // Социология: реф. журн. ИНИОН РАН. М., 1995. № 4. С. 79–99.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.147

С. А. Курносова

ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА

Аннотация. В статье раскрывается значение информационно-образовательного пространства для успешной подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна. Представлены сформулированные на основе контент-анализа научной литературы требования к информации, обеспечивающей качество проектируемых объектов педагогического дизайна.

Ключевые слова: информационно-образовательное пространство, информационное обеспечение, педагогический дизайн, проектирование.

Abstract. The paper stresses the important role of the educational IT environment in successful preparation of higher school students for pedagogical design development. Requirements to the information providing quality of the developed objects of pedagogical design are formulated on the basis of the content-analysis of scientific literature.

Index terms: information-educational space, dataware, pedagogical design, projecting.

В условиях глобальной информатизации важнейшим фактором общественного развития и средством повышения результативности всех сфер деятельности выступают современные информационные и коммуникационные технологии, направленные на создание, сохранение, переработку и обеспечение эффективных способов представления информации потребителю, актуализирующих проблему подготовки педагогических кадров, соответствующих требованиям социального заказа. В современной ситуации доминирования медиаконтента успех становления компетентного специалиста зависит от получения студентами информации о новейших научных и технологических достижениях в области основной и смежных

профессий. Современный учитель должен понимать суть сложных общественных и педагогических процессов, уметь использовать потенциал информационной среды, действуя, как правило, в условиях неопределенности, ограниченности времени, постоянного увеличения и накопления объема профессионально-значимой информации.

Проблеме разработки методологической основы использования информационных технологий в процессе обучения посвящены работы Н. Е. Астафьевой, А. А. Денисовой, И. Г. Захаровой, А. А. Кузнецова, М. П. Лапчика, Н. В. Молотковой, И. В. Роберт, Н. К. Солоповой, М. С. Чвановой и др. Исследования показали, что, несмотря на теоретические достижения ученых в названной области, вопросы подготовки студентов вуза, способных работать в условиях современного информационно-образовательного пространства, требуют дополнительного исследования.

Развитие глобальной компьютерной сети Интернет открыло новые перспективы совершенствования мировой образовательной системы. Это обстоятельство отражается как на технической оснащенности образовательных учреждений, их доступе к мировым информационным ресурсам, так и на использовании новых видов, методов и форм обучения, ориентированных на активную познавательную деятельность учащихся, обучение в сотрудничестве и т. д. Благодаря средствам новых информационных и коммуникационных технологий появилась такая технология, как дистанционное обучение. Начиная с 2001 г. Правительством Российской Федерации было принято несколько программ, призванных коренным образом изменить ситуацию с оснащением компьютерами и подключением учебных заведений к Интернет, сложившуюся в системе образования за последние 5–10 лет. Практически одновременно с этими программами, нацеленными преимущественно на компьютеризацию и информатизацию российского образования, была определена новая стратегия модернизации образовательной системы в целом. Основными задачами модернизации ставятся возрождение и развитие лучших традиций российского просвещения, упрочение позиций России в ряду высокообразованных стран мира и ее интеграция в мировое образовательное сообщество. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года была принята Правительством РФ в декабре 2001 г., и в ней говорится о весомой роли, которую призваны играть средства информационных и коммуникационных технологий.

В результате реализации этих программ российские учебные заведения почти сравнялись по основным показателям оснащенности средствами информационных и коммуникационных технологий с европейскими обра-

зовательными учреждениями, о чем свидетельствуют данные различных международных социологических исследований. Также за последние годы наметилась положительная тенденция к интеграции средств информационных и коммуникационных технологий в учебный процесс. На данном этапе внедрения компьютерных технологий и Интернет в школах и вузах происходит накопление информационного и образовательного потенциала внутри каждого отдельно взятого образовательного учреждения. Продвижение в этом направлении сдерживается лишь недостаточным количеством преподавателей, имеющих специальную подготовку в области педагогического дизайна, т. е. процесса создания и использования средств информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе.

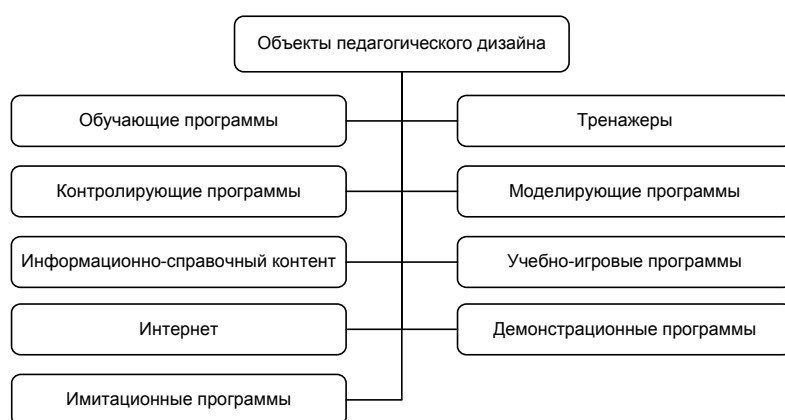
Термин «педагогический дизайн» был предложен разработчиками проекта «Информатизация системы образования» как собирательное понятие для обозначения направления педагогической науки и практики, изучающего вопросы разработки учебных материалов, формирования учебной среды и построения эффективного образовательного процесса. На Западе соответствующую область делят на сегменты, например: *instructional design* (разработка учебных материалов), *learning design* (разработка учебного процесса), *learning environment design* (разработка учебной среды) и т. п. Вопросы теории и практики дизайна подробно рассматривали Е. А. Ариевич, П. П. Алексеев, Н. В. Воронов, В. М. Волошко, И. Я. Герасименко, М. Е. Гизе, В. П. Зинченко, Ю. В. Назаров, М. П. Хилл и др.

С. М. Михайлов отмечает, что дизайн, зародившись на рубеже XIX и XX столетий, достаточно быстро превратился в один из распространенных и влиятельных видов проектно-художественной деятельности [3]. В современной науке дизайн определяется как междисциплинарная проектно-художественная деятельность, интегрирующая естественнонаучные, технические, гуманитарные знания, инженерное и художественное мышление, направленная на формирование на промышленной основе предметного мира в чрезвычайно обширной зоне контакта его с человеком во всех без исключения сферах жизнедеятельности [4].

Центральной проблемой дизайна является создание культурно-предметного мира, эстетически оцениваемого как гармоничный и целостный. Отсюда особая важность для дизайна – это использование наряду с художественно-техническими и естественнонаучными знаниями средств гуманитарных дисциплин – философии, культурологи, социологии, психологии, педагогики и др. С первых шагов возникновения дизайна он претендовал на самый широкий спектр объектов проектирования. В современной системе образования в связи с его тотальной информатизацией сло-

жились предпосылки для появления отдельной отрасли практической педагогики – педагогического дизайна. В контексте нашего исследования понятие «педагогический дизайн» включает все перечисленные компоненты и представляет собой систематическую разработку педагогических спецификаций с использованием учебных и педагогических теорий для обеспечения высокого качества преподавания, процесса анализа потребностей и целей обучения, а также разработки системы преподавания для удовлетворения этих потребностей, тестирования и оценки эффективности всех педагогических и учебных видов деятельности.

Таким образом, педагогический дизайн охватывает всю деятельность по форматированию содержания подготовки специалиста-предметника (рисунок). В качестве основной цели педагогического дизайна нами определяется создание и поддержка такого информационно-образовательного пространства, в котором на основе наиболее рационального представления, взаимосвязи и сочетания различных типов образовательных ресурсов обеспечивается психологически комфортное и педагогически обоснованное развитие субъектов.



Объекты педагогического дизайна

Процесс проектирования педагогических объектов сравнительно полно и обстоятельно исследован в литературе. По мнению О. С. Газмана, одной из отличительных особенностей проектной деятельности является автодидактизм – способность параллельно с непосредственным созданием проекта обеспечивать формирование новых представлений, появление новых смыслов, динамику ценностей [6]. Это свойство связано с получением в период реализации проекта новой информации, освоением новых

видов активности, в том числе совместно с другими, с переживанием позиции творца, позиции человека, управляющего обстоятельствами.

Сама доставка информации зависит от наличия новейших средств коммуникации. Информация как научная категория эксплицируется с различных позиций. Р. Ф. Абдеев связывает понятия «информация», «организация», «управление», «коммуникация» с упорядочиванием коммуникативных связей, накоплением информации, образованием новых структур [1]. По мнению Е. Ю. Никитиной, профессиональное образование студентов выступает как процесс формирования менталитета личности, отражающий квинтэссенцию культуры [5]. При этом сама информация отражает как динамику, так и статику функционирования системы, т. е. устойчивые связи. Поэтому будет методологически правильно рассматривать информацию в связи с подготовкой студентов вуза к проектированию педагогического дизайна.

Проведенные Н. Винером и К. Шенноном исследования проблем кибернетики потребовали нового отношения к информации и коммуникации, философского осмысления сущности информационно-коммуникативного подхода к миру и человеку; А. И. Берг, Б. В. Бирюков относят «информацию» к общенаучным понятиям, связывая ее с теорией информации. В. И. Кремянский считает информацию атрибутом системы; И. Земан рассматривает ее как результат познавательной деятельности человека; М. И. Сетров – как энергетическую систему [1]. Информация, включенная в систему подготовки студентов к педагогическому дизайну, связана с содержанием функционирования системы, с состоянием ее составных частей, и обновляется в связи с функционированием системы и установлением новых коммуникативных связей, развитием личности.

Проектирование педагогического дизайна предусматривает возможность организовать для студентов такое информационно-образовательное пространство, в котором они смогут полнее раскрыть свои возможности и способности, проявить необходимые личностные качества. Создание высококачественного и высокотехнологичного информационно-образовательного пространства рассматривается в основном как достаточно сложная техническая задача, позволяющая коренным образом модернизировать технологический базис системы образования, осуществить переход к открытой образовательной системе, отвечающей требованиям постиндустриального общества. Вместе с тем нельзя отрицать, что создание информационно-образовательного пространства – это не только чисто техническая задача. Для его создания, развития и эксплуатации необходимо полностью задействовать научно-методический, организационный и педагогический потенциал всей системы образования.

Под *информационно-образовательным пространством* понимается, как правило, системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как субъектом образовательного процесса [3]; антропософический релевантный информационный антураж, предназначенный для раскрытия творческого потенциала и талантов обучающего и обучающегося [4]. В контексте исследования подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна корректным будет определение данной дефиниции как единого пространства, построенного с помощью интеграции информации на традиционных и электронных носителях, компьютерно-телекоммуникационных технологий взаимодействия, включающих в себя виртуальные библиотеки, распределенные базы данных, учебно-методические комплексы и расширенное дидактическое обеспечение.

Ключевыми свойствами информационно-образовательного пространства вуза являются целостность, открытость, полиструктурность, эмерджентность, динамизм, синергичность. В условиях интенсивного внедрения информационно-коммуникационных технологий в сферу образования подготовка студентов к проектированию педагогического дизайна зависит от характера (уровня) их активности в освоении информационно-образовательного пространства: чем выше уровень активности на всех этапах проектирования педагогических объектов, тем более высокая ступень профессионального развития достигается, тем выше уровень трансформации профессионального образования в самообразование, процесса актуализации – в самоактуализацию, развития – в саморазвитие.

Дидактический потенциал информационно-образовательного пространства позволяет одновременно достигнуть глубокой индивидуализации обучения за счет дифференциации средств и способов формирования индивидуальных образовательных пространств и коллективизации образовательного процесса на базе технологий проектного обучения с использованием современных информационно-коммуникационных технологий. Информационно-образовательное пространство вуза как сфера профессионального становления обеспечивает у будущего формирование учителя синергетической системы ключевых, общепрофессиональных, специализированных и узкоспециализированных компетенций для эффективного осуществления педагогической деятельности в информационном обществе на основе новых аксиологических ориентиров, включающих, прежде всего, ценности единства знания и компетенций, ценности рефлексии и самопознания, что отражает современные тенденции в мировой культуре и образовании.

Успешность проектировочной деятельности будет определяться, в том числе, и учетом механизмов возникновения и протекания тех или иных действий и процессов, а также четкостью представления объекта проектирования. Практика показывает, что *информационная насыщенность* информационно-образовательного пространства имеет первостепенное значение для формирования информационной культуры будущего специалиста в целом и для успешной подготовки к проектированию педагогического дизайна в частности. Информационная насыщенность позволяет интенсифицировать взаимодействие

- между субъектами педагогического процесса;
- субъектом и объектом информации;
- субъектом и широкой социальной средой.

Важно, чтобы информация имела разносторонний характер, удовлетворяла разнообразные интересы субъектов педагогического процесса, ориентировала в информационном поле. Анализ научных исследований показывает, что образовательная информация должна носить системный характер. При этом системность проявляется в трех аспектах:

- как система циркулирующей информации в информационном поле;
- систематизация информации;
- обработка информации.

Еще одним важным принципом информационного обеспечения подготовки студентов к проектированию педагогического дизайна является *избыточность информации*. Избыточная информативность – характеристика информации, выражающаяся в неравномерном соотношении средств выражения (сигнала) и ее смысловом наполнении (содержании) [6]. Применительно к исследуемой проблеме мы определяем как информативные все новые, неизвестные обучаемому сведения, и как избыточные – те сведения, которые ему уже известны либо из предыдущего опыта, либо из того же задания.

Е. С. Заир-Бек связывает логику проектировочного процесса с такими этапами, как определение замысла проекта; разработка модели действия; планирование реальных стратегий на уровне задач и условий реализации; организация обратной связи; оценка процесса; оценка и анализ результатов; оформление документации [2]. В. В. Сериков предлагает следующую последовательность: разработка замысла, диагностическое задание цели, определение состава и условий действий, ведущих к личностным новообразованиям; формирование обобщенной характеристики педагогической ситуации, динамическое структурирование процесса, подбор педагогических средств, прогнозирование вариантов, диагностика результатов [7].

На основе вышесказанного можно выделить три этапа проектирования педагогического дизайна:

- подготовительный;
- этап реализации проекта;
- рефлексивный.

Каждый из этапов в силу функциональной качественной дифференциации требует особого информационного обеспечения.

Подготовительный этап. Проектирование педагогического дизайна ориентировано на создание и преобразование разных объектов и предметов. Объектом проектирования педагогического дизайна является образовательный процесс, представляющий собой педагогически организованное взаимодействие участников и являющийся также информационным процессом, связанным с производством, хранением, обменом и потреблением различного рода информации. В силу этого пространство, в котором он протекает, можно рассматривать в качестве единого информационно-образовательного пространства – педагогически и технически организованной сферы информационного взаимодействия участников образовательного процесса. Анализ объекта проектирования предполагает, прежде всего, рассмотрение его структур и состояния каждой из них в отдельности, а также связей между ними. В ходе анализа выявляется противоречие, т. е. наиболее существенное несоответствие между компонентами объекта или его состоянием в целом и требованиями к нему. Именно этот узел будет подвергаться изменениям в ходе проектирования.

Этап реализации проекта. Выбор системообразующего фактора необходим для создания целостного проекта во взаимосвязи его составных частей. Установление связей и зависимостей компонентов является центральной процедурой проектирования. Существует множество видов связей между компонентами в объекте педагогического дизайна. Основные из них – связи содержания и управления. Связи содержания затрагивают сущность взаимодействующих компонентов – состава и содержания. Связи управления, сохраняя традиционный подход к объекту планирования, позволяют его изменить, приспособив к новой среде, к соседствующим системам, процессам и ситуациям.

Рефлексивный этап включает в себя экспертную оценку проекта – проверку специалистами в области педагогического дизайна, а также специалистами, заинтересованными в его реализации. Возможным последствием экспертной оценки проекта может явиться его корректировка. Следует отметить, что рефлексивный этап проектирования педагогического дизайна предполагает не только продуктивную, но и субъектив-

ную оценку результатов. Смысл рефлексии как особого познавательного действия заключается в уточнении будущим специалистом (или профессионалом) своих знаний, в мониторинге необходимых для профессиональной деятельности умений. Рефлексивная деятельность предполагает готовность к переосмыслению и преодолению проблемных моментов, эффективному выходу из внутренних и внешних конфликтных ситуаций, обретению новых смыслов и ценностей, постановке и решению практических задач. Особенно важно развитие рефлексивной деятельности в тех областях профессиональной деятельности, которые определяют перспективы развития общества, т. е. прежде всего в сфере образования.

Таким образом, необходимым условием подготовки студентов к проектированию педагогического дизайна является создание информационно-образовательного пространства, обеспечивающего содержательное, ресурсное и дидактическое наполнение данного процесса.

Литература

1. Богословский В. И., Извозчиков В. А. Информационно-образовательное пространство – область функционирования педагогических информационных технологий. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.ito.su/2000/IV/IV4.html>
2. Заир-Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб.: РГПУ, 1995. 35 с.
3. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование. М.: Издат. центр «Академия», 2007. 595 с.
4. Краснянский М. Н., Радченко И. М. Основы педагогического дизайна и создания мультимедийных обучающих аудио/видео материалов: учеб.-метод. пособие. Тамбов: ТГТУ, 2006. 55 с.
5. Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вуза: перспективные подходы. М.: МАНПО, 2006. 154 с.
6. Розин В. М. Проектирование как объект философско-методологического исследования // *Вопр. философии*. 1994. № 10. С. 100–121.
7. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Издат. корпорация «Логос», 1999. 272 с.
8. Armstrong A.-M. Instructional Design in the Real World: A View from the Trenches. California: Issue, 2003. 642 p.

СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 159.9

А. В. Егорова

О МЕХАНИЗМЕ НАРУШЕНИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация. Статья посвящена изучению механизма нарушения актуализации словаря у детей с интеллектуальной недостаточностью, который обусловлен не только трудностью усвоения лексического значения слов, но и недостаточной сформированностью морфологических, синтаксических, ритмических, звуковых и коммуникативных навыков, составляющих основу сложного языкового процесса.

Ключевые слова: дети с интеллектуальной недостаточностью, актуализация, словарь, лексика, механизм.

Abstract. The paper deals with the mechanism of abnormality of vocabulary actualization of handicapped children, which is caused not only by their ability to learn the lexical meaning of words, but by the inadequate development of morphological, syntactic, rhythmic, phonetic and communicative skills.

Index terms: children with intellectual deficiency, actualization, vocabulary, mechanism.

На протяжении всего периода развития специального образования главной его задачей было и остается повышение эффективности обучения и воспитания детей с интеллектуальными нарушениями. Особая роль в этом процессе принадлежит их речевому развитию.

Несовершенство умений, связанных с использованием речи как средства общения, является характерной особенностью детей с недоразвитием интеллекта. Среди многих трудностей, свойственных детям данной категории, исследователи выделяют лексический дефицит (А. К. Аксенова, А. С. Выготский, Г. М. Дульнев, А. И. Дмитриева, О. М. Коваленко, Р. И. Лалаева, В. И. Липакова, А. Р. Маллер, Н. В. Павлова, В. Г. Петрова, С. Я. Рубинштейн, З. Н. Смирнова и др.). В картине речевого нарушения у детей рассматриваемой группы также отмечаются неоднородность, ва-

риативность, комбинаторность различных симптомов речевой патологии. Наблюдается значительный разрыв между величиной активного и пассивного словаря, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Крайне затруднена актуализация словаря: дети не используют имеющийся у них инвентарь лингвистических единиц, не умеют оперировать ими, что свидетельствует о несформированности упорядоченной структуры языковых средств, о невозможности спонтанно осуществлять выбор языковых знаков и использовать их в речевой деятельности.

