РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ УРАЛЬСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 1(80) Журнал теоретических и прикладных исследований Январь, 2011

ISSN 1994-85-81

теория образования	4
Герт В. А. Проблема субъектности в современном образовательном учреждении	4
Мубинова З. Ф. Определение понятия «поликультурное воспитание» в российской педагогике: основные теоретические подходы	. 13
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	. 22
Игнатов С. Б. Экологическая компетентность в контексте образования для устойчивого развития	. 22
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	. 33
Иванова Е. С. Особенности эмоционального интеллекта в подростковом возрасте	. 33
Неумоева-Колчеданцева Е. В. Одиночество как психический феномен и ресурс развития личности в юношеском возрасте	
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	. 52
Беликова Л. Ф., Степанова А. И. Проблемы профессиональной адаптации выпускников ремесленных специальностей	. 52
информационные технологии в образовании	. 63
Хуб Х. , Лукичева М. В. Метод представления и анализа взаимовлияющих элементов комплексной системы	
дискуссии	. 76
Бенин В. Л. О религиозной культуре и светской этике	
тидисциплинарных исследований	. 85
точка зрения	. 92
Котляров И. Д. Проблемы функционирования российской системы научных публикаций и пути их решения	. 92
консультации	102
Копылова Е. А. Диалоговые стратегии как фактор смыслообразования в дидактическом взаимодействии	102
научная жизнь	112
Развитие научного потенциала системы образования на Урале	112

АВТОРЫ НОМ І	E PA			148
«Экономика и	управление профес	ссиональным образован	шем»	146
Информация.	VI Всероссийская	научно-практическая	конференция	

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.urorao.ru

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

© Уральское отделение РАО, 2011

К 10-летию УрО РАО

ПРАВИТЕЛЬСТВЕННАЯ ТЕЛЕГРАММА

МОСКВА 265/Ч/3Ч01 163 7/12 1255=
ПРАВИТЕЛЬСТВЕННАЯ ЕКАТЕРИНЬУРГ МАШИНОСТРОИТЕЛЕЙ 11
ПРЕЗИДЕНТУ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
Н Д НИКАНДРОВУ
ПРЕДСЕДАТЕЛЮ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
Г М РОМАНЦЕВУ=

ГЛУБОКОУВАЖАЕМЫЙ НИКОЛАЙ ДМИТРИЕВИЧ, ГЛУБОКОУВАЖАЕМЫЙ ГЕННАДИЙ МИХАЙЛОВИЧ, УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ, ДОРОГИЕ ДРУЗЬЯ!

ОТ ИМЕНИ КОММИТЕТА ГОСУДАРСТВЕННОЙ ДУМЫ ПО ОБРАЗОВАНИЮ СЕРДЕЧНО ПОЗДРАВЛЯЮ КОЛЛЕКТИВ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ С 10-ЛЕТИЕМ СО ДНЯ ОСНОВАНИЯ.

ЗА ЭТИ ГОДЫ УРАЛЬСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ СФОРМИРОВАЛОСЬ КАК КРУПНЫЙ НАУЧНЫЙ И МЕТОЛИЧЕСКИЙ ЦЕНТР В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ.

ОТДЕЛЕНИЕ ОБЪДИНИЛО ИЗВЕСТНЫХ В СТРАНЕ УЧЕНЫХ, ЗАСЛУЖЕННЫХ ДЕЯТЕЛЕЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ, ВНЕСШИХ БОЛЬШОЙ ВКЛАД В РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ МОДЕРНИЗАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

ПОЛУЧЕНЫ ВАЖНЫЕ НАУЧНЫЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ПО РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ.

УРАЛЬСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ ПЛОДОТВОРНО СОТРУДНИЧАЕТ С ОРГАНАМИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ, АКТИВНО ВЕДЕТ МАСШТАБНУЮ РАБОТУ ПО НАУЧНОМУ ОБЕСПЕЧЕНИЮ РАЗРАБОТКИ ПРОЕКТОВ И ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ НАУКОЕМКИХ ОТРАСЛЕЙ ЭКОНОМИКИ.

ЗНАЧИТЕЛЬНЫ УСПЕХИ ОТДЕЛЕНИЯ В НАУЧНОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УРАЛА.

ОТ ВСЕЙ ДУШИ ЖЕЛАЮ ВАМ ДАЛЬНЕЙШИХ УСПЕХОВ В РАЗВИТИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ, СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ!

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ КОМИТЕТА ГОСУДАРСТВЕННОЙ ДУМЫ ПО ОБРАЗОВАНИЮ Γ . А. БАЛЫХИН

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371

В. А. Герт

ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация. Переход к педагогике сотрудничества обострил вопрос о субъектности педагогов и обучающихся. Поддержание и развитие субъектности на уровне образовательного учреждения (ОУ), педагога, учащегося происходит в смысловом пространстве образовательного сообщества. Освоение общезначимых смыслов позволяет достигать целостности актов взаимодействия, в которых реализуется субъектность его участников как необходимое условие.

Ключевые слова: субъект и субъектность, образовательное сообщество, предметная опосредованность, целостность взаимодействия.

Abstract. Transition to the pedagogy of cooperation raised a question about its main players: teachers and students, whose support and development at the level of educational establishment, educators and students takes place in the conceptual environment of educational community. Adoption of general notions leads to integrated cooperation, in which participants can realize themselves.

Index terms: subjects – players of educational process, educational environment, cross-disciplinary ties, integrated cooperation.

В современном образовании уже не первое десятилетие идет осмысление процесса перевода практической деятельности «педагогики воздействия» в «педагогику сотрудничества». В рамках последней в центре внимания и исследования оказалось педагогическое взаимодействие как сотрудничество равноправных субъектов [1]. Вопрос о развитии субъектности взаимодействующих субъектов до сих пор сохраняет свою значимость и неоднозначность, т. е. остается проблемным.

Часто категория «субъект» выражает не только активность и активное начало, но и источник детерминации (включая и причинность) как внешнего, так и внутреннего мира человека. Однако субъектные качества человека, через которые реализуется детерминация, сами являются результатом процесса их становления и развития в целостности бытия человека. Соотношение «источника» и «результата» в самом субъекте требует категориального обоснования. Необходимо, на наш взгляд, отличать категорию «субъект» от категории «субъектность», которая характеризует возможности не только деятельностного способа реализации человеком своих субъектных качеств как «результата», но и возможные способы их воспро-

изводства и развития, коррекции и реабилитации как «источника» по всему циклическому процессу индивидуализации.

Часто категории «субъект» и «субъектность» упоминаются через запятую, как синонимы. Если под субъектом понимать отдельного человека, как это принято, в первую очередь, в психологии, то такая синонимичность объяснима. Да и распространенное соотнесение развития субъектности в психологии с определенным уровнем личностного развития человека автоматически ставит и проблему исторического развития его субъектности, а значит, и ее пространства и времени. Но еще С. Л. Рубинштейн призывал вернуться к рассмотрению бытия в качестве субъекта. Он писал: «Отношение сознания и осознаваемого человеком материального бытия как объективной реальности - это отношение внутри сущего. Для того чтобы понять и правильно соотнести сознание (человека как субъекта познания) и материю в качестве объективной реальности, существующей "вне и независимо" от сознания, необходимо, значит, обратиться к категории бытия, сущего и, раскрыв его состав, включающий как материю, так и сознание человека, вскрыть их соотношение внутри бытия» [2, с. 302]. По мнению ученого, в таком бытии есть как вещи, так и субъекты, и необходимо выявить независимость такого бытия от сознания. Естественно, это относится к пространству и времени бытия, к взаимосвязи вещей, субъектов и их сознания в пространстве и времени бытия. Уже рассматривая проблемы познания, он отмечает «ложность равенства человек = субъект = субъективность = кажимость, на основе которого производится философское изничтожение бытия» [2, с. 330]. По существу, С. Л. Рубинштейн предлагает рассматривать соотношение человека и мира внутри бытия человека, а мы можем предположить, что и соотношение субъекта и субъектности входит в объем пространства соотношения человека с миром и также должно рассматриваться внутри его бытия.

В большинстве вариантов категориального оформления идеи субъектности ученые и мыслители исходят из того, что человек не рождается субъектом, а становится им. Этот вывод всех ученых объединяет. Но очевидны преобладающие акценты: в психологии – на внутренние побуждающие силы человека, а в философии – на различные варианты доминирования «прошлого» то в виде уже наличествующего разума или воли, то в виде глубин наличествующих жизненного порыва или осевой эпохи. Идея же субъектности бытия – это идея о новом типе бытия в природе и с природой; идея о становлении экзистенциалов человека; идея о синергийном эффекте самоорганизации структурных элементов нового типа целостности; идея об образовании новых со-отношений между человеком, условиями, процессами и следствиями этих соотношений.

Разведение субъектности и субъекта – это различение *процессов* (самореализации и воспроизводства) и *результатов* (изменений в субъектах

и в элементах целостности бытия), условий и следствий внутри целостности бытия; различение носителя субъектных качеств и его взаимодействия со всеми структурными элементами внутри своего бытия как со-бытия. Тогда можно предположить, что субъектность отдельного человека (субъекта) вторична по отношению к субъектности его бытия, что она является результатом циклических процессов внутри целостности бытия как со-бытия. Отдельный человек может быть носителем субъектности, но для воспроизводства и развития его субъектности нужен еще и другой человек (другие люди).

Объектом нашего внимания является анализ субъектных ситуаций и реальных субъектных отношений в современном образовательном пространстве. В обобщенном виде по всей вертикали образовательного пространства происходит выстраивание субъектных отношений, начиная с социума и заканчивая отдельными учащимися.

Общество через свой главный социальный институт - государство выступает заказчиком, а значит, и субъектом по отношению к образовательному сообществу и образовательным институтам. Свою субъектность государство оформляет в виде государственных стандартов образования и предъявляет их через государственные институты образования (министерства, департаменты, управления и отделы образования). Государственные образовательные стандарты (ГОС) конкретизируются в виде образовательных программ, учебных и методических пособий, требований к компетенциям педагогов, примерных поурочных планов и т. д. Прямыми адресатами этого являются образовательные учреждения, педагоги, а в период итоговых аттестаций - ученики и студенты, становясь, таким образом, объектами государственного воздействия на их образовательную деятельность. Такова общая схема выстраивания субьект-объектных отношений между государством и участниками образовательной деятельности. Кстати сказать, в ГОСах нет стандарта формирования личности и учебных программ, как не существует учебников и методических пособий по развитию индивидуальности каждого.

Как уже упоминалось, образовательное учреждение является объектом государственного заказа на образовательные услуги. Но именно на этом управленческом уровне в образовании возникает вариативность:

- образовательное учреждение продолжает себя позиционировать как объект государственного заказа на образование, принимает и транслирует дальше на педагогов и обучающихся государственные стандарты, программы, учебники и методики без каких-либо изменений и, таким образом, встраивается в государственную схему субъект-объектных отношений, рассматривая педагогов и учеников как подобие объекта управления;
- образовательное учреждение, принимая в целом государственные образовательные стандарты, стремится осмыслить свое место в образовательном пространстве района, города, региона, страны, разрабатывает и апробирует инновационную программу или модель развития, выходя за рамки

предъявляемых государством стандартов и обретая, таким образом, субъектность по отношению к собственной образовательной деятельности.

При первом варианте у вышестоящих органов нет управленческих проблем с образовательными учреждениями, они легко укладываются в рамки общих постановлений, инструкций, приказов и т. д. Эти учреждения составляют основную массу ОУ любого района, города, региона, страны в целом. Востребованность образовательных услуг, предлагаемых ими, достаточно высока. Они являются фундаментом российского образования. Образовательные учреждения, которые развиваются по второму варианту, составляют существенное меньшинство, и так и должно быть. Будучи, по существу, пилотными школами, «пробующими» разные будущие пути и формы развития и функционирования системы образования, эти учреждения заранее обрекают себя на некоторую трагическую двойственность, характерную для явлений культуры:

- с одной стороны, оставаясь в рамках системы образования, эти учреждения должны соответствовать в своей образовательной деятельности государственным стандартам как по качеству образования, так и по организационно-правовым формам (иначе они не были бы лицензированы и аккредитованы);
- с другой стороны, становясь субъектом своей образовательной деятельности, выходя на инновационный режим развития, данные образовательные учреждения «переступают» за границы этих стандартов, их деятельность становится шире тех функций, которые им задают государственные нормативные документы.

Для вышестоящих органов управления появление таких образовательных учреждений «чревато» далеко идущими последствиями:

- во-первых, как уже говорилось выше, обретая субъектность, ОУ выходит за границы стандартов, инструкций, норм и т. д. и соответственно испытывает потребность в увеличении прав и свобод для реализации образовательной программы;
- во-вторых, инновационный режим развития ОУ требует дополнительных интеллектуальных, материальных, информационных и финансовых ресурсов и инвестиций;
- в-третьих, для руководства и контроля за деятельностью инновационного образовательного учреждения необходимо принимать нестандартные управленческие решения.

Не каждый вышестоящий орган управления образованием последовательно решится на выполнение всех этих условий организации инновационной деятельности ОУ. Если решится, то это делает ему честь, но чаще проблемы, возникающие при запуске и развитии инновационной деятельности, устраняются управленческой командой и педагогическими коллективами на свой страх и риск и в противоборстве с представителями вышестоящей управленческой структуры.

Рассмотрим субъектные отношения на уровне образовательного учреждения. Априори администрация ОУ является субъектом по отношению к руководимому коллективу. Но в ситуации, когда она просто выступает проводником государственных стандартов, норм, инструкций, ее субъектность ролевая, а не содержательная и инновационная. Администрация ОУ в этом случае выполняет функцию некоего посредника в большой государственной образовательной машине. И совсем неплохо, когда она старается делать это хорошо. В таких ОУ могут существовать достаточно нормальные человеческие отношения между администрацией и педагогами, но деловые отношения все равно будут выстраиваться по субъект-объектной схеме, по схеме «педагогики воздействия». Справедливости ради надо сказать, что ролевые субъект-обьектные отношения между администрацией и педагогами не могут быть ликвидированы даже в самом продвинутом инновационном образовательном учреждении. Но в дополнение к этим отношениям администрация может выстраивать содержательные субъект-субъектные отношения, когда происходит «заражение» какой-то общей инновационной идеей всего или части коллектива. В этом случае нарушается иерархический характер отношений, и субъекты этой деятельности вступают в партнерские отношения независимо от занимаемых должностей по схеме «педагогики сотрудничества». Для того чтобы это случилось, необходимо появление обшей деятельности, имеющей личностный смысл для каждого ее субъекта, т. е. должен произойти переход на уровень субъектности педагога.

Многое из обозначенного выше уже сегодня широко практикуется в школах А. Н. Тубельского («Школа самоопределения»), М. Балабана, О. М. Леонтьевой, А. М. Гольдина («Школа-парк»), авторской школе М. Щетинина.

Что изменяется в школе? «Классы» часто перестают быть однажды извне заданной совокупностью субьектов образовательного процесса. Каждый субъект, самоопределяясь в индивидуальном образовательном маршруте, последовательно становится участником той или иной микрогруппы в той или иной ситуации, на том или ином занятии. В дополнительном образовании возможна и встреча на одном занятии обучающихся разного возраста, но с равным опытом учения, равным интересом к рассматриваемой на данном занятии теоретической или практической проблеме. Это максимально соответствует реальным жизненным ситуациям, поскольку вне стен образовательного учреждения мы не всегда общаемся исключительно со сверстниками. Изменяется роль преподавателя. Традиционные тактики педагогической деятельности - «опеку» и «наставничество» - сменяют «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение», т. е. навязывание «сверху», не принятая субъектно педагогами инновация обречена на провал, поэтому администрации образовательного учреждения необходимо действительно «заразить» своих педагогов идеей, концепцией, проектом и т. д.

Может быть и обратное движение: инновационный импульс идет от педагогов к администрации ОУ, но в этом случае педагоги должны увлечь своими идеями администрацию. Чаше всего так не получается, поскольку должно произойти присвоение этих идей управленческой командой, а инициаторы должны отказаться от своего авторства (или поделиться им). Если этого не произошло, а авторы идей продолжают настаивать на своей инновационной деятельности, происходит формирование двух лидерских центров в ОУ, формального и неформального, а значит, задается некая конфликтная ситуация.

Если педагог воспринимает себя как объект неких стандартов и программ, он автоматически транслирует субъект-объектные отношения на учеников, и говорить о его субъектности становится проблематично. В результате качественной характеристикой такого типа учителя может стать равнодушие, а чаще негативное отношение к ученикам. На наш взгляд, именно «критическое», осмысленное отношение к любым педагогическим технологиям, принятие их или непринятие (а это может стать основанием для разработки своей, авторской программы), «приспособление» под свои индивидуальные качества, а самое главное, нахождение личностного, жизненного смысла в своей деятельности приводят к появлению субъектности в педагогической деятельности. Хочется особо подчеркнуть этот очень важный гуманитарный и профессиональный момент – необходимо формирование ценностного отношения педагога к себе как субъекту, как к личности, находящей жизненный смысл и удовлетворение в своей профессиональной деятельности.

Как сохранять, формировать смысловое пространство образовательного учреждения? Неужели вертикаль образовательного пространства является определяющей для «педагогики сотрудничества»? Мы считаем, что нет. Определяющее значение для смыслового пространства общеобразовательной школы имеет образовательное сообщество муниципальной территории. Той территории, которую мы чаще всего называем малой родиной.

Образовательное сообщество – это социальный субъект-носитель позитивного социального опыта; оно является необходимым условием поддержания и развития гражданской идентичности педагога, и только профессионального (педагогического) сообщества для этого явно недостаточно. Это «зеркало» для педагога. На муниципальном уровне становление и развитие образовательного сообщества во многом определяет становление и развитие ценностей гражданского общества у большинства субъектов конкретного социума. В нем представлены ценности разных уровней и разных субъектов образовательного процесса. Создание условий и организация целенаправленного процесса по переводу общезначимых ценностей образовательного сообщества в субъектные качества деятельностного «сбывания» каждой индивидуальности – вот практическая задача для педагога. В образовательном сообществе формируются педагогическое, ученическое, родительское сообщества и сообщество предпринимателей (бизнес-сообщество), которые выполняют в нем свои роли и предназначение. Педагоги, как носители гражданской идентичности, на основе открытости и взаимодействия с другими сообществами распространяют цели и ценности гуманизма. Учащиеся получают в социуме ту среду вне школы, которая подтверждает и утверждает изучаемые и осваиваемые смыслы, ценности, знания, которая подтверждает и утверждает открытость и доверие к миссии их учителей. Родители выражают свои интересы и получают позитивный импульс надеждам, мечтам и преодолению трудностей в воспитании своих детей. Предприниматели выступают в роли работодателей, формируют социальный заказ и требования к компетенциям выпускников школ, училищ, колледжей муниципальной территории и способствуют выбору вуза и профессии.

Перечисленные выше сообщества, кроме того что самостоятельно самоорганизуются и самоуправляются, действуют при помощи образовательных учреждений, учреждений культуры, здравоохранения, социальной защиты, центров реабилитации, социально-психологических служб, различных комиссий и советов. Конечно, образовательное сообщество имеет вполне конкретные этнические, экономические, языковые, профессиональные и исторические особенности и возможности социума в развитии своего созидательного потенциала, в развитии культурного и образовательного пространства муниципальной территории.

Происходит объединение усилий всех субъектов образовательного сообщества, которое возможно только на основе

- учета особенностей каждого из субъектов сообщества;
- учета интересов и потенциала каждого субъекта, а также его возможностей выразить свои интересы на уровне практических действий;
- определения места, роли, предназначения и перспектив развития для каждого субъекта сообщества.

Формирующееся социальное партнерство – это то оформление единой по отношению к миру детства содержательной направленности деятельности, которое ведет к формированию общих интересов и схожих способов по их реализации, выражающих будущие новые результаты и приращения созидательного потенциала на основе взаимодополнительности возможностей всех субъектов образовательного сообщества. В процессе социального партнерства происходят изменения во всех его субъектах как посредством формирования новых ценностных ориентаций, появления новых способов и возможностей, так и посредством отказа от имеющихся ограничений и ограниченностей. В образовательном сообществе педагог может выходить за пределы педагогического сообщества к родительскому сообществу, бизнес-сообществу, ученическому сообществу и получать подтверждение и поддержку своим идеям и новациям даже

вопреки мнению конкретного педагогического коллектива, опираясь на общезначимые смыслы и ценности по более широким социальным основаниям.

При становлении и развитии субъектных качеств учащихся даже при самом авторитарном способе обучения, когда ученик рассматривается только как объект педагогического воздействия, его субъектность не исчезает, но и не реализуется в полной мере или реализуется во внеучебных ситуациях. Нереализованная субъектность ученика приводит к разным формам сопротивления и потере интереса к учебе уже в первых классах начальной школы, а в конечном счете - к потере им смысла собственной образовательной деятельности. Субъектность потенциально присуща и учебному (предметному) материалу: тексты научных и художественных произведений, математические, физические, химические законы и формулы имеют своих авторов, а значит, обладают вполне определенной субъектностью. Такой же субъектностью обладают и учебники, написанные определенными авторами и отражающие их позицию. Так как любой предмет, опосредующий взаимодействие между двумя людьми, имеет индивидуальное начало (авторство), индивидуальностью инициатора взаимодействия в нем заложен адресный смысловой посыл. Это предметно выраженный запрос (вопрос) для другого, который способен (готов) ответить на него.

Предмет – это источник ответного смысла и слова, чувства и действия. Предмет – это создание осмысленной ситуации со-участия по поводу сделанного предметного изменения; это смысловой посредник в пространстве со-бытия многих людей. Именно предмет «говорит» об авторе и вопрошает ответного смысла от другого, который как со-участник, со-автор предметного пространства со-бытия домысливает, дорабатывает, дополняет, отрицает... В пространстве со-бытия «предмет от меня» создает у другого ситуацию со-отношения его смыслов, чувств, действий с теми, что содержит в себе этот предметный посыл. А ответ другого, также предметно выраженный, создает ситуацию со-участия и со-отношения «для меня».

Предметы обладают субъектными качествами не сами по себе, а только в целостности акта взаимодействия людей. Вне наличия индивидуальностей в этом акте предметы не создают ситуацию со-участия, не порождают со-отношений. Отношение к своему предметному удвоению и, одновременно, к предметному удвоению другого и есть порождение со-отношения в предметном со-действии.

Предметная опосредованность взаимодействий «взрослый – ребенок», с раннего детства сопровождающегося и взаимодействием «ребенок – сверстники», является необходимым условием возникновения не только смыслового пространства жизнедеятельности ребенка, но и сознания и речи. Для ребенка «взрослый» является и «началом» усвоения и осво-

ения смыслов предметных условий и средств взаимодействия, и «концом» их присвоения, подтверждающим и оценивающим успешность продвижения этих смыслов.

Движение предметного содержания от «взрослого» в качестве созданных предметных условий и предлагаемых предметных средств взаимосвязи с ребенком является необходимым, но недостаточным коммуникативным действием. Другое коммуникативное действие со стороны «ребенка» дополняет движение предметного содержания со стороны «взрослого». Только тогда происходит акт взаимодействия, образующий направленное (осмысленное) движение предметного содержания. Акт взаимодействия «взрослый - ребенок» - это прежде всего процесс передачи осмысленной предметной информации (смыслов) от инициатора взаимодействия другому, который ее воспринимает и осваивает на основе уже имеющегося прошлого жизненного опыта и уже освоенного предметного содержания и только после этого предметно выражает ответный посыл. Образуется целостная цикличность взаимодействия, в которой происходит не только освоение ребенком смыслового пространства предметных посредников его со-бытия, но и возникновение нового содержания и новых смыслов и реализация субъектности в предметно-продуктивной деятельности самого ребенка. Развитие циклов взаимодействия ведет к обязательному проявлению субъектной активности, а на основе их неповторимости - и к развитию индивидуальности ребенка. Образуется процесс развития ребенка в целостности со-бытия.

Предыдущая опредмеченная деятельность, представленная в виде результатов предыдущих процессов как в лице самого педагога, так и в качестве средств преобразования новых предметов деятельности, в качестве средств взаимосвязи между людьми в отношениях «взрослый – ребенок» – это необходимые составляющие более сложного целого. Предметно-продуктивная деятельность самого ребенка – это также не самостоятельный вид деятельности, а один из видов опосредования взаимодействия взрослого и ребенка, компонент целого.

Таким образом, реализация субъектности педагога не может быть осуществлена без взаимодействия со смыслами образовательного сообщества, с субъектностью ученика и субъектностью учебного (предметного) материала. Диалог и диалогизация четырех «субъектов» – учителя, ученика, смыслов и предметного содержания взаимодействия – есть необходимое условие организации учебной деятельности в современном образовании. Без организации целостных актов взаимодействия субъектные качества обучающихся в любом ОУ развиваться не могут.

Потенциал субъектности в процессе смыслообразования и смыслореализации поддерживает устойчивость и баланс соответствия на основе доминанты «для другого» внутри со-бытия. Смыслы целостности человека выражают общечеловеческие ценности: добро, справедливость, жизнь, индивидуальность, свободу, гармонию, здоровье. Эти ценности объединяют субъектов в смысловом пространстве. Выход к чужим или чуждым смыслам может изменить смысловое пространство сообщества как со-бытия и его потенциал для развития субъектности как педагога, так и обучающихся. В процессе самореализации каждая индивидуальность делает собственный выбор способов и средств достижения собственных целей и реализации собственных смысловых предпочтений. Это материальные, экономические, политические и духовные способы и средства в сообществе, а также способности и потребности самой индивидуальности.

Литература

- 1. Коротаева Е. В. Педагогика взаимодействий в современном образовательном процессе: дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург: УрГПУ, 2000.
- 2. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.

УДК 378.1

3. Ф. Мубинова

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ» В РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ: ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Аннотация. Статья посвящена изучению понятия «поликультурное воспитание» в современной педагогической науке применительно к российскому обществу и к его многонациональным регионам. Проведен сравнительный анализ основных подходов к характеристике сущности поликультурного воспитания в работах зарубежных и отечественных авторов. Предложено авторское определение сущности поликультурного воспитания в условиях нашей страны.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, зарубежные подходы к поликультурному воспитанию, российская модель поликультурного воспитания.

Abstract. The paper considers the concept of multicultural education in modern pedagogics with reference to Russia and its multinational regions; the comparative analysis of the basic approaches to characterizing the essence of multicultural education in the works of foreign and Russian authors carried out and definition of the essence of multicultural education in this country given.

Index terms: multicultural education, foreign approaches to multicultural education, the Russian model of multicultural education.

Российская Федерация, даже после развала Советского Союза, остается одним из самых многонациональных государств в мире. Поэтому для нашей страны проблема оптимизации этносоциального и этнокультурного

развития не только продолжает сохранять актуальность, но и, в условиях перехода к новым экономическим и общественно-политическим отношениям, становится все более злободневной. В этом контексте особая ответственность ложится на педагогическую теорию и практику, которая нуждается в разработке и реализации принципиально новых теорий, методик и соответствующих духу времени технологий воспитания подрастающего поколения. Лишь в этом случае возможна гармонизация сложных и противоречивых внутри- и межэтнических процессов, развернувшихся с началом общественных преобразований на всей территории бывшего СССР.

Наибольшую актуальность приобрела в наше время проблема гармоничного этнонационального воспитания в полиэтничных российских регионах, в том числе в Приволжском федеральном округе. Вобрав в себя практически все национальные республики Поволжья и Приуралья, а также области, заселенные дисперсно многочисленными местными этническими группами, этот макрорегион России по своей полиэтничности, мультикультурности и многоконфессиональности населения во многом повторяет в своих очертаниях Волго-Уральскую историко-этнографическую область. Республика Башкортостан, входящая и в Приволжский федеральный округ, и в Волго-Уральскую историко-этнографическую область, представляет собой один из самых полиэтничных регионов России. В отличие от большинства регионов нашей страны, этническую основу населения Башкортостана составляют три наиболее крупных этноса: башкиры, русские и татары (в целом около 90 % населения) и множество различных финно-угорских, славянских и других этнических групп (в совокупности около 10 % населения). По индексу этнической мозаичности (смешанности) населения Башкортостан, по расчетам некоторых специалистов, опережает практически все российские регионы, уступая лидерство в этом смысле только Дагестану, образно называемому «страной ста народов» [2, с. 23-26]. Именно поэтому поликультурное воспитание имеет важнейшее значение для формирования гражданского самосознания населяющих эту республику народов.

Одной из теорий и одновременно эффективных методик оптимизации этнокультурного развития стал феномен мультикультурализма, способом реализации которого, технологией его педагогического обеспечения выступает, как известно, поликультурное воспитание. Само явление мультикультурализма интенсивно дискутируется и в зарубежной, и в отечественной науке. Некоторые российские авторы подчеркивают, что «диапазон мнений о правомерности применения на практике идей мультикультурализма в нашей стране колеблется от полного, весьма эмоционально излагаемого неприятия этого "чужеродного" явления, до призывов распространить эту либеральную по своей сути концепцию существования полиэтничного государства на практику межэтнических отношений в Российской Федерации» [5, с. 14]. Интересно отметить, что при диа-

хронном анализе работ даже некоторых известных российских авторов происходит заметная эволюция оценок роли и значения мультикультурализма. Например, если известный российский этнолог, академик РАН В. А. Тишков в середине 1990-х гг. оценивал политику многокультурности однозначно положительно и пытался прогнозировать ее достижения [15, с. 41–48], то в более поздних работах он уже сомневается в позитивных достижениях подобной теории и практики [16, с. 331–349]. Наконец, в своих новейших обобщающих публикациях этнолог однозначно и очень жестко критикует мультикультурализм, считая его неприемлемым для российской действительности [17, с. 230–259].

Тем не менее примечательно, что даже в западных исследованиях, где теория и практика мультикультурализма дискутируется значительно ожесточеннее, чем в нашей стране, у отдельных авторов находим следующий вывод: «...самые яростные противники мультикультурализма сегодня вынуждены принять некоторые его составляющие, например, мультикультурное образование, пусть и с оговорками или ограничениями» [10, с. 11]. Весьма симптоматично в этом смысле, что один из наиболее известных современных западных социологов Н. Глейзер признал факт влияния мультикультурализма на современное западное общество, озаглавив одну из своих последних книг «Теперь мы все мультикультуралисты» [10, с. 30].

Таким образом, и в современной западной науке, и среди некоторой части отечественных специалистов мультикультурализм и такой его важнейший элемент, как поликультурное воспитание, признаются не только возможными в современном мире, но и необходимыми для государств с множественной культурой и этнически разнообразным населением. Особенно это актуально для полиэтничных российских регионов и крупных городов, где дисперсное этническое расселение народов и результаты масштабной этнической миграции настоятельно требуют выработки новых концептуальных подходов и практик для оптимизации межэтнических отношений и культурного развития. Для нашей страны и таких ее полиэтничных макрорегионов, как Урало-Поволжье, мультикультурализм актуален, уже в силу этнокультурного и этноконфессионального состава ее населения. Не вызывает сомнений и тот факт, что вызовы современной глобализации и неизбежно прогнозируемое демографическое давление с Востока (среднеазиатская, а затем и возможная китайская миграция) еще более актуализируют проблему политики мультикультурализма, поставив ее в ряд жизненно важных вопросов существования российского государства.

Поликультурное (или многокультурное) воспитание как одно из важнейших направлений реализации теории и практики мультикультурализма значительно более, чем это сделано в обществоведческих исследованиях, разработано в отечественной и зарубежной педагогической науке. Основных причин тому несколько.