Таким образом, характеризуя речевое развитие детей с интеллектуальной недостаточностью, ученые указывают на нарушения актуализации словарного запаса. В то же время механизмы этих нарушений у данной категории детей в настоящее время относятся к наименее изученным.

Термин «актуализация» трактуется в данной работе как процесс, направленный на уточнение, обогащение, систематизацию имеющегося словарного запаса ребенка и перевода импрессивного словаря в экспрессивную речь (включение слова в словосочетание, предложение).

В настоящем исследовании процесс актуализации словаря рассматривается в психолого-педагогическом аспекте с учетом данных смежных с логопедией наук, таких как психолингвистика, когнитивная психология, нейропсихология, системология. Экстраполяция этих разработок в логопедию позволила пересмотреть многие устоявшиеся в коррекционной педагогике методы и приемы работы, углубить представления о качественном своеобразии процесса формирования лексики у детей с нарушениями речи и наметить наиболее рациональные пути и способы коррекционно-развивающей деятельности по формированию системных лексических представлений у детей данной категории [2].

Психолингвистические исследования лексикона показывают, что в языковом сознании человека все языковые единицы строго упорядочены и системно организованы как синтагматически, так и парадигматически, т. е. линейно и иерархически. На основе этих идей можно конкретизировать, что, объединяясь в систему взаимосвязанных структур (семантическое поле), они образуют динамическую функциональную систему с устойчивыми связями. Слова одной темы, расположенные по степени возрастания смысла, по характеру родовых отношений, объединяются в логические ряды [1, 3]. Механизм выбора слова из определенного семантического поля, как отмечает А. А. Леонтьев, совершается двумя независимыми, но согласованными путями – на основе иерархии акустико-артикуляционных и семантических признаков, причем первенство принадлежит вторым [6].

По результатам практических исследований А. Р. Лурия заключает, что, во-первых, поиск нужного слова происходит в одном семантическом поле, во-вторых, это не простая актуализация имеющегося в семантическом поле лексико-семантического варианта, а выделение его среди целого комплекса всплывающих связей: звуковых, ситуативных, понятийных [8].

На основании этого мы полагаем, что слова, как элементы лексической системы, оказываются связанными не только на семантическом, но и на формально-звуковом (*мастер – масло; поезд – пояс; заяц – яйца*), формально-семантическом (*игрушка – хлопущка, погремушка*), ситуативно-тематическом (*мяч – разбитое окно*), перцептивном (*мяч – колесо*) уровнях, когда в сознании носителя языка актуализируются субъективно значимые объекты, ситуации и отношения между ними, являющиеся результатом познания и осознания окружающего мира.

Согласно физиологическому закону силы, в речевой системе доминируют семантические связи, поэтому в процессе поиска слов первыми затормаживаются звуковые ассоциации, затем ситуативные и последними анализируются понятийные, среди которых отбирается искомое слово. В ситуации выбора значения слова из многих возможных прежде всего осуществляется анализ отношения слова с контекстом, после чего происходит преодоление (затормаживание) неадекватного непосредственного осмысления, связанного со звучанием слова, частотой употребления того или иного значения и т. д. [8].

Психолингвистические исследования лексикона человека тесно переплетаются с данными когнитивной психологии, изучающей и разрабатывающей модели организации, приема, переработки, хранения и извлечения информации [10]. Одной из сфер когнитивной психологии является речевая деятельность.

В блоковой модели переработки информации когнитивная сфера рассматривается как набор информационных взаимосвязанных хранилищ (блоков), в которых осуществляется обработка поступающего материала. Первоначально информация попадает в сенсорное хранилище, где зрение и слух имеют наибольшее значение. Исследователи экспериментально доказывают, что в сенсорном хранилище размещается большое количество зрительной информации, в течение короткого времени остающейся в необработанном виде. Далее некоторая часть этой информации, отобранной с помощью избирательного внимания, передается в промежуточное (кратковременное) хранилище.

В промежуточном хранилище начинается первичная сознательная обработка (упорядочивание) информации с целью увеличения ее объема.

Чем глубже обработка информации, тем лучше ее запоминание. Под обработкой вербальной информации подразумевается ее кодирование, т. е. преобразование элементов из одной формы в другую: зрительной в акустическую, акустической в семантическую и т. п. Таким образом, в промежуточном хранилище информация группируется по взаимосвязанным единицам, и ее удержанию там способствует повторение.

В долговременном (постоянном) хранилище хранятся уже не сенсорные образы, а смысловая составляющая информации. В данный блок поступает только та часть информации, которая смогла быть закодирована, т. е. приведена в некоторую систему, элементы которой связаны определенными отношениями (категоризованы). В постоянном хранилище прослеживается четкая зависимость: извлечение информации напрямую зависит от того, как она была сохранена и закодирована. Экспериментальным путем было установлено, что информация извлекается в основном по категориям. На процесс категоризации огромное влияние оказывают фоновые знания (представления о мире) человека. Легче всего извлекается информация, закодированная в семантической форме.

Согласно данным положениям, извлечение информации возможно на любом этапе (зрительный, акустический, семантический анализ). Но информация, которую нужно запомнить надолго, должна пройти все эти этапы. Только в этом случае оказывается возможной ее актуализация.

В рамках когнитивной психологии существует несколько теоретических моделей семантической организации памяти. При этом под семантической организацией понимается разделение близких по значению элементов на кластеры или группы [10].

Согласно кластерной модели, понятия, представленные в памяти словами, хранятся систематизированно – в виде кластеров, или скоплений сходных элементов. Например, воспоминание о конкретной птице, скорее всего, будет храниться вместе с воспоминаниями о других птицах, название овоща – вместе с названиями других овощей и т. д.

В групповой модели понятия объединяются в памяти не только по категориям (например: вьюрок, малиновка, орел и канарейка находятся в кластере «птицы»), но и по признакам (например: «имеет крылья», «летает», «имеет перья» – это признаки птиц).

Модель сравнительных семантических признаков близка групповой модели, но имеет важное отличие – в ней постулируются два типа признаков, хранимых в семантической памяти: определяющие (существенные для категоризации) и характерные (описательные, но не существенные). Так, согласно данной модели, «малиновка» описывается на основе определяющих

признаков – имеет перья, крылья, красную грудку, и характерных признаков – гнездится на деревьях, не приручена, безвредна и т. п.

Сетевые модели исходят из того, что понятия хранятся в памяти либо в виде независимых единиц, объединенных конкретными и значимыми связями (например, «Малиновка есть птица»), либо в виде сложной ассоциативной сети пропозициональных конструкций.

В моделях пропозициональных сетей память организована как сложная ассоциативная сеть пропозициональных конструкций, являющихся наименьшими значимыми единицами информации (например, «Малиновка (есть) маленькая»).

Следует подчеркнуть, что общим положением для всех этих моделей является признание системности и связанности категорий по смысловому признаку. Данные положения когнитивной психологии перекликаются в лингвистике с теорией семантических полей, согласно которой единицы языка объединяются в группы на основе общей семантической категории или ситуации.

Дети, имеющие интеллектуальную недостаточность, затрудняются в установлении адекватных связей между звуковым, зрительным образом слова и его денотативным, понятийным или контекстуальным содержанием. Поэтому характерной особенностью словаря детей данной категории является неточность употребления слов, выражающаяся в вербальных парафазиях. Дети употребляют слово с неоправданным расширением значения (*кастрюля* → *посуда*; *кенгуру* → *животное*) или его сужением (*магазин* → *продукты*; *костюм* → *рубашка*), смешивают слова по звуковому (*пояс* → *поезд*) и зрительному (*лев* → *тигр*; *стирать* → *мыть*) сходству, не знают многих общеупотребительных слов (*душ*, *батарея*, *стекло*, *коньки*). По мнению ученых (Л. С. Выготский, Р. И. Лалаева, В. И. Лубовский, В. Г. Петрова и др.), значения слов, закрепленные в сознании детей с интеллектуальной недостаточностью, отличаются неопределенностью, нечетким отграничением друг от друга. В основе этого факта лежит выделение не существенных, а чисто внешних или случайных признаков. Причиной данных нарушений является бедность слуховых и зрительных ощущений ребенка, нарушение взаимосвязи между зрительным, слуховым и двигательным анализаторами, т. е. теми сенсорными системами, которые принимают активное участие в обработке информации, осуществляемой в промежуточном хранилище. Именно нарушение связи в этих системах не позволяет полноценно осуществить первичную кодировку слов и установить нужные связи между зрительным, акустическим и семантическим образами слова. Поэтому, рассматривая картинку с изобра-

жением *душа*, ребенок произносит слово *лейка* или *поливать*, глядя на рисунок с изображением *пчелы*, актуализирует в сознании слово *муха*.

Использование данных, полученных когнитивной психологией, позволяет говорить о том, что трудности извлечения нужной языковой единицы из долговременной памяти связаны с тем, что кодирование этой информации было осуществлено ненадлежащим образом. То есть ребенок не смог установить необходимые смысловые связи между словами, которые позволили бы ему быстро осуществить поиск нужной языковой единицы. Детям, имеющим интеллектуальное недоразвитие, очень часто не удается подобрать нужную языковую единицу, так как в их сознании первой актуализируется наиболее частотная и привычная представительница данного смысла в языковом коде (*штаны* вместо *брюки*, *есть* вместо *завтракать*) или единица с более общим (родовым), а не более конкретным (видовым) значением (*птица* вместо *голубь*; *делать* вместо *строить*). Ослабленный контроль не позволяет убрать исходный вариант «приблизительной» первичной номинации, и в речи реализуется не самое подходящее для этой ситуации слово. Слабость контролирующей функции речи способствует появлению ошибок, связанных с выбором слов, обладающих звуковым сходством (в семантическом поле такие слова находятся рядом). Сходство языковых единиц по таким инвариантным параметрам, как место ударного слога, число слогов, звуковое совпадение части слова, приводит к одновременной активации в памяти сразу нескольких единиц, соответствующих одному актуальному значению. А рассогласованность различных форм контроля (контроля формы и контроля содержания) или отключение одного из них не позволяет вовремя отсечь ненужные ассоциации.

Таким образом, анализ литературных источников по проблеме исследования позволил предположить, что механизм нарушения актуализации слов у детей с интеллектуальной недостаточностью обусловлен не только трудностью усвоения лексического значения слов, но и недостаточной сформированностью морфологических, синтаксических, ритмических, звуковых и коммуникативных навыков, составляющих основу сложного языкового процесса, что должно учитываться при определении дифференцированного подхода в логопедической работе с данной категорией детей. Предполагаем, что такой подход позволит не только оптимизировать процесс коррекционного обучения, но и будет способствовать развитию речевого общения детей с нарушением интеллекта и их социальной адаптации в целом.

На основании данных идей нами разработана методика исследования особенностей актуализации словарного запаса младших школьников

с интеллектуальной недостаточностью. Экспериментальный материал состоит из семи блоков заданий, нацеленных на исследование:

- 1) актуализации слов (пассивный и активный словарь имен существительных и глаголов);
- 2) объема понятий;
- 3) установок на называние;
- 4) актуализации слов, включенных в тематические группы (лексическая парадигматика);
- 5) актуализации слов в предложении;
- 6) актуализации слов в тексте;
- 7) ориентации на количество и качество семантических признаков при актуализации слов.

Данные задания разрабатывались с использованием экспериментальных ситуаций, описанных в работах В. А. Ковшикова [4].

Первый экспериментальный блок, направленный на исследование актуализации слов, включает в себя два раздела: «Исследование актуализации имен существительных» и «Исследование актуализации глаголов». Каждый из перечисленных разделов состоит из двух серий заданий, изучающих импрессивный и экспрессивный словарь.

Второй блок, ориентированный на исследование объема понятий, подразделяется на две серии заданий. Первая изучает толкование слова при ответах на вопросы, вторая – толкование слова при подборе «дополнительных» картинок к «основной» картинке.

Остальные экспериментальные блоки (III–VII) таких подразделений не имеют.

Третий блок изучает называние предмета в разном окружении, создающем установку на его называние.

Четвертый – исследует актуализацию слов, включенных в тематические группы.

В пятом блоке определяется влияние на поиск слова контекстуальных условий, которые действуют в предложении, в шестом – в тексте.

Седьмой экспериментальный блок направлен на изучение количества и качества семантических признаков, на которые ориентируются дети при поиске нужного слова.

Таким образом, в процессе исследования особенностей актуализации словарного запаса изучаются понимание и особенности производства детьми изолированных слов, различных по семантическим, синтаксическим, звуковым и частотным характеристикам. Для определения факторов, влияющих на процесс поиска слова, исследуется порождение слова

в различных контекстуальных условиях: исследуемые слова включаются в группы слов, одинаковых и различающихся по семантическим, звуковым и ритмическим характеристикам; определяется зависимость поиска слов от его связей с другими словами в предложении.

Литература

1. Ахутина Т. В. Организация словаря человека по данным афазии. М.: Наука, 1985.
2. Безрукова О. А. Формирование системных лексических представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи // Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития: материалы науч.-практ. конф., посвящ. 10-летию МГПУ. Т. II. М., 2005.
3. Залевская А. А. Слово в лексиконе человека: Психолингвистическое исследование. Воронеж, 1990.
4. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия. СПб.: КАРО, 2006.
5. Лалаева Р. И. Нарушения речи и пути их коррекции у младших школьников. СПб.: ВЛАДОС, 1998.
6. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. М., 1965.
7. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). М.: Педагогика, 1978.
8. Лурия А. Р. Язык и сознание. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998.
9. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1977.
10. Солсо Р. А. Когнитивная психология. М.: Тривола, 1996.

ДИСКУССИИ

УДК 37. 034

Л. И. Лурье

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ИЛИ СВЕТСКАЯ ЭТИКА

Аннотация. В статье рассматриваются концептуально-методологические проблемы введения в светскую систему образования курса «Основы духовно-нравственного воспитания и светской этики», исследуются мировоззренческие аспекты формирования личности при совмещении научной и религиозной картин мира.

Ключевые слова: светское образование, духовно-нравственное воспитание, религиозное сознание, культура, свободное развитие личности.

Abstract. This paper discusses conceptual and methodological problems of including in the secular education the course of «Fundamentals of Spiritual and Moral Education and Secular Ethics», the ideological aspects of personality formation in the combined scientific and religious world being examined.

Index terms: secular education, spiritual and moral education, religious consciousness, culture, free development of personality.

С 1 апреля 2010 г. в ряде регионов России в школах введен, пока экспериментально, учебный курс «Основы духовно-нравственного воспитания и светской этики». Детям предстоит выбор: изучать «Основы духовно-нравственного воспитания» или «Светскую этику». Более того, духовно-нравственное воспитание также делится на пять вариантов: или православие, или ислам, или буддизм, или иудаизм, или мировые религии. Атеизм как вариант выбора почему-то отсутствует. Ученики толком не могут понять, что им предлагают: «Закон Божий» или «Правила поведения школьника» – именно так, чаще всего, разъясняют учащимся суть нововведения.

Каждый год школам дается социальный заказ. Этот новый предмет – заказ не только социальный, но и политический. Образование выражает устоявшееся представления о мире. В обществе, испытывающем напряжение от проявлений национального, религиозного и всякого иного экстремизма, опасно устанавливать границы идентичностей, которые условны и динамичны, а их обозначение бывает порой весьма болезненно. Не следует делить класс на приверженцев той или иной мировоззренче-

ской позиции – она у детей еще только складывается. Образование, выступающее продолжением политики, подобно войне.

К религиозному сознанию люди приходят по-разному. Чаще всего через следование семейным традициям, но никак не через массовое просвещение и пропаганду. И уж если курс духовно-нравственного воспитания и светской этики стал исторической неизбежностью в светских образовательных учреждениях, то технологии его проведения должны быть принципиально другими в сравнении с остальными предметами. Возможно, следует впервые в истории образования проводить совместные занятия для родителей и детей, изучая традиции семьи в контексте мировой культуры.

Российская система образования навлекла на себя серьезные испытания. Даже прекращение эксперимента может привести к разжиганию межрелигиозного конфликта. Получается как с ЕГЭ: отменить это сейчас уже почти невозможно – немота мысли довлеет в образовательном пространстве. Устная речь перестала быть источником вдохновения, способом смыслообразования.

Развитие человечества устремлено в будущее. Актуальное настоящее превращается в архаичное прошлое или же становится образцами величия поколения, уступающего дорогу плеяде новых творцов. Выдержавшее испытание временем старое становится неустаревающим. Образование призвано проводить селекцию достижений общества, выдвигая духовные обобщения опыта цивилизации, вырабатывая новые символы эпохи. Знаково-символический подход к восприятию действительности предполагает существование объекта и его образа, который создается, ваяется мыслью, оттачивается для понимания сущего. Это требует ответственности, основанной на мужестве веры и силе воли. Ответственное поведение означает способность видеть мир многообразным, выстраивать уважительное отношение к позиции других, обладать способностью к сочувственности, соучастности, состраданию. Существующие разнообразные мнения и позиции могут быть противоречивы. Но только при их совмещении обнаружится истина. В образовании требуются технологии удержания множественности представлений о мире в единстве. Формирование целостной системы духовных ценностей в общественном сознании предполагает гармонию мировосприятия, притягательность идей, определяющих мировоззрение личности. Духовно-нравственное воспитание человека должно состоять в примирении противостоящих жизненных позиций, которое достигается в пространстве культуры.

Прошлое, воскрешаясь через систему ценностей современного человека, пересматривается многократно. Открытия возникают путем особого

прочтения вечных истин. Испытания временем сближают эпохи. Благодаря сохранившимся свидетельствам культуры складывается диалог между ушедшими и новыми поколениями. Репрезентативность определенного исторического периода ищет свое выражение при смене веков, смене реальностей. Причем складывающиеся обобщения о прошлом часто не совпадают с теми, что существовали в свое время у его очевидцев. Время меняет отношение к минувшему. Былое возвращается в современный мир в виде памятников, рукописей, книг, беспристрастно сохраняя колорит эпох. Образование призвано помочь различить сущее, выразить культурный след эпохи.

Религиозное сознание многие годы было доминирующим. С ним связывались духовные искания человечества. «Божественный дар», «божественная красота», «божья воля» и многое другое – практически все шло от Бога. Сомнение в вере – пассивное или воинствующее – не отменяло стереотипы мышления и мифологию сознания. Даже демократия, родившаяся в Греции и ставшая ориентиром общественного прогресса для многих государств и народов, также связывается с именем Бога. Анализируя творчество С. А. Франка, О. А. Назарова утверждает: «Демократия рациональна, ибо содержание общественного идеала, способы воплощения установленных идеальных норм решаются в ней путем дискуссий. Демократия, видимо, может быть оправдана лишь в качестве естественного закона, извне подчиняющего личность воле Божией» [7]. Не все согласятся с мыслью о демократии как о «воле Божией», но формирование идеалов, убеждений, ценностей, несомненно, требует признания неких изначальных постулатов человеческого бытия и сознания, необязательно с приписыванием им неземной природы. А. П. Мальцева видит основанием и условием ответственности человека мифологическое сознание: «Благодаря мифологическому сознанию с присущим ему синкретизмом только и возможно существование достаточно централизованной личности как основания ответственного поведения: ведь это сознание само по себе есть техника удержания множественного в единстве, удержания разного вместе» [6]. В этом, видимо, и состоит основная задача курса «Основы духовно-нравственного воспитания и светской этики» – способствовать консолидации общества на сложном этапе социально-экономического развития.