- 1. На позитивной оценке многокультурного воспитания не могла не сказаться западная практика поликультурной педагогики, которая, в отличие от политики государственного мультикультурализма, принесла в значительной степени положительные плоды.
- 2. Поликультурное воспитание имело в нашей стране определенные теоретико-педагогические предпосылки в форме разрабатываемой десятилетиями практики «интернационалистского» воспитания и «народной педагогики».
- 3. Многокультурное образование с самого начала обсуждения данной проблемы и реализации этой практики в нашей стране выступало своего рода «носителем» идей «демократизма» в сфере этнокультурных отношений. Например, один из наиболее активных пропагандистов многокультурного образования, академик Г. Д. Дмитриев, отмечает, что его цель состоит в том, чтобы «способствовать с помощью школы и других образовательных институтов, семьи и общественных организаций созданию в России демократического государства, которое характеризуется: толерантностью взглядов, суждений, людей; признанием и развитием культурного плюрализма в обществе; равными правами, обязанностями и возможностями для всех граждан; эффективным участием всех и каждого в принятии всех решений, касающихся как личной жизни человека, так и жизни общества; справедливостью для всех и каждого; свободой выбора; уважением решений большинства и защитой прав меньшинства; уважением права свободного выбора человеком своих культурных идентичностей» [8, с. 34].

Таким образом, поликультурное образование, в особенности на этапе «проникновения» в российскую педагогическую теорию и практику, рассматривалось как, с одной стороны, гражданское образование, с другой – как так называемое «освобождающее» образование, в соответствии с термином, введенным известным бразильским педагогом Паоло Фрэром, когда школьников побуждают «подвергать сомнению идеи, ценности ... избавляться от культурной неграмотности, от стереотипов, предубеждений» [8, с. 35].

Анализ понятия «поликультурное образование» в зарубежных изданиях показывает большую разнородность базовых дефиниций. Например, в работах одного из классиков теории поликультурного образования, американского ученого Д. Бэнкса, на публикации которого постоянно ссылаются все современные зарубежные и отечественные специалисты, главная цель поликультурного образования, выводимая из роли этнического фактора в американском обществе, состоит в том, чтобы помочь подрастающим поколениям развить межкультурную компетентность [11, с. 34]. Одновременно Д. Бэнкс предлагает четыре модели поликультурного образования и двадцать три положения, которые образуют основу его концепции.

В классической книге известного американского психолога, автора учебников для учителей Ги Лефрансуа, мультикультурное образование определяется как «образовательные методики и учебные планы, учитывающие различные культуры и языки учащихся, имеющие цель обеспечить всем детям высококачественное образование» [3, с. 278]. Таким образом, если в концепции Д. Бэнкса главными составляющими поликультурного образования являются межкультурная компетентность и этнический плюрализм, то в подходе Ги Лефрансуа основной задачей провозглашается необходимость обеспечения качественного образования на основе учета различных культур, языков учащихся.

В европейской педагогической традиции мультикультурность рассматривается как общестратегическая образовательная задача глобальной реформы образования. При этом в работах специалистов Совета Европы мультикультурное образование понимается как способ обретения представителями различных культур в Европе социальной идентичности и сохранения свободы выбора. Акценты делаются на изучении прав человека и демократических ценностей; трансляции ценностей мультикультурного общества в ходе преподавания истории; изучении географии во взаимосвязи с историей, поскольку территория народа неотделима от процессов формирования его национального самосознания [14, с. 30-35, 110]. Одновременно анализ некоторых практик мультикультурного образования в отдельных странах Европы показывает, что они не только сглаживают этническую асимметрию, но и кодируют ее воспроизводство в учебных программах и пособиях [7, с. 307-330]. Российские сравнительные исследования образования молодых иностранцев в ФРГ, выполненные на материалах фонда имени Ф. Эберта, также фиксируют, что «в реальности современные модели мультикультурного образования не внедряют в необходимой мере идеологию плюрализма в структуру и практику школьного обучения, не учитывают образ жизни этнических коллективов, а являются по преимуществу интегрирующими» [9, с. 155].

Несмотря на то, что разработка проблем поликультурного воспитания в отечественной педагогической науке началась сравнительно недавно, уже сформировались также достаточно большие различия в определении его сущности. Например, уже упомянутый Г. Д. Дмитриев полагает, что понятия многокультурное, поликультурное, мультикультурное образование являются синонимами, а само многокультурное образование базируется на фундаментальном методическом принципе, гласящем, что у всех и каждого есть культура как стиль жизни, как совокупность менталитета, традиций, арго, акцента, диалекта, стиля одежды и прически, кухни, правил поведения, песен, напевов, сказаний, литературы, символов, родо-половых и физических данных, отношений, нравственных и эстетических ценностей, образования, трудовых навыков, веры, только она – культура – разная [8, с. 9–37].

Другой известный российский автор, специалист по сравнительной педагогике А. Н. Джуринский, в одной из глав учебного пособия о проблемах образования в современном мире подробно останавливается на характеристике поликультурного воспитания. По его мнению, оно идентично мультикультурной педагогике, исходящей из того, «что образование и воспитание не могут быть иными, как при учете национальных (этнических различий), и должны включать множество типов, моделей и ценностных педагогических ориентаций, адекватных мировоззрению и запросам разных этнокультурных групп населения» [6, с. 196]. Исследователь подробно характеризует принципы, функции, цели, содержание, формы и методы мультикультурного воспитания и взаимодействия с другими педагогическими концептами.

Своего рода «народно-педагогическую» модель мультикультурного образования пытается сформулировать Г. В. Палаткина, которая считает, что оно направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных реалий, существующих в сообществе, в том числе и народнопедагогических, на передачу этого наследия молодому поколению. В этнопедагогическом аспекте мультикультурное образование предполагает учет культурных и воспитательных интересов разных этносов и предусматривает адаптацию человека к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур; взаимодействие между людьми с разными традициями; ориентацию на диалог культур; отказ от культурно-образовательной монополии одних наций и народов в отношении других [12, с. 25–29].

Своеобразную модель сущности и взаимодействия поликультурного, межкультурного и мультикультурного образования разрабатывает казанский педагог А. В. Шафикова. Под последним она понимает образование, направленное на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в обществе, и на передачу этого наследия молодому поколению. Основной идеей мультикультурного образования, по мнению автора, являются принципы диалога и взаимодействия разнообразных культур (в историческом и современном контекстах). Поэтому оно является более емким понятием, чем поликультурное и межкультурное образование. Таким образом, А. В. Шафикова попыталась развести три ключевых понятия данной проблемы – поликультурное, межкультурное и мультикультурное воспитание. Не разделяя такого подхода, мы полагаем, что воспитание культуры межнационального общения осуществляется посредством поликультурного и межкультурного образования.

Наконец, самое расширительное, на наш взгляд, толкование поликультурного образования предлагает ростовский профессор педагогики О. В. Гукаленко, которая считает, что поликультурное образование необходимо рассматривать как «процесс освоения подрастающим поколением этнической,

общенациональной и мировой культур в целях духовного обогащения, развития глобализма и планетарного мировоззрения, формирования толерантности, готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде» [4, с. 17]. Таким образом, О. В. Гукаленко делает в своем определении акцент на двух составляющих. С одной стороны, она рассматривает усвоение учащимися этнической, а также общенациональной и других культур в целях формирования глобального мышления, т. е. жестко расставляет приоритеты в направлении формирования сознания гражданина мира. Этническая, религиозная и другие формы культуры занимают при этом подчиненное положение. С другой стороны (с этим мы тоже не можем согласиться), поликультурное образование автор трактует как процесс однонаправленного освоения молодежью различных форм культур, т. е. как тот процесс, который называется в науке социализацией, понятием значительно более узким, чем воспитание, являющегося, в свою очередь, частью образования и имеющее двусторонний характер. В данном случае заметны существенное сужение и неоправданная социологизация такого важного педагогического понятия, как мультикультурное воспитание.

Итак, разработка проблем поликультурного воспитания в российской педагогической науке достигла определенного уровня: во-первых, сформировались уже различные трактовки этого понятия, основанные скорее не на уровне восприятия западных концептов, а на формах их адаптации к российской действительности; во-вторых, появились и другие производные, раскрывающие смысл этого явления дефиниции¹. Тем не менее, как было сказано выше и теоретическое осмысление, и практическая реализация идей поликультурного воспитания в нашей стране только начинаются. Это и подтверждает и проведенный нами анализ подходов к определению этого педагогического феномена.

Исходя из имеющихся дефиниций и теоретических выводов исследователей, мы представляем поликультурное образование и воспитание как сложную и многоуровневую систему педагогики в многокультурном сообществе, ориентированную на формирование подрастающего поколения, не только хорошо знающего культурные и языковые особенности своего и иных народов, конфессий, гендерных и социальных групп, но понимающего эту специфику, а также проявляющего в реальной жизни толерантное отношение к ним, осуществляющего установки мира и согласия в общении с ними. Поликультурное воспитание относится не только к социокультурным, но и к субэтническим, субконфессиональным, субсоциальным явлениям.

¹ Так, например, один из российских авторов разрабатывает понятие «поликультурной компетенции педагога», которую он понимает как навыки межкультурной коммуникации в условиях поликультурной среды учащихся, т. е., иными словами, знание культурных этнических и религиозных особенностей обучаемых, а также умение на основе этих знаний правильно конструировать учебнометодическую и воспитательную работу в аудитории [13, с. 13–15].

К выработанному нами определению более близкой является и, так сказать, «разворачивает» его с точки зрения взаимодействующих в нем акторов и с позиций учета «пространственных характеристик» дефиниция, предлагаемая уфимским профессором А. Г. Абсалямовой. На основе личного опыта изучения мультикультурных моделей педагогики в нескольких странах мира исследователь попыталась адаптировать ее к системе дошкольного воспитания: «Мультикультурное пространство образования – динамичная система равновеликих и равносодержательных культурных полей взаимовлияний и взаимодействий субъектов образования, которые являются носителями определенного культурного и субкультурного опыта. Можно выделить "ядро" этого пространства – непосредственных участников образовательного процесса: детей, педагогов, родителей и других взрослых, взаимодействующих в сообществе: группа, класс, школа, семья, среда. Кроме того, мультикультурное пространство создается условиями функционирования сфер культуры и образования в каждом данном населенном пункте, районе, стране в целом. Взаимодействуя друг с другом, они формируют культурный и субкультурный опыт друг для друга. К мультикультурному пространству относятся конкретная семья, клуб, библиотека, национальные центры, дополнительные образовательные учреждения» [1, с. 12].

Литература

- 1. Абсалямова А. Г. Мультикультурное образование (программа спецкурса). Уфа, 1997.
- 2. Галлямов Р. Р. Многонациональный город: этносоциологические очерки. Уфа, 1996.
- 3. Ги Лефрансуа. Прикладная педагогическая психология. СПб., 2003.
- 4. Гукаленко О. В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 2000.
- 5. Дерябина С. Р. Россия и опыт мультикультурализма: за и против // Этнопанорама. 2005. № 1, 2.
- 6. Джуринский А. И. Развитие образования в современном мире. M., 2004.
- 7. Дим Изабелл. Воспитание толерантности: Импликации интеркультурной педагогики в аспекте теории действия // Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ. М., 2002.
 - 8. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. М., 1999.
- 9. Кудряшова Н. В. Мультикультурное общество и вопросы образования молодых иностранцев в ФРГ (по материалам исследований фонда им. Ф. Эберта) // Этнос. Идентичность. Образование. Труды по социологии образования. М., 1998.

- 10. Низамова Л. Р. Идеология и политика мультикультурализма: потенциал, особенности, значение для России // Гражданское общество в многонациональных и поликонфессиональных регионах. М., 2005.
- 11. Ноушабаева С. У. Проблемы поликультурного образования в американской педагогике (анализ концепции Д. Бэнкса) // Педагогика. 1993. \mathbb{N}_2 1.
- 12. Палаткина Г. В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях // Педагогика. 2002. № 5.
- 13. Парагульгов М. Б. Межкультурная коммуникация в контексте образовательной системы: формирование поликультурной компетенции педагога // Образование в современной школе. 2004. № 3.
- 14. Перотти А. Аргументы в пользу мультикультурного образования: Подход Совета Европы. М., 1995.
- 15. Тишков В. А. Политика многокультурности // Этнология и политика. М., 2001.
- 16. Тишков В. А. Теория и практика многокультурности // Многокультурность и трансформация постсоветских обществ. М., 2002.
- 17. Тишков В. А. Реквием по этносу: исследования по социально-культурной антропологии. М., 2003.
- 18. Шафикова Э. В. Мультикультурный подход к обучению и воспитанию школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1999.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01:502:34

С. Б. Игнатов

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ¹

Аннотация. В статье рассматривается компетентностный подход, являющийся важнейшим инструментом практической реализации модели образования в интересах (для) устойчивого развития. Основное внимание уделяется одной из ключевых компетентностей – экологической, ее структуре и содержанию.

Ключевые слова: образование для устойчивого развития, компетентностный подход, экологическая компетентность.

Abstract. The paper considers the competence approach, which is the most important tool of practical realization of the model of education for sustainable development. The main attention is paid to the ecological competence, its structure and contents.

Index terms: education for a sustainable development, competence approach, ecological competence.

Современная цивилизация неуклонно продвигается к качественно новой модели функционирования, которая в концептуальных документах России получила название «устойчивое развитие» (УР) [7]. Это управляемое экологодопустимое социоприродное развитие, обеспечивающее безопасность и долговременное выживание человечества в биосфере Земли. Оно предполагает единство трех взаимосвязанных, сбалансированных процессов – экономического, экологического и социального.

Отличительные черты эпохи устойчивого развития – экологический стиль жизни, глобальное мышление, «здоровый» прагматизм, экономия, бережливость и экологически обоснованная деятельность, неукоснительное выполнение норм и требований экологического императива. Современному человеку необходимо не просто быть готовым к такому образу жизни, а уже сегодня следовать ему, выстраивая свои жизненные стратегии и программы, личную жизнь и профессиональную деятельность в соответствии с этими позициями.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. (№ 14.740.11.0235).

Однако вхождение человечества в мир устойчивого развития сопряжено с множеством трудностей, прежде всего личностного плана. Несмотря на предпринимаемые мировым сообществом организационные меры и политические призывы к необходимости организации экосообразной жизнедеятельности, большинство людей расточительно и утилитарно относятся к природе как неисчерпаемому источнику материальных благ.

Большие надежды в преодолении сложившихся губительных сиереотипов возлагаются на систему образования. Именно образование, как важнейшая сфера производства интеллектуального и нравственного потенциала общества, выступает доминирующим фактором воспитания новой генерации людей, обладающих экологическим менталитетом, способных осуществлять идеи устойчивого развития на практике.

В мировой и отечественной педагогике 80-90-х гг. ХХ столетия решение этой задачи связывается, главным образом, с созданием действенной системы непрерывного экологического образования (ЭО). На обсуждение педагогической общественности нашей страны выносится «Концепция общего среднего экологического образования», которая определяет его цели и задачи, структуру и содержание, модели построения. Создаются региональные системы ЭО. В федеральный компонент Базисного учебного плана школ вводится учебный предмет «Экология», предлагается несколько учебно-методических комплексов, обеспечивающих его преподавание, множество элективных и факультативных курсов экологической направленности. Одновременно разрабатываются специальные технологии обучения (полевые практикумы, экскурсии, компьютерное моделирование, проектные и игровые технологии и др.), способствующие успешности освоения умений и навыков грамотного природопользования. Однако, как показали исследования, проведенные в конце 90-х гг., в результате предпринимаемых мер уровень теоретических знаний учащихся по частным вопросам экологии возрастал, а уровень их экологической культуры и основного ее показателя - практической экологически обоснованной деятельности - оставался низким.

К концу 90-х гг. работы по организации ЭО и созданию его дидактического обеспечения начали сворачиваться. Из Базисного учебного плана изъяли предмет «Экология». Предложенный образованию учебнометодический комплекс «Экология», дающий целостное представление об окружающем мире и нацеленный на формирование экоцентрического мировоззрения, остался невостребованным, как невостребованным оказалось и огромное число учебных и учебно-методических пособий по различным направлениям экологического образования. Уменьшилось время, отводимое на изучение предметов естественнонаучного цикла и вопросов экологии в рамках регионального и школьного компонентов. Попытки создания системы ЭО как самостоятельной отрасли образования потерпели неудачу.

Сегодня в мировой педагогике начинает складываться новое стратегическое направление, называемое «образованием в интересах (для) устойчивого развития» (ОУР) [2]. Его важнейшей целью провозглашается формирование у молодежи готовности жить в малопредсказуемом будущем, умений делать выбор в проблемных ситуациях разного уровня сложности, эффективно использовать ограниченные ресурсы, участвовать в планировании социального развития. В 2005 г. Европейская экономическая комиссия ООН приняла «Стратегию образования в интересах устойчивого развития» [10]. Это документ глобального масштаба, в котором образование рассматривается как основной механизм перевода цивилизации на уровень УР. Пятьдесят седьмая сессия Генеральной ассамблеи ООН провозгласила десятилетие 2005–2014 гг. «Декадой образования в интересах устойчивого развития» и назначила ЮНЕСКО основным агентом продвижения этой стратегии.

Проблемы ОУР широко обсуждаются на разных уровнях – межгосударственном, национальном, региональном, локальном. В материалах Всемирной конференции ЮНЕСКО по образованию (2009) отмечается, что ОУР помогает мировому сообществу осознать необходимость перемен и сосредоточить свое внимание на решении глобальных проблем современности. Образование должно быть всеобъемлющим, основанным на экологогуманистических ценностях, включать формальное и неформальное образование всех граждан планеты на протяжении всей их жизни. Оно является «полем битвы» за человека будущего и должно работать на создание образа человека, способного реализовать идеи устойчивого развития.

В «Стратегии образования в интересах устойчивого развития» [12] подчеркивается, что это не альтернатива существующему экологическому образованию. ОУР переводит его на новую, более высокую ступень – экологическое образование в интересах устойчивого развития (ЭОУР). Однако чтобы подняться на нее, ЭО должно претерпеть существенные изменения. Они связаны с углублением его культурологической составляющей, созданием в образовательных учреждениях активной экокультурной среды, усилением деятельностной стороны эколого-образовательного процесса. ЭО должно развернуться от преимущественного раскрытия экологических проблем среды – к экологии человека, его культуре, здоровью и безопасности жизнедеятельности, обрести опережающий характер и перейти от ЗУН-парадигмы к формированию у молодежи

- экологической компетенции и готовности жить в мало предсказуемом будущем мире;
- умений проектирования своей деятельности в окружающей среде с учетом ее экологических последствий;
- ullet способности к предвидению, моделированию и прогнозированию возможных экологических ситуаций и предупреждению их негативных последствий.

ЭОУР рассматривает более широкий круг проблем, нежели ЭО. Поэтому его содержание должно выстраиваться на интегративно-гуманитарной основе и учитывать экономический, экологический, технологический, социальный, правовой и культурологический аспекты взаимодействия человека с окружающей его социоприродной средой. Важную роль при этом следует отвести интегрированным учебным предметам, формирующим целостную картину мира и отражающим следующие аспекты:

- взаимосвязь природного и социокультурного;
- гражданственность, ответственность и права человека;
- потребности и права будущих поколений;
- ullet организация жизнедеятельности с минимальной нагрузкой на окружающую среду;
 - экономное расходование природных ресурсов;
- удовлетворение потребностей ныне живущих поколений в пределах возможностей биосферы;
 - культурное, социальное и природное разнообразие;
 - качество жизни, равноправие и справедливость;
 - ценностное отношение к окружающему миру;
 - экологическая этика;
 - позитивное видение будущего, понимание его прогнозируемости и др.

Проблематика ЭОУР привлекает внимание все большего числа исследователей. Обозначились некоторые направления изысканий, позволяющие выявить его нишу в системе общего и профессионального образования. Осуществляется поиск его стратегии в рамках глобально-ориентированного, эколого-холистического, антропо-экологического, деонтологического, ноосферного и других подходов в образовании, имеющих близкие методологические основания. Определены его цель, задачи, концептуальные подходы к построению содержания. Начинают складываться контуры его модели.

Как полагают специалисты, работающие в этом направлении, важнейшим инструментом практической реализации ЭОУР должен стать компетентностный подход [4, 6, 10, 15], который синтезирует все имеющиеся в арсенале современной педагогики подходы – системный, аксиологический, личностно-ориентированный, деятельностный, развивающего обучения, интегративный и др. Его смысл и назначение заключаются в создании условий для развития у выпускника учебного заведения способностей и умений самостоятельно делать правильный выбор и грамотно действовать в проблемных ситуациях. Он направлен на реализацию социально-личностно-ориентированной модели образования, повышение у обучающегося уровня адаптивности к изменяющимся условиям, формирование у него профессиональной и социальной мобильности, приведение в соответствие его индивидуальных потребностей и социально-значимых интересов развития общества. И в этом плане его позиции абсолютно адекватны целям и задачам ЭОУР.

Проблемы компетентностного подхода начали обсуждать в конце 90-х гг. в связи с глобализацией и интернационализацией образования. В отечественной и мировой научно-педагогической литературе появилось множество работ, посвященных его теоретическим и практическим вопросам [1, 9, 14 и др.]. В процессе острых дискуссий постепенно вырабатываются общие позиции относительно его категориального аппарата, классификации компетенций, дидактических и методических аспектов его реализации в образовательной практике.

Базовыми категориями названного подхода являются «компетенция» и «компетентность». Анализ многочисленных работ, посвященных вопросам компетентностного подхода, показывает, что, по мнению большинства исследователей, компетенции отражают потенциальные возможности выпускника образовательного учреждения, связанные с его готовностью выполнять определенные виды деятельности в той или иной сфере, и имеют значительный уклон в сторону этических норм социального взаимодействия. Они формируются у обучающегося в процессе образования и освоения им социального опыта человечества и включают его личностные качества, отношение к объекту деятельности и ее результатам. В их становлении и развитии задействованы все сферы его личности - мотивационно-потребностная, интеллектуальная, морально-нравственная, чувственно-волевая, операционально-технологическая (деятельностная), этическая, социальная, поведенческая и др. Компетенции выступают в качестве целей образования, реализуемых в его результатах, и описывают, что должен будет знать и уметь выпускник образовательного учреждения по завершении всей образовательной программы или ее части. Набор компетенций не может быть заданным раз и навсегда. Меняются цивилизационные условия, изменяется и социальный заказ образованию. А это влечет за собой постановку новых целей и задач образования и, как следствие, - обновление набора компетенций.

В соответствии с нормативными документами (Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года; Стратегия модернизации содержания общего образования; Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования и др.) и согласно позиции большинства исследователей, основным результатом общего образования должно стать владение ключевыми (базовыми, общеобразовательными) компетенциями.

Ключевые компетенции – это наиболее универсальные по своему характеру и степени применимости надпредметные компетенции. В материалах Совета Европы приведен их перечень. К наиболее значимым отнесены политические и социальные, межкультурные, коммуникативные, информационные компетенции, способность к самосовершенствованию в профессиональном и личностном планах [11].

В «Стратегии модернизации содержания общего образования» отмечается, каким набором ключевых компетенций должен обладать выпускник

образовательного учреждения России. Среди них компетенции в области самостоятельной познавательной деятельности, гражданско-общественной, социально-трудовой, культурно-досуговой и бытовой сфер жизни [13].

К сожалению, в этих перечнях отсутствует экологическая компетенция, в то время как она является всеобъемлющей и пронизывает все сферы бытия человека. Некоторые исследователи относят ее к числу чисто социальных, но это не отражает в полной мере ее сути. По определению Совета Европы, политические и социальные компетенции, включающие умение брать на себя ответственность, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в совместном принятии решений, в функционировании и улучшении демократических институтов, касаются в основном отношений в сфере взаимодействия между людьми, сообществами и государствами. Экологическая компетенция гораздо шире. Она отражает отношения человека со всей окружающей его социоприродной средой и высвечивает социальные отношения на фоне взаимодействия человечества и природы. И это подчеркивается в документах международного проекта «Определение и отбор компетенций» (DeSeCo) [7]. В нем, хотя экологическая компетенция и не называется прямым текстом, но отмечается, что социальная компетенция должна охватывать более объемную сферу и включать составляющую, связанную с регуляцией отношений в системе «человек - общество - природа». Указывается на необходимость определения перечня компетенций на основе общего видения мирового будущего.

Экологическая компетенция имеет надпредметный и надпрофессиональный характер и пронизывает всю совокупность морально-нравственных отношений в системе «человек – общество – природа». С точки
зрения таксономии, экологическая компетенция – сложная, иерархически
устроенная система взаимозависимых и взаимодополняющих элементов,
которые связаны родо-видовыми отношениями и образуют своеобразную
«гроздь компетенций». Родовое понятие «экологическая компетенция»
включает набор более узких видовых компетенций (эколого-биологическая, социально-экологическая, эколого-правовая, эколого-валеологическая
и др.). Каждая из видовых компетенций также имеет сложную структуру
и состоит из набора компетенций более низкого иерархического уровня.
Например, эколого-правовая включает компетенции в области общей
и социальной экологии, права, обществознания и др.

При использовании технологий обучения, имеющих практико-ориентированный характер, компетенция из состояния потенциального может перерасти в состояние явное, действенное, которое определяется как компетентность. По сути, компетентность – это актуализированная компетенция, проявляющаяся в умении использовать приобретенную в образовательном процессе компетенцию на практике, будь то учебная, бытовая или профессиональная деятельность. Она выступает как состо-

явшееся личностное качество индивида, которое отражает не только его готовность использовать приобретенные компетенции, способности и умения для оптимального решения социально и личностно значимых задач, но и способность активно их применять в проблемной ситуации.

Экологическая компетентность – одна из необходимых промежуточных стадий в последовательном продвижении обучающегося, приближающем его к новому образу жизни, основой которого является экологический менталитет. Именно менталитет как духовная составляющая культуры человека управляет его действиями и поступками и, в конечном счете, определяет его образ жизни.

Исследуя философские основания образования XXI в., Б. С. Гершунский выстраивает своеобразную образовательную «лестницу» последовательного личностного восхождения обучающегося от грамотности к культуре [3]. Адаптируя предложенную им последовательность к проблематике ЭОУР и учитывая культуру и менталитет как внутренние качества личности, формирующиеся в процессе освоения социально-культурного опыта человечества, ее ступени можно обозначить так: экологическая грамотность — экологическая образованность — экологическая компетентность — экологическая культура — экологическая ментальность.

Условием перехода обучающегося на последующую ступень является успешное освоение предыдущей. В процессе восхождения он впитывает приобретенное на предыдущей ступени и использует его для самореализации на последующей. При этом происходит осмысление опыта, полученного на предыдущей ступени, появляется новый взгляд на прошлые достижения, их самооценка.

Экологическая грамотность – первая ступень в системе результатов ЭОУР. Критерием ее сформированности является владение необходимым минимумом экологических знаний, практических умений и навыков для организации экосообразной деятельности. Она задается образовательным стандартом эколого-биологических дисциплин основного (девятилетнего) школьного образования. Это подготовительный этап к дальнейшему обогащению и развитию экокультурного потенциала обучающихся.

Экологическая образованность – экологическая грамотность, доведенная до общественно и личностно необходимого уровня знаний, умений и навыков, обеспечивающих становление экоцентрического (экологического) мировоззрения и развитие экологического мышления, которые определяют стиль деятельности и поведения человека.

Экоцентрическое мировоззрение базируется на идеях универсального эволюционизма, единства, системности и процессуальности окружающего мира и включает ценности и идеалы, убеждения и принципы, способы познания и деятельности, нормы и требования экологического и нравственного императивов, ответственность человека за сохранение благоприятной жизненной среды. Его отличает понимание взаимосвязей

между людьми, их культурой и природой, роли и места человека в системе Мироздания. Оно акцентирует внимание на том, что все живое уникально и неповторимо, каждый вид выполняет в биосфере свою, присущую только ему, функцию и исчезновение одного из них или, наоборот, выход его за пределы своей экологической ниши нарушает устойчивость биосферы, из чего следует необходимость регулирования его численности.

Экологическое мышление – важнейшая составляющая экоцентрического мировоззрения. Оно отражает не только специфику объекта познания (экологические системы природного и социального характера, экологические проблемы и ситуации), но и направленность мыслительных операций на разрешение экологических ситуаций, природных или социальных проблем, возникающих в результате неадекватных действий человека или природных катаклизмов.

В экологическом мышлении происходит разворот от классического детерминизма в описании поведения социоприродных систем к идеям самоорганизации, вероятностности и поливариантности протекающих в них процессов. Его отличают стохастичность, альтернативность и прогностичность. Рейтинг его показателей, которые предопределяют успешность экологически обоснованной деятельности, перераспределяется в сторону тех, которые характеризуют проявление креативности личности, способность находить и принимать нестандартные решения, ибо в реальности стандартных экологических ситуаций не бывает – каждая неповторима и уникальна и не всегда может быть решена известным способом. Экологическое мышление проявляется в умении выстраивать воображаемую (теоретическую) идеальную, экологически обоснованную деятельность и реализовывать ее на практике.

При наличии в образовательном учреждении *активной* эколологообразовательной среды эта ступень может быть достигнута обучающимся по завершении среднего образования.

Экологическая компетентность – один из ключевых показателей культуры человека, включающий его экологическую образованность. Ее сформированность – важнейшее условие его социализации в обществе. Она объединяет в целостную систему личностные качества и индивидуальные способности человека, его мотивированное стремление к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческое отношение к делу, ответственность, опыт, знания, способы поведения и деятельности, умение их мобилизовать в конкретной ситуации. Это значимое звено в системе результатов образования. Ее важнейшие показатели обоснованы автором статьи в книге «Эколого-правовая компетентность учащихся: пути и средства ее формирования»:

• способность воспринимать и понимать информацию в области окружающей среды, правильно ее оценивать, интерпретировать и использовать в конкретной экологической ситуации;

- умение моделировать и прогнозировать развитие экологических ситуаций (создание моделей экологических систем и явлений, обоснование их разнообразных вариантов на основе принципа «экономично экологично»), выбирать наиболее экологичный вариант, принимать на этой основе решения и реализовывать их на практике.
- ullet умение оценивать последствия своих действий и нести за них ответственность;
- следование нормам экологического императива при организации своей жизнедеятельности, руководствуясь при этом представлениями о справедливости, заботе и всеобщем благе;
- стремление к самореализации, готовность к постоянному повышению уровня своей экологической компетенции и саморазвитию, потребность в актуализации своего личностного потенциала в практической экологически обоснованной деятельности;
- обладание навыками разрешения конфликтных эколого-экономических ситуаций правовыми средствами [6, с. 39–40].

Этот комплекс взаимосвязанных и взаимозависимых показателей наиболее полно отражает уровень сформированности экологической компетентности у каждого человека и раскрывает ее социально-личностный характер.

Используя современные педагогические технологии, интерактивные методы обучения и формы организации деятельности учащихся, специфичные для экологического образования, многие элементы экологической компетентности можно сформировать у обучающихся уже в школьные годы.

Экологическая культура – высшее проявление экологической образованности человека и его экологической компетентности.

Это целостная система, в которой сосуществуют в равновесии, взаимодействуют между собой и оказывают взаимное влияние познавательный, чувственно-волевой, ценностно-нормативный и морально-нравственный компоненты. В нее органично вписываются экоцентрическое мировоззрение, экологическое мышление, гуманистические идеи, общечеловеческие ценности и идеалы, убеждения и принципы, научные и ненаучные знания, умения и навыки экологически обоснованной деятельности, гражданская и экологическая ответственность и др. Ее ядро составляют универсальные ценности – Природа, Жизнь, Человек, Здоровье и идея их сохранения. Ее стержнем является экологический императив. Человека экологической культуры характеризует глубокое, осознанное и уважительное отношение к наследию прошлого, способность к творческому восприятию, пониманию и преобразованию действительности. Более детально структура и содержание понятия «экологическая культура» рассмотрены нами в упоминавшейся работе [6].

Культура моделирует менталитет человека всеми имеющимися у нее средствами. На это работают наука, искусство, религия, мифология, традиции, практический опыт. Культура и ментальность глубоко и неразрывно связаны между собой множеством каналов и связей. И трудно сказать, что из них

первично и что вторично, ибо одно не существует без другого, одно проявляется через другое. «Освоение» достижений общечеловеческой культуры и социального опыта человечества закладывает основы ментальности человека, обеспечивает его восхождение к духу нового времени и новому образу жизни. В процессе этого восхождения происходит «перевод» имеющихся у индивида знаний, умений и личного опыта в устойчивые взгляды, убеждения, идеалы и смыслы, которые запечатлеваются в его сознании, становятся руководителем его действий и поступков, проявляются в его практической экологически обоснованной (экологически сообразной, экологически допустимой) деятельности – идеале взаимодействия человека с социоприродной средой.

Это «превращение» происходит в результате глубокого взаимодействия всех сфер психики индивида. Оно тесно связано со становлением его как экологической личности, с формированием его человеческих качеств и отношений к окружающему миру, из которых рождаются его желания и потребности, цели и стремления, выполняющие роль движущей силы развития у него новых психических качеств и становления черт характера, присущих личности, способной осуществлять идеи устойчивого развития в реальной жизни.

Важнейшими показателями наличия у человека экологической ментальности являются:

- осознанность своей социальной функции и способность адекватно оценивать свое личное участие в обеспечении устойчивого развития общества;
- ценностно-мотивационные установки на экологический стиль жизни, приверженность постулатам экологической этики;
- осознанность необходимости ограничения своей деятельности и поведения нормами экологического императива;
- выстраивание и осуществление своих жизненных стратегий и программ, личной жизни, обыденной и профессиональной деятельности в соответствии с его требованиями.

Конечно, нельзя утверждать, что и экоцентрическое мировоззрение, и ментальность, и экологическая культура будут окончательно сформированы у выпускника образовательного учреждения. Но их элементы вырабатываются на каждой образовательной ступени. Процесс этот начинается с раннего детства и продолжается всю жизнь. При восхождении с одной образовательной ступени к другой уровень овладения ими повышается. Динамика этого процесса у каждого обучающегося индивидуальна. Она определяется и его возрастными психолого-педагогическими особенностями, и его способностями, и интеллектуальными возможностями, и, что очень важно, качествами и активностью той экокультурной среды, которая его окружает. Главным критерием их наличия у человека является его экологичный образ жизни, включающий осознанные, экологически обоснованные поведение и деятельность. На их формирование и направлены усилия экологического образования устойчивого развития.

Литература

- 1. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.
- 2. Ващекин Н. П. Делокаров К. Х., Урсул А. Д. Образование и устойчивое развитие. Концептуальные проблемы. М.: МГУК, 2001. 320 с.
- 3. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998. 608 с.
- 4. Ермаков Д. С. Формирование экологической компетентности учащихся. М.: РУДН, 2008. 159 с.
- 5. Иванов С. А., Ворошилова Т. А. Современное экологическое образование: от экоцентризма к ноосферному мировоззрению // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2010. № 8 (76). С. 53–64.
- 6. Игнатов С. Б. Эколого-правовая компетентность учащихся: пути и средства ее формирования. Тюмень: Вектор Бук, 2006. 144 с.
- 7. Определение и отбор компетенций. (DeSeCo). [Электрон. pecypc]. Режим доступа: http://www.deseco.admin.ch.
- 8. Программа действий. Повестка дня на 21 век и другие документы конференции в Рио-де-Жанейро. Женева: Центр «За наше общее будущее», 1993. 70 с.
- 9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.
- 10. Сикорская Г. П. Основные методологические походы к содержанию экологического образования // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2010. № 9 (77). С. 11–22.
- 11. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы». Берн, 1996. С. 34.
- 12. Стратегия образования в интересах устойчивого развития: материалы 57-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН. М., 2005. 75 с.
- 13. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов для обновления общего образования. М.: Мир книги, 2001. 66 с.
- 14. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Нар. образ. 2003. № 2. С. 58–64.
- 15. Ягодин Г. А., Аргунова М. В., Плюснина Т. А., Моргун Д. В. Формирование ключевых образовательных компетентностей в курсе «Экология Москвы и устойчивое развитие». М.: МИОО, 2009. 448 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.928.234

Е. С. Иванова

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ¹

Аннотация. В статье представлены результаты исследования эмоционального интеллекта, активного словаря эмоций и эмоционального тонуса учащихся 13–14 лет. Установлено, что в подростковом возрасте эмоциональный интеллект не связан с уровнем развития активного словаря эмоций, но имеет значимые положительные корреляции с эмоциональным тонусом.

Ключевые слова: подростковый возраст, эмоциональный интеллект, вербализация эмоций, эмоциональный тонус.

Abstract. The paper presents the research data of emotional intelligence, emotional verbalization and emotional tonus of 13-14 year-old students; the factors of emotional intelligence and the level of emotional tonus having strong positive correlation.

Index terms: teenagers, emotional intelligence, emotional verbalization, emotional tonus.

Подростковый возраст – период, когда межличностное общение становится особенно важным и приобретает статус ведущего типа деятельности. Эффективная реализация всех составляющих общения (коммуникации, интеракции, перцепции) в значительной мере базируется на эмоциональном интеллекте – способности человека осознавать, адекватно выражать свои эмоции и воспринимать эмоции партнера по общению, включать эту информацию в общий контекст межличностного взаимодействия. Формирование эмоционального интеллекта начинается еще в дошкольном возрасте, и в подростковый период эта интегральная способность приобретает особое значение [1]. По своим особенностям эмоциональный интеллект является важной характеристикой человека, которая может развиваться на протяжении всей жизни, что позволяет, согласно современному подходу непрерывного развития личности, рассматривать его как метакомпетенцию [3].

Необходимо отметить, что современные условия жизни детей и подростков, связанные с компьютеризацией, распространенностью SMS-

 $^{^1}$ Работа выполнена при поддержке Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России 2009–2013 гг.».

и MMS-общения, приводят к тому, что в сложной структуре общения акцент переносится на процесс коммуникации, точнее знаковую передачу информации. Увеличение количества передаваемой-получаемой информации без ее качественного преобразования, телеграфный стиль сообщений, отличающий SMS, ISQ и другие популярные в подростковой и молодежной среде каналы коммуникации, приводят к ситуации, когда современный человек, в частности подросток, имеет большое количество контактов, но при этом способность проявлять эмпатию, осознавать собственные чувства, регулировать эмоциональную составляющую общения – остаются крайне неразвитыми, что подтверждается представленными в литературе данными [2, 8] и результатами наших исследований [4].

Помимо обеднения процесса межличностного общения поверхностный, экстенсивный способ взаимодействия и закрепившийся в современной культуре запрет на эмоции приводят к тому, что низкий уровень эмоциональной вовлеченности запускает процесс утраты осмысленности, значимости происходящего, вызывает недоразвитие рефлексивных способностей, слабую структурированность и осознанность собственного внутреннего мира, склонность к алекситимии и нередко формирует предрасположенность к психосоматическим заболеваниям [8]. Эти проблемы ставят вопрос о комплексном изучении когнитивно-эмоциональных особенностей, что может быть реализовано через исследование эмоционального интеллекта и тесно связанных с ним познавательных и аффективных характеристик.

В дополнение к имеющимся моделям эмоционального интеллекта (D. Goleman, R. Bar-On, P. Salovey, J. Mayer) исследователи выделяют в качестве основных его компонентов выраженную способность к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, управление эмоциональной сферой, что обусловливает более высокую адаптивность и эффективность в общении [1, 7]. В отличие от абстрактного и конкретного интеллекта, проявляющего закономерности внешнего мира, эмоциональный интеллект отражает внутренний мир, его связь с поведением человека и особенностями взаимодействия с окружающей действительностью.

И. Н. Андреева, анализируя различные представления о структуре эмоционального интеллекта, приходит к выводу о его связи с уровнем развития словаря эмоций (когнитивная составляющая) и эмоциональными особенностями личности (аффективная составляющая) [1]. Для проверки данного тезиса в рамках нашего исследования, помимо оценки уровня эмоционального интеллекта современных подростков, изучались объем активного словаря эмоций и уровень эмоционального тонуса.

На основании представленных в литературе данных были сформулированы две исследовательские гипотезы:

1. Согласно современным психологическим исследованиям, вербализация эмоций к подростковому возрасту практически завершена и сло-

варь эмоций сформирован [1, 2, 7]. В связи с этим мы предположили наличие тесной связи между показателями эмоционального интеллекта и объемом активного словаря эмоций.

2. Стойкое снижение эмоционального тонуса (предрасположенность к депрессии) ведет к сокращению объема активного словаря эмоций и негативно сказывается на формировании навыков межличностного общения [8]. Следовательно, можно ожидать отрицательных корреляций между показателями эмоционального тонуса и эмоционального интеллекта, а также показателями эмоционального тонуса и объемом активного словаря эмоций.

В экспериментальном исследовании приняли участие 76 учащихся 8-х классов в возрасте 13–14 лет, среди них 47 девушек и 29 юношей. Экспериментальной площадкой выступило МОУ «Гимназия № 47 г. Екатеринбурга». Испытуемым предъявлялись три методики: 1) опросник «Эмоциональный интеллект» (ЭмИн) Д. В. Люсина [7]; 2) методика «Словарь эмоций» – авторский модифицированный вариант ассоциативного вербального теста [5]; 3) «Шкала оценки эмоционального тонуса» – авторская экспериментальная методика, разработанная совместно с Н. Н. Смирновой [6].

Опросник ЭмИн позволяет выявлять уровень межличностного (МЭИ) и внутриличностного (ВЭИ) эмоционального интеллекта.

По межличностному эмоциональному интеллекту (что предполагает оценку понимания и управления чужими эмоциями) очень высокие значения выявлены у 6 % испытуемых, высокие – у 23 %, средние – у 49 %, низкие и очень низкие – у 22 % испытуемых. По внутриличностному эмоциональному интеллекту (включает понимание, управление и выражение собственных эмоций) очень высокие значения обнаружены у 10 %, высокие – у 28 %, средние – у 37 %, низкие и очень низкие – у 25 % опрошенных подростков. Таким образом, значительная часть испытуемых (более 60 %) демонстрирует средний и низкий уровни развития способности понимать эмоции других людей и адекватно репрезентировать собственные чувства, что, безусловно, затрудняет процесс общения и межличностного взаимодействия, может провоцировать конфликты, чувство изолированности от окружающих, ощущение, что «никто не хочет понять», столь характерное для подросткового возраста.

Результаты по методике «Словарь эмоций» (СЭ) следующие: высокого уровня (17 и более названий эмоций и чувств) не выявлено ни у одного обследуемого; средний результат (9–16 эмотивов) обнаружен у 29 % испытуемых, 71 % продемонстрировали низкий уровень развития словаря эмоций. Таким образом, можно констатировать бедность эмоциональной лексики в данной подростковой выборке.

Исследование эмоционального тонуса (ЭТ) осуществлялось с помощью разработанного нами совместно с Н. Н. Смирновой опросника, включающего соматические и психоэмоциональные характеристики эмо-

ционального благополучия субъекта [6]. Установлено, что у 4 % испытуемых высокий уровень ЭТ, у 9 % – низкий; у 40 % выявлены ситуативные нарушения ЭТ. У 46 % обнаружены выраженные нарушения ЭТ, что позволяет рассматривать эту часть выборки как группу риска, склонную к манифестации депрессивной и субдепрессивной симптоматики.

Для выявления вклада когнитивного (объем активного словаря эмоций) и эмоционального (уровень эмоционального тонуса) факторов в показатели эмоционального интеллекта подростков вычислялся коэффициент корреляции Пирсона (r). Матрица интеркорреляций в целом по выборке представлена в табл. 1.

Таблица 1 Матрица интеркорреляций в обобщенной выборке подростков

Пока- затель	ПВ	ОВ	СВ	ЭТ	МΠ	МУ	МЭИ	ВП	ВУ	ВЭ	вэи
СЭ	0,17	0,20	-0,09	0,10	0,14	0,07	0,13	-0,04	0,06	0,03	0,02
ПВ		0,03	0,56	0,82	-0,05	-0,24	-0,16	-0,47	-0,38	-0,25	-0,50
OB			-0,02	0,35	-0,16	-0,20	-0,21	0,00	0,02	0,11	0,05
CB				0,84	-0,06	-0,26	-0,18	-0,53	-0,34	-0,12	-0,46
ЭТ					-0,12	-0,34	-0,25	-0,54	-0,37	-0,15	-0,49
МΠ						0,42	0,89	0,21	0,11	0,02	0,16
МУ							0,79	0,38	0,15	0,19	0,33
МЭИ								0,33	0,15	0,11	0,28
ВП									0,38	0,21	0,74
ВУ										0,40	0,78
ВЭ											0,70

Примечание. $r_{\text{крит.}}$ = 0,23 для p = 0,95, жирным шрифтом выделены значимые корреляции.

В данной и последующих таблицах используются следующие условные сокращения: СЭ – объем активного словаря эмоций; ПВ – прямые вопросы, выявляющие эмоциональное состояние испытуемых, ОВ – обратные вопросы, СВ – вопросы, выявляющие наличие психосоматической симптоматики, ЭТ – уровень эмоционального тонуса, который определяется как высокий уровень эмоционального и соматического благополучия и вычисляется как сумма показателей ПВ, ОВ и СВ; МП – понимание эмоций в межличностном общении, МУ – управление эмоциями в межличностном общении, МЭИ – показатель межличностного эмоционального интеллекта, который вычисляется как сумма МП и МУ; ВП – внутриличностное понимание переживаний, ВУ – внутриличностное управление эмоциями, ВЭ – внутриличностный контроль экспрессии, ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект, который вычисляется как сумма ВП, ВУ и ВЭ.

Как показывают представленные данные, объем активного словаря эмоций слабо связан с составляющими эмоционального интеллекта, однако на уровне тенденции наблюдаются корреляции со шкалой ОВ. Иными словами, чем выше уровень развития словаря эмоций, тем более склонен подросток отрицать выраженность у себя позитивных переживаний (шкала ОВ). Анализ содержания индивидуальных словарей эмоций показал, что в них преобладают (наиболее часто упоминаются) такие негативные переживания, как *гнев*, *злость*, *страх*, *ненависть*, *печаль*; среди позитивных высокочастотно упоминание эмотива *радость*. Вероятно, это является отражением тех процессов, которые принято называть кризисом подросткового возраста, проявляющимся в негативизме, остром чувстве одиночества, неприятия себя и/или окружающих [2].

Склонность акцентировать внимание на негативных переживаниях (шкала ПВ) отрицательно связана со способностью управлять своими эмоциями в общении и эмоциями окружающих, понимать и контролировать проявление своих чувств. Таким образом, чем больше подросток фиксирует внимание на отрицательных эмоциях, тем меньше он способен регулировать собственные переживания, а также влиять на эмоциональное состояние партнеров по общению.

Шкала, направленная на оценку частоты позитивных переживаний (ОВ), оказалась слабо связанной со всеми показателями эмоционального интеллекта. Этот факт, по-видимому, обусловлен тем, что преобладание позитивных переживаний, которое в подростковом возрасте нередко носит акцентуированный характер (гиперактивный, демонстративный и пр.), создает определенный барьер между ребенком и окружающими, для которых такой подросток представляется как «легкомысленный», «поверхностный», «бесчувственный», а его общий позитивный настрой воспринимается как защитная реакция, «маска» и нередко вызывает раздражение как у сверстников, так и у взрослых.

Шкала CB – охваченность психосоматической симптоматикой – отрицательно связана со способностью понимать свои переживания, управлять ими, также обратная корреляция наблюдается между общим показателем внутриличностного интеллекта и способностью управлять эмоциями окружающих.

Таким образом, в целом по выборке можно отметить, что когнитивный компонент влияет на развитие эмоционального интеллекта подростка опосредованно – через вклад в способность дифференцировать собственные переживания, осознавать их, и лишь затем, по-видимому, происходит смещение фокуса внимания на переживания других людей. В предыдущих работах [4, 5] этот факт был выявлен нами с помощью иной батареи методик и проинтерпретирован как разобщенность эмоционального опыта и процесса его осознавания, что связано во многом с насыщенностью эмоциональной жизни в данный период, а также с характерной

чертой подросткового возраста – убежденностью в уникальности своих переживаний, некоторой «закрытости» подростка от социально принятых форм фиксации собственных эмоций и чувств посредством общепринятых языковых символов.

Учитывая, что в эмоциональной сфере гендерные различия представлены весьма широко, особый интерес вызывает рассмотрение структуры корреляций и достоверности различий исследуемых показателей в выборках юношей и девушек. Сравнение с помощью критерия Фишера (F) показало, что значимые различия имеются лишь по шкале СЭ (объем активного словаря эмоций), МП (способность понимать эмоции в межличностном общении) и МЭИ (межличностный эмоциональный интеллект). По этим шкалам результаты в выборке девушек выше, чем в выборке юношей.

Таким образом, можно заключить, что в подростковом возрасте девушки более осведомлены о разнообразных переживаниях, более склонны их проговаривать, вербально фиксировать, а также ориентируются на внешний, экспрессивный компонент в понимании эмоций партнера по общению. Тем не менее они, как и юноши, испытывают затруднения с саморегуляцией и управлением своей экспрессией и переживаниями другого человека, с которым находятся в непосредственном контакте.

Рассмотрим гендерные особенности структуры корреляционных связей исследованных показателей.

Как показывают данные табл. 2, в выборке юношей словарь эмоций имеет очень слабые, преимущественно отрицательные корреляции с показателями эмоционального интеллекта, что указывает на относительную независимость этих факторов и может быть связано с трудностями вербализации, рефлексируемой экспрессии собственных чувств и осознанием переживаний другого человека.

Таблица 2 Матрица интеркорреляций в группе юношей

Показа- тель	МП	МУ	МЭИ	ВП	ВУ	ВЭ	вэи
СЭ	-0,01	-0,12	-0,09	-0,06	-0,17	0,07	-0,06
ПВ	-0,16	-0,26	-0,30	-0,58	-0,43	-0,05	-0,49
OB	0,04	-0,34	-0,17	-0,04	-0,32	0,18	-0,06
CB	-0,22	-0,41	-0,44	-0,60	-0,44	0,04	-0,46
ЭТ	-0,19	-0,47	-0,45	-0,63	-0,56	0,06	-0,51

Примечание. $r_{\mbox{\tiny KPMT}}$. = 0,36 для p = 0,95, жирным шрифтом выделены значимые корреляции.

Склонность подчеркивать преобладание в своем опыте негативных переживаний (шкала ПВ) отрицательно связана с пониманием (ВП) и уп-

равлением (ВУ) собственными эмоциями, негативно влияет на контакт с миром собственных чувств в целом (ВЭИ).

Шкала OB (недооценка значимости позитивных переживаний) не обнаружила в выборке юношей значимых корреляций.

Склонность к психосоматическому реагированию (шкала СВ) имеет большое количество высокозначимых отрицательных корреляций с показателями межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта, аналогично общему показателю эмоционального тонуса (ЭТ). Таким образом, для юношей-подростков предрасположенность к развитию депрессивной, психосоматической симптоматики является прогностически неблагоприятным фактором в реализации различных аспектов межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта, нарушает контакт с пространством собственных переживаний и обедняет понимание и осознание особенностей эмоционального реагирования окружающих.

Рассмотрим результаты корреляционного анализа исследованных показателей выборки девушек.

 Таблица 3

 Матрица интеркорреляций в группе девушек

Показа- тель	МП	МУ	МЭИ	ВП	ВУ	вэ	вэи
СЭ	0,06	0,11	0,09	0,01	0,19	0,05	0,11
ПВ	-0,05	-0,25	-0,15	-0,42	-0,36	-0,36	-0,51
OB	-0,36	-0,14	-0,29	0,06	0,20	0,10	0,15
СВ	-0,07	-0,22	-0,15	-0,50	-0,28	-0,21	-0,45
ЭТ	-0,20	-0,30	-0,27	-0,48	-0,27	-0,27	-0,46

Примечание. $r_{\text{крит.}}$ = 0,29 для p = 0,95, жирным шрифтом выделены значимые корреляции.

Согласно представленным данным, показатели объема активного словаря эмоций (СЭ) в выборке девушек имеют очень слабые, не проявляющиеся даже на уровне тенденций положительные корреляции с показателями эмоционального интеллекта. Этот факт свидетельствует о несформированной связи между когнитивным компонентом эмоционального интеллекта и непосредственным аффективным опытом, который в результате остается недостаточно осознанным и принятым личностью.

Склонность фиксировать свое внимание на негативных переживаниях (шкала ПВ) отрицательно связана с внутриличностным эмоциональным интеллектом и всеми его составляющими.

Тенденция недооценивать частоту позитивных переживаний (шкала ОВ) отрицательно связана с пониманием эмоций партнера по общению (МП) и общим уровнем межличностного эмоционального интеллекта (МЭИ).

Соматическая симптоматика (шкала СВ) негативно влияет на уровень понимания собственных чувств (ВП) и внутриличностный интеллект в целом (ВЭИ).

Выявленные гендерные различия показателей эмоционального интеллекта и интеркорреляционных связей нуждаются в проверке на основании лонгитюдного исследования, так как в литературе указывается преобладание межличностного интеллекта в женской выборке и внутриличностного – в мужской (результаты получены на студенческих группах) [1, 7].

Подводя итог, следует отметить, что первая гипотеза нашего исследования – о тесной связи объема словаря эмоций и эмоционального интеллекта – не получила подтверждения. Это может объясняться слабой интеграцией когнитивно-эмоциональной сферы подростков, переживающих кризис идентичности. Выдвинутое нами вслед за И. Н. Андреевой и Д. В. Люсиным предположение нуждается в проверке на выборках более взрослых испытуемых.

Вторая гипотеза получила значительное подтверждение: выявлены высокие (уровень значимости 0,99) отрицательные корреляции межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта с предрасположенностью к депрессии в обобщенной выборке испытуемых, а также в подгруппах юношей и девушек, что подтверждает имеющиеся в научной литературе данные [7]. Иными словами, чем выше уровень эмоционального благополучия подростка, что выражается в отсутствии психосоматической симптоматики, общем позитивном тоне переживаний, тем лучше он понимает происходящее в его внутреннем мире, тем активнее стремится познавать переживания других людей, регулировать и управлять процессом общения, заявляя свою субъектную позицию.

Полученные результаты уточняют имеющиеся данные о взаимосвязи способности вербально репрезентировать эмоции с показателями эмоционального интеллекта, а также убедительно доказывают негативное влияние на внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект сниженного эмоционального тонуса, фиксированности на негативных эмоциях. Выявленные гендерные различия вносят свой вклад в понимание особенностей процесса взросления юношей и девушек в подростковом возрасте.

Результаты исследования позволяют определить следующие направления деятельности не только специалистов, работающих с подростками и молодежью, но и общества в целом.

- 1. Организация интерактивных интернет-ресурсов, администрируемых ведущими психологами, педагогами, учеными, деятелями культуры и искусств, успешными бизнесменами и общественными лидерами. Это позволит, с одной стороны, обеспечить передачу жизненных ценностей и опыта общения от поколения к поколению, а с другой построить столь важный процесс так, чтобы говорить с подростками и молодежью на одном языке, доступными и понятными для них средствами доносить наиболее важные результаты жизненного опыта и личного успеха.
- 2. Создание условий для активного и деятельного включения подростков в решение социальных проблем проведение конкурсов инициа-

тивных проектов, выделение грантов для реализации идей и задумок социально активных, а не только талантливых юношей и девушек. Это позволит многим подросткам ощутить собственную значимость, поверить в себя, свои силы, получить необходимый ресурс успешности и позитивного опыта.

3. Создание и организация деятельности специализированных психологических центров, ориентированных как на групповые, так и на индивидуальные формы работы. Очевидно, что некоторая часть подростков нуждается в индивидуальном сопровождении в период взросления: психологической поддержке и коррекции навыков поведения, общения, взаимодействия. Слабая личностная структура, негативный опыт общения – явления, чрезвычайно распространенные в подростковой среде. Помощь психологов откроет подросткам с дефицитарным или отклоняющимся вариантом развития новые грани общения и построения жизненного пути.

Литература

- 1. Андреева И. Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта // Социально-психологические проблемы ментальности: 6-я междунар. науч.-практ. конф. Смоленск: СПГУ, 2004. Ч. 1. С. 22–26.
- 2. Возрастная и педагогическая психология / сост. И. В. Дубровина. М.: Академия, 1999. 314 с.
- 3. Зеер Ф. Э., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. // Высш. образование в России. 2005. № 4. С. 23–30.
- 4. Иванова Е. С. Взаимосвязь словаря эмоций с некоторыми особенностями эмоциональной сферы у старших школьников // Культура, личность, социум: взгляд молодых психологов: материалы всерос. научляракт. конф. студентов и аспирантов / под ред. С. А. Богомаза, Ю. В. Сметановой. Томск: Аграф-Пресс, 2006. С. 63–66.
- 5. Иванова Е. С. Возможности методики «Словарь эмоций» для диагностики и развития эмоциональной сферы // Психологическая диагностика. 2008. № 1. С. 101-112.
- 6. Иванова Е. С. Эмоциональный тонус и методика его диагностики в молодом и юношеском возрасте // Образование и наука. Изв. УрО РАО, 2006. С. 69-74.
- 7. Люсин Д. В. Новая методика исследования эмоционального интеллекта: опросник ЭиИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
- 8. Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г. Культура, эмоции и психическое здоровье // Вопр. психологии. 1999. № 2. С. 61–74.

УДК 37. 015. 31

Е. В. Неумоева-Колчеданцева

ОДИНОЧЕСТВО КАК ПСИХИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН И РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты одиночества. Раскрывается сущность одиночества как психического феномена. Предлагается типология одиночества, позволяющая квалифицировать его как проблему и ресурс личностного развития. Определяется стратегия психолого-педагогической помощи в развитии личности. Описывается практико-ориентированная модель работы с учащимися старших классов, позволяющая создать условия для актуализации позитивного потенциала одиночества.

Ключевые слова: одиночество; одиночество как ресурс развития личности; типология одиночества; внутренние условия актуализации позитивного потенциала одиночества.

Abstract. The paper considers theoretical and practical aspects of loneliness; its nature as a psychic phenomenon shown. It also presents typology of loneliness, which helps to regard the phenomenon as a problem and a source of personality growth. The author also defines the strategy of psychological and pedagogical help for personality growth and describes a practice-oriented model of work with high-school students, which allows to create conditions of realization of positive potential of loneliness.

Index terms: loneliness, loneliness as a source of personality growth, typology of loneliness, internal conditions of realization of positive potential of loneliness

1. Феномен одиночества

Социально-экономическая ситуация в нашей стране, происходящие в сфере образования изменения и связанная с этим сложность положения юношества актуализируют проблематику одиночества и вызывают необходимость поиска теоретического подхода к его пониманию. Между тем одиночество – до сих пор один из наименее удовлетворительно дефинированных феноменов, что, вероятно, связано с богатством смысловых значений этого понятия, сложностью и многогранностью связей человека с разными аспектами действительности.

Анализ классических подходов к изучению одиночества в философии (К. Маркс, Ф. Ницше, Э. Фромм, В. С. Соловьев, Н. А. Бердяев, С. Л. Франк и др.) и психологии (Ф. Фромм-Рейхман, Р. Вейс, К. Мустакас, В. Франкл, И. Ялом и др.), научных трудов и исследований современных авторов показывает, что до сих пор в науке нет единого понимания сущности одиночества, и позволяет очертить проблемное поле изучения феномена одиночества. Предметом внимания исследователей является одиночество как социально-психологический феномен (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Старовойтова, Г. М. Тихонов, А. С. Гагарин) [1, 3, 16–18]; культурно-истори-

ческие формы одиночества (Н. Е. Покровский, С. А. Ветров, Ю. М. Швалб, О. В. Данчева) [2, 13, 19]; его психологические особенности в подростковом и юношеском возрасте (И. С. Кон, О. Б. Долгинова) [5, 7, 8]; явления, близкие одиночеству (отчуждение, изоляция, уединение) (А. У. Хараш, О. Н. Кузнецов, В. И. Лебедев, Л. П. Гримак) [4, 9, 10, 14, 20].

Такие вопросы, как позитивный потенциал одиночества, его связь с личностными факторами и оказание психолого-педагогической помощи в развитии личности через его актуализацию, не подвергались специальному рассмотрению.

Решение указанной проблемы предполагало теоретическое и экспериментальное изучение характеристик феномена одиночества, позволяющих рассматривать его как ресурс развития личности в юношеском возрасте, и последующую оценку влияния одиночества на процесс развития личности в юношеском возрасте.

Опираясь на фундаментальные положения о единстве личности и деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), принципы и идеи отечественной психологии об опосредствовании внутренних условий внешними условиями развития личности (А. Н. Леонтьев), а внешних воздействий на личность – внутренними условиями (С. Л. Рубинштейн), о личности как субъекте жизнедеятельности (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская), представления о личности как системе жизненных дилемм (Э. Фромм, А. Г. Асмолов, Ф. Е. Василюк, О. В. Немиринский), мы выбрали в качестве базовой субъект-объектную логику исследования. Это позволило нам дефинировать одиночество в его основных аспектах (объективном и субъективном, негативном и позитивном).

Объективный аспект одиночества – это условия, которые «располагают» к одиночеству (аномия, отчуждение, изоляция) и связаны с деформированным характером общественных отношений. То есть объективно одиночество – деформация отношений человека с различными аспектами действительности. Субъективный аспект одиночества – это переживание личности, осознающей (или интуитивно угадывающей) в общественных отношениях враждебное начало. Одиночество в его субъективном аспекте (в нашей терминологии собственно одиночество) – это переживание по поводу деформации связей личности с различными аспектами действительности, но относительно независимое от внешних условий.

Негативный смысл одиночества заключается в том, что оно является детерминантой деформированного развития, затрудняя вхождение личности в широкий контекст социальных отношений. Позитивный смысл (одиночество как ресурс) состоит в том, что одиночество – неотъемлемая часть становления индивидуальности человека, оно несет в себе возможность погружения в личностную рефлексию, в размышления о важнейших смысложизненных вопросах и тем самым способствует развитию личностных качеств, необходимых, с одной стороны, для успешной интеграции в социум, с другой – для саморазвития личности.

Как любые стороны сложного явления, негативный и позитивный аспекты одиночества связаны между собой диалектически. Так, одиночество может подчинять себе другие психические процессы и состояния, быть способом выстраивания различных барьеров между человеком и миром, причиной зависимости от жизненных обстоятельств и других людей. Однако при определенных условиях оно может становиться фактором самопознания личности и саморегуляции ее активности, развития и сохранения индивидуальности и стабилизации психофизического состояния, творчества и самосовершенствования, а также способствовать объединению свободы и ответственности в единый механизм саморегуляции активности личности.

Осуществленный теоретический анализ позволяет нам выделить основные характеристики одиночества – комплексность, амбивалентность и неоднозначность влияния на личность.

Такое понимание сущности одиночества подтверждается результатами ранговой корреляции (с использованием критерия $r_{\rm s}$ Ч. Спирмена) показателей одиночества с факторами, отражающими личностные особенности испытуемых (самоотношение, самовосприятие, поведение) и с объективными факторами межличностных отношений в выборках учащихся г. Тюмени и г. Заводоуковска (n=100 чел.). Более подробно результаты эксперимента изложены в диссертационном исследовании [11]. Множественность и значимость установленных связей позволяет с большой долей вероятности утверждать, что одиночество как психический феномен отражается в особенностях самоотношения, самовосприятия и поведения личности.

2. Влияние одиночества на развитие личности

Результаты проведенного диагностического обследования подтвердили наши предположения относительно того, что одиночество характерно для представителей раннего юношеского возраста. Именно в этот период оно впервые серьезно осознается и переживается человеком. Это связано, прежде всего, с интенсивным развитием рефлексии и переходом на новый уровень самосознания, с потребностью определить свои роли и позиции относительно собственного развития и в основных сферах межличностных отношений, т. е. с задачами личностного и социального самоопределения.