Педагогика прошлого часто была императивна. В современном обществе «человек сомневающийся» – особый тип личности, у которого способность к самоанализу превращается в источник самообразования и саморазвития. Сомнение – чувство внутреннее. Оно выражает несогласие человека с самим собой, неуверенность, которая, кажется, вредит делу.

Однако в сомнениях есть позитив. Избыточная уверенность лишает человека чувства реальности, вырабатывает непогрешимость, которая сродни эгоизму. Педагогика сомнения преодолевает линии отчуждения. Постоянный диалог с учениками, слушателями, воспитанниками требует глубокого самоанализа. Иногда таким выражением рефлексии становятся урок или лекция. В пространстве эстетического опыта многие детали организации образовательного процесса значимы. Человек сомневающийся, обучая других, учит себя, преодолевая препятствия, обретает опыт, которым спешит поделиться с другими. Проблемность обучения становится источником совместного с учениками поиска устранения неопределенности на пути к истине. «Основы духовно-нравственного воспитания и светской этики» должны стать способом сравнения, сопоставления идеалов и ценностей современного мира, самоидентификации личности в противоречивом процессе общественного развития.

Во власти стереотипов прошлого духовно-нравственное воспитание ассоциируется как религиозное. А между тем духовность – предельно общее понятие в философии, включающее «потребность познания – мира, себя, смысла и назначения своей жизни. Формирование духовных потребностей личности – важнейшая задача воспитания» [8]. «Нравственность – совокупность норм и правил, регулирующих отношения людей в обществе на основе общественного мнения, стимулирующих или тормозящих их поведение и деятельность» [8]. Проблема духовно-нравственного воспитания имеет другие основания в светском понимании. Она состоит в том, смогут ли единые ценности и идеалы объединить светское и религиозное духовно-нравственное воспитание. «Сегодня люди еще слишком мало знают о себе, чтобы использовать все свои возможности... Может быть, потому что церковь тысячи лет монополизировала сферу духовности, и это, наверно, вполне естественно», – считает Р. А. Быков [1].

Атеистическое советское прошлое опустошающе действовало на внутренний мир человека. Для многих неверие в Бога сочеталось с неприятием «светлого коммунистического будущего». В конце прошлого века – начале этого религиозное мышление берет реванш. Поддерживаемое руководством страны, религиозное сознание в последние годы проникает в систему светского образования и утверждается в ней. При кажущейся очевидности в необходимости знаний основ религиозной культуры симбиоз светского и религиозного сознания выглядит противоречиво. Свобода вероисповедания и свобода непринятия веры равнозначны. Всякие попытки принуждения к тому или иному миропониманию влекут за собой целый комплекс социокультурных, психологических и иных, весьма острых и болезненных проблем.

Ограничения свободы в отношении к религии опасны и ведут к диктатуре. Печальный опыт таких ограничений мы приобрели в советском прошлом. Свобода, не знающая границ, не считающаяся со свободой Другого, оборачивается рабством. Иван Ильин, настаивая на божественной сути духовной свободы, утверждал, что «зародилась и созрела лжеидея недуховной свободы: не свободы веры и Богосозерцания, а свободы безбожия; не свободы совести, а свободы от совести – от ответственности, от духа, от вкуса, от правосознания» [5].

В современном мире идеи глобализации общественного сознания, единения людей, народов и цивилизаций сочетаются с хрупкостью и уязвимостью складывающихся социальных контактов. Наша эпоха выявила неприемлемость прежних форм сосуществования народов, произошел распад бывших взаимоотношений между ними.

Постижение ресурсов свободы и ответственности, которую она возлагает, подлинного патриотизма и зрелой гражданственности становится значимой, важнейшей целью образования как способ организации общественной жизни. С особой остротой общество ставит перед образованием проблему свободы совести при имеющихся явных потерях в совестливости. Вводимый курс «Основы духовно-нравственного воспитания и светской этики» в непростое время кризисов и социально-экономических преобразований призван пробудить чистоту помыслов всех обучающихся. Воплощением вершинности духа не обязательно является Бог. Работа души, нацеленная на совершенство, основанная на общечеловеческих ценностях, – есть способ построения нового мира, зиждущегося на любви, добре и справедливости – нравственных ценностях, которые связывают людей верующих и неверующих.

О нововведениях последних лет, касающихся религиозных курсов, совершенно несвойственных светской системе образования, «Учительская газета» заявляет: «В российских школах появится новая образовательная область – “Духовно-нравственная культура”» [9]. Само название предполагает: духовность, нравственность и культура имеют религиозную основу. А в лучших традициях образовательной деятельности организуются «Олимпиады по православию» – «кто более всего православию верен?» Глубоко личное отношение человека к Богу становится предметом состязательности. Насаждение религиозного сознания является видом духовного насилия, разрушающего целостность гуманитарного образовательного пространства. Преемственность этой тенденции в вузе серьезно изменяет природу профессиональных компетенций специалиста – носителя различных культур. Такой нажим на образовательное сообщество вы-

зывает эффект противоположный – оно становится атеистическим. А те, кто выбирает вместо «Основ православной культуры» или каких-либо других курсов, носящих религиозную направленность, «Светскую этику», «обречены» многие годы изучать этот интересный предмет без должной внутренней подготовки, в отрыве от онтологических особенностей развития личности. Этика выступает как нечто альтернативное и противоположное религиоведению (если «Основы духовно-нравственной культуры» считать по сути таковыми). Инноватика, лишенная принимающей ее духовной среды, обрекает школу на мучительные попытки справиться с нововведениями и вырабатывает внутреннее неприятие к тем, кто их осуществляет.

Ответ на вопрос: «Нужны ли основы религиозной культуры в светском образовательном учреждении?» – думается, следует искать, обратившись к нашей истории. Насаждавшийся в советские времена атеизм, по сути дела, обернулся религиозной пропагандой. Не произойдет ли подобный эффект в результате вводимого курса, примерное название которого «Основы религиозной культуры и светской этики»? Ведь такой курс является не банальным «обновлением содержания образования» – он означает глубокие изменения образа школы, ее социального статуса в системе общественных отношений. Может ли «раб Божий» стать личностью? Как совместить ценности религиозной и светской культуры, даже если они, казалось бы, преследуют одну благую цель – духовно-нравственное воспитание? Какой должна быть единая картина мира: научно обоснованной или божественной? Это вечный спор между верующими и атеистами. Как в еще не окрепшем сознании учащихся совместить понимание таких непримиримых жизненных позиций?! Объяснить суть этих разногласий – важнейшая педагогическая задача. В новом курсе должны найти решение философские проблемы и конкретные аспекты формирования мировоззрения личности. Отметим некоторые из них:

- духовные универсалии единой картины мира;
- толерантность и взаимообогащение национально-религиозных культур;
- грани общечеловеческого, религиозные секты и культы;
- преемственность в воспроизведении культурных традиций;
- границы человеческого бытия: антропологическая концепция «Я – другой Я»;
- религиозная мифология как фактор манипуляции общественным сознанием;
- духовно-нравственное воспитание как социокультурный процесс, определяющий возвращение личности для будущей России;

- такт и координация во взаимоотношениях религиозных конфессий как феномен культуры;
- национальный экстремизм, международный терроризм, Холокост и духовные кризисы цивилизации.

Формирование мировоззрения отторгает «клиповость»: светское и религиозное сознание невозможно соединить механически. Какой должна быть гносеологическая модель познания мира, сопрягающая различные представления о нем? До какой степени надо «дружить религиями» и «не замечать друг друга»? Возможно, и название вводимого курса должно быть иным, во всяком случае, для школ. Например, «Философские проблемы жизнедеятельности».

Мировая история и история религий прошли сложный путь различения ценностей. Именно эта мировоззренческая проблема важна для образования. Научное и религиозное сознание задают параллельные миры. Как в сознании ребенка совместить представления о происхождении человека: он произошел от обезьяны или создан Богом? Даже при несомненных достижениях естественных наук и твердой наступательной позиции религиозных общин в современном обществе сомнения вызывают обе эти несовместимые друг с другом гипотезы. Надо ли в них верить или признавать как данность? Быть может, школьники, да и студенты, должны знать их обе? Но как, в какой момент им следует сказать о несостоятельности одной из них и надо ли? Образование должно не только знакомить обучающихся с духовными традициями и учить жить сообразно им. В светском образовании материалистическая картина мира является основой его научного понимания. Не сформировав устойчивого мировоззрения, обучающиеся приобретают сумбур в сознании. А библейские заповеди? Спущены ли они «сверху», «с небес» как «духовные рекомендации» или являются плодом долгих исканий многих поколений людей, выстрадааны мучительным поиском абсолюта, высочайшим достижением человеческого духа? Кто рождает истину: человек или Бог? А сам человек – всего лишь «раб Божий»? Современное образование провозгласило человека центральной фигурой всего образовательного пространства. И что, эта фигура – «раб Божий»? раб?! Эти параллельные миры напоминают двухжильный провод, включенный в сеть высокого напряжения. Если жилы соединить, возникнет короткое замыкание – электрический разряд, молния. Механическое совмещение научной и религиозной картин мира может вызвать подобное замыкание. С. А. Франк говорил «о возрождении религиозной жизни как основной потребности эпохи, о признании опытной интуитивной основы религиозности и о равноправии мистического

опыта со всяким иным опытом, а следовательно, о признании его способности служить отражением истины» [7]. Если такое «равноправие» не удастся утвердить в курсе «Основы духовно-нравственного воспитания и светской этики», то «короткое замыкание» в общественном сознании может привести к глубокому социальному противостоянию.

Позволительно ли судить о правильности, истинности религиозных или же светских воззрений? Корректна ли сама постановка задачи? Многие тенденции современной жизни вносят «разлад» в религиозный стиль мышления. И. Ильин указывает: «Земные “утехи” и “развлечения” манят людей. Жажда наслаждений растет, а с нею вместе и воля к богатству и власти. Трезвые удержки слабеют, мудрая мера утрачивается, порок не отталкивает; современный человек верит в свою окончательную смертность, но не верит в свое бессмертие и в вечную жизнь» [5]. И даже в таких условиях в нашей современной жизни возникает прорыв к религиозному сознанию отдельных людей и больших социальных групп. Человек неустанно ищет жизненные ценности. Это приводит его к различным постулатам мироустройства. Религиозное мышление питало творческое сознание многих мыслителей, они искали в нем основу мира. Попыткой разрешения вопросов нравственности через осознание великой миссии России в развитии цивилизации было творчество выдающегося мыслителя В. С. Соловьева. «Он гениально воплотил в своих произведениях и стремление к синтезу, и стремление разрешить все вопросы, и стремление посредством примирения религий с наукой привести к единому заданию, к единому устремлению все задачи человека на земле. Соловьев называет свое учение мистицизмом», – считает В. Г. Белоус [4].

Можно искать оправдание всему в воле Всевышнего и находить его в любви к ближнему. Верить в торжество человеческого духа означает постигать социокультурную многомерность постулатов человеческого бытия. Чтобы судить об их правильности, надо различать их целостность. Встать «выше» Бога так же сложно, как оказаться за пределами бесконечного, неисчерпаемого процесса познания, в принципе, познаваемого мира. Следовательно, подход с точки зрения «правильности» не совсем оправдан при сравнении светского и религиозного сознания. А истина становится относительной, выводимой из принимаемых постулатов. Этот «релятивизм» не препятствует формированию нравственности, которая «примиряет» ее духовные основания. Как и в прошлые времена, «трудно бывает отличить – человека от зверя, партию от шайки, парламентария от взяточника-авантюриста, народ от черни. Люди нашего времени утрачивают духовный хребет: они одержимы завистью и жадностью» [5]. Угроза при-

митивизации Человека преодолевается верой в ценности и идеалы, пути достижения которых определяют общественный прогресс.

Жизненные трудности отдельного человека, поиск духовных оснований цивилизации современной жизни часто возрождают интерес к теологическому мышлению. Религиозное сознание, казалось бы, освобождает от умственных усилий, связанных с пониманием и освоением мира. Догма подменяет и подавляет волю и вырабатывает фатализм. Религиозное сознание представляется органично связанным с культурной традицией. Однако духовные символы современной науки взаимодействуют с религией как параллельные миры. И даже культурные знаковые обобщения этих сфер понимания мира не всегда находят примирение. Светское образование должно искать и выпукло обозначать причину противостояния научной и религиозной картин мира, искать пути гармонизации сознания в противоречивых представлениях о мире. Вместе с тем органичная потребность общества сохранить связь времен превращается в способ укрепления власти, удерживающей религиозную архаику прошлого как матрицу исторической памяти. Джон Дьюи приходит к важному методологическому выводу: «Поэзия, религия, искусство – это великие ценности. Их нельзя сохранить, задержавшись в прошлом и тщетно пытаясь реставрировать то, что было сломлено ходом событий в сфере науки, производства и политики. Они представляют собой цвет мыслей и желаний, которые незаметно вследствие многих и многих тысяч повседневных ситуаций и контактов составляют ресурсы воображения. Не следует ждать, что они встретятся в опыте; их нельзя заставить реализоваться» [3].

Необходимо понимание народной культуры как целого, взаимообусловленного историческими эпохами. Российское государство на протяжении многих столетий стремилось объединить различные слои общества, формировало единый культурный слой межнационального общения, позволявший выработать механизмы сотрудничества. Важно понять, как гуманистические ценности различных религий, адресованные своим приверженцам, могут быть полезны и значимы представителям других вероисповеданий. В образовании и культуре необходимо ощутить ту грань, когда межконфессиональное сотрудничество переходит в религиозное давление. Крестовые походы, да и многие другие военные конфликты в истории цивилизации, проходили как силовое насаждение чуждых человеку убеждений. Они возникали потому, что кто-то считал «свою» религию самой гуманной и справедливой, не интересуясь, желают ли другие такого «облагодетельствования». Неужели горькие уроки межрелигиозных войн не усвоены? Насаждение одноконфессиональной культуры в многокон-

фессиональном обществе недопустимо. Вера обращена к отдельному человеку. Он вправе определять то, что ему хочется принять. Что-то не встречаются люди, придерживающиеся нескольких вероисповеданий одновременно. Принимая один свод религиозных догматов, человек по меньшей мере резко снижает интерес к другим. А что делать тем, кому религиозные наставления и вовсе не нужны?

Трудно придумать правила, охватывающие всевозможные случаи политической сдержанности в проявлении национальных или же религиозных чувств. Регулятором этих процессов должно быть понимание добродетели, основанное на моральных убеждениях и нравственном воспитании, на складывавшихся на протяжении многих лет традициях россиян и мирового сообщества. Менялись политические установки, общественно-политический строй, неизменным оставался дух народа, его талант передавать из поколения в поколение важнейшие обобщения жизненных исканий, воплощенных в образовании, науке, искусстве.

Сами граждане страны существенно отличаются между собой духовными позициями в понимании развития личности, общества и государства, а значит, и самого образования. Вот почему остро встает проблема образовательных парадигм. Важны не только утвердившиеся в науке подходы, определяющие модели исследования педагогической реальности, – актуальна проблема совместимости складывающихся методологических подходов к образованию в обществе, существенно неоднородном по своим политическим пристрастиям и духовно-нравственным позициям. Такая неопределенность нашла отражение и в настойчивом стремлении «подкрепить» общественную нравственность, мораль введением отдельного курса «Духовно-нравственное воспитание», ориентацией его, прежде всего, на воспитание религиозное, претендующее одновременно быть и патриотическим.

Религиозная идентификация обусловлена обычно этнонациональными традициями. Во многих семьях детям уже с рождения «присваивается» вера. С годами человек «свою» веру превращает в свои религиозные убеждения. А что делать, если, познавая мир, он эту веру не определил в разряд жизненных ценностей? Требуется ли толерантность к самому себе? Находясь среди представителей других конфессий, человек чувствует себя комфортно до тех пор, пока не обнаружит давления предлагаемых ему других религиозных ценностей. Возникает обратное: человек цепляется за изначальные установки, к которым был до некоторых пор равнодушен. Происходит потеря духовных ориентиров. Иногда это и порождает религиозный экстремизм.

Для человека неверующего в равной степени неинтересно знать «духовные ценности» различных религий. Они для него вообще не имеют ценности. Атеист исчерпывает свои культурные запросы научным мировоззрением. Это, пожалуй, тот редкий случай, когда знание религий не требует умений и навыков. «Знать для общего развития» – почти как смотреть «Поле чудес». Через день это феерическое «Поле» забывается, а спустя еще некоторое время многих только раздражает. Вера, не принятая сердцем, – источник внутреннего конфликта, который случайно может перерасти в социальный. Межрелигиозная нетерпимость как раз и возникает от того, что трансляция, навязывание духовного опыта «случайно» может задеть религиозные чувства других. Бенедикт XVI «случайно» оскорбил пророка Мухамеда. Датские художники «не без злого умысла» напечатали на него карикатуру. А еще, в начале XIX в. так же «случайно» появились «Заветы Сионских Мудрецов», в которых обвинению подвергнут целый народ. И произведение «200 лет вместе» А. И. Солженицына совсем не способствовало выработке общего духа русского и еврейского народов. От представленных в книге знаний не возникло умение понимать чужую боль и находить линии духовного притяжения народов, связанных общей исторической судьбой. В этом повествовании навык анатомического обнажения факта не дал духовных обобщений. Автору не хватило культурологической компетенции – чувства такта, возникающего из уважения к другой культуре.

Интерпретация религиозных учений в кругу своих приверженцев допускает широкие толкования. «Своим» это позволено. Но если те же самые суждения будут исходить от «людей извне», то это приведет к непримиримой конфронтации. Вот почему «История мировых религий», «Основы православной культуры» вызывают столь двойственное отношение в обществе. Школа, изучающая только одну религию, даже ее культурологические основания, перестает быть светской и превращается в религиозную.

Говоря о включении элементов религиозной культуры в светское образование, люди подсознательно сразу же задают себе вопрос: способствует ли это взаимопониманию между людьми или же служит толерантности – почти доходящей до безразличия терпимости к людям, имеющим другие убеждения? Во многих уголках планеты, к сожалению, мы сталкиваемся с фактами, имеющими общую природу и достигающими цивилизационных масштабов.

В свободном обществе не должно быть насаждения религиозного сознания даже в скрытых формах. Исторический опыт свидетельствует о том, что «Закон Божий» в дореволюционной школе обернулся насаждениями аг-

рессивного атеизма в советское время. В современном обществе задачи воспитания личности, расположенности к другим культурам, национальным и религиозным общностям исключительно актуальны, потому что в современном мире исключительно активны коммуникационные процессы. А. Н. Джуринский формулирует условия, способствующие успешному решению этих задач: «Цели мультикультурного воспитания строятся вокруг четырех ориентиров: социокультурной идентификации личности; освоения системы понятий и представлений о поликультурной среде; воспитания положительного отношения к диверсифицированному культурному окружению; развития навыков межнационального общения» [2].