С целью адекватной оценки влияния одиночества на личность, выявления позитивного потенциала одиночества был осуществлен однофакторный дисперсионный анализ, который показал следующее. *Негативное* влияние одиночества на личность заключается в том, что оно

- вносит дисбаланс в отношения с группой сверстников и вызывает определенные сложности в отношении к себе;
- оказывает обесценивающее влияние на самоотношение и отношение к своей жизни (жизнь оценивается как эмоционально пустая и бес-

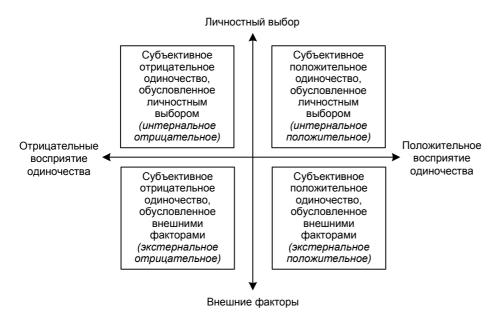
смысленная), вызывает сомнения в ценности собственной личности, ведет к выраженному самообвинению, в меньшей степени – затрудняет самопринятие и снижает самоуверенность;

- отрицательно влияет на самовосприятие личности: снижает оценку умения контролировать события своей жизни, обусловливает восприятие себя как человека, неспособного вызвать положительные чувства у других людей, актуализирует внутренние конфликты личности;
- негативно сказывается на характерологических особенностях личности и выражается в поведении (служит фактором оппозиционного поведения и уступчивости, склонности к подчинению, неуверенности, консерватизму и эгоцентризму).

Позитивный потенциал одиночества заключается в том, что оно является фактором низкой самопривязанности, т. е. своего рода индикатором неудовлетворенности человека своим положением, вызывает стремление соответствовать идеальным представлениям о себе.

3. Ориентиры и направления развивающей работы практического психолога образования с учащимися старших классов

Основными ориентирами развивающей работы со старшеклассниками стали разработанная нами *типология одиночества* (рисунок) и намеченная *стратегия психолого-педагогической помощи*.



Типология одиночества

Рассмотрим подробнее обозначенные на рисунке типы одиночества.

- 1. Субъективное отрицательное одиночество, являющееся результатом личностного выбора (интернальное отрицательное). Осознанно или неосознанно человек выбирает одиночество, препятствующее его личностному развитию. Например, человек, отягощенный психологическими комплексами, может ограничивать круг общения, выбирать профессию, сводящую к минимуму межличностные контакты, и замыкаться в своем внутреннем мире. В данном случае выбор одиночества является способом психологической защиты и проблемой личностного развития. Адекватной тактикой психологической помощи личности в данном случае является помощь в изменении отношения человека к себе, формировании положительного восприятия себя.
- 2. Субъективное отрицательное одиночество, обусловленное внешними факторами (экстернальное отрицательное). В силу неблагоприятных жизненных обстоятельств (например, смерть близкого человека, увольнение с работы, развод) человек осознанно или неосознанно замыкается в собственных переживаниях, ограничивает круг общения, утрачивает смысл жизни. Сложившиеся обстоятельства он воспринимает отрицательно, реагирует на них пассивно либо реализует активную стратегию поведения деструктивного, защитного характера (злоупотребление алкоголем, фармакологическими средствами, в крайнем случае сущид). Такой тип одиночества также является проблемой личностного развития. Адекватной тактикой психологической помощи личности в данном случае будет изменение отношения человека к ситуации и поиск положительных аспектов в сложившихся обстоятельствах.
- 3. Субъективное положительное одиночество, обусловленное внешними факторами (экстернальное положительное). В силу неблагоприятных жизненных обстоятельств (например, исключение из группы, профессиональная деятельность в условиях физической и социальной изоляции, тюремное заключение и пр.) человек оказывается ограниченным в своих возможностях, но умеет находить положительные стороны в сложившихся обстоятельствах. Он осознанно и активно реагирует на ситуацию, стараясь извлечь из нее пользу. Одиночество в данном случае является ресурсом личностного развития. Однако, несмотря на то, что человек видит положительные моменты в сложившихся обстоятельствах, ему может недоставать мужества, воли, способностей, умений, навыков для их использования. В связи с этим актуальной задачей психологической помощи является наращивание внутренних ресурсов личности (через обращение к положительному опыту преодоления трудностей и актуализацию умений и способностей). Так как одиночество в данном случае обусловлено внешними обстоятельствами, необходим поиск внутренних мотивов одиночества. В противном случае вряд ли удастся реализовать его положительный потенциал. Таким образом, психологическая поддержка в данном случае предполагает помощь в «наращивании» внутренних ресурсов личности, поиске мотивов выбора одиночества.

4. Субъективное положительное одиночество, обусловленное личностным выбором (интернальное положительное). В данном случае внешние обстоятельства не имеют принципиального значения. Одиночество является следствием осознанного, глубоко мотивированного личностного решения и служит ресурсом личностного развития. Иначе говоря, человек отдает себе отчет, ради чего, во имя каких целей он выбирает одиночество. Но эти мотивы могут быть ошибочными или подавлять другие мотивы, не менее важные в контексте всей жизни личности. В данном случае необходима помощь психолога в выстраивании внутриличностной иерархии мотивов, соотнесении мотивов выбора одиночества с мотивами установления межличностных отношений и реализации мотивов в деятельности, соответствующей установкам, идеалам человека.

Общая стратегия психолого-педагогической помощи старшекласснику в актуализации позитивного потенциала одиночества заключается в организации движения личности от интернального отрицательного к интернальному положительному одиночеству.

По данным однофакторного дисперсионного анализа, на переживание одиночества оказывают влияние

- проблемы в отношениях с группой сверстников и в отношении к себе (непонимание себя, дефицит симпатии к себе, неверие в свои способности, негативная оценка своих качеств и образа жизни и др.);
- характерные черты самоотношения личности (неуверенность в себе, отсутствие жизненной перспективы и низкая целеустремленность, неудовлетворенность собой, стремление к личностному развитию, а также склонность к самообвинению);
- особенности самовосприятия личности: восприятие себя как неспособного управлять событиями своей жизни, сомнения в своей ценности для других, внутренняя честность (критичность восприятия себя и глубина самоосознания);
- характерологические особенности личности склонность к оппозиционному поведению и подчинению, уступчивость.

На основе приведенных данных, а также понимания диалектического характера связи негативного и позитивного аспектов одиночества мы выделили внутренние условия актуализации позитивного потенциала одиночества и соответствующие им направления психолого-педагогической помощи личности:

- осознание одиночества и его положительное восприятие;
- положительное самоотношение и самовосприятие личности, сформированность коммуникативных качеств, обеспечивающих успешное совладание с трудностями и негативными переживаниями, понимание позитивной роли одиночества в развитии личности, являющееся залогом внутренних мотивов выбора одиночества.

4. Психолого-педагогическая помощь в развитии личности путем создания условий для актуализации позитивного потенциала одиночества

Реализация общей стратегии психологической помощи личности в актуализации позитивного потенциала одиночества и тем самым в развитии личности предполагает формирование ряда *внешних условий*. К ним относятся:

- ullet создание благоприятного фона для позитивных эмоциональноценностных переживаний;
- моделирование в работе со старшеклассниками основных жизненных событий и создание условий для экстернализации внутренних противоречий, совершения личностного выбора;
- нахождение адекватных форм и методов практической работы с учащимися (табл. 1).

Таблица 1 Модель психолого-педагогической помощи в развитии личности учащихся: создание условий для актуализации позитивного потенциала одиночества

Формы практической работы (внешние условия)	Методы практической работы (внешние условия)	Актуализация позитивно- го потенциала одиночест- ва (внутренние условия)			
1	2	3			
1. Ознакомление учащихся с результатами психодиагностического обследования	1. Беседа и интерпретация результатов диагностического обследования, анализ положительных и отрицательных аспектов одиночества	1. Осознание учащимися одиночества и необходимости развития собственной личности			
2. Групповая дискус- сия на тему «Я в мире людей» (авторская раз- работка)	2. Процедуры самооценивания с использованием опросника «Я в мире людей» (авторская разработка) и проектирования образа идеального «Я»	2. Повышение ценности собственной личности и формирование положительного самоотношения			
3. Психолого-педагогическое консультирование по результатам дискуссии: • индивидуальное; • групповое	3. Составление условновариантного прогноза развития учащихся, процедура целеполагания. Обсуждение неосознаваемой информации о себе, дополнительная диагностика одиночества через использование	3. Формирование положительного самовосприятия, принятие личной ответственности за свою жизнь и формирование активной позиции по отношению к одиночеству			

		<u>, </u>
	проективного рисунка «Я	
	в мире людей» (автор-	
	ская разработка)	
	l	l
		Окончание табл. 1
1	2	3
4. Психологический	4. Моделирование ос-	4. Формирование поло-
тренинг возрастно-спе-	новных жизненных со-	жительного самоотно-
фицического харак-	бытий учащихся, экс-	шения и самовосприя-
тера на тему «Я в ми-	тернализация внутрен-	тия; вырабатывание ак-
ре людей» (авторская	них противоречий, со-	тивной позиции по от-
разработка)	вершение выбора	ношению к одиночест-
		ву; повышение комму-
		никативной компетент-
		ности и получение (или
		актуализация) положи-
		тельного опыта совла-
		дания с объективными
		трудностями и негатив-
		ными переживаниями
5. Психолого-педагоги-	5. Формулировка лич-	5. Нахождение мотива-
ческое консультиро-	ных результатов уча-	ционной основы выбо-
вание по результатам	щихся, построение пер-	ра одиночества и ба-
опытно-эксперимен-	спектив своего разви-	ланса между одиноче-
тальной работы	тия, разработка психо-	ством и поддержанием
	лого-педагогических	межличностных отно-
	рекомендаций	шений через соотнесе-
		ние мотивов одиноче-
		ства с другими жиз-
		ненными мотивами

Предлагаемая модель апробирована в практической работе со старшеклассниками и оценена как результативная. Основаниями для подобной оценки послужили данные сравнительного анализа значимости переживания одиночества до и после завершения опытно-экспериментальной работы, данные математической обработки результатов, полученных по завершении опытно-экспериментальной работы, и сравнение их с результатами первичной диагностики (оценка сдвигов показателей одиночества и личностных факторов на основе метода Уилкоксона для связанных выборок и на основе метода Манна – Уитни для несвязанных выборок), результаты вторичной диагностики личностных особенностей испытуемых, результаты наблюдений за учащимися и описание индивидуальных случаев.

Мы полагаем, что верифицированную модель психолого-педагогической помощи старшекласснику в развитии его личности можно считать

успешной, так как она способствовала актуализации позитивного потенциала одиночества, т. е. привела к следующим изменениям:

- снижению значимости переживания одиночества и формированию более взвешенного и осознанного отношения к нему;
- положительной динамике факторов самоотношения (повышению ценности своей личности, формированию позитивного фона отношения к себе, повышению уверенности в себе, удовлетворенности своими возможностями, целеустремленности, интереса к своему внутреннему миру);
- самовосприятия (формированию более критичного и глубокого восприятия себя, принятию ответственности за свою жизнь, вырабатыванию активной позиции по отношению к одиночеству, представления о себе как о человеке, способном вызывать положительные чувства других людей);
 - поведения;
- повышению коммуникативной компетентности (развитию коммуникативных качеств, формированию коммуникативных умений и навыков), стабилизации отношений с группой сверстников и получению опыта совладания с трудностями и негативными переживаниями;
- пониманию позитивной роли одиночества в развитии личности и нахождению внутренних оснований (мотивов) выбора одиночества, нахождению баланса между одиночеством и поддержанием межличностных отношений.

Выявление внутренних условий актуализации позитивного потенциала одиночества, определение адекватных им основных направлений, форм и методов оказания психолого-педагогической помощи в развитии личности может составить основу для дальнейших теоретико-эмпирических исследований и способствовать разработке вопроса о психологическом сопровождении личностного развития учащихся старших классов. Вместе с тем исследование не претендует на исчерпывающий анализ проблемы одиночества в юношеском возрасте. Дальнейшая разработка данной темы может идти в направлении конструирования психолого-педагогических условий и средств, способствующих усилению позитивного аспекта одиночества.

Литература

- 1. Абульханова-Славская К. А. Человек в меняющемся мире // Психология личности в условиях социальных изменений. М.: Ин-т психологии РАН, 1993. С. 4–20.
- 2. Ветров С. А. Отчуждение в трансформируемом обществе: дис. ... канд. филос. наук. Омск, 1996. 135 с.
- 3. Гагарин А. С. Одиночество как феномен человеческого бытия // Рациональность иррационального / под ред. В. И. Колосницына. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1991. С. 77–109. (Философия религии; Вып. 2).
- 4. Гримак Л. П. Одиночество // Психические состояния / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. СПб.: Питер, 2000. С. 401–407.

- 5. Долгинова О. Б. Одиночество и отчужденность в подростковом и юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук. СПб.: 1996. 156 с.
- 6. Журавлев И. В., Тхостов А. Ш. Феномен отчуждения: стратегии концептуализации и исследования // Психол. журн. 2002. Т. 23. № 5. С. 42–48.
- 7. Кон И. С. Психология ранней юности: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1989. 255 с. (Психол. наука школе).
- 8. Кон И. С. Многоликое одиночество // Знание сила. 1986. № 12. С. 40–42.
- 9. Лебедев В. И., Кузнецов О. Н. Личность в одиночестве // Вопр. филос. 1971. N 7. С. 114–125.
- 10. Лебедев В. И. Одиночество // Психические состояния / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. СПб.: Питер, 2000. С. 399–401.
- 11. Неумоева Е. В. Одиночество как психический феномен и ресурс развития личности в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тюмень: Вектор Бук, 2005. 24 с.
- 12. Покровский Н. Е. Одиночество и аномия: филос. и теорет.-социол. аспекты: дис. ... д-ра социол. наук. М., 1996. 296 с.
- 13. Покровский Н. Е. Одиночество в зеркале философской культуры // Перепутья и тупики буржуазной культуры / сост. Н. Н. Сибиряков и Н. Е. Покровский. М.: Искусство, 1986. С. 136–173.
- 14. Селиванов Ю. Феноменология отчужденного духа: учеб. пособие. М.: ЭКОН, 1999. 284 с.
- 15. Слободчиков В. И. Реальность субъективного духа // Психология личности в трудах отечественных психологов: хрест. СПб.: Питер, 2000. С. 381–395.
- 16. Старовойтова Л. И. Одиночество (соц.-филос. анализ): дис. ... канд. филос. наук. М., 1995. 126 с.
- 17. Тихонов Г. М. Феномен одиночества: опыт философско-социологического анализа: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Урал. гос. унтим. А. М. Горького. Екатеринбург, 1992. 19 с.
- 18. Тихонов Г. М. Антология одиночества: философский аспект // Простор. 1996. № 1. С. 89–92.
- 19. Швалб Ю. М., Данчева О. В. Одиночество: соц.-психол. проблемы. Киев: Украина, 1991. 270 с.
- 20. Хараш А. У. Психология одиночества // Педология. 2000. № 4 (ноябрь). С. 7–16.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 331.54(081)+377(081)

Л. Ф. Беликова, А. И. Степанова

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ РЕМЕСЛЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье отражены результаты социологического анализа проблем профессиональной адаптации выпускников ремесленных специальностей, проведенного на базе Уральского колледжа технологий и предпринимательства в 2010 г.

Ключевые слова: ремесленное профессиональное образование, социальнопрофессиональная адаптация выпускников, проблемы производственной, социально-психологической, организационной и психофизиологической адаптации выпускников ремесленных специальностей.

Abstract. The paper presents the results of the sociological analysis of employment of vocational school graduates conducted on the basis of the Ural College of Technology and Business in 2010.

Index terms: vocational training; social-professional adaptation of graduates; problems of social-psychological, organizational and psycho-physiological adaptation of vocational school graduates.

Перемены на пути модернизации профессионального образования свидетельствуют о том, что в последнее десятилетие в нашей стране возникает потребность в качественно новом направлении подготовки работников для сферы производства, а также для сектора малого и среднего бизнеса. Таким направлением развития современного отечественного профессионального образования является ремесленное профессиональное образование, выступающее в то же время институализированным каналом возрождения ремесленничества в России.

Ремесленное профессиональное образование рассматривается как фактор удовлетворения потребностей рынка труда в подготовке специалистов, способных владеть современными технологиями производства товаров и услуг, организовать собственное дело и управлять им.

Результаты успешного функционирования в Москве и Екатеринбурге на федеральных экспериментальных площадках учебных заведений нового типа для профессионального образования ремесленников и ремес-

ленников-предпринимателей подтверждают, что их выпускники обладают полным набором профессиональных компетенций, позволяющих успешно строить профессиональную карьеру в условиях рыночной экономики [5, 6].

Однако, как показывают, в частности, первые зондажные социологические исследования проблем социально-профессиональной адаптации ремесленников-предпринимателей, проведенные кафедрой социологии РГППУ в течение 2005–2010 гг., каждый из них испытывает комплекс внешних и внутренних противоречий.

Потому сегодня востребованы глубинные социологические исследования данной проблематики в русле изучения становления ремесленного профессионального образования. Это научное направление исследовательской деятельности кафедры социологии реализовалось и реализуется в рамках более общей проблематики — изучения предпосылок и социальных проблем возрождения в современных российских условиях ремесла как профессиональной деятельности и ремесленничества как социального института. Причем наряду с традиционными подходами в социологии образования, социологии профессии, социологии управления интерес представляют новые идеи, формирующиеся на стыках различных отраслей знания.

В рамках комплексного подхода определены основы

- теоретико-методологического обоснования особенностей, ценностных и культурных предпосылок возрождения ремесленничества;
- изучения потребностей учащейся молодежи в ремесленном образовании как нового направления профессионального образования;
- социологической диагностики и проектирования проблем социально-профессиональной адаптации первых групп выпускников учреждений ремесленного профессионального образования;
- причин диссонанса ожиданий выпускников ремесленных специальностей и работодателей.

Ряд предпринятых кафедрой социологии исследовательских проектов (в том числе при поддержке Гранта Российского государственного научного фонда № 05–03–03081а в 2006 г.) можно рассматривать как апробацию востребованных подходов к изучению институциализированного канала подготовки ремесленников через систему профессионального образования, как первый опыт региональных социологических исследований по данной проблематике [2, 17–26].

Базой для проводимых исследований явился Екатеринбургский профессиональный лицей ремесленников-предпринимателей, с 2000 г. ставший федеральной площадкой для распространения опыта профессионального образования ремесленников строительного профиля (с 2005 г. – Уральский техникум ремесленников-предпринимателей; с 2008 г. – Уральский колледж технологий и предпринимательства).

Здесь с 1998-го по 2008-й г. реализовался германо-российский модельный проект «Поддержка ремесел через профессиональное образование», направленный на поиск психолого-педагогических основ подготовки ремесленников-предпринимателей в системе начального и среднего профессионального образования. С помощью опытных немецких экспертов и благодаря общим усилиям всех участников данного проекта удалось создать и отработать новую по своей структуре и содержанию модель профессионального образования ремесленников и ремесленников-предпринимателей европейского уровня по трем ремесленным профессиям: столяр, плиточник-мозаичник, маляр-дизайнер.

В исследовании, проведенном кафедрой социологии весной 2010 г., направленном на изучение проблем социально-профессиональной адаптации выпускников ремесленных специальностей, приняли участие 98 выпускников 2001–2009 гг. Екатеринбургского профессионального лицея ремесленников-предпринимателей – Уральского колледжа технологий и предпринимательства.

С учетом ограниченной доступности объекта исследования была проведена неслучайная выборка респондентов методом доступного случая. Такую форму выборки объясняет цель исследования – изучение проблем социальной адаптации уникальной в своем роде социально-профессиональной группы – выпускников ремесленных специальностей строительного профиля; а также особенность самого объекта – выпускников учебного заведения разных лет обучения, находящихся вне сферы институционального контроля (например, административного). Несмотря на то, что данное исследование – зондажное, а анализ полученных результатов носит описательный характер, материалы его имеют определенную научную и прикладную значимость.

В анкетном опросе приняли участие представители практически всех специальностей. Среди респондентов преобладали молодые люди – 87 %; девушки составили 13 % опрошенных. Абсолютное большинство образовали выпускники, получившие среднее профессиональное образование, работающие на частных предприятиях (76 %).

Для выпускников учреждений системы профессионального образования все аспекты процесса их социализации можно объединить в одно понятие – социально-профессиональная адаптация. Суть адаптации как приспособительного процесса состоит в создании максимально широкого набора потенциальных активных стратегий, способных при наименьших затратах обеспечить субъекту адаптации максимальный приспособительный эффект. Она характеризуется процессом усвоения каждым индивидом определенной системы знаний, норм, ценностей и традиций, прежде всего в трудовой сфере.

Первое слагаемое социально-профессиональной адаптации молодых работников, вчерашних выпускников учебных заведений – *социальная адаптация* – предполагает активное освоение личностью или группой но-

вой для них социальной среды. К показателям успешной социальной адаптации относятся, во-первых, высокий социальный статус индивида в конкретной среде; во-вторых, его психологическая удовлетворенность этой средой в целом и ее наиболее важными для него элементами (удовлетворенность работой и ее условиями, ее содержанием, системой стимулирования труда и т. д.). Показателями низкой социальной адаптации являются: перемещения индивида в другую социальную среду (текучесть кадров, миграция), аномия и отклоняющееся поведение.

Второй элемент социально-профессиональной адаптации молодых работников, выпускников учебных заведений, – это *профессиональная* (производственная или трудовая) *адаптация*, т. е. вхождение личности в профессию. Она подразделяется на чисто производственную, социально-психологическую, организационную и психофизиологическую адаптацию. Критерий профессиональной адаптации – достижение индивидом соответствия профессиональных навыков и личностных качеств требованиям конкретной профессии.

Именно конкурентоспособность выпускников системы профобразования во многом предопределяет успешность их социально-профессиональной (производственной) адаптации. Ибо современному работодателю недостаточно практических умений работника и знаний по конкретным дисциплинам, ему нужен настоящий специалист и мастер своего дела, личность креативная, коммуникативная, в какой-то степени амбициозная, одним словом, конкурентоспособная. Невысокий уровень конкурентоспособности молодого работника обостряет проблемы его социальнопрофессиональной адаптации.

Ремесленника-предпринимателя отличает его профессия, профессиональная квалификация, специальные навыки, орудия труда, обеспечивающие признаки и свойства, характерные только для данного вида ремесленной продукции. Он сам является организатором и исполнителем производственного процесса. Ремесленник-предприниматель – это сложное интегративное определение предпринимателя, обладающего рабочей профессией с отчетливо сформированной предпринимательской культурой.

Подготовка ремесленников базируется на качественно иных образовательных технологиях, педагогических принципах дуального обучения, в целом – на альтернативной традиционной системе начальной и средней профессиональной подготовки.

Область их компетенций расширена за счет компетенций ремесленника и компетенций предпринимателя. Приоритетными в подготовке ремесленников являются восемь основных экстрафункциональных ключевых компетенций: организованность, предприимчивость и сверхнормативная профессиональная активность, социально-профессиональная мобильность, коммуникативность и способность к кооперации, креативность, эстетическая чувствительность, ручная умелость, специальная компетентность [4].

Таким образом, ремесленник-предприниматель – не просто специалист в своем виде деятельности, но также представитель современного бизнеса.

На основе результатов проведенного в 2010 г. исследования можно сделать вывод о том, что большинство (82 %) опрошенных выпускников, независимо от их пола, довольны качеством образования, полученного в Уральском колледже технологий и предпринимательства. Причем каждому третьему свойственна осознанная потребность в ремесленном образовании, которое является для них важной, актуальной ценностью и имеет инструментальное значение. Две трети выпускников подчеркивают актуальность профессии ремесленника для региональной рыночной экономики.

Эти выводы подтверждает анализ мнений выпускников разных лет обучения: в абсолютном большинстве своем они считают, что данное учебное заведение предоставляет учащимся достаточно возможностей оптимально реализовать свои потребности в специальном профессиональном ремесленном образовании. В частности, подтверждением служит анализ выборочных социологических интервью, проведенных кафедрой социологии в 2006 году с выпускниками специальности «Менеджер в строительстве». Молодые специалисты в целом высоко оценивают степень профессиональных компетенций, сформированных за время учебы в техникуме: «Мне все пригодилось из того, чему нас учили. Хотя было много лишнего, для общего развития»; «Для работы многое нужным оказалось, я потом жалел, что определенные вещи не особо старался учить»; «Практика востребована вся, что отрабатывали, тем и пользуюсь» [3, с. 103–104].

Квалификации ремесленников-предпринимателей обеспечивают их конкурентоспособность на рынке труда, помогают взаимодействовать в профессиональном сообществе и в обществе и выгодно отличают их от строителей-неремесленников, имеющих узкоспециализированную подготовку. Так, по данным нашего исследования 2006 г., работодатели часто отмечают более высокий уровень сформированности компетентности выпускников колледжа, сравнивая его с уровнем компетентности работников, окончивших другие учебные заведения. Из интервью с 9 индивидуальными предпринимателями, у которых были заняты опрошенные 15 выпускников, окончивших Уральский техникум ремесленников-предпринимателей в январе 2006 г., по специальности «Менеджер в строительстве»: «Ребята более грамотные, владеют сложными технологиями, общительные, сообразительные...»; «Да, разница чувствуется сильно, эти более способные, самостоятельные, задание даешь, изредка поглядываешь, все делают, как надо. Поначалу медленно делали, но хорошо, сейчас все оперативнее...»; «Да, они гораздо грамотнее по сравнению с другими новичками, ну, если с опытными малярами не сравнивать, конечно» [3, с. 102–103].

Как показывают результаты исследования, 58 % выпускников удалось устроиться по специальности сразу же после окончания учебного заведения (в первую очередь это плиточники, сантехники, кровельщики, маляры-дизайнеры), что говорит о достаточно большой востребованности этих специалистов на рынке труда. Около 15 % опрошенных респондентов занимают положение руководителя (бригадира, начальника участка и т. д.). Из них почти каждый второй вырос до руководителя через 2 года после трудоустройства на предприятие; 20 % – через 3 года. При этом у более половины опрошенных выпускников работа полностью совпадает со специальностью, полученной в колледже, у 28 % – совпадает частично и лишь у 20 % совершенно не совпадает.

При этом надо признать, что непрерывно изменяющаяся ситуация на рынке труда, отличительные особенности профессиональных компетенций ремесленников-предпринимателей, их пока неопределенный социально-профессиональный статус, несбалансированные взаимоотношения рынка труда и системы образовательных услуг (и в первую очередь, отставание количества и качества образовательных услуг от требований к рабочему месту) осложняют процесс социальной адаптации выпускников, вхождения их в новую социальную среду.

Так, значимым противоречием, обостряющим проблемы трудоустройства, выступает несовпадение требований работодателей и ожиданий выпускников-ремесленников: существующие стереотипные установки работодателей при подборе кадров не соответствуют реально существующим детерминантам эффективности профессиональной деятельности ремесленников. Как с сожалением отмечают респонденты, работодатель с удовольствием берет на работу выпускников колледжа, в первую очередь потому что они имеют подготовку прежде всего по строительной, а не по ремесленной специальности, т. е. устроиться в качестве ремесленника или менеджера после четвертого курса бывает достаточно сложно или практически невозможно. Таким образом, важный аспект полученного образования и специальности теряет свою функциональность, и выпускник специального учебного заведения нового типа (профессионального образования ремесленников и ремесленников-предпринимателей) превращается в обычного, на первый взгляд, выпускника учреждения НПО (начального профессионального образования) или СПО (специального профессионального образования).

Не случайно лишь каждый второй из опрошенных менеджеров в строительстве, менеджеров по отраслям устроился сразу после окончания учебы на работу по специальности. Каждый третий указывает на неготовность работодателя выстраивать отношения с ремесленниками с учетом их качеств, на невнимательное отношение со стороны руководства. Почти 60 % выпускников увольняются через 1–2 года работы на предприятии.

Еще меньше выпускников предпринимают попытки реализоваться в качестве предпринимателя, создать свое предприятие. Так, лишь 7 % оп-

рошенных выпускников смогли открыть собственное дело и стать владельцами своих фирм. Хотя сокровенные планы об этом вынашивает, как показали результаты опроса, каждый третий выпускник. В качестве необходимых ресурсов большинство из ответивших респондентов называют наличие стартового капитала (68 %), личные связи (48 %), личные деловые качества (43 %), хорошие профессиональные навыки ремесленника (33 %). Последний вариант ответа косвенно можно рассматривать как позитивную оценку профессионального базового образования, полученного ими.

В процессе организационной адаптации молодые работники, вчерашние выпускники-ремесленники, сталкиваются с проблемами освоения организационной структуры предприятия; определенной неудовлетворенностью режимом труда и отдыха; несовпадением ожиданий относительно оплаты труда и материального стимулирования и др. (табл. 1).

Таблица 1 Проблемы организационной адаптации выпускников в зависимости от пола респондентов, % от числа ответивших

Проблемы	Количество отметивших проблему				
	мужчины	женщины			
Выполнение работ, не соответствующих ква-	17	7			
лификации					
Заниженные тарифы, расценки	12	11			
Переработки	10	26			
Малое количество предоставляемых выходных	10	11			
Несоответствие размера заработной платы	9	4			
уровню выполняемых работ					
Задержки заработной платы	8	4			
Незнание собственных прав и обязанностей	7	4			
Неудобный график работы	6	11			
Нарушение трудовой дисциплины в коллективе	5	0			
Завышенные требования руководителей	5	4			
производства					
Сокращенный обеденный перерыв	3	4			
Неудобное время начала и окончания работы	2	7			
Невыплата заработной платы	2	0			
Затруднились ответить	4	7			

Как показывают результаты опроса, наиболее значимыми для молодых работников, незначительно дифференцируемых по полу, являются проблемы организации труда. Это выполнение работ, не соответствующих квалификации, переработки, заниженные тарифы, заниженные расценки и др.

В процессе производственной адаптации у выпускников возникают следующие проблемы: неудовлетворенность уровнем оплаты труда в дан-

ной сфере; невозможность профессионального и профессионального роста; разочарование в собственной профессии и др. (табл. 2).

. Таблица 2 Проблемы производственной адаптации, % от числа ответивших*

	Количество
Проблемы	отметивших
	проблему
Низкая заработная плата в данной сфере	37
Недостаточные возможности дальнейшего карьерного роста	27
Отсутствие заинтересованности работодателя в выпускнике	24
Невладение новейшими технологиями, востребованными се-	20
годня	
Невостребованность полученной в колледже квалификации	16
ремесленника	
Несоответствие уровня организации производственного	16
процесса подготовке ремесленника	
Неудовлетворительные возможности повышения	14
квалификации	
Разочарование в собственной профессии	12
Затруднились ответить	14

^{*} Здесь и в следующей таблице сумма ответов превышает 100 %, т. к. каждый респондент мог выбрать несколько вариантов ответа.

Самокритично оценивая уровень своей профессиональной квалификации как новичков производства, выпускники отмечают качества, которых им не хватает для более успешной работы и производственной адаптации (табл. 3).

Таблица 3 Качества, необходимые выпускникам для более успешной работы, % от числа ответивших

Качества	Количество
	ответивших
Способность работать в течение длительного времени	23
Навыки экономических расчетов рабочего задания	22
Умение входить в контакт с незнакомыми людьми	20
Умение работать с профессионально-ориентированной ин-	19
формацией	
Умение планировать свою профессиональную карьеру	18
Умение принимать решения, действовать на свой страх	17
и риск	
Умение творчески подходить к делу	13
Способность разработать проект задания, выполнить рабо-	6
чее задание	
Затруднились ответить	23

В процессе социально-психологической адаптации происходит включение работника в систему взаимоотношений коллектива с его традициями, нормами жизни, ценностными ориентациями. Соответственно, в процессе освоения системы взаимоотношений на предприятии или в организации выпускник ремесленного колледжа может столкнуться с двумя основными трудностями: проблемами освоения социально-психологических особенностей организации и включения в сложившуюся систему взаимоотношений. Основываясь на сведениях, полученных из анкетного опроса 2010 г., сравнивая их с интервью с выпускниками 2006 г., можно говорить о том, что они, в принципе, не испытывают серьезных проблем ни во взаимоотношениях с коллективом, ни в отношениях с начальством. При этом треть респондентов отметили тот факт, что руководство к ним не всегда внимательно, редко справляется о положении дел, о нуждах и т. д.

Среди проблем обеспечения санитарно-гигиенических условий труда ответившие респонденты выделили повышенное содержание пыли (45 %), плохую вентиляцию (37 %), неудовлетворительную освещенность (25 %), и др.; к проблемам обеспечения санитарно-бытовых условий труда они отнесли отсутствие или неудовлетворительное оборудование душевых комнат (52 %), отсутствие или неудовлетворительную работу столовой, буфета (31 %), отсутствие комнаты отдыха (бытового помещения) (30 %) и др.