Известно, что Талмуд – это устная Тора. Он считается первым учебным текстом в истории человечества. От толкований и разъяснений основных идей Торы Талмуд переходит к обсуждению с читателем сгустков смысловой энергии религиозного учения, актуализирует столкновение различных позиций, разъясняющих суть писания. Толкованию Торы посвящены различные притчи – сказания для взрослых, имеющие особый философский смысл. Даже добрые дела, обращенные к людям, приобретают символическую основу. В иудаизме существует понятие «сгула», которое означает «нечто чрезвычайно ценное, уникальное», являющееся символом отношения человека к реальному миру. Таких символов много и в христианских традициях. Икона – важнейший символ веры. Высокое назначение слова выражено в Слове Божьем. Граф Ф. С. Уваров в начале XIX в. выдвинул идею о том, что Россия существует в единстве трех начал: самодержавие, православие, народность. Сама Русь считалась символом веры и называлась Святая Русь. Рождественские встречи, новогодняя елка, каравай также обозначают обобщенные образы знаковых событий и явлений, которые сближают людей одной веры. Стремление к нравственному совершенствованию, милосердию и состраданию олицетворяет мусульманский праздник Ураза-Байрам. Религиозная культура сохранила до наших дней исключительно важные знаково-символические формы образовательного воздействия. Понимание их сути позволяет избежать религиозного радикализма. Полезно находить истоки педагогического общения в традициях самых разнообразных культур. Для образования важно понять истоки духовного символизма. Это приближает нас к пониманию сущностных оснований различных культур, снимая противоречия от вольных толкований некоторых исторических фактов и событий.

В прошлом терроризм был связан с вызовом отдельного человека обществу. Современный терроризм выражает протест представителей широких социальных масс, имеющих другие базовые ценности.

И главное в этом отличии – пренебрежение человеческой жизнью. Личное достоинство складывается в воспитательном процессе через понимание красоты отношений между людьми, их величия во всем мироустройстве. Присутствующий во всех религиях религиозный канон «не убий», спущенный с божественных небес человеку, как правило, не подлежит обсуждению. Но суть человеческой жизни, ее неповторимость обусловлены нетождественным пониманием этой высшей ценности различными религиями.

В суе повседневности мы сталкиваемся с многообразием действий, быть может, напрямую и не возвеличивающих человеческое бытие, но, несомненно, приводящих к пониманию бесценной, неповторимой гаммы индивидуальных особенностей, которые присущи отдельной личности. Богатство общества столь же значимо, как и богатство чувств, эмоций, переживаний, всего того, из чего складывается человеческая жизнь. Общности символов веры (бог един, «десять заповедей» и др.) присутствуют во многих канонических текстах различных религий, их истоки имеют неодинаковую социальную, культурную, экономическую основу. Люди задаются вопросом: почему, имея близкие, по сути, символы веры, люди живут в таких различных условиях?» И тогда возникает попытка объяснить социальную несправедливость межрелигиозной догматикой, недостаточной преданностью вере. Допуская плюрализм мнений и вероисповеданий, необходимо достигать высокой степени понимания не культовых элементов религиозного сознания, но такого уровня мировоззрения, при котором глобальные процессы формирования единой картины мира объясняли бы сущностные аспекты взаимодействия людей и цивилизации. А. Н. Джуринский уверен: «Поликультурность личности отнюдь не генетического происхождения. Она социально детерминирована и должна быть воспитана» [2].

Всякое реформирование образования должно сопровождаться расширением спектра свободного развития, понимания и учета позиций оппозиционирующих сторон, также являющихся субъектами образования. Услужливый оптимизм верноподданного сообщества несет опасность и сегодня, когда единственная точка зрения насаждается в сознание людей по политическим, религиозным, националистическим и иным мотивам.

Литература

1. Быков Р. А. Требуется щит Персея // Новая газ. 2006. № 39(1161).
2. Джуринский А. Н. Проблемы поликультурного воспитания в зарубежной педагогике // Вопр. философии. № 10. 2007. С. 43–51.
3. Дьюи Дж. Реконструкция в философии. Проблемы человека: пер. с англ. М.: Республика, 2003. С. 132.

4. Из протоколов Вольфины: заседание «Памяти Вл. Соловьева» // *Вопр. философии*. 1997. № 1. С. 147.
5. Ильин И. А. Почему мы верим в Россию: соч. М.: Эксмо, 2007. С. 20–22.
6. Мальцева А. П. Мифологическое сознание как основание и условие ответственности // *Человек*. 2009. № 4. С. 71
7. Назарова О. А. О роли и месте социальной философии в творчестве Семена Людвиговича Франка // *Вопр. философии*. 2008. № 5. С. 105.
8. Рапацевич Е. С. Современный словарь по педагогике. Минск: Современное слово, 2001. С. 212.
9. Руденко С. ОПК включает в ДНК // *Учит. газ.* 2008. № 3.

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 372.016:811.131.1

Г. А. Остякова

ФОРМИРОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВА ИХ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются философские и психологические аспекты понятия аутентичности, обозначены пути формирования аутентичного речевого поведения, способствующего социально-профессиональной адаптации. Приведены результаты экспериментального исследования, доказавшего, что использование аутентичных средств обучения повышает уровень названной адаптации.

Ключевые слова: социально-профессиональная адаптация, аутентичность, аутентичный текст, аутентичное речевое поведение.

Abstract. The paper considers philosophical and psychological aspects of the concept of authenticity; means of formation of authentic speaking behaviour for social and professional adaptation described. The research data show that using authenticity leads to a higher level of the above adaptation.

Index terms: social-professional adaptation, authenticity, authentic text, authentic speaking behaviour.

Сегодня невозможно решать задачи научного осмысления и конструирования образовательного процесса без включения в него содержания, предусматривающего развитие коммуникативной компетенции будущего специалиста с учетом специфики профессиональной деятельности, основой которой является аутентичность.

В литературе последнего времени проблеме аутентичности (от *гр.* *authenticus* – подлинный, действительный, *англ.* – естественный, *фр.* – подлинный, достоверный, настоящий) уделяется большое внимание.

Аутентичность в психологическом аспекте рассматривается как способность в ходе общения отказаться от различных социальных ролей, позволяя проявляться подлинным, свойственным только данной личности, мыслям, эмоциям и поведению; она предполагает цельное переживание непосредственного опыта, не искаженного психологическими защитными механизмами, когда мысли и действия согласованы с эмоциями; характеризует некую идеальную функционирующую личность [3]. Боль-

шинство концепций экзистенциальной психологии имеют идею аутентичности (подлинности, истинности, неподдельности). Общим местом для экзистенциально мыслящих психологов и философов является сосредоточенность на актуальном бытии человека в мире, его экзистенции, которую можно определить как конкретную, биографическую, воплощенную жизнь конкретных людей, каждый из которых характеризуется уникальностью и незаменимостью. Экзистенциальная феноменология изучает экзистенции в терминах личностного вовлечения в ситуации в мире. Она направлена на пробуждение к особому способу жизни, обычно называемому аутентичным существованием (экзистенцией). Наиболее полное освещение и теоретическую разработку явление аутентичности получило у С. Мадди, который поставил ее в центр представлений об идеальном развитии личности [2].

В работах К. Роджерса аутентичность, подлинность, конгруэнтность и прозрачность отождествляются [3]. В философском аспекте, согласно М. Хайдеггеру, аутентичность есть способ получить доступ к понятию бытия. Термин «аутентичность» философ использует в онтологическом и эпистемологическом смыслах [5]. Для М. Хайдеггера и представителя экзистенциализма Ж.-П. Сартра аутентичность представляет собой нравственное понятие [5, 10–12]. А. Камю видит в контексте аутентичности уникальность действия, чувствования и видения [8].

В соответствии с представлением Ж. Деррида, аутентичность полностью подвластна связи между звуком и смыслом, тем, что говорится, и тем, что подразумевается, поскольку истина привязана к миру звука, к разговаривающему миру. Выражение Ж. Деррида «*s'entendre parler*» указывает на связь между намерением и значением: это означает и слышать себя говорящим, и схватывать значение того, что говорится [4].

Согласно философской концепции экзистенциализма, человек может определить линию своего собственного поведения в каждой возникающей вокруг него реальной ситуации [10].

Некоторые авторы рассматривают аутентичность не как свойство, присущее речевому произведению, а как характеристику учебного процесса, разграничивая понятия «подлинность» и «аутентичность». Подлинными считаются все случаи использования языка в неучебных целях. Аутентичность же создается в учебном процессе, в ходе взаимодействия учащихся с текстом, преподавателем и друг с другом, побуждая студентов воспринимать работу над текстом не как упражнение, а как аутентичную коммуникативную деятельность.

Аутентичность – эффективное средство, обеспечивающее ту совокупность обстоятельств, которая вызывает речевое общение, благоприятствует или сопутствует ему, т. е. создает коммуникативную ситуацию. Необходимо, чтобы студенты умели свободно ориентироваться в иноязычной среде, применять свои знания, умения и навыки в конкретных жизненных обстоятельствах, адаптироваться в социально-профессиональной сфере.

Понятие социально-профессиональной адаптации рассматривается во взаимосвязи с понятиями «деятельность», «активность», «профессиональное и жизненное самоопределение», «социализация личности».

Социально-профессиональная адаптация – сложный целостный динамический процесс и результат этого процесса согласования профессиональных намерений, качеств личности и требований конкретной профессиональной деятельности; личностных изменений в ходе адекватного реагирования личности на собственные изменения и изменения профессиональной деятельности и среды под воздействием порождаемых включением личности в систему непрерывного образования факторов:

- психологической подготовки (знание этнокультурных норм общения, теории взаимодействия людей, умение адекватно воспринимать себя и партнера, ситуацию общения в целом, создавать систему межличностных отношений, овладеть навыками общения, анализировать, корректировать свои действия, усвоить конкретную систему социальных норм и связей, социального опыта путем вхождения в социальную среду и социальных ролей);

- процесса усвоения аутентичного языка как орудия чужой культуры с одновременным проникновением в мир носителей этого языка;

- изучения образа жизни иного народа, которое начинается задолго до включения личности в иную социокультурную среду и служит фактором адаптации, инвариантом которой является обучение аутентичному языку;

- перестройки личности на основе ее отказа от собственного «я» и обращения к другому (из иных стран) видению мира. Вторичная картина мира, возникающая при изучении иностранного языка как орудия иной культуры – это, в основном, картина не отражаемая, а создаваемая языком. Точкой пересечения понятий «социально-профессиональная адаптация» и «овладение аутентичным речевым поведением» является процесс приспособления, перестройки и, следовательно, развития личности при вхождении в новую культуру как культуру общества, образа жизни иного, чужого социума, что является признаком формирования вторичной языковой личности. Овладение аутентичным речевым поведе-

нием возможно благодаря неразрывному единству с миром и культурой носителей языка;

- воспитания речевого поведения студентов на основе аутентичности, которое определяет успешность всей жизнедеятельности человека.

Недостаточно развитое аутентичное речевое поведение приводит к потере авторитета, к неустойчивости позиции в профессиональной среде, тем самым осложняя и замедляя социально-профессиональную адаптацию.

Речевое поведение опирается в первую очередь на чтение адаптированного текста, речевое аутентичное поведение – на чтение аутентичного текста. Речевое поведение составляет и характеризует систему функционирования субъекта (личности) в речевом (коммуникативно значимом) общении в плане исполнения им индивидуальной речевой деятельности или соисполнения такой деятельности с другими субъектами общения.

Обучение аутентичному речевому поведению позволяет научить обучаемого мыслить на языке и говорить на нем с использованием правильных оборотов, а не переводной кальки с русского на французский. Рассматриваемое поведение воспитывается в результате обучения студентов воспринимать учебную работу как аутентичную коммуникативную деятельность, репрезентировать языковой менталитет, развивая социально-профессиональную адаптацию.

В результате использования аутентичных материалов создается благоприятная почва для развития коммуникативных умений учащихся, обеспечивается активность и личная заинтересованность. Опора на имеющийся языковой опыт позволяет строить межличностные отношения в производственном коллективе и продуктивно взаимодействовать с другими работниками, а также влияет на сформированность социально-профессиональной адаптации.

К сожалению, действующие учебники мало способствуют социально-профессиональной адаптации, так как почти все они или адаптированы российскими авторами, т. е. составлены иностранцами, не являющимися носителями языка текста.

Приспособление литературных и научных произведений для учебных целей обычно требует значительной их переработки, которая касается прежде всего языка. Стремясь выразить содержание оригинального текста доступными для студентов грамматическими и лексическими средствами, автор адаптации изменяет язык оригинала, его композицию, соотношение эпизодов. При такой обработке оригинального произведения ограниченными языковыми средствами происходят различные изменения в раз-

мещении логических центров, в распределении деталей. Эти изменения часто ведут к значительному ослаблению логических связей между предложениями.

В любом тесте можно выделить, с одной стороны, технику, средства закрепления мысли, с другой – сами мысли, способы их объединения, виды связей и разрывы между ними. Связь мыслей в тексте представляется особенно важной в плане изучения проблемы его восприятия, понимания и воспроизведения. Мысли не ограничиваются рамками одного предложения, а переходят из одного предложения в другое. Эти переходы и составляют логическую основу текста. Если заключить мысль в границы отдельных положений и не перебросить логический мостик, то текста не образуется. При обработке и дальнейшем использовании текстов в учебных целях эта сторона логических связей не всегда остается объектом особого понимания.

Поскольку язык изучаемого текста не является для студента родным, не исключено, что часть слов окажется неизвестной или их значение будет воспроизведено в памяти неправильно. Языковое оформление представляет дополнительную трудность. При таком условии ослабленные в тексте логические связи могут подвергнуться еще большему ослаблению, вплоть до полного их исчезновения, следствием которого станет неправильное понимание и искаженное воспроизведение текста: с логическими провалами, пропусками и фактическими ошибками.

Кроме того, при чтении оригинала составитель воспринимает значительно больше, чем затем обозначает в учебном тексте. В его памяти сохраняются детали, события и рассуждения оригинала. Восприятие измененного в учебных целях текста происходит у автора адаптации сквозь призму сохранившегося в памяти текста-оригинала. Вследствие этого он фиксирует только грубые нарушения логических связей, а ослабление связей может остаться незамеченным. Подсознание составителя отражает измененный учебный текст как оригинал, в котором логические связи событий и явлений воссоздаются в том виде, в каком они представлены. Однако нет оснований ожидать, что студент, не знакомый с оригинальным текстом, в полной мере восстановит ослабленные связи.

Фон аутентичного текста реализуется через продуктивный словарный запас, в который входят наиболее коммуникативно-значимые лексические единицы, распространенные в типичных ситуациях общения, в том числе оценочная лексика для выражения своего мнения, разговорных клише, а также реалии социально-профессиональной деятельности, позволяющие овладеть повседневной лексикой носителей языка.

В психологическом аспекте в таких текстах находит свое выражение деятельностная структура говорения. Текст выступает, с одной стороны, как продукт говорения и является способом речевого воздействия на читающего, а с другой – служит объектом смысловой обработки и создает необходимое содержание и коммуникативную базу для развития говорения: он обладает коммуникативной целостностью, благодаря которой отвечает познавательным и эмоциональным запросам студентов, активизирует их мыслительную деятельность.

С целью изучения влияния аутентичных материалов на уровень социально-профессиональной адаптации нами было проведено экспериментальное исследование среди студентов Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета (факультетов менеджмента, региональной экономики и управления).

В проведенном нами эксперименте в качестве аутентичных материалов был применен авторский электронный учебник, составленный на основе учебников для французских студентов [6, 14]. Для чтения мы использовали художественные произведения французских писателей Э. Базена, М. Дрюона, Э. Триоле [7, 9, 13].

Чтение является важным фактором формирования социально-профессиональной адаптации. На базе чтения строится обучение иностранному языку, осуществляемое в неразрывной связи с насущными требованиями жизни. Иными словами, преподавание должно тесно увязываться с задачами подготовки будущих специалистов, моделированием их будущей работы, проблемами обучения в целом. Реализация этих дидактических требований позволяет воспроизводить несложные производственные ситуации, в которых формируется умение студента оперативно реагировать на чужом языке, выполняя то или иное действие.

На основе вышеуказанных аутентичных художественных произведений студентами были созданы сценарии спектаклей, включающие сцены социально-профессионального характера, максимально приближенные к реальным условиям. В процессе игры каждый из коммуникантов выступал в определенной социально-профессиональной роли. При работе над спектаклем был использован такой подход, как импровизация, являющаяся и условием, и результатом самовыражения студентов в учебном познании.

В любой деятельности человека неизбежно сосуществуют два уровня – стереотипный и импровизационный. Если первый придает деятельности устойчивость как отражение в чем-то неизменных условий, служит выражением доведенного до образца опыта, своеобразным штампом, то

в импровизационной характеристике проявляется способность человека к перестройке своего поведения в изменяющихся условиях, формированию социально-профессиональной адаптации.

Работая над импровизацией студентов, преподаватель сам импровизирует. Как отмечает В. И. Загвязинский, «педагог не просто имеет право на импровизацию, он не имеет права не импровизировать» [1, с. 121].

Для проведения эксперимента было создано две группы: экспериментальная и контрольная, по 47 чел. в каждой.

Студенты контрольной группы занимались по обычной методике: работали с учебниками французского языка российских авторов. Со студентами экспериментальной группы проводились занятия с использованием игровых методов, аутентичных текстов электронного учебника, просмотра аутентичных художественных и страноведческих фильмов и чтения трех художественных произведений, разделенных по уровням подготовки.

Произведение «Розы в кредит» Э. Триоле было предложено для самостоятельного домашнего чтения студентам первого курса, продолжавшим изучение французского языка. В зависимости от языковой подготовки студенты читали произведение полностью или распределяли на части, впоследствии кратко пересказывая содержание в аудитории. Выбор этого произведения был обусловлен тем, что оно снабжено подробными комментариями, включающими в себя не только реалии, но объяснение наиболее сложных фраз. Роман изобилует сценами бытового характера, лексическая насыщенность которых ориентирована на социализацию студентов, а также сценами производственной направленности, способствующими развитию профессиональной адаптации.

Студенты второго курса работали с текстом романа М. Дрюона «Сладострастие бытия», достаточно простым и почти полностью состоящим из диалогов, в отличие от романа Э. Триоле. В данном случае обучающимся было предоставлено больше самостоятельности, так как в книге отсутствуют комментарии.

Третьекурсникам был рекомендован роман Э. Базена «Брачная контора». Они имели возможность сравнить свой перевод с художественным переводом преподавателя – автора статьи, а затем прослушать созданный на его основе и записанный на петербургском радио спектакль.

Для проведения эксперимента было решено выделить четыре уровня сформированности социально-профессиональной адаптации, соответствующие демонстрируемым студентами умениям:

- 1-й – беседа с носителем языка;
- 2-й – аудирование текста и диалога;

- 3-й – написание делового письма;
- 4-й – чтение и перевод аутентичного материала.

Все используемые задания носили характер социально-профессиональной направленности.

На первом этапе была определена степень изначальной сформированности социально-профессиональной адаптации (табл. 1).

Таблица 1

Сформированность социально-профессиональной адаптации к началу эксперимента, %

Группа	Уровень			
	1-й	2-й	3-й	4-й
Экспериментальная	13	19	52	16
Контрольная	10	18	58	14

Результаты проведения формирующего этапа эксперимента (табл. 2) свидетельствуют о том, что в контрольной группе произошло незначительное повышение уровня сформированности социально-профессиональной адаптации – на 1,8 %, в то время как в экспериментальной группе число студентов с высоким уровнем сформированности социально-профессиональной адаптации выросло на 5,6 %.

Таблица 2

Сформированность социально-профессиональной адаптации к концу эксперимента, %

Группа	Уровень			
	1-й	2-й	3-й	4-й
Экспериментальная	18,6	22,5	54	4,9
Контрольная	11,8	19,1	58,9	10,2

Статистический анализ по методу χ^2 – критерия для зависимых величин при вероятности допустимой ошибки $p < 0,01$ убедительно доказал значимую разницу в показателях на входе и выходе ($\chi^2_{\text{факт}} = 12,72$ при $\chi^2_{\text{критическое}} = 11,34$), что подтверждает эффективность предлагаемого метода обучения.