Как показывают результаты исследований, причинами всех перечисленных проблем социально-профессиональной адаптации, являются не столько отсутствие умений, навыков или профессионально важных качеств у выпускников, сколько те условия, которые предоставляются работодателями; прежде всего условия труда и содержания работы. В ситуациях обострения этих противоречий, по словам респондентов, молодые специалисты просто увольняются и ищут другое место работы.

Таким образом, несмотря на высокий профессионализм и мотивацию к труду в рамках полученной профессии, выпускники колледжа обладают пока низкой конкурентоспособностью на рынке труда (иногда, как ни парадоксально, силу их более высокой квалификации по сравнению с требуемой работодателями), а после трудоустройства подвергаются серьезной опасности постепенной потери своей квалификации из-за неадекватного содержания труда.

Данное противоречие востребованности, актуализации ремесленного образования и невозможности использования его результатов в жизненной практике является логическим продолжением проблем совершенствования нормативов и законодательной поддержки специалистов этой области; недостаточной скоординированности образовательного и профессионального стандартов; проблем пока невысокой востребованности современного специалиста ремесленного труда, владеющего к тому же знаниями и навыками организации предпринимательской деятельности.

Свойственные ситуации трудоустройства вчерашних выпускниковремесленников противоречия, возрастание требований работодателя к профессиональным компетенциям, а также расширение возможностей выбора профессионального пути, вида занятости (работа по найму, самозанятость, предпринимательство), увеличение индивидуальной ответственности за принятие решения, повышение «стоимости» неверного решения – все это создает объективные предпосылки для повышения значимости квалифицированной помощи учащимся в процессе их профессионального становления.

Состояние проблем социально-профессиональной адаптации наглядно убеждает в том, что профессионально-образовательная деятельность учреждений образования и рынок труда должны ориентироваться не только на сиюминутный, реальный, но и на потенциальный спрос на специалистов, более того, на потенциальное изменение потребностей молодежи в профессиональном образовании. В связи с этим необходимо, чтобы профессионально-образовательная деятельность имела опережающий характер, обладала прогностичностью, т. е. была бы настроена на целенаправленное систематическое изучение перспектив развития образовательных потребностей учащихся, а также спроса на этих специалистов на рынке труда [1].

Успех такого прогнозного проектирования развития рынка труда ремесленников и рынка образовательных услуг в режиме мониторинга зависит от эффективности совместной деятельности социальных партнеров, участвующих в этой работе: руководителей учебных заведений, специалистов органов по труду и занятости населения, центров профориентации и психологической поддержки населения, органов управления профессиональным образованием, работодателей, общественных организаций [3].

Литература

- 1. Беликова Л. Ф. Прогнозирование потребностей в профессиональном образовании // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2001. № 2 (8). С. 57–73.
- 2. Беликова Л. Ф. К вопросу социологического изучения ремесленного образования как одного из путей возрождения ремесленничества в Уральском регионе // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2004. № 6. С. 17–26.
- 3. Вербицкая Н. О., Матафонов М. Э., Федоров В. А. К проблеме разработки методологии прогнозирования потребностей рынка труда в выпускниках системы профессионального образования // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2002. № 53 (15). С. 86–95.
- 4. Зеер Э. Ф. Теоретико-методологические основы подготовки ремесленников предпринимателей: моногр. Екатеринбург. Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. 135 с.

- 5. Романцев Г. М., Федоров В. А., Чапаев Н. К. Интернатура как необходимая составляющая уровневой подготовки специалистов по профессиональному обучению рабочих кадров для инновационных производств // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2009. № 10 (67). С. 3–16.
- 6. Федоров В. А., Хаматнуров Ф. Т. Научная школа «Научные основы развития и проектирования профессионального и профессионально-педагогического образования в России» академика РАО Г. М. Романцева // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2009. N 10 (78). С. 126–140.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 159-928-235

Х. Хуб, М. В. Лукичева

МЕТОД ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И АНАЛИЗА ВЗАИМОВЛИЯЮЩИХ ЭЛЕМЕНТОВ КОМПЛЕКСНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация. В статье представлен метод, основанный на теории системного мышления. Это нематематический, целостный способ действия, используемый для идентификации, визуализации и анализа факторов влияния, а также их взаимодействия внутри комплексной системы. Его основная цель заключается в своевременном распознавании потенциальных шансов и рисков, которые могут быть вызваны вмешательством системы. Приведен пример применения метода с целью изучения взаимовлияния факторов, релевантных для успешности инновационных образовательных проектов.

Ключевые слова: целостный подход, сетевое мышление, анализ влияний, матрица влияний, анализ распространения влияний, косвенные воздействия.

Abstract. The method described is based on the philosophies of system thinking. It is a non-mathematical, holistic approach used to identify, visualize, and analyse the influencing factors, as well as their interrelationships in complex systems. Its main purpose is to find potential risks to be caused by system interventions, so it helps to evaluate possible future developments and set priorities. The method was used to study the interrelationships of factors relevant to the success of an innovative educational project.

Index terms: holistic approach, network-thinking, influence analysis, influence matrix, propagation analysis, side effects.

В данной статье использованы материалы инновационного семинара, состоявшегося в Уральском отделении Российской академии образования (г. Екатеринбург, Россия) весной 2008 г. Предметом семинара стал поиск ответа на вопрос, каким образом можно в виде системных связей представить, проанализировать и оценить взаимоотношения и взаимозависимость факторов, релевантных для потенциальной успешности некоего инновационного образовательного проекта.

Рассуждая об инновационных проектах абстрактно, т. е. не имея в виду какой-либо конкретный проект, участники семинара сформировали

оценку системы взаимосвязей (рис. 1). На рисунке показаны как сами релевантные факторы, так и их воздействие на другие факторы. Стрелками обозначено направление воздействия, а именно: от какого элемента системы воздействие исходит и какой элемент этому воздействию подвергается. Толщина стрелки связана с силой соответствующего воздействия.

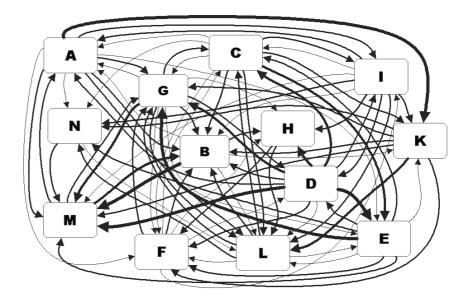


Рис. 1. Система взаимосвязей и взаимозависимостей: **A** – компетентность участников проекта; **B** – одобрительное отношение участников к проекту; **C** – педагогические ресурсы; **D** – финансовые ресурсы; **E** – степень автономности / самостоятельности; **F** – одобрительное отношение к проекту в обществе; **G** – позиция руководства образовательного учреждения; **H** – продолжительность проекта; **I** – уровень сложности системы; **K** – ясность цели; **L** – наличие надлежащей стратегии; **M** – заинтересованность в результате; **N** – критерии контроля успешности результата

Данное изображение убедительно демонстрирует комплексный характер системы факторов, от которых зависит успешность того или иного проекта. Если задуматься о том, что это лишь упрощенная модель реальности, то становится понятно, насколько сложным является в действительности вопрос успеха или неуспеха инновационного проекта в области образования. Ясно также, что изолированное рассмотрение отдельных факторов не может быть признано достаточным.

Возникает вопрос: как методически грамотно проанализировать такую сеть взаимодействующих и взаимовлияющих факторов? Одна из возможностей – это математическая обработка исходных данных посредством методов, известных под названием System Dynamics-Methods (методы системной динамики) и обеспеченных целым рядом программных

инструментов. Они, однако, требуют настолько больших затрат времени, что практически никогда не применяются для обработки комплексных проблем, подобных рассматриваемым в нашей статье.

Данное обстоятельство способствовало тому, что около 20 лет назад в Германии был разработан программный инструментарий, базирующийся не на математических функциях, простой для освоения и способный быстро приводить к результатам, не менее информативным, чем упомянутые математические методы. Речь идет о концепции, получившей название «Gamma» и включающей как сам метод, так и соответствующее программное обеспечение. Названная концепция представляет собой «целостное моделирование комплексных систем и управление ими» [1]. Продукт «Gamma®» разработан фирмой «Tata Interactive Systems GmbH», Tübingen (www.topsim.com), как ПК-инструмент для сетевого мышления.

Так как русскоязычной версии продукта на настоящий момент не существует, его применение, к сожалению, ограничилось пока теми немногими мероприятиями, которые велись параллельно на русском и немецком языках и обеспечивались приобретением лицензии на использование данного программного продукта.

После успешной демонстрации применения этого программного продукта на семинаре в Екатеринбурге возникла идея мануальной версии «Gamma», для применения которой программный продукт не нужен. Именно эта версия описывается ниже. В ней присутствуют не все функции оригинального продукта, однако наиболее существенные из них учтены и достаточны для получения информативных результатов. Предлагаемую версию мы обозначили «Gamma-M» (символ М означает «мануальный»).

Визуальное представление концепции строится на основе указания стрелками взаимосвязей факторов А ... N (рис. 1). Данный метод предельно прост и позволяет достаточно быстро получить результаты и сделать соответствующие выводы.

При внимательном взгляде на сеть, изображенную на рисунке, очевидными становятся границы возможностей мануальной версии «Gamma»: без поддержки программного обеспечения получить подобное визуальное представление в рамках одного семинара практически невозможно. Однако от такого графического изображения вполне можно отказаться в силу двух причин:

- информация, визуально представленная в графическом изображении, при методической обработке данных может вноситься в цифровую матрицу;
- само по себе графическое изображение лишь визуализирует комплексность объекта, не давая исчерпывающего понимания относительно когнитивной ценности анализируемой материи.

Рассмотрим основы подхода к обработке комплексных систем. Для рационального применения описываемой методики необходимо знать не-

которые основополагающие положения, касающиеся «целостно-сетевого мышления» (Ganzheitlich-vernetztes Denken). Эти положения следуют из общей теории систем, в первую очередь из кибернетики, и известны международным научным кругам в таких терминах, как «Holistic Approach» и «Network-Thinking» [2]. Кратко остановимся на некоторых научных выводах ученых, занятых данной проблематикой.

Для комплексных систем типично, что с возрастанием сложности и комплексности увеличиваются и индивидуальные различия в их восприятии, интерпретации и оценке. В результате возникает ситуация, когда каждый человек имеет свою собственную действительность, а значит, и собственную модель действительности. Таким образом, получение высказываний, приемлемых для всех участников обсуждения проблемы, возможно только в случае абсолютно свободного диалога. В ходе диалога полезно фиксировать все индивидуальные суждения и наблюдения, стремясь прийти к модели, устраивающей всех. Итак, системное мышление предполагает открытый беспрепятственный диалог с целью нахождения консенсуса.

Оценка взаимодействия и взаимовлияния факторов внутри комплексной системы, как правило, не может иметь количественного выражения в обычном понимании. Утверждения типа «оценка данного фактора невозможна», к сожалению, часто приводят к тому, что в дальнейшем процессе поиска решения влияние такого фактора просто игнорируется. С позиций целостности и комплексности это означает, что фактору присваивается значение 0, т. е. косвенно утверждается, что в системных взаимосвязях он не участвует, так как позиции «оценка отсутствует» в контексте целостности быть не может. Выход один: если значение фактора неизвестно, его следует оценить по принципу «минимальной ошибки» – и консенсус будет достигнут.

У комплексных проблем обычно много причин и множество путей решения. Для них, как правило, отсутствует «решение» в обычном понимании этого слова, т. е. в виде конкретной стратегии или конкретной меры. Если следовать сентенции «Путь есть цель», то речь должна идти о том, чтобы, анализируя отдельные действия, глубже понять и познать принцип действия системы, результатом чего становится не готовая стратегия, а квалифицированное понимание системы, что, в свою очередь, создает базу для разработки и оценки подходящих стратегий и мероприятий. Именно в данном контексте следует понимать излагаемые ниже методические фазы и приемы.

Фаза 1. Сбор и фиксация эффективных факторов рассматри- ваемой системы. Дискуссия должна начинаться с ответов на вопросы и их протоколирования, а именно:

- О чем идет речь? Описание задачи и ситуации в целом.
- В чем заключаются цели нашего исследования?

- Каковы индивидуальные пожелания, страхи и цели соответствующих заинтересованных групп? Сбор целей.
- Четкое очерчивание проблемы. Поскольку все аспекты рассмотреть невозможно, нужно ответить на вопрос: что мы хотим проанализировать, а что нет?
- Определение факторов влияния. Какие факторы важны? Все ли участники обсуждения одинаково понимают выбранные формулировки факторов? В некоторых случаях целесообразна письменная фиксация дефиниции.
- Какими факторами мы готовы ограничиться? Какие факторы наиболее интересны в плане их целевой функции?

Выбранных факторов, по возможности, должно быть не более 20. Мы уподобляемся карикатуристу, умеющему несколькими штрихами изобразить человека более узнаваемо, чем фотография с разрешением 10 мегапикселей. Главное – образец, модель, а не число деталей. Иногда полезно объединить несколько мелких факторов в один, обобщающий их. Для понимания деталей эффективен субсистемный анализ: каждая часть системы принимается за самостоятельную систему – аналогично тому, как отдельные органы нашего тела являются подсистемами системы «человек».

Если речь идет о такой тематике, для которой, в конечном счете, необходимо разработать приемлемые стратегии и меры, то участники, как правило, приходят на семинар с уже готовыми идеями и стремятся высказать их в самом начале работы. Рекомендуется составлять список из этих предложений, внося в него также все идеи и предложения, спонтанно возникающие в процессе обработки обсуждаемой системы.

Начальная фаза чрезвычайно важна для дальнейшего процесса, так как от него зависит качество модели системы. Слишком быстрая, а следовательно, поверхностная дискуссия на первом этапе может позднее привести к ошибочной интерпретации результатов анализа, т. е. к ситуации, когда мы получаем «правильные» ответы на «неправильные ошибочные» вопросы.

Фаза 2. Регистрация взаимовлияний факторов и определение их значимости. Если в электронной версии «Gamma» регистрация и обработка взаимовлияющих факторов анализируемой системы осуществляется графическим способом, при котором автоматически формируется матрица влияний, то мануальная версия «Gamma-М» начинается непосредственно с составления такой матрицы.

Выбранные факторы влияния вносятся в матрицу (таблица). В горизонтальной строке показывается интенсивность, а именно: как сильно рассматриваемый элемент влияет на другие элементы. Цифры обозначают соответственно: 1 – влияние средней силы; 2 – сильное влияние, 3 – очень сильное влияние. Для регистрации экстремально сильного влияния могут быть использованы цифры от 4 до 9. Слабые влияния можно игнорировать.

Матрица взаимовлияния факторов

	Факторы, подвергающиеся влиянию							1	Сум-	Вли-					
Анализируемые факторы	A	В	С	D	E	F	G	н	ı	K	L	м	N	мар- ное влия- ние	яние, % от 26
A – компетен- тность участни- ков проекта	X	2	_	_	1	1	2	_	2	4	2	2	1	17	65
В – одобрительное отношение участников к проекту	1	X	_	_	_	_	_	2	_	1	1	4	_	9	35
С – педагогичес- кие ресурсы	1	2	X	_	3	1	1	_	2	2	2	-	1	15	58
D – финансовые ресурсы	2	2	3	X	4	2	3	3	2	-	1	4	_	26	10 0
E – степень автономности / самостоятельности	_	_	2	2	X	2	4	_	_	1	1	2	2	16	62
F – одобрительное отношение к проекту в обществе	_	2	1	1	_	X	2	1	1	_	_	_	_	8	31
G – позиция ру- ководства обра- зовательного уч- реждения	1	2	2	2	1	1	Х	1	_	_	2	3	_	15	58
H – продолжи- тельность про- екта	_	_	_	_	_	2	_	X	_	_	2	_	_	4	15
I – уровень сложности системы	2	1	1	2	_	_	_	2	X	2	2	1	2	15	58
К – ясность цели	_	2	_	-	_	2	2	_	_	X	3	2	2	13	50
L – наличие над- лежащей стра- тегии	_	2	2	_	1	1	2	_	_	_	X	_	2	10	38
М – заинтересованность в результате	2	3	_	_	_	_	2	_	_	_	_	X	_	7	27
N – критерии контроля успешности результата	-	-	_	_	-	_	_	_	_	_	1	2	X	3	12
Суммарное влияние	9	18	11	7	10	12	18	9	7	10	17	20	10	X	-
В лияние, % от 26	35	69	42	27	38	46	69	35	27	38	65	77	38	-	X

Знаком X отмечен тот фактор, влияние которого отмечено / не отмечено участниками семинара. Например, если в строке, соответствующей фактору A, стоит X, это означает, что в ячейках данной строки зафиксировано влияние фактора A на остальные факторы.

26 – максимальное количество влияний, прямо или опосредованно оказываемых одним фактором на другие, оно принимается равным 100 %. Исходя из этого рассчитывается процентное отношение остальных значений (% от 26).

Затем обсуждается и констатируется наличие / отсутствие взаимовлияния между факторами. При этом факторы рассматриваются парами: например, берется первый фактор и выясняется, влияет ли он на все остальные факторы по отдельности, затем та же процедура применяется ко второму, третьему фактору и т. д. Каждый раз при констатации наличия влияния одного фактора на другой определяется и степень интенсивности влияния. Эта работа является основной фазой всего процесса, так как в ходе нее участники шаг за шагом глубже познают анализируемую систему. Нередко на этом этапе оказывается, что те или иные взаимодействия факторов впервые осознаются участниками обсуждения как таковые и становятся темой дискуссии. Ради полноты и глубины познания взаимодействий и взаимовлияний факторов следует уделить внимание протоколированию дискуссии, в ходе которой возникают творческие идеи относительно возможных мер и стратегий – их необходимо добавлять в ранее начатый список идей и предложений.

Если участников семинара много, то на данном этапе целесообразно разделиться и работать в небольших группах (по 3–4 человека). Результаты работы групп затем сводятся воедино. С одной стороны, преимущество такого подхода заключается в том, что удается избежать сведения дискуссии в рамках большой группы к обсуждению наименее важных, частных аспектов, обусловленных личностными факторами участников семинара. С другой стороны, при объединении результатов дискуссий, прошедших в малых группах, быстрее становятся очевидными моменты совпадения и несовпадения мнений участников. В первом случае можно отказаться от слишком подробных обоснований, отнимающих много времени. Сэкономленное время пригодится во втором случае, когда различия в понимании проблем и точках зрения становятся очевидными. Как правило, причина расхождений в неодинаковом восприятии, а также в понятийных различиях. Эти разногласия разрешаются путем дискуссии, заканчивающейся нахождением консенсуса.

Фаза 3. Анализ сети взаимовлияющих факторов. Для анализа такой сети могут применяться два различных подхода: 1) *анализ* влияний, основывающийся на *матрице* влияний; 2) анализ *распространения* влияний.

Рассмотрим оба подхода.

1. От матрицы влияний к анализу влияний. В матрицу влияний вносятся все взаимовлияния факторов в числовом выражении, затем эти

значения суммируются в горизонтальных строках и вертикальных столбцах, а полученные суммарные значения вносятся в ячейки, предназначенные для фиксации сумм (предпоследняя строка и, соответственно, предпоследний столбец). Суммарные значения в горизонтальных строках представляют собой меру интенсивности соответствующего влияния, т. е. влияния, которое данный элемент оказывает на совокупность всех других элементов. Этот показатель обозначается как активное влияние. Суммарные значения в вертикальных столбцах отражают меру интенсивности совокупного влияния на отдельный элемент, т. е. влияние, оказываемое на данный фактор всеми остальными факторами, вместе взятыми. Этот параметр назван пассивным влиянием.

Рассмотрим сказанное на примере. Элемент **G** «Позиция руководства образовательного учреждения» характеризуется активным влиянием, имеющим силу 15, и пассивным влиянием силой 18. В плане методики необходимо заметить, что при традиционном подходе, ориентированном на конкретный предмет, нет никакого смысла в том, чтобы суммировать, например, влияние фактора «Финансовые ресурсы» на фактор «Компетентность участников» и его же влияние на фактор «Одобрительное отношение участников к проекту». В отличие от этого, при системном подходе речь идет о влиянии одного фактора на систему в целом. За неимением альтернативы такой подход позволяет получить важные сведения о функционировании системы в целом.

Поскольку суммарные значения информативны только при соотнесении друг с другом, то на основе *матрицы* влияний строится *анализ* влияний. *Анализ влияний* представляет собой квадратную матрицу, построенную в процентном масштабе. На оси абсцисс этой матрицы показана степень активного влияния, а на оси ординат – степень пассивного влияния (рис. 2).

Анализ влияний осуществляется следующим образом:

- Максимальное суммарное значение матрицы влияний принимается равным 100 %. В нашем примере это абсолютное значение элемента **D** 26. Все остальные значения пересчитываются в процентном отношении к 26 и помещаются в соответствующее место матрицы «Анализ влияний».
- В рассматриваемом примере пассивное влияние для элемента **D** рассчитывается таким образом:

$$\frac{7}{26} \cdot 100 = 27.$$

Процентные суммы в матрице влияний указываются в последней строке или, соответственно, в последнем столбце.

Матрица активного влияния разделена на четыре квадранта. В зависимости от того, в каком квадранте находится тот или иной элемент, его соотносят с одним из четырех *типов влияния*.

Элементы, расположенные в верхнем левом квадранте, называют *пассивными*, или *реактивными* элементами. Они подвергаются сравнительно одинаково сильному воздействию со стороны совокупности всех других элементов. С другой стороны, сами эти элементы оказывают сравнительно одинаково слабое воздействие на совокупность всех других элементов. В нашем примере это элементы **М, В, L**.

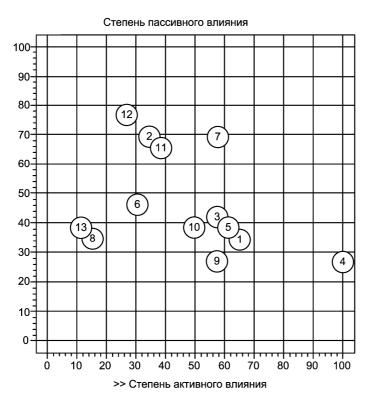


Рис. 2. Матрица «Анализ влияний»:

1. А – компетентность участников проекта; 2. В – одобрительное отношение участников к проекту; 3. С – педагогические ресурсы; 4. D – финансовые ресурсы; 5. Е – степень автономности / самостоятельности; 6. F – одобрительное отношение к проекту в обществе; 7. G – позиция руководства образовательного учреждения; 8. Н – продолжительность проекта; 9. І – уровень сложности системы; 10. К – ясность понимания цели; 11. L – наличие надлежащей стратегии; 12. М – заинтересованность в результате; 13. N – критерии контроля успешности результата

Элементы, расположенные в верхнем правом квадранте, называют *критическими* элементами. Они подвергаются сравнительно одинаково сильному воздействию со стороны совокупности всех других элементов и, в свою очередь, оказывают сравнительно одинаково сильное воздействие на совокупность всех других элементов. В нашем примере это элемент ${\bf G}$.

Элементы, расположенные в нижнем правом квадранте, называют активными элементами. Они оказывают сравнительно одинаково сильное воздействие на совокупность всех других элементов и, в свою очередь, подвергаются сравнительно одинаково слабому воздействию со стороны совокупности всех других элементов. В нашем примере это элементы **С, Е, A, I**.

Элементы, расположенные в нижнем левом квадранте, называют инертными, или буферными элементами. Они оказывают сравнительно одинаково слабое воздействие на совокупность всех других элементов и, в свою очередь, подвергаются сравнительно одинаково слабому воздействию со стороны совокупности всех других элементов. В нашем примере это элементы **N, H, F**. Элемент **K**, расположенный между инертной и активной зонами, имеет смешанную характеристику.

2. Анализ распространения влияний. Здесь речь идет о так называемых «непрямых, или косвенных» влияниях: фактор **X** оказывает влияние на фактор **Y**, который, в свою очередь, влияет на фактор **Z**. Логично предположить, что изменение фактора **X** опосредованно (через фактор **Y**) скажется на факторе **Z**. Такое косвенное влияние может осуществляться даже через целый ряд факторов-посредников. Однажды в дискуссии по проблемам окружающей среды прозвучала фраза, облетевшая затем весь мир и несколько утрированно характеризующая указанный феномен: «Один взмах крыла бабочки в дебрях бразильских лесов может вызвать ураган в Карибском море».

Оригинальная электронная версия «Gamma» позволяет, щелкнув мышью, увидеть распространение влияний в виде сетки. В мануальной версии «Gamma-M», в принципе, тоже можно на основе матрицы влияний проанализировать их распространение. Однако графическое представление результатов подобного анализа для таких случаев, как рассматриваемый в данной статье, может оказаться слишком трудоемким.

Принципиальное значение распространения влияний логически следует из такого рассуждения: анализ влияний, проведенный указанным выше способом, базируется исключительно на прямых взаимовлияниях факторов, полностью игнорируя косвенные, непрямые влияния, что в корне противоречит принципу целостного мышления, предполагающему, как известно, обязательное переплетение «прямых» влияний со всеми «непрямыми» влияниями.

Если в оригинальной версии «Gamma» среди прочих предусмотрена функция «Кумулированный анализ влияний», учитывающая и непрямые влияния, то в мануальной версии такой анализ просто невозможен.

Однако и в мануальной версии «Gamma-M» рекомендуется – пусть и в усеченном виде – строить такую сеть вручную или представлять взаимовлияния в виде обычной графической диаграммы.

Что касается нашего примера, то здесь интересен фактор **В** «Одобрительное отношение участников к проекту». Как показывает анализ влияний, хотя этот фактор и подвергается относительно сильному влиянию со стороны других факторов (69 %), в то же время его собственное воздействие на систему является, скорее, ограниченным - 35 %. Это, однако, затрагивает лишь прямое влияние. Как же обстоят дела с непрямым, косвенным влиянием? Для ответа на этот вопрос можно проанализировать каждый из факторов, испытывающих влияние фактора В, а именно: насколько сильно на них воздействуют те или иные изменения фактора В? Можно предположить, что наиболее интересным в этом плане окажется фактор **М** «Заинтересованность в результате», так как он подвергается влиянию со стороны фактора В силой, равной 4. Поскольку фактор **M** оказывает влияние на факторы **A**, **B** и **G**, то логично было бы задаться вопросом относительно фактора А: оказывает ли изменение фактора «Одобрительное отношение участников к проекту» (B) опосредованно, через фактор «Заинтересованность в результате» (**M**) непрямое, косвенное влияние на фактор «Компетентность участников проекта» (A)?

На этом примере хорошо видно, что невозможно проследить и детально учесть все возможные прямые и непрямые влияния, а также их распространение. Как правило, достаточно ограничиться теми факторами, которые представляются наиболее важными в силу их позиции в матрице влияний.

Фаза 4. Определение возможных стратегий и мероприятий. Как уже подчеркивалось, при использовании данной методики не следует ожидать готового «решения» в обычном понимании. Здесь речь идет о накоплении опыта, существенного для подготовки к принятию решения в виде стратегии действий, следующей из целостного, системного подхода. Целостное мышление при этом понимается как «попытка не упустить из виду все наиболее существенное». Что признать «существенным» в комплексной теме, обычно решается путем нахождения консенсуса в условиях свободного диалога.

Перечислим основные моменты, важные для этой фазы. Прежде всего, это осознание того, что именно данный подход в некоторой степени может обеспечить, чтобы в процессе диалога затрагивались и учитывались все факторы, имеющие в избранном контексте наибольшее значение. Иными словами: риск упустить из виду наиболее существенные факторы должен быть относительно небольшим. Это предполагает, что при формировании группы участников семинара надо стремиться к тому, чтобы были представлены все релевантные интересы и позиции, а также чтобы были созданы все условия для свободного диалога («безвластного диалога», в понимании Й. Хабермаса).

Для оформления выводов информативны и дефиниции факторов, запротоколированные в ходе диалога, а также поясняющие комментарии

по отдельным аспектам взаимовлияния факторов. Эти записи способствуют улучшению общего понимания предстоящих задач и всего комплекса проблем. Зафиксированные на отдельном листе предложения по поводу возможных стратегий и мероприятий, спонтанно высказанные на предыдущих этапах семинара, на последней фазе анализа могут также оказаться весьма ценными.

Позиция факторов в анализе влияний и анализ распространения влияний показывают, на каких участках вмешательство в систему наиболее сильно воздействует на нее. Знание этих зон позволяет точнее «нашупать» оптимальные стратегии и четче определить приоритеты дальнейшей деятельности.

В рамках рассматриваемого семинара речь шла лишь о демонстрации возможностей концепции «Gamma». Какой-либо однозначной цели поставлено не было. Сам семинар продолжался менее двух часов. Это время позволяет построить общую сеть, но обоснование взаимосвязей и их интенсивность могут быть запротоколированы лишь частично. На отдельных примерах было показано, как это должно делаться. При условии тщательной обработки, проверки и редактирования данный вид анализа можно принять за образец, ориентир. Он может оказаться весьма полезным, будучи примененным к конкретным образовательным проектам. Это позволило бы приступать к реализации реальных проектов, исходя из целостной перспективы, что, вероятно, благоприятно сказалось бы на работе над ними, в том числе и в методическом отношении – в плане опоры на систематическую и деловую дискуссию.

Если предположить, что анализ влияний после обработки, проверки и редактирования сохранится в приведенном выше виде, то выводы могли бы быть следующими. Наиболее активной величиной является фактор **D** «Финансовые ресурсы», что, впрочем, неожиданностью не является. Позитивное усиление этого фактора оказало бы большое влияние на систему в целом. Именно здесь находится отправная точка для стратегических размышлений. Следующее место занимают факторы **A, E, C** и **I**. Им предстоит стать основой для анализа распространения влияний. Кроме того, они важны для поиска ответа на вопрос: «Как оказать на эти факторы позитивное влияние?» Отдельный интерес следовало бы проявить к фактору **G** «Позиция руководства образовательного учреждения». Этот фактор, с одной стороны, оказывает существенное влияние на всю систему, а, с другой - сам находится под сильным влиянием. Целесообразно, например, проанализировать, можно ли через факторы, воздействующие на фактор G (это факторы A, C, D, E, F, K, L и M), повлиять на него таким образом, чтобы позиция руководства образовательного учреждения изменилась в желаемую сторону.

Рассмотренный пример показывает, что анализ, проведенный с применением концепции «Gamma», позволяет получить множество дан-

ных, представляющих собой большую ценность для формирования стратегических соображений. И это при сравнительно минимальных затратах.

Структура, задаваемая самим методом, не оставляет места для предложений, обусловленных лишь личными соображениями участников обсуждения или их эмоциональными реакциями. Тем самым описанный метод способствует такому ведению дискуссии, при котором затрагивается исключительно суть рассматриваемой проблематики, а все аспекты, не относящиеся к существу дела, игнорируются. Можно даже утверждать, что данный метод принуждает к дискуссии такого рода. В любом случае рациональное применение метода предполагает свободный диалог участников одной команды.

В качестве обобщения перечислим основные функции предлагаемой концепции, которая

- помогает на ранней стадии распознать как потенциальные опасности, так и возможности;
- способствует переключению акцентов с действий, направленных на «ремонт», т. е. исправление и корректировку недостатков, на действия, направленные на профилактику проблемы;
- не являясь алгоритмом решения проблемы, тем не менее очень помогает в постановке «правильных» вопросов;
- позволяет точнее определить приоритеты и защищает от того, чтобы «решение проблемы» превратилось в «проблему», требующую решения;
 - открывает перспективы дальнейшего развития.

Литература

- 1. Hub H. Praxisbeispiele zum Ganzheitlich-vernetzten Denken mit einem Methodik-Leitfaden am praktischen Fall. Nürtingen: MG-Verlag, 2002.
- 2. Hub H. Ganzheitliches Denken im Management Komplexe Aufgaben PC-gestützt lösen. Wiesbaden: Gabler-Verlag, 1994.