Количественный и качественный анализ полученных результатов обнаружил, что преобладающим является третий уровень – 54 % в экспериментальной группе, 58,9 % – в контрольной. Доля студентов первого уровня в контрольной группе на 7,8 % ниже, чем в экспериментальной (11,8 и 18,6 % соответственно). Среди студентов экспериментальной

группы 4,9 % имеют низкий уровень, что на 5,3 % меньше, чем в контрольной.

Проведенное исследование доказало тот факт, что у студентов, занимающихся по аутентичным учебникам и вовлеченных в игровую деятельность, выше уровень сформированности социально-профессиональных стремлений, чем у студентов, занимающихся по учебникам российских изданий и традиционной методике, не связанной с использованием аутентичных материалов, необходимых для того, чтобы студенты умели свободно ориентироваться в иноязычной среде, применять свои знания, умения и навыки в конкретной социально-профессиональной ситуации.

Целью современного профессионального образования является достижение будущим специалистом высокого уровня профессиональной компетентности, включающей аутентичное речевое поведение. Для того чтобы эта цель была реализована, необходимо сформировать профессиональную культуру. Лучший способ решения этой задачи – применение аутентичных материалов, способствующих обучению иностранным языкам как средству коммуникации.

Литература

1. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
2. Мадди С. Р. Теории личности: сравнительный анализ: пер. с англ. СПб.: Речь, 2002. 539 с.
3. Роджерс К. Клиентоцентрированный/человекоцентрированный подход в психотерапии // Вопр. психологии. 2001. № 2. С. 48–58.
4. Трубина Е. Г. Аутентичность // Филос. слов. М., 2002. 719 с.
5. Хайдеггер М. Бытие и время: пер. с нем. М.: АСТ; Харьков: Фолио, 2003. 510 с.
6. Albertini J. M. Les nouveaux rouages de l'économie. Les éditions de l'Atelier / éditions ouvrières. P., 2008. 335 p.
7. Bazin H. Le bureau des mariages. M.: Progrès, 1970. 206 p.
8. Camus A. La peste. P.: Gallimard, 1968. 247 p.
9. Druon M. La volupté de l'être. P.: Gallimard, 1988. 269 p.
10. Sartre J.-P. Existentialisme est un humanisme. P.: Nagel, 1960. 144 p.
11. Sartre J.-P. L'être et le néant. Paris, NRF. Gallimard, 1943. 724 p.
12. Sartre J.-P. La nausée / Jean-Paul Sartre. P.: Gallimard, 1954. 223 p.
13. Triole E. Roses à crédit. M.: Высш. шк., 1976. 110 p.
14. Tschaeglé T. Les mots qui comptent. Paris: Ellipses édition marketing. P., 2005. 192 p.

УДК 378.147; 378.17

Д. А. Радудевич

КОНСТРУИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С НЕАДЕКВАТНЫМ УРОВНЕМ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме педагогического сопровождения процесса обучения учащихся с личностной тревожностью в современных условиях компьютеризации образования и изменений его смысловой ориентации. Описываются принципы конструирования педагогического сопровождения, его этапы и комплекс методов, входящих в разработанную систему сопровождения учебного процесса.

Ключевые слова: тревожность, педагогическое сопровождение, методы педагогического сопровождения.

Abstract. The paper deals with the problem of pedagogical support to the students having a higher level of anxiety in the constantly changing modern world of computerized education. The principles of developing pedagogical support, as well as stages and methods of the latter are described.

Index terms: anxiety, pedagogical support, methods.

Для повышения эффективности обучения в условиях изменившейся его смысловой ориентации и актуализации личностного потенциала каждого обучающегося требуется, чтобы педагогическая поддержка и сопровождение учащихся с неадекватным уровнем тревожности (как личностной, так и ситуативной) стали неотъемлемой частью целостного образовательного процесса. Причем деятельность педагога при реализации системы сопровождения учебного процесса не должна ограничиваться лишь преодолением трудностей в обучении тревожных учащихся, а должна включать в себя задачи полноценного и гармоничного развития личности, сохранения и укрепления психологического здоровья учащихся, обеспечения их успешной социализации. Системное психолого-педагогическое сопровождение процесса обучения в современных условиях компьютеризации необходимо для создания благоприятных условий развития личностно-смысловой и позитивной эмоционально-чувственной сферы тревожных учащихся, их познавательных и творческих способностей и призвано помочь в адаптации таких учащихся к меняющимся условиям учебного процесса на разных его этапах, особенно при переходе с одной ступени образования на другую.

В настоящее время предлагаемые методы сопровождения процесса обучения не решают проблему тревожности как комплексную, т. е. учитывающую в своей основе не только индивидуально-личностные качества учащихся, но и изменившиеся условия современного учебного процесса, а также особенности взаимодействия учеников с педагогами. Методы психолого-педагогической поддержки не составляют единой системы по устранению неадекватной тревожности, не рассматривается также и возможность самостоятельного преодоления учащимися личностной тревожности.

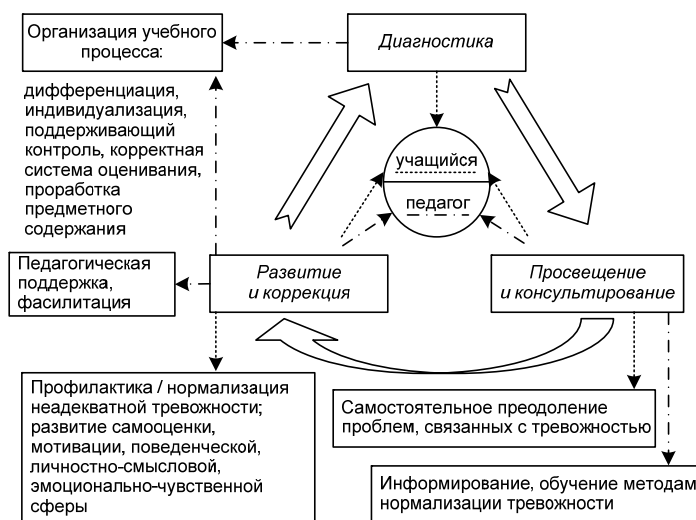
Комплексное применение эффективных методов обучения и развития личности, составляющих основу предлагаемой нами модели педагогического сопровождения процесса обучения тревожных учащихся, способствует разностороннему развитию, лучшей адаптации к условиям образовательного учреждения, дальнейшей учебной и профессиональной деятельности учащихся. Разработка модели велась с учетом современных тенденций компьютеризации образования и изменений его смысловой ориентации (направленности на инициирование процессов смыслообразования в учебном процессе). Особое внимание уделялось мотивационным компонентам учебной деятельности, адекватному представлению о ней в связи с обновлением учебного содержания, пересмотру существующих методов обучения [4, 7] и внедрению новых технологий, способствующих нормализации уровня личностной тревожности, воспитанию психологически здоровой личности, способной «к осмысленному выбору, готовой к ценностно-смысловому самоопределению» [1, с. 3].

Актуальность описанной ниже разработки обусловлена низким уровнем готовности педагогов к осуществлению необходимых преобразований в организации процесса обучения; устранением противоречия между желанием учащихся иметь высокие результаты успеваемости и проблематичностью их достижения вследствие повышенного уровня личностной тревожности; отсутствием модели коррекции уровня тревожности учащихся; слабой разработанностью форм и методов целенаправленного психолого-педагогического воздействия в условиях современного компьютеризированного обучения, при котором к факторам, влияющим на снижение эффективности учебного процесса, помимо личностной тревожности относится и феномен «компьютерной тревожности» [2, с. 56].

Предлагаемая система психолого-педагогического сопровождения основана на методах «управления» тревожностью. Объектом педагогической практики наряду с обучением при этом выступает психологическое (ценностное, личностно-смысловое, духовное) развитие учащихся. *Основным принципом* работы педагога в рамках предлагаемой системы педагогического сопровождения стал индивидуальный подход к каждому учащемуся, а *целью* – создание в учеб-

Сопровождение учебного процесса является совместной деятельностью педагога и учащихся, представленной следующими обязательными компонентами:

- В соответствии с перечисленными компонентами, педагогическая деятельность складывается из комплекса трех взаимосвязанных *элементов*: диагностики, просвещения и консультирования, развития и коррекции. В их составе определены важнейшие направления, предложены новые конкретные формы и методы практической деятельности педагога и учащихся в ходе реализации предлагаемой модели сопровождения учебного процесса (рисунок).



Модель системы педагогического сопровождения учебного процесса

Отметим ключевые моменты каждого этапа сопровождения.

Педагогическая диагностика. Реализация системы педагогической поддержки начинается с обязательной психологической диагностики учащихся для выявления уровня личностной тревожности на определенном этапе учебного процесса (в качестве основной рекомендуем методику «Личностная шкала проявления тревоги» Дж. Тейлора в адаптации В. Г. Норакидзе [3, с. 126–128], включающую в себя шкалу лживости для определения достоверности получаемых результатов; методику диагностики уровня школьной тревожности Филиппса – для конкретизации факторов и характера тревожности [6, с. 65–71]; «Изучение самооценки личности» Ю. И. Киселева – для определения уровня самооценки [6, с. 48–51]; «Оценку школьной мотивации» Н. Г. Лускановой – для выяснения мотивационных компонентов учебной деятельности [6, с. 60–64]), а также ценностного отношения обучающихся к учебным предметам. Обработка результатов анкетирования, которое мы разработали и провели с целью выяснения ценностного отношения школьников и студентов к математике [5, с. 197], позволила выявить проблемы учащихся в области понимания важности этого предмета и необходимости его изучения, уровень заинтересованности дисциплиной и отношение к ней обучающихся.

Выбор диагностических методик осуществлялся нами в процессе практических исследований, предлагаемый набор определен как оптимальный для первичной диагностики, далее можно разнообразить применяемые методики для выявления необходимых характеристик определенных особенностей личности учащихся.

Деятельность педагога на этапе диагностики состоит в проведении обследования учащихся, изучении их личностных качеств и оценке возможностей, составлении «портрета» каждого учащегося, т. е. в создании информационной базы, на основе которой формулируются цели и задачи последующей коррекционно-развивающей работы. Психодиагностический этап включает следующие элементы: организационно-методическая подготовка к диагностическим мероприятиям; проведение собственно диагностических исследований и регистрация получаемых данных; обработка результатов. Данный этап позволяет эффективно вести дальнейшую работу по таким направлениям деятельности педагога, как

- организационно-методическое и обучающее (включает выбор средств, форм, методов учебного процесса, создание условий успешного обучения и личностного роста каждого обучающегося);
- профилактическое (ориентировано на учащихся с адекватным уровнем тревожности);

- коррекционное (направлено на учащихся с низким и высоким уровнями личностной тревожности);
- консультационное и просветительское (предназначено для обучающихся и, по возможности, их родителей).

Результативность педагогической поддержки обеспечивается дальнейшим систематическим контролем и постоянной оценкой уровня тревожности, психологического и интеллектуального развития учащихся: на всем протяжении учебного процесса регулярно собирается и накапливается информация о личностных особенностях учащихся и динамике их развития в эмоционально-чувственной и когнитивной сферах, что позволяет педагогу поддерживать постоянную оперативную обратную связь. Анализ развития личности учащихся проводится при сравнении соответствующих показателей личностных характеристик, выявленных в процессе предыдущей и текущей диагностики.

Консультирование и информационное просвещение учащихся.

Эта весьма важная и действенная форма педагогического сопровождения реализуется посредством организации сотрудничества с учащимися в виде групповой и индивидуальной работы, в процессе которой педагог

- формирует у учеников представления об эмоциональных процессах, сопровождающих учебную деятельность, в частности о тревожности, ее симптомах; расширяет знания учащихся о психологических особенностях личности, их влиянии на адаптацию к условиям учебного процесса и результаты учебной деятельности, определяет пути решения данных проблем;
- ориентирует учеников на деятельность и достижения в учебе, а не на личностные способности, успехи; формирует у тревожных учащихся установку на самостоятельное разрешение возникающих проблем, знакомит с различными способами и возможными методами преодоления неадекватной личностной тревожности;
- оказывает психологическую помощь, проводит беседы индивидуально или в группе учащихся, склонных к повышенной тревожности, сильным эмоциональным переживаниям, испытывающих трудности в обучении и общении.

Такая работа необходима на всех этапах реализации системы педагогического сопровождения, она ориентирована на познание и использование учащимися в процессе личностного развития и обучения приобретенных социально-психологических знаний. Продуктивность просветительской работы определяется тем, насколько предлагаемая информация значима и актуальна для учащихся в данный момент времени, а также тем, в какой

форме она предъявляется: мы практикуем беседу с учащимися, диалог с выслушиванием мнения каждого из них по рассматриваемой проблеме, предварительно подготовленные выступления самих учащихся.

Необходимо также информирование родителей учащихся о влиянии уровня тревожности на обучение и взаимоотношения учащихся со сверстниками, а также ознакомление с проблемами и психологическими особенностями ребенка на основе данных, полученных на этапе диагностики. Цель просвещения и консультирования педагогом родителей – привлечение их к сотрудничеству в процессе поддержки учащихся. Консультационная работа проводится посредством родительских собраний и индивидуальных консультаций для оказания поддержки тревожным детям и помощи в организации эффективного родительского общения. Педагогическое сопровождение учащихся в условиях школьного обучения, осуществляемое в виде трехстороннего взаимодействия педагога, учащихся и их родителей, позволяет всеобъемлюще контролировать психофизиологическое состояние детей.

Коррекционно-развивающая деятельность педагога. Это направление работы при реализации системы педагогического сопровождения процесса обучения тревожных учащихся является основным и во многом определяет эффективность сопровождения. Данный вид деятельности педагога ориентирован на развитие, прежде всего, эмоционально-чувственной, личностно-смысловой, познавательной сфер учащихся. Психокоррекция позволяет решать различные психологические проблемы, возникающие у учащихся с неадекватным уровнем тревожности: адаптировать их к условиям современного компьютеризированного обучения, преодолевать трудности смыслообразования, развивать познавательный интерес и способности. *Основными принципами* коррекционно-развивающей работы являются

- целостность: комплексная работа с личностью учащегося, обращенная ко всем ее сферам (познавательной, мотивационной, эмоционально-чувственной, ценностно-смысловой);
- единство диагностической и коррекционно-развивающей деятельности: коррекционно-развивающая работа осуществляется на основе результатов психодиагностического обследования учащихся;
- системность коррекции и развития: тренировка и развитие имеющихся психологических способностей учащихся в сочетании с опережающим характером коррекционно-развивающей деятельности (включающей профилактические меры);
- деятельностный принцип: организация активной деятельности учащихся.

Работа строится на основе результатов предшествующей диагностики личностных характеристик учащихся, проводится с помощью групповых и индивидуальных *методов*, позволяющих оптимизировать педагогическую деятельность по профилактике и преодолению состояния тревоги и вытекающих из нее неуспеваемости, личностной дезадаптации, негативному состоянию и неразвитости эмоционально-чувственной и личностно-смысловой сфер.

1. Методы, повышающие эффективность взаимодействия педагога с учащимися: коррекция педагогом своих личностных особенностей, самообразование и саморазвитие; повышение психологической культуры и методической информированности; педагогическая фасилитация; проведение классных часов, дискуссий, тренингов по развитию активности обучающихся (необходимыми условиями их эффективной реализации являются способность и готовность педагога к профессиональной и осмысленной работе с тревожными учащимися, внесение необходимых корректив в применяемые методы и формы учебной деятельности, а также, совместно с обучающимися, изменений в содержание и выбор средств обучения).

2. Методы организации учебного процесса: совершенствование и модернизация процесса обучения, усиление развивающего и воспитывающего воздействия. Наряду с индивидуализацией процесса обучения, дифференцированной работой педагога с тревожными учащимися, ориентированием учебных занятий на формирование и развитие у каждого учащегося его интересов, личностных склонностей, поддерживающим контролем и корректной системой оценивания учебной деятельности (в особенности высокотревожных учащихся), профилактикой компьютерной тревожности (грамотным применением информационно-коммуникационных технологий в условиях компьютеризированного обучения), считаем необходимой организацию осознанного характера учебной деятельности обучающихся посредством воспитания и развития у них *когнитивных ценностей* (выявление и стимулирование *ценностного отношения к изучаемому предмету* на вводных уроках, лекциях: фиксация внимания на исторических моментах развития науки, объяснение роли изучаемой дисциплины в науке и производстве, возможности ее применения; обеспечение *доступности учебного содержания* для предметов естественнонаучного цикла дисциплин; детальная проработка предметного содержания с целью его *смыслового наполнения*, постоянная поддержка заинтересованности и познавательной потребности обучающихся, для того чтобы каждому из них была ясна личностная и общественная значимость его активной и творческой учебной работы).

3. Методы, направленные на овладение учащимися навыками оптимального состояния, на всестороннее развитие личности тревожных учащихся, нейтрализацию негативных состояний и преодоление последствий влияния неадекватного уровня тревожности: развитие адекватной самооценки учащихся, навыков самоанализа, мотивационного комплекса (работа с установками высоко- и низкотревожных учащихся в процессе диалога); развитие социальной адаптации и компетентности (обогащение навыков общения, поведения и деятельности); развитие *личностно-смысловой сферы* учащихся (например, на занятиях по математике учащимся можно предложить арт-упражнения на ассоциации: осмысленно изобразить линии – графики функций, фигуры, тела, соответствующие каким-либо жизненным процессам, явлениям действительности, сознательно выбрав при этом цветовую гамму, объяснить сопоставления, ассоциации, выбор цвета); преодоление излишней эмоциональной напряженности посредством методов коррекции эмоционально-чувственной сферы; развитие рациональной поведенческой сферы (можно использовать организационно-деятельностные и ролевые игры: моделирование ситуаций, вызывающих тревогу при освоении новых, более адаптивных социальных ролей и моделей поведения); нормализация уровня личностной тревожности и профилактика неадекватного ее уровня (предлагается применять метод анализа конкретных ситуаций, арт-терапевтические методики и упражнения: рисование потенциально тревожных ситуаций (тестирования, экзаменов) с сопутствующей саморефлексией, осознанием учащимися имеющегося опыта и последующим его переосмыслением).

4. Методы, основанные на самостоятельном преодолении учащимися проблем личностного характера: развитие мотивации (выбор целей в каждой конкретной ситуации в учебной деятельности, описание конкретных желаемых учебных достижений, создание графического представления пути достижения цели) и адекватности самооценки (максимально объективная оценка себя, нахождение в себе сильных и слабых сторон); снятие перед экзаменом состояния неуверенности, «путаности» знаний, ощущения того, что «все забыл» – всего того, что снижает потенциальные возможности, сковывает память, мышление, ухудшает внимание (можно прибегнуть, например, к «методу совмещения окружностей»: перед важным испытанием необходимо заготовить изображение двух концентрических окружностей небольших радиусов, незначительно отличающихся между собой, изображение должно быть контрастное – темное на светлом фоне, линии жирные; при сосредоточенном всматривании попытаться совместить обе окружности, свести их к одной); регуляция психического состояния (например, с помощью дыхательной гимнастики и упражнений на релаксацию: не-

обходимо вспомнить при помощи самовнушения состояние расслабленности, мысленно перенестись в благоприятную атмосферу и, успокоившись, собраться с мыслями, – подобное упражнение снимает состояние тревоги и напряженности как в момент подготовки к ответственному мероприятию, так и в самой ситуации, вызывающей повышение уровня тревожности).

Описанный комплекс методов педагогического сопровождения процесса обучения тревожных учащихся апробирован в процессе практических исследований, которые проводились в 2007–2009 гг. на базе МОУ СОШ № 6 и № 14 г. Новочеркасска Ростовской области, а также Южно-Российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института). Общее количество респондентов, принявших участие в формирующем педагогическом эксперименте – 351 человек (из них 128 – старшеклассники, 223 – студенты с 1-го до окончания 2-го курсов обучения).

Проведенный педагогический эксперимент показывает, что применяемые методы педагогической поддержки учащихся с разным уровнем личностной тревожности способствуют нейтрализации неблагоприятных эмоционально-деятельностных состояний обучающихся, благоприятствуют позитивным изменениям в развитии личности:

- количество учащихся с высоким уровнем личностной тревожности в экспериментальных группах уменьшилось (к концу одиннадцатого класса с 33,9 % до 27,7 % среди школьников, к концу второго курса – с 39 % до 16,5 % среди студентов); в контрольной группе школьников – увеличилось с 33,4 % до 39,7 %, в контрольной группе студентов – снизилось с 36 % до 28,9 %;

- уровень учебной мотивации в контрольной группе старшеклассников незначительно снизился (с 16,33 до 16,21 балла), в то время как в экспериментальной группе повысился с 16,41 до 18,92 баллов ($p < 0,01$ по критерию t -Стьюдента для зависимых выборок);

- среднее значение уровня самооценки учащихся к концу двухлетнего периода обучения в экспериментальных группах возросло (на 1,04 балла у школьников и 4,35 балла у студентов, $p < 0,01$); в контрольной группе школьников – снизилось на 4,72 балла, у студентов – возросло на 1,57 балла.

Данные формирующего эксперимента показывают большую эффективность реализованной системы педагогической поддержки в учебных группах студентов по сравнению с экспериментальной группой старшеклассников, при этом в контрольной группе студентов, так же как и в экспериментальной, наблюдается улучшение показателей, но менее выраженное. Это говорит о наличии больших личностных проблем у старших школьников, что определяет необходимость усиленной педагогической работы с обучающимися этого возраста.

Устойчивые положительные результаты достигаются, на наш взгляд, благодаря принципу субъективности учебно-воспитательного процесса, ориентации тревожных учащихся на внутреннюю мотивацию обучения и свободу выбора. Методики, нацеленные на распознавание индивидуальных особенностей учащихся, и методы, не только улучшающие эмоционально-психологическое состояние, но и актуализирующие личностный потенциал тревожных учащихся, обеспечивают их самостоятельное стремление к совершенствованию своих психологических характеристик, преодолению трудностей, возникающих в процессе обучения.

Таким образом, используя разработанную нами систему психолого-педагогического сопровождения, педагог совместно с учащимися может успешно справиться с ситуациями преодоления трудностей личностного характера, связанными с неадекватным уровнем личностной тревожности, и повысить эффективность процесса обучения и развития интеллектуальной, физически и психологически здоровой, самостоятельной, ответственной и социально мобильной личности, способной к ценностно-смысловому самоопределению, социализации в обществе, самореализации и активной адаптации к будущей профессиональной деятельности, – личности, готовой в полной мере реализовывать свой потенциал в современном мире.

Литература

1. Белякова Е. Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2009. 44 с.
2. Васильева И. А., Пащенко Е. И. и др. Психологические факторы компьютерной тревожности // *Вопр. психологии*. 2004. № 5. С. 56–62.
3. Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И. Б. Дерманова. СПб.: Речь, 2002. 176 с.
4. Духновский С. В. Психологическое сопровождение подростков в критических ситуациях: учеб. пособие. Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 2003. 124 с.
5. Радулевич Д. А. Выявление и формирование когнитивных ценностей студентов с личностной тревожностью (на примере предмета математики) // *Новые технологии в образовании*. 2009. № 6. С. 197.
6. Ратанова Т. А., Шляхта Н. Ф. Психодиагностические методы изучения личности: учеб. пособие 4-е изд., испр. М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 2005. 320 с.
7. Селиванова Л. И. Оптимизация эмоционального климата в процессе компьютеризированного обучения // *Вестн. КГПУ им. Н. А. Некрасова*. 1997. № 1. С. 29–35.

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

УДК 74

И. А. Медведев

ИДЕЯ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье говорится о проблемах, связанных с осмыслением и разработкой идеи современного университета. Делается попытка раскрыть общие черты развития университетской среды в различных странах на постсоветском пространстве. Описаны существующие противоречия и негативные тенденции, которые являются типичными для высших учебных заведений.

Ключевые слова: идея университета, государственное управление, образовательная политика, университет как институция.

Abstract. The paper considers the problems connected with the concept of modern university. The author shows common features of development of higher educational institutions on the post-Soviet territory, contradictions and negative trends being described.

Index terms: concept of university, the government, the educational policy, university as an institution.

В последнее время как в украинской, так и в российской научной литературе все более актуальными и обсуждаемыми становятся идея университета и проблема его государственного управления. Так, например, в России данной тематике посвящены работы В. В. Лесевич, П. А. Сорокина, Н. И. Кареева, П. Г. Виноградова, С. Н. Трубецкого, С. М. Соловьева, П. Н. Милюкова, Н. И. Кареева, Е. М. Косачевской, Н. М. Коркунова, Н. А. Рожкова; в Украине – труды С. Квита, В. Корженко, М. Зубричко. Проблематика, связанная с идеей университета, является важной и интересной прежде всего для представителей педагогической науки, социологов, политологов. Исследования же аспектов государственного управления университетским образованием относятся к разряду новых и наиболее перспективных.

В начале XXI в. на постсоветском пространстве сложился не только «парад суверенитетов», но и «парад» идей университетов, которые стремятся к суверенитету и к автономии [1]. В «шараханьях» между Ньюменом,

Гассетом и Гумбольдтом современные создатели моделей высших учебных заведений и исследователи часто забывают, что Европе нужно было пройти восьмисотлетний путь развития, чтобы сформировать идею национального университета и создать профессионально-техническую элиту.

В этом контексте интересно обратиться к такой реалии современного мира, как «китайское чудо», которое, как мы считаем, своим явлением обязано, скорее всего, китайскому университету, подвергнутому более раннему влиянию американского образования, чем высшие учебные учреждения на постсоветском пространстве. Китайцы, вместо того чтобы обучать свою «золотую молодежь» в СССР, стали отправлять ее на учебу в США и Европу намного раньше, чем мы [3].

В моделях университетских идей в таких странах, как Россия, Украина, Беларусь, отличия довольно существенные. Для российской идеи университета всегда было характерно тяготение к национальному и государственному централизму. Идея университета в России была все время на службе у государственной машины. Так было всегда: начиная с эпохи Петра I и вплоть до окончания советского периода. Подобными же, лежащими в одной плоскости с государственными интересами, можно считать и современные управленческие подходы к развитию образования в России. На наш взгляд, существующие в настоящее время требования центральной власти в РФ к развитию данной институции как инструмента государственной идеологии являются вполне обоснованными. Именно этому могли бы у россиян поучиться многие новоявленные национальные государства [2].

В Белоруссии система высшего образования начала складываться только с 1917 г. В современных условиях единой или цельной позиции относительно идеи университета у представителей научного сообщества этого государства нет, мало в белорусских изданиях и работ, посвященных этой теме. Из наличествующих концепций следует выделить две диаметрально противоположные: одну из них мы назвали бы «правой» (демократической), другую – «централизованной» (левототалитарной).

Что касается Украины, то, несмотря на «украинский менталитет», который предусматривает, прежде всего, многообразие подходов и позиций, проблема латентного смысла идеи университета и здесь остается недостаточно исследованной. Это объясняется в первую очередь отсутствием разработки общего, процессуального, субъектно-объектного и функционального подходов к идее и моделям университета.

Сравнивая российский и украинский университеты, необходимо отметить, что первый более национален и патриотичен, второй – космо-

политичен и интернационален. Вместе с тем, если рассматривать отдельные высшие учебные заведения, то можно обнаружить, что идеи, модели и уставы, например, Казанского и Харьковского Императорского университетов во многом идентичны. Однако найти сходство, к примеру, между Московским и Львовским университетами практически невозможно. И это несмотря на общие истоки: известна точка зрения, что «русский университетский прорыв» был бы невозможен без существования Киево-Могилянской академии.

Так что же представляет из себя сегодня университет, например, в Украине? Безусловно, его можно рассматривать как учреждение, которое обучает, можно говорить о нем как об институции, склонной к «американскому универсализму» со всеми его негативными чертами, в том числе попытками увязать, с одной стороны, узкую специализацию, с другой – конгломерат абсолютно противоречивых специальностей (информатики, физического воспитания и др.).

Современные исследователи процесса государственного управления идеей университета все чаще обращают внимание на кризисные явления в самих университетах, которые поддерживаются, прежде всего, глобализацией, разрушающей как национальную, так и воспитательную функцию высших учебных заведений. Славянские, православные университеты всегда относились к воспитанию как к своей живой обязанности. Именно университеты в любое время были призваны служить инструментом государственной образовательной и воспитательной, если хотите – идейной или же идеологической, политики. К сожалению, война за лидерство в идеологии, как и за лидерство в воспитании, была проиграна. Попытка реанимировать воспитательную функцию университета в странах постсоветского пространства становится утопией.

Каковы же пути преодоления кризисной ситуации в университетской системе? На наш взгляд, нужно, во-первых, отказаться от стремления приспособиться к условиям, которые все время изменяются – условия нужно менять нам самим. Во-вторых, надо перестать лгать, причем как нашим студентам, так и самим себе, о том, что мы готовим в своих университетах исследователей и интеллектуалов, иначе в недалеком будущем мы рискуем оказаться среди коллег, которые, в лучшем случае, не пошли в научном поиске дальше нас, а написали мертворожденные диссертации и монографии. Идти дальше своих учителей, спорить с ними, искать новые решения научных проблем – путь, достойный честного патриота и истинного ученого.

Идея университета как инструмента формирования национальной элиты сегодня считается вообще преступной (националистической) мыс-

лью. В связи с этим возникает следующий вопрос: каким же образом тогда можно «догнать и перегнать» другие страны? Или мы откроем свои «Оксфорды» и «Кембриджи» или утонем в переписывании, списывании, плагиате.

Часть университетов научилась готовить конкретного работника, специалиста, т. е. человека, который может воспроизводить первичный материал, или даже «способного среди способных», умеющего делать нечто необычное (творческое), либо, как теперь модно говорить, «креативное». Но, к сожалению, в последнее время все меньше в культурной жизни наших стран явлений высокохудожественных, ярких, способных изменить социум.

В идеале все цивилизованные государства должны стремиться к международной, континентальной, мировой интеграции, процесс которой обычно отражается в законодательных документах. В реальности все происходит с точностью до наоборот. Государственное управление, «гонимое идеологией» экспансии, толкает «менеджеров от университетского образования» на разрушение многолетних связей. С одной стороны, мы стремимся к международному партнерству и цитированию друг друга в журналах, а с другой – возникают запреты на заграничные командировки и контакты. Однако глобальность университета базируется на его открытости, прозрачности, прочности.

Надо признать, что сегодняшняя университетская действительность пронизана «кумовством» и «коррупцией». Методологии в университетских стенах почти не осталось места. Истина становится служанкой идеологии, и к тому же идеологии пагубной – непрогрессивной. Запугивание молодых ученых, их сдерживание в заскорузлых «ваковских» шорах тлетворно влияют на климат в университетских коллективах. Профессиональная высшая школа на постсоветском пространстве стала восприниматься как репродуктивная, примитивно прикладная форма, лишенная своеобразия и новизны. Кроме того, свою лепту в процесс разрушения внесла и непродуманная замена знаний, умений и навыков компетенциями и компетентностями: путаница между первыми и последними ставит в тупик и учителей, и учеников.

По мнению Г. П. Отюцкого, в постсоветской высшей школе закреплена правовая дифференциация вузов на институты, академии и университеты. Однако нечасто обсуждается вопрос о соответствии правового статуса университета его культурно-историческому значению. Вместе с тем в современном культурном менталитете граждан лишь немногие университеты позиционируются как действительно первоклассные вузы.

Может ли вуз, именующийся университетом «по праву закона», являться таковым по «праву культуры»? Может ли существовать «университет печати», «технологический университет», «аграрный университет» и т. д.? Думается, ответить на эти вопросы можно, обратившись к истории развития «идеи университета». Уже М. В. Ломоносов полагал университет в качестве центра национальной культуры. В начале XX в. исследователь истории Московского университета Кизеветтер определил сущность его основной традиции как слияние запросов науки с требованиями жизни, органическое совмещение служения науке со служением общественному благу и текущим духовным потребностям общества.

В современной полемике о развитии идеи университета как основы высшей школы нельзя обойти вниманием тему Болонского процесса и заинтересованность сферы образования в странах постсоветского пространства в следовании его положениям. Это и не удивительно, ведь в начале XXI в. возникает потребность и становится очевидной важность использования и укрепления интеллектуального, культурного, социального, научного и технического потенциала университетов как основы развития социума [4].

Увы, но приходится признать, что в сфере образования в настоящий момент мы стремимся не к европейским «свободе, равенству, научному поиску», а вынуждены, скорее, помогать выживанию данной отрасли и университета как его составляющей. Способность «подстраиваться» была заимствована из американской модели университета. Насколько она порочна (или, точнее, пагубна), мы убедились лишь сегодня – когда разразился мировой кризис.

Развитие коммерциализации университетского образования в Украине, впрочем, как и в других странах СНГ, приводит к ослаблению качественного уровня современного специалиста. На выходе из университета мы получаем «менеджера», который движется или пытается двигаться по служебной лестнице с максимально возможной для него скоростью так, что не в состоянии рассмотреть свои наиболее интересные возможности.

Сорбонская декларация, Пражское, Бернское и Берлинское коммюнике подчеркивают ведущую роль университетов в развитии европейского культурного пространства, тексты этих документов пронизаны идеологией «общего пути» и предлагают почти идеальную модель бытия, которую педагогическое сообщество Украины сегодня воспринимает большей частью скептически. То же содержится в Совместной декларации о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования, которую подписали министры четырех стран (Великобритании, Германии,

Франции, Италии): имея в виду потенциал Европы, они указали на то, что прежде всего университеты «продолжают играть главную роль в социальном и культурном развитии социума».

Последний вопрос: как положения перечисленных документов, которые в большинстве являются декларативными и противоречат Конституциям Российской Федерации, Украины, Белоруссии, воплотить в жизнь, сделать реальностью?

Литература

1. Зубрицька М., Балалик Н., Рибчинська З. Ідея університету: антол. / Упорядник, відп. ред.. М. Зубрицька. Львів: Літопис, 2002. 304 с.: іл.
2. Медведєв І. А. Реалізація ідеї університету: державно-управлінський аспект / Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (17–18 березня 2009 року, м. Суми). Сумський ОППО. Суми: РВВ СОППО, 2009. С. 8182.
3. Мельник Л. Г., Ильяшенко С. Н., Ильяшенко Н. С. Vivat Alma Mater; или Хроника палаточной революции в Сумах – 2004. Сумы: ИТД «Университетская книга», 2006. С. 48.
4. Pelikan, Yaroslav. The Idea of the University. A Reexamination. Yale University Press. 1992.
5. Readings, Bill. The University in Ruins. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1996.
6. Ross D. Platos theori of ideas. Oxford, 1951.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА «МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ» АКАДЕМИКА РАО В. И. ЗАГВЯЗИНСКОГО

Научно-образовательная школа академика РАО В. И. Загвязинского прошла длительный, более чем 30-летний путь становления, неразрывно связанный в два последних десятилетия с эпохой социальных трансформаций и серьезного реформирования российского образования. С 2004 г. возникло серьезное расхождение гуманистической стратегии государства в социальной сфере с реальной политикой и практикой реформирования образования на уровне Федерации, регионов, муниципалитетов и образовательных учреждений. Исследования ученых научно-образовательной школы посвящены выявлению характера этих противоречий, их причин, негативных последствий, поиску мер и ресурсов обеспечения эффективного инновационного развития образования как важной предпосылки и составляющей инновационного развития всех социальных сфер и экономики России.

На всех этапах становления научно-образовательная школа активно участвовала в совершенствовании образовательного процесса, в коррективке образовательной политики в центре и в регионах.

Основатель научно-образовательной школы академик Российской академии образования Владимир Ильич Загвязинский – крупный ученый, известный в России и за ее пределами специалист по проблемам дидактики, методологии педагогики и инновационного развития системы образования. Владимир Ильич на протяжении всей своей многолетней исследовательской и практической деятельности остается верен отечественной традиции, согласно которой педагогика – наука как теоретическая, так и прикладная, и потому она должна ставить во главу угла преобразование педагогической действительности на прочной базе научно обоснованных, четко обозначенных идей, замыслов и гипотез. Эта позиция ученого нашла убедительное воплощение в более чем 400 трудах, среди которых есть монографии и учебные пособия, получившие широкую известность и неоднократно переизданные в центральных издательствах.

Как ученый-методолог высочайшего уровня, великолепный организатор и вдохновитель многих исследовательских программ, В. И. Загвязинский обладает огромным авторитетом. В его научной школе создаются ус-

ловия для свободного проявления индивидуальных способностей и творческого роста каждого участника. Ученый подготовил более 100 кандидатов и 19 докторов педагогических наук, которые известны своими достижениями в Тюменской области и за ее пределами.

Под руководством ученых-педагогов Тюменского государственного университета реализуются наиболее важные и продуктивные направления исследований научной школы:

- методология социально-педагогических исследований, инновационной практики и педагогического образования (акад. В. И. Загвязинский, д-р пед. наук, проф. А. Ф. Закирова);
- педагогическая культурология (д-р пед. наук И. Е. Видт, д-р пед. наук О. С. Задорина);
- педагогическая герменевтика (д-р пед. наук, проф. А. Ф. Закирова);
- информатизация образования (д-р пед. наук, проф. И. Г. Захарова);
- социальная реабилитация, уличная социальная работа (д-р пед. наук О. А. Селиванова);
- личностно-ориентированное образование (д-р пед. наук, проф. Н. А. Алексеев);
- оздоровительная физическая культура, здоровьесбережение (д-р пед. наук, проф. И. В. Манжелей);
- комплексный мониторинг процесса образования (канд. пед. наук, доц. Т. А. Строкова).

По существу, это *становящиеся научные школы*, развивающиеся в ло-не единой научно-образовательной школы акад. РАО В. И. Загвязинского.

Особенность научно-образовательной школы академика РАО В. И. Загвязинского состоит в том, что это не школа авторской проблемы и авторской концепции лидера. Для школы характерны единство методологических оснований и требований к качеству научных разработок; общность основной проблематики (инновационное развитие образования, методология исследования и практических преобразований) при разнообразии конкретных направлений и тем исследования; тесное взаимодействие теории и практики (сняющее проблему внедрения теоретических разработок); научно-педагогическая направленность (воспитание методологической культуры соискателей, педагогов-исследователей и подготовка научной смены); атмосфера преемственности традиций, коллективной взаимопомощи и ответственности, удержание достаточно высокой «планки» требований к качеству работ; наличие организационного «ядра», которым в последние годы является академическая кафедра методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета.