ДИСКУССИИ

УДК 37.034

В. Л. Бенин

О РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЕ И СВЕТСКОЙ ЭТИКЕ

Аннотация. В статье рассматривается общая моральная обстановка в современном российском обществе и связанные с ней проблемы введения в общеобразовательной школе нового предмета «Основы религиозных культур и светской этики». Автор продолжает дискуссию, развернувшуюся в предшествующем году на страницах журнала «Образование и наука» по поводу введения в системе среднего образования новой дисциплины.

Ключевые слова: мораль, воспитание, образование, религия, культура.

Abstract. The paper considers the morale in modern Russian society in general and problems connected with including in the school curriculum a new subject «The Bases of Religious Cultures and Secular Ethics».

Index terms: morality, up-bringing, education, religion, culture.

В 2010 г. на страницах журнала «Образование и наука» была открыта дискуссия по поводу введения в российской школе нового предмета «Основы религиозных культур и светской этики». В октябрьском номере профессор Λ . И. Лурье изложил свою точку зрения на эту тему [4]. Считая постановку вопроса весьма своевременной, позволю и себе высказаться по данному поводу.

Впервые в нашей новейшей истории вопрос о введении религиозных предметов в школе был поднят Патриархом Алексием II, обратившимся в Министерство образования РФ с предложением вести их как факультативы по желанию учащихся. В 2002 г. министр В. Филиппов издает приказ о введении факультативной дисциплины «Основы православной культуры». В 2004 г. уже министр А. Фурсенко объявляет о скором введении в школьную программу новой дисциплины – истории мировых религий. Как видим, здесь уже другое название предмета и иной статус – о факультативности речь не идет.

В июле 2009 г. состоялась встреча Президента РФ Д. А. Медведева с представителями религиозных конфессий, в результате которой появилось его Поручение Председателю Правительства РФ В. В. Путину: «Прошу обеспечить решение организационных и финансовых вопросов, касающихся введения в 2010 году в 18 субъектах Российской Федерации, а с 2012 года во всех субъектах Российской Федерации в общеобразовательных учреждениях новых предметов: основы православной культуры, основы исламской культуры, основы буддийской культуры, основы иудейской культу-

ры, основы мировых религиозных культур и основы светской этики – для изучения учащимися по их выбору или по выбору их родителей (законных представителей)». Итог: с 1 апреля 2010 г. преподавание названных предметов начинается в 19 регионах России, в 12 тысячах школ (из них 53 начальные), в 20 тысячах классов. У 256 тысяч учащихся их ведут 44 тысячи учителей.

Итак, новый педагогический эксперимент начался. Итоги его еще неизвестны, но результаты с 2012 г. предписано внедрить повсеместно. То ли разработчики так уверены в исходе (почему бы тогда сразу не ввести сию новацию во всей стране – чем остальные субъекты федерации хуже отобранных девятнадцати?), то ли в нашей педагогике появились качественно новые эксперименты, итоги которых подводить вовсе не обязательно. Похоже, второе. Ведь не подводили же серьезных итогов экспериментального введения ЕГЭ, что не помещало его повсеместному внедрению. Но дело в том, что по своим масштабам и общественным последствиям все эти переходы на ЕГЭ, стандарты нового поколения и подушевое финансирование, в ряду которых стоит и введение обсуждаемого комплекса предметов, представляют собой не очередное нововведение в образовательной сфере, а социальное явление. А коли так, то и анализировать его необходимо не с педагогических, а с социокультурных позиций.

Мне не хочется разделять позицию многочисленных блогеров, утверждающих в Интернете, что «действующей власти умный народ не нужен!!! Им нужно быдло... им нужно вдолбить в голову народа, что на все воля божья» [11]. Думаю, дело сложнее.

По данным Института социально-экономических проблем народонаселения РАН, в России на «социальное дно» опустились 14 млн чел., из них 4 млн бомжей, 3 млн нищих, 4 млн беспризорных детей, 3 млн уличных проституток. По данным ВЦИОМ, в России не менее 80 % работников имеют деградированное трудовое сознание. Из 60 млн трудоспособного населения примерно одна треть (20 млн) – хронические алкоголики, 4 млн – наркоманы, 1 млн – заключенные [3, с. 206].

По признанию первого заместителя генерального прокурора РФ Александра Буксмана, объем рынка коррупции в современной России сопоставим по доходам с федеральным бюджетом и оценивается в 240 млрд долл. [Там же].

По числу детей-сирот, приходящихся на каждые 10 тысяч детского населения, Россия занимает первое место в мире. Почти 50 % детского населения страны (около 18 млн) находится в зоне социального риска [1, с. 164].

Так что сама постановка вопроса о необходимости моральной реанимации российского общества вопросов не вызывает, чего не скажешь о средствах, предлагаемых для его решения.

Если уйти от риторики и предельно упростить мотивацию, то средство это его разработчикам видится в поголовном воцерковлении россиян, причем силами школы в конце четвертого и в начале пятого класса.

Мне кажется абсолютно естественным стремление любой организации (религиозной в том числе) расширять свое влияние, увеличивая число своих сторонников. Поэтому о позиции религиозных конфессий говорить не будем. С ними все ясно, а потому не интересно. Более интересна позиция светской власти, на словах верной Конституции и провозглашенному в ней принципу свободы совести.

Итак, тотальный моральный кризис общества налицо. Ситуация и вправду грозит катастрофой. Что делать?

Логика обыденного сознания подсказывает простой ответ: «исконная Россия» была верующей, потому с моралью в ней все было хорошо. Советская Россия была неверующей, и с моралью все стало плохо. Вывод: надо восстанавливать веру, «как в старые добрые времена». Для культуролога в таком взгляде нет ничего необычного, ибо в данной позиции проявляется обычный реакционный аспект культуры. Но поскольку культурология не относится к числу всеми почитаемых знаний, поясню.

Чем дольше человек живет, тем ему, обычно, грустнее, ибо он отчетливо понимает, что счастье, как правило, исчисляется днями, если не часами, а в основном жизнь проходит довольно сложно, тяжело и совсем не так радостно, как нам хотелось бы. Однако, если постоянно в своих воспоминаниях акцентировать внимание только на том, что было плохого, тяжелого и безрадостного, можно сойти с ума или наложить на себя руки. И естественная защитная реакция нашей психики прежде всего высвечивает те моменты, которые добавляют нам оптимизма, а не уменьшают его. Но память народов складывается из памяти людей. Память культур складывается из памяти народов. Величественный и гармоничный Аполлон, а не скорченный раб символизирует для нас античную Грецию. Я это называю эффектом аберрации исторической памяти.

Когда социальные катаклизмы сотрясают общество и жизнь человека становится невыносимой, а актуальная культура ни в экономике, ни в политике, ни в идеологии не дает ответа на животрепещущие вопросы, человек начинает искать ответ за ее пределами. И здесь иного, чем традиция, культура ему не дает. Люди ищут ответ на актуальные вопросы в прошлом, потому что больше им искать негде. При этом общество уподобляется человеку, идущему вперед, повернув голову назад. Как удобно такое хождение и чем оно заканчивается, объяснять излишне.

Полагаю, что если мы действительно озабочены решением проблем нравственной реанимации нашего общества, то начинать следует не с введения нового школьного предмета, а с осознания того, «как мы дошли до жизни такой».

Согласно Библии (этому древнейшему памятнику культуры и мудрости), худые сообщества разрушают добрые нравы. Следовательно, причины кризиса следует искать в самом обществе – в его экономическом и политическом устройстве и порожденных им отношениях. Корни современной ситуации уходят глубоко. Они в том, что в советские годы мораль вытеснялась политикой и носила подчиненный ей характер («...наша нравственность выводится из интересов классовой борьбы пролетариата» (В. И. Ленин)). В сознание закладывалось не только атеистическое мировоззрение, но и убежденность в том, что капитализм может быть лишь безнравственным и всегда строится на бессовестном и ничем не ограниченном грабеже. Внедрили эти мысли в сознание большинства населения страны советские пропагандисты (не в последнюю очередь учителя) крепко. Поэтому в начале девяностых строить новый российский капитализм в массе своей стали те, кто уже не знал ни безусловных ценностей морали религиозной, ни страха сталинской поры, а потому был лишен любых моральных регуляторов.

В ходе приватизации собственность стоимостью в 1 трлн долл. была продана частным лицам всего за 5 млрд долл [5, с. 129].

В 1989 г. в Российской Федерации насчитывалось 2 млн бедных, имевших в своем распоряжении менее 4 долларов в день. По данным Всемирного банка, к середине 1990-х гг. в России проживало уже 74 млн нищих людей – 72 млн чел. обнищали за 8 лет [10].

Академик Д. Львов отмечает: «менее чем 100 семей современных олигархов владеют сегодня 92 % доходов от природных богатств страны. А 8 % — приходится на более чем 140 миллионный народ России!» [3, с. 206]. При этом с 1990 по 2005 г. производство станков снизилось с 74,2 до 4,9 тыс. шт. (до 6,7 %), автоматических и полуавтоматических линий для машиностроения и металлообработки — с 556 до 1 комплекта (до 0,2 %). Посевные площади сократились с 1990 по 2006 г. с 117,7 до 76,1 млн га (на 35 %), крупный рогатый скот — с 57 до 21 млн голов (на 36,8 %). Зато импорт продовольственных товаров и сельскохозяйственного сырья возрос за период 1999—2006 гг. с 7,4 млрд до 21,6 млрд долл., т. е. почти в три раза [9]. Иначе говоря, создана паразитическая система беззастенчивого грабежа природных ресурсов.

Подведем итоги. Наше общество и прежде не отличалось чрезмерной нравственностью. Но за последние два десятилетия его аморализм возрос многократно за счет безнравственной социально-экономической системы. Государство всегда было, есть и будет одним из главных воспитателей. И если его социальная и экономическая политика с моральной точки зрения, мягко говоря, весьма далека от идеала, то было бы странно ждать высокой моральной позиции от граждан. И никакие «Основы религиозных культур и светской этики» здесь принципиально ничего изменить не в состоянии. Если же руководство страны действительно желает изменить к лучшему наш моральный климат, не лучше ли вспомнить гоголевские «Мертвые души»? Только не первый том, который знают все, а финал

второго, мало кем прочитанного: «Но оставим теперь в сторону, кто кого больше виноват. Дело в том, что пришло нам спасать нашу землю; что гибнет уже земля наша не от нашествия двадцати иноплеменных языков, а от нас самих; что уже, мимо законного управленья, образовалось другое правленье, гораздо сильнейшее всякого законного. Установились свои условия; все оценено, и цены даже приведены во всеобщую известность. И никакой правитель, хотя бы он был мудрее всех законодателей и правителей, не в силах поправить зла, как ни ограничивай он в действиях дурных чиновников приставленьем в надзиратели других чиновников. Все будет безуспешно, покуда не почувствовал из нас всяк, что он так же, как в эпоху восстанья народ вооружался против врагов, так должен восстать против неправды» [2].

Что же касается нового комплекса учебных предметов, то первое, с чего, на мой взгляд, надо начать, это перестать лукавить и честно сказать: то, что называется «Основами православной культуры», является не основами православной культуры, а основами православия¹. Аналогично и три других учебных предмета являются не основами исламской, буддийской и иудейской культуры, а основами ислама², буддизма³ и иудаиз-

¹ Тематика уроков: Россия – наша Родина; Культура и религия; Человек и Бог в православии; Православная молитва; Библия и Евангелие; Проповедь Христа; Христос и его крест; Пасха; Православное учение о человеке; Совесть и раскаяние; Заповеди; Милосердие и сострадание; Золотое правило этики; Храм; Икона; Творческие работы учащихся; Подведение итогов; Как христианство пришло на Русь; Подвиг; Заповеди блаженств; Зачем творить добро?; Чудо в жизни христианина; Православие о Божием суде; Таинство Причастия; Монастырь; Отношение христианина к природе; Христианская семья; Защита Отечества; Христианин в труде; Любовь и уважение к Отечеству.

² Тематика уроков: Россия – наша Родина; Колыбель ислама; Пророк Мухаммед – основатель ислама; Начало пророчества; Чудесное путешествие пророка; Хиджра; Коран и Сунна; Вера в Аллаха; Божественные писания. Посланники Бога; Вера в Судный день и судьбу; Обязанности мусульман; Поклонение Аллаху; Пост в месяц Рамадан; Пожертвование во имя Всевышнего; Паломничество в Мекку; Творческие работы учащихся; История ислама в России; Нравственные ценности ислама; Сотворение добра; Дружба и взаимопомощь; Семья в исламе; Родители и дети; Отношение к старшим; Традиции гостеприимства; Ценность и польза образования; Ислам и наука; Искусство ислама; праздники мусульман; Любовь и уважение к Отечеству.

³ Тематика уроков: Россия – наша Родина; Культура и религия. Введение в буддийскую духовную традицию; Будда и его учение; Буддийский священный канон «Трипитака»; Буддийская картина мира; Добро и зло; Принцип ненасилия; Любовь к человеку и ценность жизни; Сострадание и милосердие; Отношение к природе; Буддийские учители; Семья в буддийской культуре и ее ценности; Творческие работы учащихся; Обобщающий урок; Буддизм в России; Путь духовного совершенства; Буддийское учение о добродетелях; Буддийские символы; Буддийские ритуалы и обряды; Буддийские святыни; Буддийские священные сооружения; Буддийский храм; Буддийский календарь; Буддийские праздники; Искусство в буддийской культуре; Любовь и уважение к Отечеству.

ма¹. Но надо ли разделять детей в столь раннем возрасте по религиозным конфессиям и будет ли это способствовать росту толерантности в нашем обществе? Я уже не говорю о более чем странном и ничем не обоснованном разделении предмета: последняя четверть четвертого и первая четверть пятого классов.

Светский подход к проблеме культурных различий между народами заключается в поиске, описании и интерпретации этнических, социальных, мифологических, религиозных, художественных и политических символов, функционирующих в той или иной культуре, а также в их сравнении с символами других культур. Ничего подобного данные курсы не предполагают. Да и совпадают в них только «Россия – наша Родина» в начале, «Любовь и уважение к Отечеству» в финале да невразумительные «Творческие работы учащихся» по окончании четвертого класса. Причем изучать единые темы детям предстоит порозны!

Сколько бы ни произносил наш министр заклинания о том, что важно воспитывать «не столько терпимость, а взаимопонимание, взаимоуважение» [12], разводя детей во время уроков «по разным конфессиональным квартирам» (а это вам не то же самое, что разделение на «чужие» английский и немецкий языки на уроках иностранного!), мы, тем самым, объективно будем работать если не на межконфессиональное противопоставление, то уж, как минимум, на консервацию конфессионального незнания, непонимания и недоверия. Кстати, обеспокоенные судьбой своих детей, родители прекрасно это понимают, предпочитая четырем названным предметам светский экуменический вариант. Так, в 122 школах Красноярска, где 6186 детей уже изучают названные курсы, примерно 62 % выбрали светскую этику, еще около 23 % - мировые религии (итого: порядка 85 %), 15 % – основы православной культуры, 0.5 % (29 человек) – основы исламской культуры и четыре человека - основы иудейской культуры [11]. Красноярский феномен? Отнюдь! Мониторинг родителей, проведенный перед началом эксперимента, показал: «Основы православной культуры» выбрали 20,6 % опрошенных (7 тыс. чел.); «Основы исламской культуры» -

¹ Тематика уроков: Россия – наша Родина; Введение в иудейскую духовную традицию. Культура и религия; Тора – главная книга иудаизма. Сущность Торы. «Золотое правило Гилеля». Письменная и Устная Тора. Классические тексты иудаизма; Патриархи еврейского народа; Евреи в Египте: от Йосифа до Мойши; Исход из Египта; Дарование Торы на горе Синай; Пророки и праведники в иудейской культуре; Храм в жизни иудеев; Назначение синагоги и ее устройство; Суббота (Шабат) в иудейской традиции. Субботний ритуал; Молитвы и благословения в иудаизме; Добро и зло; Творческие работы учащихся; Иудаизм в России; Основные принципы иудаизма; Милосердие, забота о слабых, взаимопомощь; Традиции иудаизма в повседневной жизни евреев; Совершеннолетие в иудаизме. Ответственное принятие заповедей; Еврейский дом – еврейский мир: знакомство с историей и традицией; Еврейский календарь; Еврейские праздники: их история и традиции; Ценность семейной жизни в иудейской традиции. Праматери еврейского народа; Любовь и уважение к Отечеству.

1,4%; (459 чел.); «Основы буддийской культуры» – 0,3% (116 чел.); «Основы мировых религиозных культур» – 23% (более 8 тыс. чел.); «Основы светской этики» – 54,6% (более 19 тыс. чел.). Как видим, больше трех четвертей опрошенных избирают светский или экуменический вариант предмета.

Еще один крайне важный аспект проблемы – кто будет преподавать? Интернет поведал миру о позиции в этом вопросе министра А. Фурсенко. Отвечая на соответствующий вопрос, он не исключил, что интересующий нас предмет могли бы вести, например, физики, поскольку у них есть «своя система видения» [12]. И господин министр абсолютно прав! Правда, «своя система видения» характеризует не только физиков. Формирование профессионального типа мышления, накладывающего специфический отпечаток на весь образ мышления и поведения человека, является давно установленным тривиальным фактом психологии. Поэтому столь же «своя система видения» существует у учителей труда или ОБЖ, не говоря уже об учителях физкультуры. Те давно проповедуют принцип «В здоровом теле здоровый дух!». И кто сегодня помнит, что провозгласившие его древние римляне (Мепѕ sana in согроге sano) имели в виду не моральное совершенство, а дух вполне телесный, а потому земной и обоняемый. Дух же!

Эти маловразумительнные разговоры будут идти до тех пор, пока мы не определимся с сутью предмета. И если он по сути своей религиозен, то и вести его должны представители соответствующих конфессий, и нечего кивать на отсутствие у них педагогического образования. Если же это предмет светский, а я на том стою, ибо уважаю действующую Конституцию и основанное на ней законодательство, то вести его должен светский педагог. И не просто светский, а хорошо и соответственно подготовленный педагог. Таковым в сегодняшней школе является учитель, преподающий мировую художественную культуру. Во-первых, потому что МХК нельзя преподавать без опоры на мировые религии и ознакомления с ними учеников. Во-вторых, потому что МХК нельзя преподавать без опоры на моральные нормы и ознакомления с ними учеников. Наконец, потому что учителя МХК уже давно и успешно занимаются распространением межконфессиональной толерантности и этическим просвещением. Вот лишь один (далеко не единственный) тому пример.

Более полутора десятков лет назад в первых классах уфимской гимназии N_0 39 были введены уроки этики. В подборе материала авторы исходили из трех принципиальных моментов.

- 1. Курс этики в первом классе должен основываться на широком общекультурном фоне, что позволит не только познакомить учащихся с закономерностями возникновения этических норм, но и заложить базу для дальнейшего усвоения материала по истории, литературе, религиоведению, этнографии.
- 2. Нельзя вести речь об этике, оставляя в стороне религиозную мораль. Но говорить о ней в школе допустимо только в светском плане и с экумени-

ческих позиций, освещая все конфессии и не акцентируя внимания школьников на преимуществах какой-то одной.

3. Учитывая возраст школьников, педагогу следует особо активно использовать игровые формы проведения занятий [8, с. 4].

Уроки были столь успешны, а дети занимались на них с такой пользой и с таким удовольствием, что в скором времени по инициативе родителей в гимназии был введен авторский курс «Этика в младших классах» уже для второго, третьего и четвертого классов [6, 7]. Он основывался на убеждении автора в том, что этика является неотъемлемой частью духовной культуры общества, следовательно, и ознакомление с ее нормами должно происходить на широком историко-культурном фоне. На уроках совершались путешествия во времени и пространстве. Оказавшись в каменном веке, дети участвовали в составлении семейного табу, принимали важные решения на пиру у Зевса, слушали советы мудреца Конфуция в Древнем Китае, задумывались над запретами Гаутамы (Будды), путешествовали по страницам Библии и Корана. Такой прием не только дает возможность знакомить учеников с элементарными началами культурологии, этнографии и даже философии (что помогает в дальнейшем при изучении истории, литературы, мировой художественной культуры), но и пробуждает у них желание анализировать собственные поступки и приводить их в соответствие с общепринятыми нормами нравственности. И подобного рода разработок, действительно развивающих у учащихся моральное сознание, межконфессиональное взаимопонимание и взаимоуважение, много в школах нашей страны. Почему бы не использовать этот опыт?

Впрочем, откровенно говоря, есть во введении нового комплекса предметов и еще один, отнюдь не духовный, а очень даже светский аспект – это часы учительской нагрузки. А часы – это деньги. И делит их директор учебного заведения. А поскольку среди директорского корпуса учителей МХК практически не встречается, но широко представлены излюбленные министром физики да математики, нетрудно понять, как, исходя из «своей системы видения», они эти часы будут делить, а затем, соответственно, преподавать.

Так что же делать?

Хорошо известный педагогической общественности спор на тему о том, кто должен воспитывать ребенка – семья или школа, – дискуссия чисто советская. В прошлом ее быть не могло за очевидностью ответа. Традиционно из века в век ответственность за воспитание возлагалась обществом на семью и церковь. Воспитывала семья, но на тех ценностях, которые провозглашались в церкви, мечети, синагоге, пагоде. Поэтому в основе нравственного воспитания традиционно лежала религиозная мораль. Говорить о том, хорошо это или плохо, не имеет смысла. Этот факт не подлежит оценке, его надо принять как данность.

В любой религии так или иначе выражены моральные ценности, идеалы добра, справедливости, гуманности. Но мир противоречив. Первых пророков, призывающих к добру и терпимости, встречали непониманием, насмешкам, притеснениями. Гонимые, они должны были защищаться, поневоле ограничивая круг благостных своими близкими, единоверцами. По отношению ко всем остальным стала развиваться нетерпимость, доходящая до фанатизма и оттесняющая гуманистическую трактовку веры. Так идеи высокой морали, приходящие в противоречивый мир добра и зла, сами проникались его противоречивостью. «Не убивай» – предостерегает одна из ветхозаветных заповедей. Но штурмом взят Иерихон, и те, кто исповедовал эту заповедь, «предали заклятию все, что в роде, и мужей и жен, и молодых и старых, и волов, и овец, и ослов, все истребили мечом» (Книга Иисуса Навина, гл. 6, ст. 20). «Не следует верующему убивать верующего.., - наставлял пророк Мухаммед. - А если кто убьет верующего умышленно, то воздаянием ему - геенна, для вечного пребывания там» (Коран, 4:94). Но рядом многократно повторяются проклятия в адрес не вступивших на путь Аллаха и нетерпимость к «неверным».

Попытка проведения в жизнь принципа «Лучше никакой нравственности, чем нравственность религиозная» показала его ошибочность. Но и внедрение в жизнь лозунга министра Э. Днепрова «Лучше никакого воспитания, чем воспитание советское» дало плачевные результаты. Наше общество не просто поняло, оно выстрадало понимание того, что когда нет никакой нравственности, ничего доброго не получится. Однако чем искусственно насаждаемая религиозность лучше искусственно насаждаемого атеизма? Чем соревнование по числу открытых в районе приходов лучше соревнования по числу снесенных храмов? Вера (в коммунизм ли, в Бога ли), в сущности, – сугубо личная, глубоко интимная сфера. Свобода совести – великое благо только тогда, когда в эту интимную сферу человека допускаются лишь самые близкие – мать и отец, когда нет места атеистическому или религиозному «промыванию мозгов» при помощи государственной пропаганды. Иначе свобода совести быстро превращается в свободу от совести.

Я уверен в том, что религиозная мораль лучше, чем отсутствие морали. Но уверен я и в том, что выход не в смене в школе диктата атеистов на диктат духовенства. Не только в экономике монополия ведет к загниванию. Свободомыслие и вечный спор сторонников и противников религиозной веры – вот путь познания, следуя которым человек вернет себе высокие идеалы нравственности.

В XX в. возник феномен, который исподволь вызревал столетиями. Это осознание единства всех традиций и их источника, выразившееся в тезисе «Религий много – Бог один». Его еще рано абсолютизировать. Противостояние верований, увы, далеко от примирения. И все же хочется верить, что XXI век войдет в историю человечества как век начала осознания простой, в сущности, вещи: все люди – ближние, и не столь уж важно, в какого Бога ты веруешь.

Литература

- 1. Вогулкин С. Возвращение домой // Семья и будущее России: материалы 5-й междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2008.
 - 2. Гоголь Н. В. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Худож. лит., 1959. Т. 5.
- 3. Гончаров С. З. Логико-категориальное мышление: в 3 ч. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. Ч. 2.
- 4. Лурье Л. И. Духовно-нравственное воспитание или светская этика // Образование и наука. Изв. УрО РАО. № 9. 2010.
- 5. Панарин А. С. Искушение глобализмом. М.: Русский национальный фонд, 2000.
- 6. Перельман И. М. Этика в младших классах: программа курса и поурочные разработки // Культура и образование: сб. ст. / под ред. В. Л. Бенина. Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. Вып. 6.
- 7. Перельман И. М. Этика в младших классах: программа курса и поурочные разработки // Культура и образование: сб. ст. / под ред. В. Л. Бенина. Уфа: Изд-во БГПУ, 2003. Вып. 5.
- 8. Перельман И. М., Бенин В. Л. Этика в первом классе: поурочные разработки (метод. материалы для учителя). Уфа: Башк. пед. ин-т, 1995.
 - 9. Подольских Ф. Разоружение до зубов // Сов. Россия. 2008. 2 февр.
 - 10. Хамахер М. Великое противостояние // Лит. газ. 2008. 13-19 февр.
- 11. http://www/newslab.ru/ news/ 316900 (Дата обращения: 28.05.2010).
- 12. http://news.datanews. ru/id/13347/ text-uchitelya_fiziki_mogli_bi uspeshno prepodava // (Дата обращения: 01.06.2010).

УДК 330

Л. Ю. Шемятихина

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ Я-КОНЦЕПЦИЯ КАК ПРЕДМЕТ МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. В статье обосновывается возможность рассмотрения экономической Я-концепции как предмета мультидисциплинарных исследований. Определяется место экономической Я-концепции в системе ценностей личности и описывается состояние профессионально-образовательной среды, условия которой будут способствовать ее формированию.

Ключевые слова: экономическая Я-концепция, мультидисциплинарные исследования, профессионально-образовательная среда в формировании экономической Я-концепции.

Abstract. The paper considers the economic «I-concept» as an object of multidisciplinary research; the place of the concept in the system of personal values defined and the professional-educational environment providing favourable conditions for its formation described. *Index terms:* economic «I-concept», multidisciplinary research, the professional-educational environment providing favourable conditions for formation of the economic «I-concept».

С началом переходного периода в национальной экономике в российском обществе происходит трансформация социально-экономических отношений, которая характеризуется появлением иной системы ценностей, сменой жизненных приоритетов и проявляется в резком возрастании значимости для личности материальных благ, стремлении к удовлетворению экономических потребностей, имущественной дифференциации и утрате при этом прежних нравственных и идеологических ориентиров. Поскольку речь идет об изменениях личности в условиях интеграции экономических, политических и социальных процессов, узкоспециализированное рассмотрение перечисленных проблем малоприемлемо – актуальными становятся мультидисциплинарные исследования.

Наиболее заметна в последнее время динамика развития наук о человеке, жизни и труде. Исследования на стыке данных отраслей знания, в частности на стыке экономических и психологических наук, в развитых странах, в силу социально-политических и экономических причин, быстро прогрессируют, вызывают большой интерес научной общественности и привлекают значительные объемы финансирования. По количеству мультидисциплинарных научных исследований российская практика значительно отстает.

Традиционно вопрос о мультидисциплинарности обсуждался применительно к академической науке. Академический сектор – несомненный лидер в области междисциплинарных исследований, появлении новых научных направлений, пока не имеющих практического применения (что расширяет диапазон поиска). Важность фундаментальных изысканий не подлежит сомнению, однако неукоснительно растет число мультидисциплинарных исследований, посвященных решению прикладных задач.

Появление «пограничных полей исследований» в сфере психологии и экономики связано с наблюдающимся в нашей стране общим кризисом социальной идентичности у большинства групп населения. Он выражается, с одной стороны, в утрате социальной (национальной, гражданской, политической, экономической) идентичности многими слоями населения, традиционно занимавшими ранее стабильно высокое социально-экономическое положение в обществе, с другой – в активном становлении новой социальной идентичности и отдельных ее составляющих (прежде всего, политической, идеологической, экономической компонент) в процессе формирования сменяющихся политических и экономических элит.

В конце XIX в. У. Джеймс ввел в науку понятие Я-концепция, которое с 50-х гг. XX в. стало центральным звеном психологических теорий в трудах таких психологов-гуманистов, как А. Маслоу, К. Роджерс и др. Ученые рассматривали данное понятие как установку личности в отношении самого себя. Данная установка имеет осознаваемые и неосознаваемые аспекты.

С точки зрения психологической области знания, Я-концепция - это устойчивая система представлений индивида о самом себе, образ собственного «Я», установка по отношению к себе и другим людям, обобщенный образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости; предпосылка и следствие социального взаимодействия. В классической психологии принято различать реальное «Я», идеальное «Я», динамическое «Я» (то, каким индивид намерен стать). Я-концепция связана со стремлением личности относить себя к определенной социальной группе (половой, возрастной, этнической, гражданской, социально-ролевой) и проявляется в различных способах ее самореализации. Осознаваемое индивидом расхождение между реальным и идеальным «Я» может вызвать негативные эмоциональные особенности личности (комплекс неполноценности) и внутриличностные конфликты. Я-концепция обеспечивает целостность и ситуативную устойчивость личности, ее самоутверждение и саморазвитие в русле принятой личностью стратегии жизни. Я-концепцией обладает каждый человек, но достигнуть уровня личностной зрелости удается не всем.

Особенностью Я-концепции являются сформированные ценности, т. е. убеждения человека в том, что поистине первостепенно, а что второстепенно. Э. Шпранглер в своей книге «Типы людей» (1922) вывел шесть основных типов ценностей. Представленные как базовые альтернативные направления ценностных ориентаций (а не как шесть типов личности), эти ценности присущи в различной мере всем людям и являются стержневыми в человеческой жизни. Ни один человек не подпадает исключительно под какую-либо одну из основных ценностных ориентаций; скорее, у разных людей наблюдаются различные комбинации ценностей: теоретических, экономических, эстетических, социальных, политических, религиозных [5].

Полнота переживаний личности зависит от актуальности идентичности в данный момент, поскольку вся система Я-концепции динамична, и в зависимости от ситуации одна из ценностей занимает большее место в Я-концепции, а другие – меньшее.

В психологической науке существует среди прочих и такое понятие, как «экономическая идентичность» (В. А. Ядов, 1995), рассматривающееся как переживание принадлежности к определенному классу собственников (членство в группе, набор ценностей, отношений и др.).

В структуре Я-концепции теоретически могут быть выделены ее базовые компоненты (когнитивный, оценочный и поведенческий), которые представляют собой достаточно крупные образования, отражающиеся, в частности, в системе отношений «человек – экономическая среда» [1].

В свою очередь, в экономической науке начиная уже с XVIII в. рассматривались особенности экономического поведения личности. Адам Смит пытался осмыслить свободу личности в сфере экономической деятельности и ее возможности по удовлетворению экономических потребностей («Теория нравственных чувств» (1759); «Исследование о природе и причинах богатства народов» (1776)). А лауреат Нобелевской премии, профессор экономики и со-

циологии Гэри С. Беккер распространил сферу микроэкономического анализа на целый ряд аспектов человеческого поведения и взаимодействия, включая нерыночное поведение («Экономика дискриминации» (1957); «Человеческий капитал» (1964); «Трактат о семье» (1981)).

Как видим, экономическая Я-концепция может быть заявлена предметом мультидисциплинарных исследований. Хотя такое взаимопроникновение наук часто критикуется: реакции человеческой психики и поведение личности считаются слишком сложной задачей для дифференциального исчисления.