В научном коллективе школы в качестве основных методологических идей приняты:

- комплексный социально-педагогический подход к исследованию и разрешению проблем развития образования, обуславливающий междомственный характер программ развития и исследовательских проектов;
- широкое понимание методологии как системы регулятивных идей и установок исследования и совершенствования практики обучения и воспитания;
- сотрудничество и сотворчество науки и практики в разработке и реализации программных документов;
- охват всех звеньев образовательной вертикали – от социальной стратегии, федеральной и региональной политики до практики образовательных учреждений;
- полный цикл разработки и реализации идей, подходов и проектов, включая прогнозирование, моделирование, проектирование, научно-методическое сопровождение, анализ результатов (от идеи до внедрения);
- поиск реально разрешимых проблем, «точек роста», внутренних и внешних ресурсов в каждой из разработанных программ и в каждом проекте;
- идея единства и совмещения задач стабилизации и развития образования;
- активное участие в отстаивании гуманистического развития образования, преодолении разрыва стратегии, политики (в том числе региональной) и практики преобразований и реформирования образования, коррекции допущенных в этом процессе ошибок.

Среди важнейших направлений исследований, проводящихся в научной школе, необходимо отметить следующие.

1. **«Обеспечение взаимосвязи и согласованности федеральной стратегии, региональной политики и практики реформирования российского образования».** Научный руководитель направления – академик РАО д-р пед. наук, проф. В. И. Загвязинский.

Научно-теоретические результаты. Наиболее значимыми результатами исследований последних лет стали: обоснование идеи социально-личностной ориентации как ведущей в современном образовании; идеи единства стабилизации и развития в период кризиса образования; разработка научных предпосылок и технологий социально-педагогического прогнозирования, моделирования и проектирования развития образовательных систем разных уровней, обеспечивающих не «догоняющий», а опережающий характер развития образования по отношению к запросам со-

циального заказа и экономики России; обоснование критериев оценки реализации образовательных программ.

Основные научные работы, в которых представлен научный результат:

- Захарова И. Г. Возможности информационных технологий в совершенствовании образовательного процесса в высшей школе: моногр. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2002. 189 с.

- Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация. 5-е изд. М.: Акад., 2008.

- Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования. 5-е изд. М., 2008; 6-е изд. М.: Акад., 2009.

- Загвязинский В. И., Емельянова И. Н. Педагогика. М.: Высш. шк., 2008. 391 с.

- Загвязинский В. И. Педагогические основы интеграции традиционных и новых методов в развивающем обучении. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2008. 120 с.

- Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога. 2-е изд. М.: Акад., 2008. 176 с.

- Емельянова И. Н. Воспитательная функция классического государственного университета: история, теория, современная практика: моногр. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2008. 156 с.

- Кудашов Г. Н. Педагогика социального творчества молодежи: учеб. пособие. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2009.

- Комплексный мониторинг эффективности опытно-экспериментальной работы в системе дошкольного и общего среднего образования: метод. рекомендации / Н. А. Алексеев, В. И. Загвязинский, И. Г. Захарова, О. А. Селиванова, Т. А. Строкова. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2007. 308 с.

- Строкова Т. А. Мониторинг в школьном образовании: моногр. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2007. 196 с.

- Малярчук Н. Н. Культура здоровья педагога: моногр. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2008. 192 с.

- Педагогический словарь / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М.: Акад., 2008. 352 с.

- Педагогические инновации на современном этапе развития образования: сб. ст. представителей научной школы академика РАО В. И. Загвязинского / под ред. А. Ф. Закировой. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2010. 212 с.

- Прогнозирование, моделирование и проектирование в структуре педагогического исследования. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2007. 68 с.

Практические результаты. Под руководством основателя научной школы В. И. Загвязинского разработаны и реализованы программы развития образования всех уровней: «Комплексная программа развития образования Тюменской области» (период с 1989 г. и по настоящее время), программа «Кадры – 2010. Профессиональное образование в Тюменской области» (2004–2010), «Программа развития образования Ямало-Ненецкого АО (на 2001–2005 гг. и на 2005–2010 гг.)», «Программа развития образования города Тюмени на 1994–2000 гг.», программы «Наши дети – наше будущее» на 2001–2005 гг. и «Интеграционные процессы в образовании» на 2008–2010 гг., «Программа развития образования г. Муравленко» на 1994–1999 гг. и на 2000–2005 гг., а также программы развития Ханты-Мансийска (на 2002–2006 гг.), Ноябрьска, Лабытнанги, Нижневартовска, Березовского района Ханты-Мансийского округа (на 1996–2000 гг.), Тюменского сельского района – на 1995–2000 гг., «Комплексная программа реабилитации инвалидов в Тюменской области на 1997–2000 гг.», программа «Одаренные дети» для Управления образования г. Ханты-Мансийска на 1998–2003 гг., а также исследовательские проекты более 30 образовательных учреждений Тюмени, Тобольска, Омска, Ханты-Мансийского АО и других территорий.

Проведены исследования по грантам, в том числе:

- РГНФ «Разработка и научно-методическое сопровождение региональных проектов развития образования» (в рамках национального проекта «Образование») (2007–2008 гг.);
- Губернатора Тюменской области «Мониторинг психофизиологического развития учащихся образовательных учреждений с целью сохранения состояния здоровья – важная составляющая стратегии развития региона» (2006 г.).

Осуществлялось систематическое научно-методическое сопровождение по двум программам комплексного развития образования г. Тюмени (по программе на 1994–2000 гг. и программе «Наши дети – наше будущее» на 2000–2004 гг.), а также по программам развития образования ЯНАО и г. Муравленко. В последние 10 лет в экспериментальной работе участвовало более 60 образовательных учреждений Тюмени и области, в их числе 6 инновационных площадок, утвержденных в качестве федеральных: школы Тюмени № 70 (школа здоровья), № 90 (образовательно-оздоровительный центр «Крепыш»), № 32 (использование образовательного потенциала отдаленного городского микрорайона), № 40 (эксперимент по переходу на программы 11–12-летнего обучения), № 57 (физкультурный центр «Олимпия», ведущий спортивно-оздоровительную работу в микро-

районе), а также авторская федеральная площадка – лицей № 34 как образец опережающего развития по многим направлениям (компьютеризация, техническое творчество, раннее изучение иностранных языков, зарубежные связи).

2. «Формирование читательской компетентности как общекультурного опыта: теория и практика прикладной педагогической герменевтики». Научный руководитель направления – д-р пед. наук, проф. А. Ф. Закирова.

Научно-теоретические результаты. Разработана концепция педагогической герменевтики, исследованы теоретико-методологические и методические аспекты герменевтической интерпретации педагогического знания. Изучен феномен «читательская компетентность», определены его функции в развитии общей культуры личности, проанализированы закономерности, содержание, методы, приемы и формы интерпретации и осмысления культурных текстов в условиях образовательного процесса и самообразования. В рамках концепции педагогической герменевтики разработана теория смыслообразования в педагогическом взаимодействии, выявлены его механизмы, закономерности, содержание, этапы и условия реализации; создана модель смыслоориентированного образования, в структуре которого выделены ценности, цели, принципы, содержание, методы, формы и критерии результативности.

Основные научные работы, в которых представлен научный результат:

- Белякова Е. Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии: моногр. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2008. 196 с.
- Белякова Е. Г. Проектирование ценностно-смыслового контекста педагогического взаимодействия: метод. рекомендации. Тюмень: Изд-во ГИМЦ, 2009. 60 с.
- Белякова Е. Г. Смыслоориентированный урок: метод. рекомендации. Тюмень: Изд-во ГИМЦ, 2009. 56 с.
- Войтик Н. В. Речевая коммуникация: учеб. пособие. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2009. 136 с.
- Гуманитаризация образования в современной школе (из опыта работы) / под ред. С. С. Мальцевой. Тюмень: Акад., 2009. 56 с.
- Загвязинский В. И., Закирова А. Ф. Сборник заданий по практической методологии педагогического исследования. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2009. 90 с.
- Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: моногр. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2001. 152 с.

- Закирова А. Ф. Педагогическая герменевтика: монография. М: Издат. дом Амонашвили, 2006. 328 с.
- Закирова А. Ф., Буйко Н. С. Герменевтика педагогического текста: моногр. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2008. 244 с.
- Закирова А. Ф. Понятийно-терминологическая система педагогики: герменевтико-интерпретационный подход: учеб. пособие. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2007. 72 с.

Практические результаты. Разработаны и внедрены в педагогическую практику комплекты учебных пособий, методических рекомендаций по педагогической герменевтике, педагогике смыслообразования и дидактические материалы по формированию читательской компетентности в условиях современной информационной среды.

Заказчиками разработок стали Городской информационно-методический центр Управления образования администрации г. Тюмени, Тюменский государственный университет, Тюменский областной государственный институт развития регионального образования.

Область применения научных разработок – процесс обучения в общеобразовательной школе, в том числе в профильных классах лицея и в пенитенциарном учреждении; процесс профессиональной подготовки педагогов в вузе, а также процесс научно-методического сопровождения исследовательской деятельности аспирантов и докторантов. В частности, в систему общего среднего образования внедрены программы элективных курсов и электронные дидактические материалы для профильных классов негуманитарной направленности: «Кибернетический пегас», «Литературное путешествие», «Проба пера», «Лингвистические парадоксы», «Дебют» (автор – канд. пед. наук С. С. Мальцева); в систему профессиональной подготовки педагогов в вузе – учебные пособия «Введение в педагогическую герменевтику», «Понятийно-терминологическая система педагогики: герменевтико-интерпретационный подход» (автор – д-р пед. наук, проф. А. Ф. Закирова); в систему повышения педагогической квалификации – методические рекомендации «Смыслоориентированный урок» и «Проектирование ценностно-смыслового контекста педагогического взаимодействия» (автор – д-р пед. наук Е. Г. Белякова); в практику научно-исследовательской деятельности педагогов (аспирантов, докторантов, соискателей – участников проводимого в течение семи лет Урало-Сибирского, а в настоящее время – Всероссийского семинара по практической методологии педагогического исследования) – «Сборник заданий по практической методологии педагогического исследования» (авторы – акад. РАО В. И. Загвязинский, проф. А. Ф. Закирова) и учебное пособие «Творческое ядро педа-

гогического исследования: проблема – идея – замысел – гипотеза» (авторы – акад. РАО В. И. Загвязинский, чл.-кор. РАО В. В. Сериков, проф. А. Ф. Закирова).

Проведены исследования по грантам, в том числе:

- РГНФ «Прогнозирование, моделирование и проектирование в структуре социально-педагогического исследования»;
- РФФИ «Изучение феномена функциональной неграмотности в условиях перехода к информационному обществу» (2007 г.);
- Президента РФ совместно с правлением общества «Знание» Тюменской области по теме «Центр консультативной поддержки. Университет третьего возраста» (2006 г.).

Осуществляется научное сопровождение инновационных процессов в образовании в школах № 17, 34 г. Тюмени; внедряются инновационные технологии в практику школы № 6 г. Нового Уренгоя, школ № 60, 38 и 80 г. Тюмени, в систему профессионального обучения педагогов в Тюменском государственном университете и Югорском государственном университете, в практику повышения профессиональной квалификации педагогов в Тюменском областном государственном институте развития регионального образования.

3. **«Профилактика дезадаптивного поведения детей и подростков на региональном и муниципальном уровнях».** Научный руководитель направления – д-р пед. наук, проф. О. А. Селиванова.

Научно-теоретические результаты. Разработаны содержание и методики, обеспечивающие эффективность профилактики и коррекции различных форм социально-психологической дезадаптации в подростковой среде, проведены анализ и оценка зарекомендовавших себя в мировой практике форм работы с данным явлением; определены формы, методы и механизмы переноса их в практику деятельности отечественных образовательных учреждений регионального и муниципального уровней.

Основные научные работы, в которых представлен научный результат:

- Селиванова О. А. Уличная социальная работа с подростками «группы риска». Тюмень: Вектор бук, 2005. 130 с.
- Селиванова О. А. Уличная социальная работа: теория и практика: моногр. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2008. 130 с.
- Селиванова О. А., Овчинникова Т. С., Шевцова Т. С. Профилактика агрессивности и жестокости в межличностных взаимоотношениях субъектов учреждений образовательной сферы. Тюмень: Вектор бук, 2009. 240 с.
- Селиванова О. А., Старцева Н. Г., Илькина С. С., Миллер Е. Г. Теория и практика организации индивидуально-профилактической работы

с несовершеннолетними, находящимися в социально опасном положении. Тюмень. 2009. 68 с.

Практические результаты. Разработан ряд методических рекомендаций для органов местного самоуправления, которые обновили системные основы совершенствования организации работы в данном направлении: «Методическая программа с рекомендациями для сотрудников заинтересованных ведомств по вопросам оказания психологической помощи несовершеннолетним, состоящим на учете в ПДН», «Алгоритм совместных действий органов власти и местного самоуправления по трудоустройству ранее судимых лиц», «О повышении эффективности профилактической работы по борьбе с самогеноварением и «шинкарством» в муниципальных образованиях», «Методические рекомендации по выявлению, лечению и реабилитации лиц с зависимостью от психоактивных веществ» и т. д. Определены типовые критерии оценки деятельности органов местного самоуправления в сфере профилактики правонарушений в единой рейтинговой системе.

Многолетней базой реализации научных идей и методик их воплощения является Муниципальное автономное учреждение «Центр внешкольной работы «Дзержинец» г. Тюмени.

Проведены исследования по грантам, в том числе:

- Губернатора Тюменской области «Профилактика агрессивности и жестокости в межличностных взаимоотношениях субъектов учреждений образовательной сферы» (2008 г.);
- Губернатора Тюменской области «Разработка и реализация программы «Социально-педагогическая помощь и сопровождение детей и подростков, оставшихся без попечения родителей, находящихся под опекой (попечительством), воспитывающихся в патронатных семьях в Тюменской области в каникулярный период»» (2008 г.).

Наиболее значимыми результатами деятельности научно-образовательной школы академика РАО В. И. Загвязинского за последние 10 лет являются

- обоснование идеи социально-личностной ориентации как ведущей в современном образовании, единства стабилизации и развития в период кризиса общества и образования;
- создание теоретических основ и технологии социально-педагогического прогнозирования, моделирования и проектирования образовательных систем разных уровней;
- разработка теории и практики педагогического мониторинга и научно-методическое сопровождение в процессе реформирования образования;

- создание концепции педагогической герменевтики;
- исследование развивающего потенциала современных информационных технологий;
- разработка теоретических основ и практических вопросов здоровьесбережения и формирования культуры здоровья педагога.

Научные результаты отражены в более чем 50 монографиях и учебных пособиях, солидная часть которых издана в центральных российских издательствах. Разработано более 20 программ развития образования и более 60 программ образовательных учреждений, которые активно внедряются в образовательную практику региона. Заслугой ученых научной школы является то, что Тюмень утверждена Минобразования и науки и институтом «Эврика» первым в России городом – экспериментальной площадкой.

Подтверждением эффективности инновационных программ области является тот факт, что, согласно данным российских и международных исследований, по реализации инновационного потенциала молодежь Тюменской области занимает ведущие места среди регионов. В целом анализ деятельности научной школы позволяет констатировать ее всероссийскую и международную известность, упрочение высокой научной репутации, сохранение тематико-методологической традиции, преемственность не менее трех поколений ученых (основатель, преемники, ученики преемников), продуктивно работающих в обозначенном научном направлении.

За минувшие 10 лет участниками научно-образовательной школы защищено 48 кандидатских диссертаций. Докторские диссертационные исследования по актуальной тематике представили и защитили 14 человек:

- «Основы дидактической теории взаимодействия ученика и объекта изучения» И. П. Лебедевой (2001 г.);
- «Теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики» А. Ф. Закировой (2001 г.);
- «Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе» И. Е. Видт (2003 г.);
- «Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения» И. Г. Захаровой (2003 г.);
- «Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки» И. А. Плужник (2003 г.);
- «Дедуктивный подход к структурированию содержания высшего естественнонаучного образования» С. А. Паничева (2004 г.);

- «Актуализация педагогического потенциала физкультурно-спортивной среды» И. В. Манжелей (2005 г.);
- «Психолого-педагогическая реадaptация безнадзорных подростков в условиях открытого социума» О. А. Селивановой (2005 г.);
- «Педагогическая интеграция рациональной и эмоциональной сторон процесса школьного обучения» О. С. Булатовой (2005 г.);
- «Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий» Е. А. Александровой (2006 г.);
- «Формирование исследовательской культуры социального педагога» С. В. Шмачилиной (2006 г.);
- «Интерпретация художественного текста как средство развития артистизма в процессе музыкально-художественного воспитания старшеклассников» К. Н. Федоровой (2006 г.);
- «Воспитательная функция в процессе развития системы классического университетского образования» И. Н. Емельяновой (2008 г.);
- «Культура здоровья педагога (личностный и профессиональный аспекты)» Н. Н. Малярчук (2009 г.);
- «Смыслообразование в педагогическом взаимодействии» Е. Г. Беляковой (2009 г.).

Члены коллектива научной школы неоднократно отмечены различными знаками государственного и общественного признания.

Руководитель научно-образовательной школы акад. РАО В. И. Загвязинский – кавалер Ордена Трудового Красного Знамени (1960 г.) и Ордена Почета (2005 г.), Заслуженный деятель науки РФ (1997 г.). Дважды, в 2002 и 2003 гг., награжден Большой золотой медалью на конкурсах научной и учебно-методической литературы «УчСиб» (г. Новосибирск). В 2009 г. В. И. Загвязинскому присвоено звание Почетного работника образования и науки Тюменской области и заслуженного профессора Тюменского госуниверситета.

Закирова А. Ф. в 2004 г. удостоена звания лауреата премии Уральского отделения РАО, в 2006 г. – звания Почетного работника высшего профессионального образования Российской Федерации.

Захарова И. Г. в 2006 г. также получила звание лауреата премии Уральского отделения РАО, а в 2010 г. – звание Почетного работника высшего профессионального образования РФ.

Алексеев Н. А., Белякова Е. Г., Фугелова Т. А. – лауреаты Всероссийского конкурса на лучшую научную книгу 2008 года, проводимого Фондом развития отечественного образования.

ЮБИЛЕЙ А. С. БЕЛКИНА

31 августа 2010 г. исполнилось 80 лет замечательному педагогу и ученому Августу Соломоновичу Белкину, чья многолетняя плодотворная деятельность способствует преумножению научного и образовательного потенциала российской педагогической науки и заслуживает самой высокой оценки.

Блестящего ученого-педагога характеризуют такие качества, как высокий уровень компетентности, способность к генерации идей, блестящая эрудиция, широта мысли, энергетизм, восприимчивость к новому, талант исследователя и в то же время разумный консерватизм, проявляющийся в бережном отношении к ценному опыту, накопленному предшественниками.

Трудовая биография А. С. Белкина неразрывно связана с историей уральского образования. Он прошел путь от учителя школы до директора Института фундаментального психолого-педагогического образования Уральского государственного педагогического университета. Создал научную школу «Полипарадигмальная педагогика», которая объединила идеи из самых широких областей научного знания: генезис образования, возрастной подход в педагогике, мониторинг образовательного процесса, ментально-миссионерское направление в образовании, теорию и практику витагенного образования, педагогику взаимодействия, педагогическую диагностику, технологии создания ситуации успеха в учебной деятельности, технологию решения сложных педагогических ситуаций в воспитательном процессе и т. д.

Говоря о научной школе А. С. Белкина, следует отметить концептуальные основы ее развития. Во-первых, научные направления исследований в рамках школы отвечают потребностям развития естественного научно-педагогического сознания на трех уровнях: социально-педагогическом (общественно-государственный заказ); научно-теоретическом (потребности педагогической науки); научно-методическом (потребности практики). Во-вторых, в проводимых исследованиях в полной мере представлены как фундаментальные, так и практикоориентированные доминанты. В-третьих, научно-исследовательская и научно-методическая деятельность школы сочетается с организационно-управленческими функциями. В-четвертых, приоритетными в деятельности научной школы являются проекты совершенствования образовательных процессов в общеобразовательной и высшей школе в контексте персонально-личностного и компетентностного подходов.

Генезис педагогических идей ученого – качественный непрерывный закономерный процесс, состоящий из нескольких этапов. Благодаря ему и его единомышленникам в понятийный аппарат педагогики была введена и обоснована такая категория, как «педагогическая диагностика». Проведено более 17 научных исследований в этой области, среди них и докторская диссертация руководителя научной школы «Теория и практика педагогической диагностики отклоняющегося поведения школьников».

В 1986–89 гг. Август Соломонович занимается созданием системы предупреждения правонарушений несовершеннолетних Свердловской области. В этот период он является руководителем Федеральной программы по воспитанию сознательной дисциплины у учащихся образовательных учреждений Министерства Обороны России.

Начало 90-х гг. посвящено разработке теории и практики возрастной педагогики. Исследование А. С. Белкина в этой области отмечено премией Правительства СССР и премией В. Н. Татищева и В. де Генина. В это же время ученым активно исследуется психолого-педагогический феномен «ситуация успеха», характеризующий парадигму нового мышления в отечественной и зарубежной педагогике. Следует отметить, что формирование конкретных подходов к организации ситуации успеха – самый сложный теоретический и практический вопрос. А. С. Белкин успешно решает его, созданная им технология эффективно работает, а идеи развиваются в исследованиях его учеников.

Для второй половины 90-х гг. прошлого века характерно массовое распространение передовых педагогических идей среди работников образования. Под руководством А. С. Белкина создаются центры образовательных технологий в Ленинском районе Екатеринбурга (на базе лицея № 109), в Сургуте, Снежинске, Озерске, Нижневартовске и других городах.

В этот период ситуация в нашей стране требует противодействия тем негативным явлениям, которые стали следствием обстановки идеологического многообразия, размытых нравственных норм и ценностей, искаженно понимаемых свобод. Эти проблемы не могли не коснуться школы, учеников и учителей, которые зачастую оказываются посредниками между обществом, государством, семьей и ребенком. Коллектив научной школы под руководством А. С. Белкина начинает разрабатывать актуальное направление, связанное с изучением сложных педагогических ситуаций и конфликтов, их предупреждением, преодолением, коррекцией поведения участников конфликтной ситуации.

В начале нового тысячелетия А. С. Белкин активно включается в процесс модернизации российского образования: в область его научных интере-

сов входит еще одно направление – витагенное образование. Витагенный опыт в рамках традиционной педагогики расценивается как вспомогательное средство, но не как магистральный канал сотрудничества. Ученый предлагает изменить ситуацию в современном образовании, так как, с его точки зрения, обучение и воспитание с опорой на витагенный опыт воспитанника приобретают необходимую целостность и результативность.

В работах А. С. Белкина и его коллег нашла также продолжение и генеральная линия повышения качества образования. «Педагогический мониторинг» – понятие сравнительно новое в педагогике. Ученым-исследователем сделана попытка разобраться как в сути мониторинга, так и в формах его существования, взаимодействия с родственными по смыслу понятиями и категориями.

Урал – один из крупнейших центров науки и образования. Обоснованный прогноз ближайшего и отдаленного будущего такого региона можно составить только на основе анализа его исторического прошлого, ретроспективы изменений роли образования и научных достижений по мере экономического и культурного развития края. Так оформилось очередное направление в деятельности научной школы А. С. Белкина – историко-педагогические закономерности с гуманистических позиций. Подрастающему поколению, всерьез оценивающему свои образовательные перспективы, важно познакомиться с «уроками» истории в пособии А. С. Белкина и Т. А. Сутыриной «История образования на Урале».

Сегодня, реализуя компетентностный подход, российские ученые и педагоги опираются на международный опыт, адаптируя его к российским традициям и потребностям. Научно обоснованный ответ на вопрос, в каком соотношении находятся такие часто используемые сейчас понятия, как компетентность, профессионализм и мастерство, дается А. С. Белкиным в опубликованной в 2004 г. монографии, содержание которой является новым поводом для размышлений и анализа коллег.

С принятием современной компетентностной модели образования в оборот российской педагогики и образования вновь входят понятия «миссия» и «менталитет». Они еще не осмыслены до конца. Но уже ясно, что именно образование наиболее полно и интегративно содержит практически все дефиниции конструкта «миссия», а сущность реализации всех функций данной категории условно определяется как ментально-миссионное направление, которое на данном этапе активно разрабатывается А. С. Белкиным и его учениками. По мнению Августа Соломоновича, ученый-педагог должен обладать прежде всего таким миссионным качеством, как самоотверженное служение избранному делу – делу педагогиче-

ской науки, образования и воспитания, а также следовать главному кредо профессиональной педагогической деятельности – быть духовным учителем, образцом для подражания в сотворении Добра.

Педагогические идеи А. С. Белкина отражены в более чем 200 работах различного уровня: монографиях, научных статьях и учебных пособиях. Они адресованы специалистам в области педагогики, философии образования, истории, психологии, представителям других отраслей научного знания и представляют интерес для учащихся и их родителей. По учебникам и пособиям А. С. Белкина «Основы возрастной педагогики», «Конфликтология – наука о гармонии», «История образования на Урале» и др. учатся студенты и учащиеся не только УрГПУ, но и других вузов и средних учебных заведений Уральского региона. Наиболее значительными публикациями ученого за последний период являются:

- Белкин А. С. Компетентность, профессионализм, мастерство. Челябинск: Южно-урал. книж. изд-во, 2004.
- Белкин А. С. Конфликтология – наука о гармонии. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2000.
- Белкин А. С. Основы возрастной педагогики. М.: Акад., 2000.
- Белкин А. С. Педагогическая компетентность. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2003.
- Белкин А. С. Ситуация успеха: как ее создать. М., 1991.
- Белкин А. С., Жукова Н. К. Витагенное образование. Голографический подход. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1999.
- Белкин А. С., Жукова Н. К. Педагогический мониторинг образовательного процесса. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1998.
- Белкин А. С., Сутырина Т. А. История образования на Урале. Екатеринбург, 2005.
- Белкин А. С., Сутырина Т. А. Ментально-миссионное направление в образовании. М.: Спутник, 2009.
- Белкин А. С., Ткаченко Е. В. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы). Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. 2005.

За время своей научно-педагогической деятельности Август Соломонович воспитал огромное количество учеников. Среди них и министр образования Свердловской области, и политики Уральского региона, ректоры и проректоры ведущих вузов Урала, заведующие кафедрами и директора институтов г. Екатеринбурга и области, школьные учителя и воспитатели. Под руководством А. С. Белкина защищены 53 кандидатских и 16 докторских диссертаций.

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой инновационных образовательных теорий и технологий Уральского государственного педагогического университета, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, действительный член Академии педагогических и социальных наук, академик Международной академии наук педагогического образования, отличник просвещения РСФСР и народного образования СССР, лауреат премии Государственного комитета по образованию и Премии В. Н. Татищева и В. де Генина в области образования, кавалер Почетного знака «За заслуги в развитии г. Екатеринбурга» – вот далеко не полный перечень званий и регалий А. С. Белкина.

Президиум УрО РАО и редакционный совет журнала «Образование и наука» поздравляют Августа Соломоновича с юбилеем и желают ему продолжать уверенно вести за собой учеников, реализовать все свои планы и осуществить все свои новые идеи!

ИНФОРМАЦИЯ

3-я Межрегиональная специализированная выставка ОБРАЗОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ

Екатеринбург, Громова, 145

1–3 ноября 2010

Организаторы: Министерство общего и профессионального образования Свердловской области;

Управление образования Администрации г. Екатеринбурга;

Департамент Государственной службы занятости населения Свердловской области;

Региональный выставочный центр, ГРВЦ «ИнЭкспо».

Поддержка: Правительство Свердловской области.

Содействие: Министерство культуры Свердловской области;

ГБОУ ДПО СО «Институт развития образования»;

ГУ Екатеринбургский центр занятости;

Учреждение культуры «Банк культурной информации».

Выставка проводится согласно постановлению Правительства Свердловской области № 1831-ПП от 17.12.2009 года «О Перечне выставочно-ярмарочных мероприятий, проводимых при поддержке Правительства Свердловской области».

Проект «Образование и развитие» будет проводиться одновременно с выставкой «Книжный бум» и предполагает большую посетительскую аудиторию: книоторговые фирмы; сотрудники библиотек; специалистов органов образования и культуры; информационные службы; художников; дизайнеров, школьников, студентов, специалистов и других категорий населения.

Цели выставки: представление текущих результатов реализации национального проекта «Образование» в Свердловской области, профессиональная ориентация населения, содействие подготовке современных кадров для различных отраслей народного хозяйства.

В рамках выставки запланирована деловая программа для руководителей образовательных учреждений, специалистов, методистов, учителей, библиотечных работников, абитуриентов и их родителей. Состоится

презентации образовательных учреждений, издательств и других участников выставки.

Проведение выставки предполагает масштабное **рекламно-информационное сопровождение**, а именно: анонсирующее размещение рекламно-информационных материалов в отраслевых печатных и интернет-изданиях, комплексную рекламную кампанию по привлечению целевой аудитории (наружная реклама, радио, телевидение, рекламная полиграфия, адресная рассылка, организованное посещение выставки абитуриентами и специалистами из городов Свердловской области).

Основные разделы выставки:

- Образовательные учреждения различных типов и видов;
- Инновации в образовании;
- Бизнес-образование;
- Информационные, технические и наглядные средства обучения;
- Учебно-методическая литература;
- Оборудование, мебель, канцтовары, учебные пособия, литература;
- Образовательный туризм: центры детско-юношеского и семейного досуга, туристические организации;
- Средства массовой информации;
- Ярмарка вакансий.

Выставочный оператор:

Региональный выставочный центр, ГРВЦ «ИнЭкспо»

Место проведения:

ГРВЦ, г. Екатеринбург, ул. Громова, 145.

Контакты:

Пасынкова Ирина Николаевна ведущий менеджер проекта

Тел/ф.(343) 378–19–03/04

in@grvc.ru

<http://www.grvc.ru>

АВТОРЫ НОМЕРА

Аликперов Игорь Михайлович – кандидат экономических наук, доцент кафедры теории и практики управления организацией Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: aigor55@mail.ru

Егорова Алена Владимировна – аспирант кафедры логопедии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург. E-mail: alenamarina@yandex.ru

Зарипова Лина Зефаровна – аспирант, ассистент кафедры психологии развития Пермского государственного университета, Пермь. E-mail: Linochka03@gmail.com

Захарова Вера Анатольевна – кандидат педагогических наук, консультант Министерства образования Пермского края, Пермь. E-mail: vera7788@yandex.ru

Карпушин Николай Яковлевич – кандидат педагогических наук, министр образования Пермского края, Пермь. E-mail: minobr@permkrai.ru

Курносова Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики Челябинского государственного университета, Челябинск. E-mail: ksa0308@mail.ru

Лурье Леонид Израилевич – доктор педагогических наук, профессор, директор МОУ «Лицей № 1» г. Перми, Заслуженный учитель Российской Федерации, лауреат премии Президента Российской Федерации за заслуги в области образования и премии Уральской академии РАО, Пермь. E-mail: lourieleonid@gmail.com

Масленникова Светлана Федоровна – аспирант кафедры эстетического воспитания Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: asvema@rambler.ru

Медведев Игорь Анатольевич – кандидат наук государственного управления, доцент, заведующий кафедрой государственного управления и педагогического менеджмента Сумского областного института последипломного педагогического образования, Сумы (Украина). E-mail: ippo_medvedev@mail.ru; menegment_tros@mail.ru

Никитин Михаил Валентинович – доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-исследовательского института развития профессионального образования, Москва. E-mail: niki53@bk.ru

Остякова Галина Алексеевна – старший преподаватель кафедры иностранного языка Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета, Санкт-Петербург. E-mail: galina.ostyakova@engec.ru

Радулевич Диана Андреевна – аспирант кафедры педагогики высшей школы Южно-Российского государственного технического университета, Новочеркасск. E-mail: radiana1986@yandex.ru

Смирнов Александр Васильевич – кандидат психологических наук, доцент, преподаватель кафедры психологии развития Института психологии Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: Alexsmir@2-u.ru

Шестакова Наталья Вадимовна – старший преподаватель кафедры профессиональной педагогики Ижевского государственного технического университета, Ижевск. E-mail: natshestakova@mail.ru

Шихова Ольга Федоровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики Ижевского государственного технического университета, Ижевск. E-mail: shihova@udm.net

CONTENTS

GENERAL EDUCATION

Karpushin N. Y., Zakharova V. A. School as a Social Factor. Educational Policy of a Region Aiming at Academic and Social Mobility

3

MANAGEMENT SYSTEM OF EDUCATION

Alikperov I.M. Managerial Approaches to the Development of Innovative Models of Educational Establishments

12

Nikitin M. V. Forming the Mechanism of Educational Outsourcing of Autonomous Vocational Schools

21

VOCATIONAL EDUCATION

Maslennikova S. F. The System of Values of Students of Technical Universities

33

Shestakova N. V., Shikhova O. F. Summative Diagnostic Testing of the Level of Professional Competence of Bachelors of Science

40

PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Smirnov A.V. Concealing Addictions as a Problem of Addictive Behaviour Diagnostics

48

SOCIOLOGICAL RESEARCH

Zaripova L. Z. Understanding the Notion of Individuality by Representatives of Different Professions

56

INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Kurnosova S. A. Database Used to Prepare Higher School Students for Pedagogical Design Development

68

CONTENTS

SPECIAL PEDAGOGICS

Egorova A. V. Abnormality of Vocabulary Actualization of Handicapped Children

77

DISCUSSION

Lurie L. I. Spiritual and Moral Education or Secular Ethics

85

CONSULTATION

Ostyakova G. A. Forming Authentic Speaking Behaviour of Students as a Means of Their Social and Professional Adaptation

99

Radulevich D. A. Pedagogical Support to Students Having a Higher Level of Anxiety

108

VIEWPOINT

Medvedev I. A. The Concept of Modern University on the Post-Soviet Territory

118

SCIENCE LIFE

Scientific and Educational School «Methods, Theory and Practice of Innovative Development of Education» of Zagvyazinski V. I., Academician of the Academy of Education of the Russian Federation

124

Jubilees Belkin A. S.

135

Information

140

ISSUE AUTHORS

142

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Журнал «Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской Академии образования» является научным периодическим печатным изданием Уральского отделения Российской академии образования, публикующим наиболее значимые научные труды и результаты научных исследований ученых Уральского региона и России, и распространяется на всей территории РФ.

Журнал публикует материалы по актуальным проблемам педагогики и психологии, информирует о программах и проектах в области педагогики и психологии.

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ в перечень ведущих научных журналов, выпускаемых в Российской Федерации, в которых разрешены публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук.

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- Теоретические исследования в области педагогики и психологии;
- Общие проблемы образования;
- Профессиональное образование;
- Философия образования;
- Культурология образования;
- Психологические исследования;
- Социологические исследования.

К сотрудничеству приглашаются ученые-исследователи в области педагогики и психологии образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходимо представить **материал в электронном виде**, объемом до 12 печатных страниц формата А4; **аннотацию** к статье на русском и английском языках, объемом не более 70 слов; сведения об авторе (ученая степень, звание, место работы, координаты: рабочий телефон, факс, электронная почта, почтовый адрес и адрес для направления авторского экземпляра в случае публикации).

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

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

Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»

При Уральском отделении Российской академии образования
открылся региональный корреспондентский пункт журнала
«ИЗВЕСТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ».

По вопросам публикации обращайтесь в редакцию журнала «Образование
и наука» по тел. (343) 350-48-34.

ПОДПИСНОЙ АБОНЕМЕНТ
 для оформления подписки на журнал
«Образование и наука. Известия УрО РАО»
 в почтовых отделениях РФ

Вырежьте бланк почтового абонемента и обратитесь для оформления
 подписки в Ваше почтовое отделение

Подписной индекс
 20462 по каталогу агентства «Роспечать»

Ф.СП-1	Министерство связи РФ											
	АБОНЕМЕНТ на	газету журнал										
	20462											
	«Образование и наука. Известия УрО РАО»											
	(наименование издания)	Количество комплектов										
	на 200__ год по месяцам											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Куда											
	(почтовый индекс)						(адрес)					
	Кому											
(фамилия, имя, отчество)												
Тел. бд												
	ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА											
	газету журнал											
	20462											
	ПВ	ме-сто	ли-тер									
	«Образование и наука. Известия УрО РАО»											
	(наименование издания)											
	Стои-мость	подписки переадресовки		Кол-во комплектов								
	на 200__ год по месяцам											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Куда												
(почтовый индекс)						(адрес)						
Кому												
(фамилия, имя, отчество)												
Тел.												

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

2. Текст статьи должен включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, которая вводит в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это требует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.

3. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).

4. Авторский оригинал предоставляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.

5. Средний объем статьи – 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.

6. К статье прилагается аннотация (не более ¼ страницы) и 3–5 ключевых слов на русском и английском языках, УДК.

7. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.

8. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора на русском и английском языках, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках, основной текст, список использованной литературы на русском и английском языках.

9. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются на отдельном файле.

10. После текста статьи указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний и электронный адрес.

11. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

12. Редакционная коллегия оставляет за собой право редактирования поступающих материалов.

Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.

2. Гарнитура – Times New Roman.
 3. Размер шрифта (кегель) – 14.
 4. Межстрочный интервал – 1,5.
 5. Межбуквенный интервал – обычный.
 6. Абзацный отступ – стандартный (1,27).
 7. Поля – все по 2 см.
 8. Выравнивание текста по ширине.
 9. Переносы обязательны.
 10. Межсловный пробел – один знак.
 11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.
 12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
 13. Дефис должен отличаться от тире.
 14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
 15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
 16. Не допускаются пробелы между абзацами.
 17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
- Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio **вместе с исходным файлом.**

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.
2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.
3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.
4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.
5. Подробные требования к представляемым работам размещены на сайте журнала **www.uorao.ru**.

Уважаемые авторы!

Для размещения Вашей статьи в базе данных журнала просим Вас:

1. Обратиться в раздел ЖУРНАЛ на сайте www.uorao.ru.
2. Перейти по ссылке в раздел СОТРУДНИЧЕСТВО.
3. Перейти по ссылке в раздел ПРИЕМ, УЧЕТ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ СТАТЕЙ.
4. Зарегистрироваться в базе данных.
5. После регистрации Вы можете разместить Вашу статью в разделе ДОБАВИТЬ СТАТЬЮ.

ВНИМАНИЕ!

При регистрации следует выбрать статус физического или юридического лица в зависимости от предполагаемого способа оплаты. Если Ваша статья оплачивается из средств организации или Фонда – то выбирается вариант «Юридическое лицо», если Вы предполагаете оплачивать статью лично – вариант «Физическое лицо».

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

**Журнал теоретических
и прикладных исследований № 9(77)**

Журнал зарегистрирован
Уральским окружным межрегиональным территориальным управлением
Министерства Российской Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № 11– 0803 от 10 сентября 2001 года

Учредитель Государственное учреждение «Уральское отделение
Российской академии образования»
Адрес издателя и редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а
тел. (343) 350-48-34; e-mail: editor@urorao.ru

Подписано в печать 20.10.2010. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 500 экз. Заказ № ____.

Цена свободная