Рынок и его капитализация предполагают строй мышления и поведения, для которых характерно рациональное и системное стремление человека получить максимальные экономические выгоды в рамках своей профессии. Однако нельзя отрицать, что в своем экономическом поведении личность часто руководствуется не соображениями рациональности, а ценностями, привычками, традициями (например, при династийном выборе профессии), нравственными нормами. Почему данный рыночный строй принимается или не принимается личностью? Почему происходят изменения в поведении личности? Поиск ответов на эти вопросы и ориентированность подготовки профессиональных кадров на потребности рынка труда и организаций-работодателей, а также на становление самого человека как специалиста требует кооперации усилий ученых и практиков психологических и экономических отраслей.

Несмотря на кажущуюся очевидность значения междисциплинарных исследований, повторим, что их прямая поддержка в России не ведется. При определении области научного исследования существует четкое разделение на экономические, психологические, педагогические, социальные, медицинские и др. области знания, что делает воплощение их результатов на практике затруднительным.

Справедливости ради заметим, что, с одной стороны, мультидисциплинарное исследование требует от ученого глубоких познаний по крайней мере в двух научных отраслях, а такая «универсальность» свойственна, мягко говоря, далеко не всем. С другой стороны, обладающий указанным качеством исследователь должен выбрать в качестве ведущей одну из линий изыскания, иначе работа будет «рассыпаться», станет рыхлой, потеряет стержень, конкретику. В качестве примера обратимся к статье В. И. Пачикова «Экономическая Я-концепция как важный элемент профессиональной подготовки» [4], в которой очень сложно понять, что хотел сказать автор. Отталкиваясь от социально-политической ситуации и истории, он выходит на ключевое понятие, и снова – обратно. Это и не про экономику, и не про педагогику – сплав мысли, так сказать. А в списке использованных источников практически только психологическая литература.

По мнению В. И. Пачикова, «экономическая Я-концепция – это совокупность установок человека, направленных на самого себя как на

элемент экономической системы с позиций субъекта экономических отношений» [4]. Это, видимо, означает, что экономическая Я-концепция определяется отношением к материальным благам, представлениями о себе как обладателе определенного экономического статуса в экономической системе с учетом временного аспекта: планов на будущее, исторически складывающихся образов престижности выбранной профессии и т. д. При этом неясно: является ли приведенная выше трактовка понятия авторской или же она в какой-то части уточняет понятия, уже известные в психологической или экономической науках.

Бесспорно, что экономическая Я-концепция формируется в процессе социализации. Анализируя работы, посвященные данной проблеме, можно выделить детерминанты ее формирования: влияние первичных групп (семья и дружеское окружение) и групп непосредственного контактного общения (студенческая группа, рабочий коллектив); личный опыт обращения с финансовыми ресурсами и включение в реальную экономическую деятельность; социализация в условиях экономического кризиса; заданный культурный контекст становления личности.

Когда молодой человек, получивший среднее (полное) общее образование, планирует продолжение обучения, он зачастую не задумывается о последствиях профессионального выбора и не идентифицирует себя ни с профессией, ни с экономической средой, в которой он существует. Этот выбор определяется прежде и чаще всего влиянием первичных групп и групп непосредственного контакта. Первая детерминанта преобладает над остальными. На этом этапе экономическая Я-концепция вписывается в некий идеальный образ, который не фиксирует в поведении личности сделанный выбор и экономическую ответственность за него. По мере того как человек осваивает нормы профессионального поведения и включается в экономические связи при прохождении практики и при последующем трудоустройстве, возможен внутриличностный конфликт – «Я-идеальное» и «Я-реальное» вступают в противоречие, так как человек зачастую не готов воспринимать себя в экономической среде, имеет завышенную самооценку проделанной работы и не способен экономически адекватно оценить ее результаты.

Обострение противоречия между «Я-идеальное» и «Я-реальное» является «основой для самооценки и может служить как источником развития личности, так и источником внутриличностных конфликтов и деструктивных переживаний» [4]. Позитивные или негативные последствия данного противоречия определяются тем, насколько зрелой личность является [5] и насколько она способна отразить себя в новой роли или экономическом статусе [2, 3]. Следовательно, вопрос о формировании экономической Я-концепции личности и условиях ее формирования в процессе профессиональной подготовки немаловажен.

По мнению В. И. Пачикова, система профессиональной подготовки кадров должна обратить серьезное внимание на проблему реализации мо-

лодыми людьми в полном объеме возможностей экономических свобод демократического общества и на возросшую потребность в самоопределении как отдельных личностей, так и различных социальных групп. Все это обусловливает необходимость формирования у выпускников системы высшего профессионального образования экономической Я-концепции, позволяющей иметь более широкие возможности адаптации в постоянно изменяющихся экономических условиях [4]. Но сложность состоит в том, что личность должна прежде осознать необходимость принятия новых ролей и установок субъекта экономических отношений.

Возникают и другие вопросы: каким образом формирование экономической Я-концепции может стать важным элементом профессиональной подготовки? Должна ли эта концепция найти отражение в содержании программ профессиональной подготовки специалистов на уровне формируемых компетенций? Каким образом должно происходить формирование Я-концепции? Через используемые в процессе подготовки образовательные технологии? Профессионально-образовательные практики или какие-нибудь другие организационные формы, являющиеся традиционными для системы профессионального образования? Имеется ли подобный опыт в деятельности российских или зарубежных вузов?

Также остается открытым следующий вопрос: существует ли зависимость между направленностью программы профессиональной подготовки специалиста и объемом, в котором должны быть приняты личностью установки субъекта экономических отношений? Если говорить о профессиональной подготовке, например, специалистов по укрупненной группе экономических специальностей «Экономика и управление», где компетентный менеджер должен выступать в двух ролях – субъект управления и субъект экономических отношений, то объем целевых установок его экономической Я-концепции, безусловно, должен быть достаточным и устойчивым. Но должна ли быть сформирована экономическая Я-концепция у педагога? Если да: в каком объеме и для выполнения каких социальных ролей?

Очевидно, что стимулом развития экономической Я-концепции служит стремление личности наиболее полно проявлять и использовать в профессиональной деятельности свои таланты, способности, возможности, и можно предположить, что такими условиями может обладать только профессионально-образовательная среда. Учреждение профессионального образования самостоятельно не способно создать такую среду – такое возможно только при включении в нее всех экономически активных субъектов, с которыми будет взаимодействовать человек в личной жизни и процессе профессиональной деятельности. Это позволит человеку через коммуникационные связи и взаимодействие получить личный опыт обращения с финансовыми ресурсами и включиться в реальную экономическую деятельность, пройти процесс социализации (что особенно важно

в условиях экономического кризиса), а также освоить культурный контекст становления личности.

Особенность Я-концепции как комплекса установок заключается в том, что объектом в данном случае является сам носитель установки. Благодаря этой самонаправленности все эмоции и оценки, связанные с образом «экономической Я-концепции», являются очень сильными и устойчивыми, что позволяет человеку стать социально зрелым, компетентным в профессии, профессионально мобильным в любой экономической ситуации, ответственным за результаты деятельности.

Таким образом, «экономическая Я-концепция» является сложной экономико-психологической категорией, которую следует рассматривать как предмет мультидисциплинарных исследований. Научное и практическое осмысление данной категории возможно как в части разработки подходов к определению понятия, описанию диагностических конструктов и методик сбора эмпирических данных, так и при определении условий профессионально-образовательной среды, позволяющей человеку осваивать новые роли и экономические статусы.

Литература

- 1. Дейнека О. С. Экономическая психология. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. 250 с.
- 2. Журавлев А. Л., Журавлева Н. А. Влияние субъективного экономического статуса на экономическое сознание личности // Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений. М.: ИП РАН, 1998. С. 221–245.
- 3. Журавлев А. Л., Поздняков В. П. Экономическая психология: теоретические проблемы и направления эмпирических исследований // Психология: журн. Высш. шк. экономики. 2004. Т. 1, № 9. С. 46–64.
- 4. Пачиков В. И. Экономическая Я-концепция как важный элемент профессиональной подготовки // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2010. № 5. С. 128–132.
- 5. Пименова С. Н., Подойникова Н. Б. Изучение особенностей Я-концепции зрелой личности // Вестн. КАСУ. 2005. № 4.
- 6. Хащенко В. А. Экономическая идентичность личности: психологические детерминанты формирования // Психол. журн. 2004. Т. 25, N 5. С. 32–49.

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

УДК 025.17

И. Д. Котляров

ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу деятельности российских научных журналов и содержит перечень критериев, которым, с точки зрения автора, должен соответствовать журнал, претендующий на статус научного.

Ключевые слова: научный журнал, рецензирование, плата за публикацию. Abstract. The paper analyses the work of Russian scientific journals, a list of criteria of the latter given.

Index terms: scientific journal, reviewing, page charge.

Введение

Несмотря на все многообразие разновидностей научных публикаций (перечислить и проанализировать их в данной статье нет ни возможности, ни необходимости), в мире основной формой оповещения научного сообщества о полученных результатах исследований является их публикация в пользующемся известностью профильном журнале. Этот подход радикально отличается от принятого в нашей стране, где приоритет традиционно отдается монографиям (как итоговым публикациям, обобщающим результаты многолетних исследований) и сборникам материалов конференций (как форме быстрой публикации с минимальным рецензированием работ или вовсе без рецензирования). Таким образом, заявленная руководством нашей страны цель интеграции российского научного сообщества в мировой исследовательский процесс требует, наряду с решением множества других задач, перехода российских ученых к общепринятым типам распространения научной информации. Это, в свою очередь, ставит на повестку дня два важных вопроса:

• приобщение отечественных исследователей к международным стандартам публикации, что позволило бы им размещать свои статьи в престижных мировых журналах соответствующего профиля. На сегодняшний день эта проблема далека от решения, особенна тягостна ситуация в общественных науках. Статьи отечественных экономистов, политологов и т. д. (в отличие от российских специалистов в области естествен-

¹ Статья является продолжением публикации, размещенной в № 8 (76), 2010.

ных и технических наук) в зарубежных периодических изданиях практически отсутствуют, в том числе и по причине несоответствия их содержания тем требованиям, которые выдвигают журналы;

• формирование пула российской научной периодики, отвечающей международному уровню, как минимум – установление соответствия мировым стандартам научных публикаций (содержательной части статей, справочно-библиографического аппарата и процедуры отбора материалов редакционной коллегией), как максимум – издание на английском языке и возглавление журналов международной редколлегией. Сразу оговоримся, что речь ни в коем случае не идет о переводе всего потока значимых российских работ в иностранные журналы и постепенном вымирании отечественных научных журналов. Напротив – цель заключается в том, чтобы создать (или возродить) в нашей стране систему периодики, привлекательную для ведущих мировых ученых. К сожалению, эта задача также пока не решена.

В предлагаемой статье сделана попытка проанализировать проблемы, препятствующие эффективному функционированию системы научных публикаций в нашей стране (т. е. те проблемы, наличие которых не позволяет решить указанные выше вопросы), и наметить пути их решения.

Сущность деятельности научного журнала

Цель научного журнала – распространение среди научного сообщества полученных исследователями новых результатов в определенной отрасли. Очевидно, что для эффективного достижения этой цели (т. е., чтобы, с одной стороны, наполнить журнал качественными материалами, подготовленными крупными учеными, а с другой – обеспечить интерес к своим статьям у профильной читательской аудитории), журналу необходимо заслужить авторитет как у читателей (в противном случае журнал просто некому будет читать), так и у авторов (при отсутствии такого авторитета исследователи предпочтут отправить свои статьи в другие издания).

Для завоевания авторитета журналу необходимо решить следующие задачи:

1) издание должно быть доступно значительной части профильной научной аудитории (в противном случае, с одной стороны, научное сообщество не сможет сформировать определенного мнения о журнале, а с другой – вследствие недоступности публикуемых материалов, которые не доходят до читателя, резко снизится интерес к изданию у авторов);

2) необходимо производить тщательный отбор материалов для публикации, чтобы размещенные в нем статьи воспринимались читателями как достоверные и чтобы наличие статьи в таком журнале было бы значимым достижением в научной деятельности автора. Решение этой задачи предполагает в первую очередь наличие у журнала возможности собственными силами или силами внешних специалистов (не аффилирован-

ных в каждом конкретном случае с авторами поступающих статей) обеспечить добросовестное рецензирование присылаемых материалов.

Журнал, не решивший какую-либо из этих задач (или обе), не сможет выступать в качестве эффективного инструмента распространения научных идей, т. е. быть полноценным научным журналом. Он обречен оставаться лишь средством для выполнения требований по отчетности в области научной работы. Его удел – либо выходить мизерным тиражом (как печатается большинство вестников вуза) и публиковать преимущественно «своих» авторов (при этом работы могут быть весьма достойного качества, однако за счет малого тиража они будут оставаться неизвестными профильной научной аудитории), либо, напротив, за плату размещать какие угодно материалы, имея формальные атрибуты широкого распространения (регистрация в подписных каталогах, сайт с архивом статей в свободном доступе и т. д.). В самом худшем случае журнал и издается малым тиражом, и печатает любые присылаемые в него материалы.

На наш взгляд, целесообразно выполнить анализ функционирования российских научных журналов и выявить – на основе сформулированных выше тезисов – те критерии, которым, по нашему мнению, должен соответствовать журнал, претендующий на статус научного.

Попытки выработать такие критерии уже предпринимались. В настоящее время разрабатываются методики оценки «научности» журналов [2, 3, 4], а государственные органы, отвечающие за аттестацию научных кадров в постсоветских государствах, формируют списки изданий [5], приемлемых в качестве «каналов» оперативного распространения научной информации и публикации результатов диссертационных исследований. Однако эти модели достаточно сложны, а алгоритмы их практического применения непрозрачны. Кроме того, состав итоговых перечней весьма спорен – итоговый вариант «перечня ВАК РФ» содержит более 2000 «ведущих рецензируемых журналов» [5]; с позиции здравого смысла сложно представить, что в нашей стране, в условиях хронического недофинансирования науки и образования, существует целых две тысячи ведущих журналов (сколько же должно тогда быть журналов «неведущих»?).

По этой причине мы позволили себе выдвинуть удобную практическую методику, позволяющую без длительных исследований и расчетов показателей разграничить научные и квазинаучные (служащие лишь для выполнения формальных требований в сфере научной работы) журналы, выходящие в России. Это методика опирается на проверку соответствия используемой журналом процедуры отбора статей для публикации тем принципам, которые применяются ведущими мировыми изданиями, а также на условия взимания платы с авторов.

Базовая методика отбора статей для публикации

Длительная мировая практика отбора статей для публикации в научных журналах привела к возникновению единой базовой методики, ко-

торая (с незначительными вариациями) состоит из нескольких этапов. Необходимо остановиться на описании этой методики (с некоторыми комментариями автора данной статьи), так как, к сожалению, не все российские исследователи с ней знакомы.

- 1. Автор адресует в журнал статью. На этом этапе автор обязан оформить статью в соответствии с требованиями журнала, предоставить полную информацию о себе (ФИО, место работы, контактные координаты, ученую степень и звание и т. д.) и подтвердить, что в другие журналы данная статья не отправлена, а присланный материал публикуется впервые (если это не так, автор обязан сообщить, в какие журналы эта статья была направлена и в чем состоит отличие данных материалов от уже публиковавшихся им). Никаких иных дополнительных документов от автора не требуется.
- 2. Статья регистрируется редакцией, автору направляется подтверждение получения статьи и ее регистрационный номер.
- 3. Ответственное лицо в редакции производит первичную проверку статьи на предмет ее соответствия проблематике журнала и на наличие в ней важных результатов, интересных читательской аудитории. Именно на этом этапе отклоняется существенная часть статей. Авторам направляется соответствующее уведомление об отклонении.
- 4. Если статья успешно прошла первичную проверку, ответственное лицо выбирает для нее рецензентов и направляет им статью для оценки. Рецензентами, как правило, являются внешние по отношению к редакции исследователи, хотя в этом качестве могут привлекаться и члены редколлегии. Имя автора не сообщается рецензентам, а автор не знает, кто рецензирует его статью (так называемая модель double-blind review). Отметим, что, на наш взгляд, double-blind review является наиболее слабым звеном системы отбора, так как статья может быть отклонена просто потому, что рецензент в ней не разобрался, или потому, что статья носит чрезмерно революционный характер. Автор же лишен возможности оспорить мнение рецензента и вступить с ним в дискуссию в силу его анонимности. Кроме того, с одной стороны, не исключена возможность недобросовестного поведения рецензента, который, пользуясь своей анонимностью, получит возможность применить в своих интересах данные из поступившей ему на оценку статьи (хотя, насколько можно судить, такие случаи все же являются нетипичными для мировой системы научных публикаций). С другой стороны, если по недосмотру редактора и рецензентов был опубликован недостаточно добросовестный материал, рецензент никакой ответственности не несет. Поэтому, на наш взгляд, было бы разумно предложить указывать для каждой статьи данные о ее рецензентах (в случае ее публикации), а в случае отклонения статьи - сообщать, после того как отзыв рецензента будет сдан в редакцию, автору и рецензенту сведения друг о друге.

Этот этап самый длительный – поскольку услуги рецензентов, как правило, не оплачиваются, сроки рецензирования могут достигать двухтрех лет.

На основе анализа статьи рецензенты дают ей оценку (зачастую – в специальном формуляре, предоставляемом редакцией и включающем перечень критериев, который надо принять во внимание при выставлении оценки). Итоговая рекомендация рецензента имеет, как правило, следующий вид: отклонить, принять к публикации после существенных переделок (рецензент рекомендует, какие изменения следует внести), принять к публикации с небольшими изменениями, принять к публикации без изменений.

- 5. На заседании редколлегии принимается окончательное решение по статье с учетом отзывов рецензентов. Варианты решения те же, что и рекомендации рецензента.
- 6. Решение редколлегии доводится до автора. Автору также сообщается, к какому сроку он должен предоставить переработанную версию статьи (если, в соответствии с решением редколлегии, статья может быть принята к публикации после существенных или незначительных изменений);
- 7. Автор высылает переработанный вариант статьи, при этом четко указывая, какие пожелания рецензентов он учел, а от каких отказался (при этом отказ должен быть аргументированным).
- 8. Если переработанная версия статьи высылается автором в журнал после указанного срока, то она считается поступившей в редакцию впервые.
- 9. Окончательная версия статьи поступает ответственному лицу в редакции. Это лицо может по своему усмотрению либо принять решение о публикации статьи (если оно удовлетворено внесенными автором изменениями), либо направить для повторного рецензирования.
- 10. Если от рецензентов (тех же или новых) поступили благоприятные отзывы на окончательную версию статьи, статья принимается к публикации. В противном случае возобновляется цикл 5–11.

Эта процедура является достаточно длительной, однако она служит эффективным инструментом отбора лучших материалов для публикации. Кроме того, она позволяет авторам на основе отзывов рецензентов повысить качество статей в их окончательной версии (интересно отметить, что часто звучит рекомендация начинающим исследователям адресовать свои статьи в ведущие рецензируемые журнала – хотя шанс опубликовать свою работу в таком журнале с первой попытки практически равен нулю, однако это позволяет получить отзывы рецензентов и повысить уровень своих публикаций). Можно утверждать, что соблюдение описанной выше методики рецензирования статей является важнейшим критерием соответствия журнала статусу научного.

К сожалению, механизм рецензирования, продемонстрировавший свою эффективность в мировой научной прессе, в России полноценно так

и не был внедрен, что и ведет, с нашей точки зрения, к катастрофическому ухудшению качества научных статей, публикуемых в нашей стране.

Процесс приема статей к публикации в российских научных журналах

Ряд престижных российских научных журналов все же придерживаются описанной выше международной процедуры. Однако немалое число изданий, насколько автор данной работы может судить по собственному опыту и опыту своих коллег, подменили процесс *отбора* статей процессом *приема* статей к публикации.

Интересно отметить, что в 2007 г. произошла нашумевшая история, когда российский научный журнал, входивший на тот момент в престижный «перечень ВАК» («Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов») опубликовал «статью», представлявшую собой сгенерированный компьютером текст на английском, переведенный на русский программой-переводчиком и подписанный несуществующей фамилией, но тем не менее успешно прошедшую процедуру рецензирования. Эта история получила название «Корчевателя» [1]. По замыслу деятелей российской науки, отправивших «статью» в журнал, это должно было показать кризис системы российских научных журналов и привести к определенным мерам по улучшению качества их работы. Увы, эффект оказался прямо противоположным, как будет показано ниже (хотя журнал, опубликовавший «Корчевателя», был из перечня ВАК исключен).

Сейчас процесс приема статей во многих изданиях имеет следующий вид.

1. При отправке статьи в редакцию автор должен представить, помимо собственно текста своей работы, также ряд дополнительных документов, подтверждающих как его авторство, так и то, что другие люди принимают на себя ответственность за содержание статьи. К числу прилагаемых документов относятся: выписка из протокола заседания кафедры с рекомендацией к публикации, отзывы на статьи, подготовленные докторами наук, заверенный образец подписи автора. В ряде случаев журналы отказываются принимать статьи по электронной почте и требуют присылать им бумажный вариант с подписью автора. Очевидно, что все эти меры направлены не на повышение качества публикаций (как можно обеспечить это повышение путем предоставления рецензий, подписанных друзьями автора и зачастую самим же автором и написанных?), а на предупреждение повторения истории с «Корчевателем» (куда статья была отправлена по электронной почте от несуществующего автора) и минимизацию вероятности карательных мер со стороны ВАК в адрес журнала. И это не гипотеза автора данной статьи в этом открыто признаются члены редколлегий журналов.

Для аспирантов, обучающихся в вузе, издающем данный журнал, требования существенно ниже – им достаточно предоставить отзыв своего научного руководителя.

2. Получив статью, журнал без дополнительного рецензирования в течение нескольких дней выставляет автору счет за публикацию статьи, и после оплаты этого счета статья размещается на страницах журнала.

Очевидно, что эта процедура не имеет ничего общего с процессом отбора статей для публикации в научном журнале и призвана обеспечить не распространение нового знания, а наличие у авторов определенного количества публикаций для карьерного роста в учреждениях науки и образования (прежде всего в вузах). Описанная процедура по своей сути представляет собой профанацию (автор сам должен предоставить рецензии на свою статью) и крайне неудобна с технической точки зрения (исследователь оказывается вынужден собирать массу бумаг; кроме того, в случае конфликтных ситуаций на кафедре, которые, к сожалению, весьма распространены, получить рекомендацию к публикации весьма затруднительно).

Однако самый важный момент, часто остающийся за кадром, – журнал, используя такую методику приема статей, признается в своей неспособности организовать качественное рецензирование и, как следствие, в своем несоответствии статусу научного журнала: редакция расписывается как в собственном непрофессионализме – неспособности провести рецензирование своими силами и самостоятельно проверить добросовестность автора, так и в отсутствии связей с научным сообществом – неспособности найти для статьи квалифицированного внешнего рецензента. Именно по этой причине необходимо принять меры по обеспечению обязательного перехода от практикуемой ныне в России модели приема статей к общепринятой методике отбора статей для публикации без пакета сопроводительных документов, размывающих ответственность редакции.

В качестве практической рекомендации, возможно, следовало бы обязать журналы, входящие в список ВАК, выполнять следующие требования:

- принимать статьи в электронном виде (либо только в электронном, либо и в электронном, и в печатном варианте, но не исключительно в печатной форме);
- статьи должны приниматься без требуемого ныне списка сопроводительных документов, иными словами, автор должен предоставить журналу только текст статьи, оформленный в соответствии с требованиями, иллюстративный материал в требуемом журналом формате и анкету автора (скажем больше: необходимо ввести, по нашему мнению, категорический запрет на требование предоставить рецензии, выписки из протоколов заседания кафедры);
- обязательно предоставлять автору рецензию на его статью вместе с решением редколлегии.

Без выполнения этих условий журнал не может быть признан соответствующим статусу научного и, как следствие, публикации в нем не могут засчитываться в качестве результатов научной деятельности.

Возможно, это требование покажется чрезмерно жестким, однако ситуация с подготовкой научных кадров высшей квалификации и с ведением научной работы профессорско-преподавательским составом высших учебных заведений не соответствует потребностям взятого руководством нашей страны курса на построение инновационной экономики. Ужесточение требований к качеству публикаций результатов научной деятельности позволит повысить уровень научной работы в нашей стране, особенно в таких проблемных (и при этом – очень значимых для построения гражданского общества и эффективной экономической системы) областях, как экономика, юриспруденция, педагогика и психология.

Плата за публикацию научных статей

Хотя в российском научном сообществе выработалось брезгливое отношение к принципу взимания платы с авторов, в самой этой модели ничего предосудительного нет при условии, что плата взимается не за факт публикации как таковой (позволяющий выполнить формальные требования при получении ученой степени или ученого звания), а за предоставление автору услуги по распространению его статьи среди профильной научной аудитории. В этом случае получаемая с автора плата позволяет журналу снизить свою стоимость для читателей (или даже обеспечить им бесплатный доступ к своим материалам) и таким образом максимально расширить свою читательскую аудиторию. К сожалению, в российских научных журналах все происходит с точностью наоборот - взимаемая с авторов плата гарантирует лишь им факт публикации, но не обеспечивают широкое распространение статьи. Следует признать, что для большинства отечественных платных журналов характерны высокие цены на подписку, мизерный тираж, который не позволяет охватить профильную читательскую аудиторию, отсутствие свободного доступа к опубликованным материалам на сайтах. Иными словами, издания, берущие плату только за факт размещения статей на своих страницах, превращают публикацию в пустую формальность, не имеющую никакого отношения к распространению нового знания. Кроме того, существующие цены на публикацию статей в ряде случаев запредельны по сравнению со средней заработной платой российского ученого. Эти цены доходят до 1000 рублей за одну страницу авторского текста; иными словами, публикация статьи объемом в 1 авторский лист, что ориентировочно равно 24 страницам авторского текста, обойдется в 24 000 рублей, что эквивалентно двум месячным заработным платам обладателя степени кандидата наук, замещающего должность доцента. Напомним, что по ныне действующим требованиям ВАК число статей у соискателя ученой степени доктора наук должно быть не менее семи.

На наш взгляд, следует разрешить взимать плату за публикацию только в том случае, если журнал распространяется бесплатно (или имеет

свободную полнотекстовую электронную версию, публикуемую в Интернете не позднее печатной версии), а также если журнал предоставляет автору дополнительные услуги (например, по подготовке аннотации на английском языке), в том случае, если автор не может по каким-либо причинам самостоятельно выполнить эту работу.

Допустима оплата авторского экземпляра журнала (или, как вариант, подписка на период, не превышающий года). Разумеется, эта стоимость должна быть разумной и не содержать в скрытом виде плату за публикацию по ныне действующим расценкам.

Кроме того, необходимо запретить скрытые платежи, взимаемые с авторов:

- добровольные пожертвования в пользу журнала;
- плата за редактирование статьи (осуществление редакторской правки статьи является прямой обязанностью редакции и взимание платы за нее противоречит здравому смыслу);
- подписка более чем на один комплект журнала и более чем на полгода в расчете на одного автора (это требование связано с тем, что отдельные отечественные журналы требуют оформить подписку более чем на один комплект например, на три; для автора затраты на избыточную подписку бессмысленны, кроме того, такой подход искажает реальную картину востребованности журнала у научной аудитории так как число подписчиков искусственно раздувается, что недопустимо);
 - оплата услуг рецензентов.

Кроме того, по мнению автора, правила публикации должны быть одинаковы для всех категорий исследователей – речь идет о том, что если журнал практикует взимание платы с авторов, то она должна взиматься как с внешних авторов, так и с сотрудников данного вуза. В противном случае создаются привилегированные условия для отдельных категорий авторов, что недопустимо с точки зрения научной этики.

Выводы

В настоящей статье сделана попытка показать, что существуют два простых и удобных критерия, позволяющих оценить соответствие журнала статусу научного издания:

- 1) способность журнала самостоятельно произвести рецензирование поступающих статей является признаком, несоответствие которому автоматически исключает журнал из разряда научных (и переводит его в разряд «отчетных», или квазинаучных будем так называть журналы, которые служат для формального подтверждения факта ведения научной работы авторами публикуемых в нем статей);
- 2) взимание платы за предоставление автору услуги по широкому распространению информации о полученных им новых результатах среди профильной части научного сообщества, а не за факт публикации; несо-

ответствие этому критерию также недопустимо для журнала, претендующего на статус научного.

Приходится констатировать, что пока в России очень мало журналов, которые следят за соблюдением этих критериев, более того, что особенно досадно, их несоблюдение стало нормой, несмотря на все усилия как официальных органов (в частности ВАК), так и научного сообщества. По этой причине следует ужесточить требования к журналам, включаемым в «список ВАК», с учетом соответствия двум сформулированным выше критериям, соблюдение которых позволит обеспечить эффективное функционирование системы российских научных периодических изданий как инструмента распространения достоверной и качественной научной информации.

Литература

- 1. Ерунда // Троицкий вариант. № 13N (839). 2008. С. 1.
- 2. Індекс інтегрованості періодичного видання в систему наукових комунікацій (бета-версія 2009 р.). [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.nbuv.gov.ua/portal/ink.html (дата обращения 23.01.2010).
- 3. Котляров И. Д. Принципы оценки качества научных журналов // Образование и наука. Изв. УрО РАО. № 8 (76). 2010. С. 3–19.
- 4. Критерии для включения в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук. [Электрон. pecypc]. Режим доступа: http://vak.ed.gov.ru/common/img/uploaded/files/vak/enumeration/2010/kriterii-01-07-2010-1.doc (дата обращения 24.12.2010).
- 5. Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук. [Электрон. pecypc]. Режим доступа: http://vak.ed.gov.ru/common/img/uploaded/files/vak/enumeration/2010/per-22-10-2010-3.doc (Дата обращения 24.12.2010).

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 371.3

Е. А. Копылова

ДИАЛОГОВЫЕ СТРАТЕГИИ КАК ФАКТОР СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ В ДИДАКТИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Аннотация. Статья посвящена анализу диалоговых стратегий, которые может применять учитель при освоении школьниками учебного материала. Автор предлагает использовать в соответствии с этапами изучения новой темы на уроке определенную последовательность различных стратегий, позволяющую более эффективно организовать процесс смыслообразования.

Ключевые слова: диалог, диалоговая стратегия, диалоговая тактика, смыслообразование, дидактическое взаимодействие.

Abstract. The paper is devoted to the analysis of pedagogical strategies realized by the teacher within the framework of an educational dialogue. The author suggests using various interactive strategies in accordance with the phases of learning of new material at the lesson, which allows the teacher to organize meaning-making process more effectively.

 $\it Index\ terms:$ dialogue, interactive strategy, interactive tactics, meaning-making process, didactic interaction.

Разработка и внедрение в образовательный процесс новых форм и технологий обучения позволяет по-новому взглянуть на основной инструмент и одновременно «вечную» проблему педагогики – учебный диалог, который является «механизмом» перехода объективированного содержания образования в личностные смыслы учащегося.

Диалогическое общение на уроке – это не только способ совершенствования образовательного процесса, но и особая форма субъект-субъектного взаимодействия, при котором, как считает С. Н. Батракова, происходит «встреча позиций по сущностным проблемам, в обсуждении которых проявляются, уточняются, дополняются, обогащаются и преобразуются такие взгляды, интересы, мотивы, которые в той или иной степени определяют личность» [1, с. 57]. М. Ю. Олешков под дидактическим взаимодействием понимает систему взаимно обусловленных действий субъектов образовательного процесса: поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных [4].

Диалог «учитель – ученик» обычно называют парным, но в реальной практике учебного процесса значительно чаще происходит диалог между

учителем и классом. Такой «полилог», или множественный диалог, включающий нескольких коммуникантов, имеет комплексную структуру. Еще более сложную форму имеет диалог между группами учащихся, когда учитель выступает в роли своеобразного арбитра.

Любой учебный диалог «управляется» учителем. Это управление должно проявляться в мягкой, косвенной, опосредованной форме - в психологической и педагогической поддержке учащихся, наводящих вопросах, остановках на пути постижения детьми «смысловых единиц жизни». Равноправными партнерами в процессе диалога учитель и учащиеся не являются, поскольку педагог, в отличие от учеников, обладает профессиональной компетентностью, однако педагогическая мудрость состоит в том, чтобы учащиеся тем не менее считали себя равноправными участниками диалогического процесса. Речь идет о равенстве как взаимном уважении, соблюдении достоинства сторон. Диалог в учебном процессе предстает в некоторой условной, имитационной форме: имея преимущество и, как правило, зная заранее ответ, учитель выстраивает педагогическую стратегию, иногда намеренно приводя поступающую от него информацию в несоответствие с той, которой владеют ученики. Учитель сознательно стремится к тому, чтобы получить от учащихся «обратную волну» и тем самым придать учебному процессу характер «пульсации самодвижения». Ради заинтересованного и деятельного участия школьников в поисках истины, для формирования их личностного отношения к рассматриваемому содержанию, которое выступает объектом диалога, в действие приводятся различные механизмы познавательной деятельности учащихся.

Учебный материал как носитель содержания - та «территория», на которой в диалоге «встречаются» учитель и учащиеся и где разворачиваются события смыслового порядка. Рассматривая диалог как дидактический механизм психологического процесса смыслообразования учащихся, важно обратить внимание на отбор содержания. Для учебного диалога необходим особый, объективно ценный материал, значимый в глазах учащихся. Таким материалом являются организующие идеи, проблемные и неоднозначные вопросы учебного материала (Что принес период «оттепели» истории России?; Правильно ли поступила учительница Лидия Михайловна в рассказе В. Распутина «Уроки французского»?; Чем отличается патриотизм от национализма?). Как правило, такое содержание исключает упрощенчество в учебном процессе, предполагает серьезное к нему отношение, обеспечивая таким образом предпосылки для построения диалога. Через небезразличное отношение учащихся к содержанию, к тем жизненным реалиям, которые за ним скрываются, весь диалог приобретает смысл, личностно воспринимается как значимый для них процесс [3].

Содержательная сторона диалога – лишь часть рассматриваемой проблемы. Другая часть – процессуальная – состоит в том, что диалог – беседа, но беседа особого рода. Вопрос учителя либо поступающая от него

информация могут порождать со стороны учащихся неоднозначность ответов, разнообразие мнений, предположений. Для школьников учебный процесс, таким образом, значим не столько ответами, сколько вопросами, которые, в свою очередь, могут породить новые вопросы со стороны учителя, и так до бесконечности. Множественность вопросов и ответов, кооперированная деятельность учащихся – все должно быть подчинено поиску объективных или субъективных истин.

На содержание вопроса учащихся, как правило, влияет их личный жизненный опыт. Значительное количество информации школьники приобретают за пределами школы, из таких источников, как телевидение, кино, Интернет, научно-популярная литература. Существенными свойствами личного опыта учащихся являются неупорядоченность впечатлений, противоречивость воспринятой информации, неоднозначность точек зрения. Современный ребенок, бессистемно и дискретно информированный по самым разным вопросам, зачастую испытывает определенные сложности из-за наличия противоречий между той информацией, которую он получает вне стен школы, и программным материалом. Нередко именно это побуждает его обращаться с вопросами к учителю.

Культурный опыт ученика по своей значимости неодинаков. Как известно, содержание сознания человека делится на актуально сознаваемое и контролируемое. Соответственно этому приобретаемый учеником опыт в общей структуре освоенного им содержания распределяется по-разному. Одна часть опыта занимает более актуальные, другая – менее актуальные зоны сознания. Актуальный опыт, т. е. то, к чему учащийся небезразличен, должен стать основой и предпосылкой формирования смысловых образований в качестве дидактического фактора [4]. В обучающем диалоге смыслообразующие возможности проявляются наиболее рельефно. Диалог предполагает обращение учителя прежде всего к актуально значимому для учащихся опыту, с тем чтобы задействовать скрытую силу личностного смысла, смысловых установок, смысловых конструктов и т. д.

Педагогический диалог как особая форма коммуникации стратегичен по своей сути, поскольку педагог, выстраивая взаимодействие с классом, осуществляет свое коммуникативное намерение, производит выбор содержания учебного материала, а также отбор лексических средств, необходимых для реализации диалога. В общем виде педагогическая коммуникативная стратегия при проектировании диалогического обучения включает в себя:

- 1) выбор глобального речевого намерения педагога дидактической интенции (например, намерений выявить общий пресуппозиционный фонд (наличие у говорящих совокупности знаний, представлений, взглядов, необходимых для понимания текста [4, с. 295]), скоординировать совместную деятельность, убедить, скорректировать процесс понимания);
- 2) отбор лексических средств, адекватных условиям педагогического взаимодействия на уроке;

- 3) определение объема содержания учебного материала, который передается посредством реализации избранной стратегии;
- 4) установление порядка речевых тактик (конкретных вопросов, реплик), позволяющих эффективно реализовать стратегию;
- 5) приведение в соответствие коммуникативной структуры развернутого высказывания определенному стилю (научному, разговорному).

Использование различных диалоговых стратегий в определенной последовательности позволяет более эффективно организовать процесс смыслообразования.

Диалоговые стратегии можно соотнести с основными этапами изучения новой темы в рамках классической структуры урока. Однако необходимо отметить, что, с одной стороны, этапы изучения новой темы и этапы смыслоориентированного урока могут не совпадать – эта корреляция условная и допускает стихийные изменения в связи с контекстом урока или с непредсказуемыми факторами, которые могут возникнуть в ходе урока и повлечь за собой изменения в структуре диалога. С другой стороны, учитель вправе целенаправленно распределить нижеописанные этапы изучения новой темы на несколько уроков, если стандартный урок продолжительностью сорок – сорок пять минут не позволяет реализовать все этапы и типы учебного диалога в полной мере.

Педагогические стратегии проявляются в тактиках – совокупности речевых действий, приемов, которые соответствуют отдельным этапам реализации диалоговой стратегии (таблица).

Диалоговые стратегии и тактики, применяемые педагогом при изучении нового учебного материала

Этапы изучения новой темы	Диалоговые стратегии	Диалоговые тактики
Целеполагание	Экспрессивно-ри-	Формирование эмоционального на-
целеномагание		· ·
	торическая	строя; самопрезентация; установление
		контакта
Актуализация	Регулятивно-кон-	Выявление общих пресуппозиций
предпонимания	тролирующая	
Освоение нового	Информационно-	Первичное изучение (восприятие) учеб-
знания	смысловая	ного материала; погружение в учеб-
		ный материал с привлечением куль-
		турного опыта субъектов; «вживание»
		в учебный материал, экстраполяция
		пройденного на свой личный опыт
Применение зна-	Оценочная	Выявление ошибочных толкований;
ния		утверждение правильных толкований;
		эмотивная оценка
Коррекция про-	Регулятивно-кон-	Коррекция модели мира
цесса усвоения	тролирующая	
СМЫСЛОВ		

Этап «целеполагание» предполагает осознание учеником как субъектом образовательного процесса цели и значимости изучения данной темы. Этот этап может быть соотнесен с этапом «Организационный момент» в классической структуре урока [2]. Как правило, он не занимает много времени, но при этом имеет важное значение: педагогу необходимо учитывать позицию учащегося, который оценивает происходящее, основываясь на своих интересах и предпочтениях. Учителю важно «встроить» эти интересы и предпочтения в смысловую канву урока. На данном этапе целесообразно использовать экспрессивно-риторическую стратегию, которая может быть реализована в виде следующих диалоговых тактик: формирование эмоционального настроя, самопрезентация, установление контакта.

Диалоговая тактика «формирование эмоционального настроя» интенционально обусловлена намерением субъектов дидактического взаимодействия «существовать» в комфортной образовательной («рабочей») среде, при необходимости выразить свое эмоциональное отношение к происходящему и имеет целью создание необходимого коммуникативного контекста. В процессе общения на уроке очень важен эмоциональный фон коммуникации, адекватный уровень взаимоотношений, обмен эмоциями и т. п. Данная тактика реализуется в эмпатийно-личностном типе учебного диалога, используются такие типы реплик, как пожелание, приглашение к совместной деятельности, комплимент.

Тактика «самопрезентация» имеет целью формирование определенного имиджа. Она проявляется в поведении человека, манере говорить, стиле одежды, т. е. во всем его образе.

В дидактическом аспекте для учителя очень важно умение установить контакт с обучаемым, это залог успешного коммуникативного взаимодействия, а следовательно, и продуктивного смыслообразования. Контактоустанавливающая тактика реализуется в консолидирующем типе диалога, особенность которого заключается в том, что он не несет самостоятельной смысловой нагрузки. Эта тактика использует такие структурные компоненты диалога, как приветствие, обращение, этикетные формулы. Каждый урок в школе начинается с установления контакта между учителем и учениками в ритуализованной форме. Учитель обязательно приветствует учеников, используя этикетные слова и обороты: «здравствуйте», «добрый день», «доброе утро». К этим словам могут присоединяться обращения: «ребята», «друзья мои», «девочки и мальчики». Ученики в ответ на приветствие учителя, согласно школьному этикету, обязаны встать, выражая тем самым ответное приветствие и свою готовность к занятию. Тактические ходы установления контакта прослеживаются в частом использовании учителем местоимений «мы», «наш» (урок, тема), словосочетания «мы с вами». Обычным является употребление глаголов в форме первого лица множественного числа («записываем», «проверяем»); формы повелительного наклонения множественного числа глагола «давать»: «давайте прочитаем (вспомним, посмотрим)». Характерны для этой диалоговой тактики также такие вопросы к ученикам, которые по-казывают значимость мнения, позиции школьников в ходе совместной деятельности («А как вы думаете?», «Вы согласны?»). Все перечисленное позволяет выявить стремление к кооперации, так как предполагает коммуникативную и деятельностную «общность» педагога и учащихся.

На организационном этапе педагог может выбрать одну из указанных тактик либо применить их последовательно.

Этап «актуализация предпонимания» – переход к активизации усвоенных ранее знаний, умений, навыков учащихся, а также их личностного опыта и того «культурного фона», который уже существует в их сознании и который необходим для восприятия и понимания нового учебного материала. Как отмечает Е. Г. Белякова, на этом этапе необходимо создать ситуацию непонимания (незнания). «Предпонимание – это знание, основанное на предшествующем учебном и жизненном опыте детей» [2, с. 128]. Этап «актуализация предпонимания» сопоставим с этапом «актуализация знаний» в классической структуре урока. Учитель использует регулятивноконтролирующую диалоговую стратегию и диалоговую тактику «выявление общих пресуппозиций», что предполагает выявление того «культурного фона» учащихся, который необходим для понимания нового учебного материала и осознания знания о незнании. Данная тактика реализуется через эвристическую беседу и беседу-рассуждение.

Этап «освоение нового знания», в зависимости от объема содержания новой темы, может длиться в течение одного или нескольких уроков. Данный этап предполагает использование информационно-смысловой стратегии, которая последовательно реализуется в трех тактиках: первичное изучение учебного материала; погружение в учебный материал с привлечением культурного опыта субъектов; «вживание» в учебный материал и экстраполяция пройденного на свой личный опыт.

Диалоговой тактике «первичное изучение учебного материала» соответствует такой тип учебного диалога, как диалог-истолкование, форма реализации – эвристическая беседа, в ходе которой происходит первичное освоение знания, его интерпретация. Обратимся к примеру использования данной тактики на уроке литературы в 8-м классе:

Учитель: Скажите, пожалуйста, где происходит действие повести «Ася»?

1-й ученик: Основное действие – в Германии.

Учитель: Поточнее, пожалуйста.

1-й ученик: В маленьком городе на Рейне.

Учитель: Интересно, а почему же не в России, ведь герой повести – русский человек?

1-й ученик: А может быть, это надо, чтобы показать контраст? Учитель: Так, так, интересно, какой контраст?

2-й ученик: Да, нет, мне кажется, что автор хочет показать, что ... ну, русский человек оказывается в чужой стране, в изоляции, что ли. То есть автор помещает героев в чуждую им среду, с тем чтобы яснее выявить их характеры.

В приведенном диалоге с помощью эвристической беседы раскрывается объективная учебная информация. Учителю важно проверить осознанность усвоения текста, акцентировать внимание учащихся на важных вопросах, необходимых для понимания всего произведения. При этом педагог задает вопросы, не только проверяющие первичное понимание текста учениками, но и инициирующие мышление учеников. Согласно таксономии Блюма, уровень этого диалога соответствует мышлению на уровнях «знание» и «понимание». Необходимо отметить важность создания ситуации, при которой у учащихся появится «знание о незнании» и потребность в дальнейшем понимании проблемы, где посредником в осмыслении выступит учитель.

Следующей диалоговой тактике, используемой педагогом в изучении новой темы, – «погружение в учебный материал с привлечением культурного опыта субъектов» – соответствует так называемый диалог-включенность. Формы реализации – беседа, дискуссия, диспут.

Часто ученики при ответе на вопрос учителя ориентируются на формулировку, т. е. на «вербальную составляющую», которая помогает им найти ответ в тексте. При этом они часто не вдумываются в вопрос. Для того чтобы помочь школьникам объективно оценить содержание текста, педагог должен задавать такие вопросы, которые потребуют от них другой формулировки, иного выражения того же содержания. Несмотря на то, что ответы на эти вопросы можно найти в тексте, формулировка вопроса, который задает учитель, должна отличаться от формулировок текста учебника. Подготовить такие вопросы для учителя, как правило, труднее, но они помогают ученику более точно интерпретировать текст на уровне анализа знаний.

В ходе беседы и дискуссии необходимо задавать вопросы, инициирующие привлечение знаний, личностного опыта учащихся, позволяющие активно выразить собственное мнение по изучаемому вопросу, например: «Как ты думаешь, почему произошло вторжение норманнов на Британские острова?», «Чья жизненная позиция – Обломова или Базарова – ближе лично тебе. Почему?» «Что ты считаешь положительным в период «оттепели» (60-е гг. в СССР)?», «Были ли у тебя в жизни ситуации как у героев книг Крапивина: когда приходится выбирать между помощью другу и собственным благополучием?», «В каких произведениях литературы вы встречали образ «маленького» человека?» и т. д. Таким образом, учащиеся как бы ставят себя на место литературного героя, представляют себя в ситуации художественного произведения (если речь идет о литературе), на месте исторической личности, в ситуации той или иной исторической эпохи (если речь идет об истории). Очень важно при использовании рассматриваемой тактики сформировать такое отношение к новому материалу, когда учащиеся начинают чувствовать «близость» с изучаемыми событиями и перестают воспринимать учебный материал как набор сухих и отрешенных от жизни фактов и событий. Полезно проведение аналогий, сравнений и приведение аналогичных ситуаций из других художественных произведений и/или других исторических эпох. Именно поэтому тактика «погружение в учебный материал с привлечением культурного опыта учащихся» реализуется через диалог-включенность.

Важной особенностью реализации всех перечисленных диалоговых стратегий является формирование установки на терпимое отношение к чужому мнению, к высказываниям других. Недопустимы насмешки, грубость, резкость. Педагог в это время является активным наблюдателем: он и сам участвует в дискуссии, и в то же время отмечает в листе наблюдений характер высказываний учащихся, а любая агрессия по отношению к партнеру и по отношению к изучаемому материалу останавливается в корректной форме.

Использование тактики «вживание в учебный материал и экстраполяция пройденного на свой личный опыт» возможно не во всех учебных ситуациях – как правило, это зависит от характера содержания обучения, от творческого потенциала учащихся в группе, от степени уже имеющейся «погруженности» в изучаемый материал. Реализация этой тактики осуществляется через моделирование проблемных ситуаций, через участие субъектов диалога в дидактической игре и т. д. Педагог использует вопросы типа «Автор и ты» – ответов на которые нет ни в рассказе педагога, ни в параграфе учебника. Ученик должен подумать о том, что сообщил автор и для чего это нужно лично ему. Вопросы типа «По-моему» также подразумевают размышления при перенесении изученного на свой личный опыт. В общем, эти вопросы формулируются по принципу «А как бы ты поступил...?» На них нельзя ответить на основании текста. Ученик должен дать ответ, опираясь на собственный опыт и самостоятельное осмысление изученного учебного материала.

На этапе изучения новой темы «применение знания» рекомендуется использование оценочной стратегии, которая реализуется в трех тактиках: выявление ошибочных толкований, утверждение правильных толкований, эмотивная оценка. Учащиеся должны попытаться использовать полученные знания в новых социальных контекстах, в которых могут определять свои ценностные приоритеты, жизненные задачи. Педагог может предложить учащимся смоделировать различные жизненные ситуации, для решения которых потребуется применить полученное знание. Как отмечает Е. Г. Белякова, важным условием реализации этого этапа является поддерживающая среда (педагоги, родители), формы и методы, обеспечивающие возможность использования полученного знания в творческой деятельности [2, с. 129].

После проведения этапного контроля, который может быть реализован как в виде беседы, так и в других формах (сочинение, изложение), учитель применяет тактики «выявление (отрицание) ошибочных толкований» и/или «утверждение правильных толкований». В первом случае можно прибегнуть к аргументирующему диалогу, цель которого – убедить в корректной форме ученика (учеников) в ошибочности взглядов, установок, мировоззрений, сформировавшихся на основе изученного учебного материала. Такой диалог предполагает использование доказательств, аргументов как со стороны педагога (Это не совсем так, потому что...), так и со стороны учащихся (Я так думаю, потому что..., Я уверен, что я прав, потому что...), а также вопросов, инициирующих обсуждение разных точек зрения (Почему ты именно так считаешь?; Объясни, пожалуйста, поподробнее... и т. д.).

Диалоговая тактика «утверждение правильных толкований» реализуется в диалоге-одобрении, цель которого – подтверждение правильности взглядов, установок, высказанных учеником, а также закрепление действий, поступков, осуществленных учащимися. На данном этапе важно создать ситуацию успеха и убедить учащегося в правильности усвоенных им смыслов.

Тактика «эмотивная оценка» является неотъемлемой составляющей дидактического взаимодействия, она реализуется учителем практически на каждом уроке, часто в «воспитательных целях» и, как правило, содержит эмоциональный «подтекст». Использование этой тактики обусловлено потребностью учителя проводить коррекцию поведения учащихся в определенных ситуациях, вносить значимые изменения в их отношение к учебной деятельности и т. п., т. е. постоянно осуществлять контроль за происходящим, стимулируя учеников к «позитивной» учебной деятельности.

Эмоции – особая, своеобразная форма познания и отражения действительности, так как в них человек выступает одновременно и объектом, и субъектом познания, эмоции связаны с потребностями человека, лежащими в основе мотивов его деятельности. Реализация апеллятивной функции речевых средств в эмоциональном плане (по Н. С. Трубецкому), которая проявляется в возбуждении в собеседнике определенных чувств, является непременным атрибутом диалогового взаимодействия. Можно сказать, что эмотивность, наряду с аксиологичностью, является «обязательной» составляющей смыслового пространства любого общения.

Последний этап – «коррекция процесса усвоения смыслов» – в большинстве случаев необходим при изучении новой темы. Суть любых образовательных технологий (В. В. Гузеев, Г. К. Селевко) заключается в возможности коррекции неправильного понимания, в «возвращении» ученика на этап освоения нового для формирования правильной модели мира. Тактика «коррекция модели мира» реализуется в реинтерпретирующем диалоге, который организуется педагогом после использования тактики «выявление ошибочных толкований». Аргументирующий тип диалога применяется индивидуально или в небольших группах учащихся.

Последовательная, системная реализация описанных диалоговых стратегий при освоении школьниками нового учебного содержания – важная составляющая процесса обучения. Именно диалог как основная форма коммуникативного взаимодействия членов современного социума позволяет учителю успешно решать самые сложные дидактические задачи в образовательной среде школьного урока.

Литература

- 1. Батракова С. Н. Педагогическое общение как диалог в культуре // Педагогика. 2002. № 4. С. 27–33.
- 2. Белякова Е. Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии. Тюмень, 2008. 208 с.
- 3. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград: Перемена, 1995. 152 с.
- 4. Олешков М. Ю. Моделирование коммуникативного процесса: моногр. Нижний Тагил, 2006. 336 с.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

РАЗВИТИЕ НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ НА УРАЛЕ¹

7–8 декабря 2010 г. в Екатеринбурге состоялось приуроченное к 10-летию со времени создания Уральского отделения выездное заседание Бюро Президиума Российской академии образования по теме: «Развитие научного потенциала системы образования на Урале».

Для совместной работы с учеными и практиками образования собрались академики и члены-корреспонденты РАО во главе с Президентом РАО Н. Д. Никандровым. В состав делегации РАО вошли вице-президент РАО, академик РАО В. А. Болотов, главный ученый секретарь РАО, академик РАО И. В. Роберт, академик РАО Г. В. Музаметзянова, член-корреспондент РАО С. Н. Чистякова, член-корреспондент РАО В. И. Слободчиков, член-корреспондент РАО П. Ф. Кубрушко и другие видные ученые. Со стороны Уральского отделения РАО в заседании приняли участие Председатель УрО РАО, академик РАО Г. М. Романцев, академик РАО В. И. Загвязинский, члены Бюро УрО РАО.

Первый день работы выездного заседания Бюро Президиума РАО начался с пленарного заседания в резиденции Губернатора Свердловской области. Приветственные слова в адрес собравшихся прозвучали от губернатора А. С. Мишарина, полномочного представителя Президента РФ в Уральском Федеральном округе Н. А. Винниченко, Архиепископа Екатеринбургского и Верхотурского Викентия.

Губернатор **А. С. Мишарин** выразил уверенность, что прямой и опосредованный образовательный, научный и социальный эффект от проведения этого выездного заседания будет для нашего региона весьма значительным. «Наша задача – суметь объяснить молодежи, что сегодня важнейшим конкурентным преимуществом являются знания, которых нет у других, интеллектуальное превосходство, умение создавать вещи, нужные людям. Изобретатель, ученый, предприниматель, внедряющий новые технологии, должны стать самыми уважаемыми людьми в обществе», – сказал глава региона.

Прошло 10 лет с тех пор, как правительство Свердловской области поддержало создание Уральского отделения Российской академии образования в Екатеринбурге. Под руководством академика Г. М. Романцева удалось развернуть целый спектр научно-практических разработок, имеющих большое значение для инновационного развития экономики региона. Правитель-

 $^{^{\}rm 1}$ Более подробные материалы о выездном заседании Бюро PAO размещены на сайте www.urorao.ru.

ство Свердловской области особо ценит работу УрО РАО, связанную с подготовкой современных ремесленников – квалифицированных специалистов для высокотехнологичных процессов. В июле 2010 г. в резиденции губернатора прошла международная научно-практическая конференция по вопросам профессионального образования, на которой был представлен один из интереснейших проектов – создание специальной отрасли по профессиональному обучению работников малых и средних предприятий ремесленного профиля. Эта программа была разработана по поручению правительства Свердловской области в рамках концепции возрождения ремесел и народных промыслов. Именно такие проекты, основанные на традициях, но устремленные в будущее, способствуют развитию региона.

Вокруг Уральского отделения объединяются творческие коллективы образовательных учреждений. Благодаря совместной работе представителей образования, экономики и бизнеса рождаются новые идеи и целые инновационные направления. «Я не раз говорил о том, насколько важно для нас формирование позитивного имиджа Свердловской области, изменение устоявшихся стереотипов, трактующих нас как сырьевой, старопромышленный регион. И в России, и за рубежом наша область должна восприниматься как активно развивающийся научный, культурный, интеллектуальный центр, с «умной» экономикой, комфортной средой для ведения бизнеса и проживания людей, развитой транспортной инфраструктурой», – заявил Александр Мишарин.

В заключение губернатор подчеркнул: очень важно, чтобы позиции Российской академии образования укреплялись на Среднем Урале.

Далее участникам совещания был представлен отчет председателя УрО РАО, академика *Г. М. Романцева* о деятельности Уральского отделения за 10 лет.

Созданное десять лет назад на основе Уральского научно-образовательного Центра РАО сегодня Уральское отделение превратилось в межрегиональную научную систему, основными элементами которой стали 12 научно-образовательных центров, 5 научно-исследовательских институтов, 15 лабораторий. 120 образовательных учреждений, научных и административных организаций вошли в состав УрО РАО в качестве ассоциированных членов. Уральское отделение действует на территории 10 регионов России: в Башкортостане, Курганской, Оренбургской, Пермской, Свердловской, Тюменской областях, Удмуртии, Ханты-Мансийском автономном округе, Челябинской области, Ямало-Ненецком автономном округе.

Уральское отделение стало платформой межведомственного взаимодействия и сотрудничества, кластером развития, который позволил в значительной мере усилить влияние науки в ключевых точках социальных процессов как по вертикали, так и по горизонтали. Это проявилось в возрастании возможностей влияния науки на образовательную политику всех уровней; консолидации деятельности научных коллективов на приоритетных направлениях, определяемых Правительством РФ и РАО; формировании направлений и механизмов опережающего инновационного развития образования; создании и поддержке на Урале (и не только на Урале) культурного слоя людей, ученых и практиков, научных школ, вовлеченных в решение задач инновационного развития.

За десять лет сложилась хорошая практика формирования социального заказа Уральскому отделению со стороны государственных органов власти на разработку стратегических программных документов, на выполнение экспертных работ, на проведение исследований. С 2000 по 2010 г. заключен 21 договор о сотрудничестве с органами государственной власти различных уровней. Особо тесные рабочие отношения существуют между Российской академией образования, Правительством Свердловской области и Уральским отделением РАО. Постоянное взаимодействие осуществляется между УрО РАО и Аппаратом Полномочного представителя Президента РФ в Уральском Федеральном округе.

За десять лет выполнены исследования по трем Комплексным программам НИР УрО РАО (2001–2005 гг.; 2006–2008 гг., 2009–2010 гг.). В рамках каждой из них реализовано от 90 до 120 научно-исследовательских тем и проектов. По результатам реализации программ подготовлено и опубликовано 244 монографии, 316 учебников и учебных пособий, 335 сборников научных трудов, свыше 1345 научных статей.

Активно развивается научно-информационная и издательская деятельность УрО РАО. Выпускаются такие периодические издания, как входящие в список ВАК журналы «Образование и наука. Известия УрО РАО» и «Педагогический журнал Башкортостана»; журналы «Просветитель» (издается совместно с Екатеринбургской Епархией) и «Филологический класс». Сайт УрО РАО предоставляет большие возможности для информационного обеспечения научной деятельности, количество посещений сопоставимо с электронными ресурсами ведущих научных организаций Урала. В различных научно-практических мероприятиях УрО РАО (научно-практических конференциях различного уровня, форумах, семинарах, круглых столах) принимает участие ежегодно от 15 до 18 тыс. человек.

С сообщениями также выступили заместитель министра образования Свердловской области **Ф. Г. Исламгалиев** и Председатель Уральского отделения Российской академии наук, академик РАН **В. Н. Чарушин**.

В рамках заседания было подписано трехстороннее Соглашение о сотрудничестве между Правительством Свердловской области, Российской академией образования и Уральским отделением РАО.

Во второй половине дня участники выездного заседания Бюро Президиума РАО приняли участие в работе Окружной научно-практической конференции «Наука – образованию», которая была организована Уральским отделением РАО, Российским государственным профессионально-педагогическим университетом, Уральским государственным педагогиче-

ским университетом и ИРО при поддержке Правительства Свердловской области и Администрации полномочного представителя Президента РФ в Уральском Федеральном округе.

Перед началом конференции ее участники ознакомились с экспозицией выставки «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций», на которой были представлены достижения научных и образовательных коллективов Урала.

На пленарном заседании с докладами выступили президент РАО И. И. Никандров, члены Бюро Президиума РАО академики В. А. Болотов, И. В. Роберт, академик-секретарь отделения профессионального образования РАО С. Н. Чистякова, член Бюро УрО РАО, академик РАО В. И. Загвязинский.

Конференция открылась приветственным словом, направленным от министра образования Свердловской области *С. Е. Черепанова*, в котором было отмечено, что за десять лет Уральским отделением РАО фактически сформирован кластер инновационного развития образования региона, благодаря которому интенсивно распространяются лучшие образцы педагогического опыта и инновации в соответствии с государственными программами развития образования РФ. В связи с этим можно было бы рекомендовать открытие при Уральском отделении Российской академии образования института РАО, обеспечивающего научную поддержку развития образования края, оперативное внедрение инновационных педагогических технологий и эффективность интеграции науки и практики образовательной сферы.

Событием стал доклад академика *Н. Д. Никандрова* «Гражданское воспитание в современной России», в котором был раскрыт комплекс проблем гражданского воспитания в условиях современного информационного и глобализирующегося мира. Особое значение, по мнению Н. Д. Никандрова, следует уделять воспитанию у молодого поколения толерантности. Свое выступление докладчик закончил словами: «Конечно, можно и нужно ожидать относительно мирного сосуществования в культурной сфере и сфере человеческих взаимоотношений, однако нужно над этим работать. Как написано еще в Уставе ЮНЕСКО (1945), "война сначала рождается в голове, поэтому именно в голове нужно воцарить мир"... все, что связано с терпимостью (толерантностью) к другому человеку, другой нации, другому государству, другому мировоззрению, способствует успеху».

Академик **В. И. Загеязинский** в своем выступлении раскрыл сформировавшиеся за десять лет основные направления научных исследований $ypo\ PAO$:

- развитие педагогической науки в обновляемом социуме;
- теоретико-методологические основы проектирования современной системы управления качеством образования;
- методология развития отечественной системы информатизации образования в здоровьесберегающих условиях;

- научные основы развития социального института воспитания детей и молодежи в условиях модернизации российского общества;
- психологические и физиологические закономерности, индивидуальные особенности развития и образования детей на разных этапах онтогенеза в современных культурных условиях и др.

Эти направления отражают насущные потребности Уральского региона и страны в целом. Докладчик сделал акцент на том, что многие проблемные процессы в образовании, если их своевременно анализировать и проводить научную экспертизу, на региональном уровне могут быть выявлены с опережением. Это касается и негативных проявлений, которые, чем раньше выявляются, тем быстрее и успешнее корректируются. На региональном уровне рождается много инициатив, вариантов решения тех или иных проблем, новые модели реализации модернизационной стратегии. Прорывные, инновационные идеи генерируются благодаря тесному сотрудничеству ученых и практиков. Достигнутые результаты внедрения и реализации этих идей осмыслены и представлены в книге «Образование в Уральском регионе: научные основы развития инноваций».

Член-корреспондент *С. Н. Чистякова* в докладе «Актуальные проблемы профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования и рынка труда» сконцентрировала внимание на том, что в современном изменяющемся мире выбор профессии перестает быть однократным и статичным, совершаемым на определенном этапе профессионального становления, а превращается в непрерывный процесс. Профессиональное самоопределение является многомерным и многоступенчатым процессом, который можно рассматривать и как серию задач, которую ставит общество перед личностью (социологический подход); и как процесс поэтапного принятия решений, посредством которых индивид формирует баланс между собственными предпочтениями и потребностями системы разделения труда в обществе (социально-психологический подход); и как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность (дифференциально-психологический подход).

Проблема поддержки профессионального самоопределения молодежи и взрослого населения должна решаться на основе уровневого подхода, поскольку она состоит из ряда подпроблем, различающихся по масштабам рассмотрения и уровням управления: это и проблемы проектирования образовательно-профессионального маршрута самими учащимися; и проблемы педагогов школ, учреждений СПО и ВПО, специалистов, оказывающих поддержку профессионального самоопределения учащимся; проблемы отношения взрослых (населения и общественности) к профессиональному самоопределению учащихся школ, колледжей; проблемы региональной системы образования и управления ее профориентационно значимыми ресурсами; проблемы региональной образовательной полити-

ки (в контексте проблемы поддержки профессионального самоопределения обучающихся); наконец, проблемы социального и частно-государственного партнерства в государственно-общественном управлении образованием города.

Академик РАО, вице-президент РАО В. А. Болотов остановился на вопросах качества образования. Совершенствование контроля и управления качеством образования является одним из направлений модернизации системы российского образования. В одобренных правительством приоритетных направлениях развития образовательной системы РФ отмечается, что необходимо «сформировать общенациональную систему оценки качества образования, получаемого гражданином, и реализуемых образовательных программ». Со времени введения ЕГЭ удалось достичь результатов, заставляющих по-другому оценивать его промежуточные итоги. Сегодня мы вышли на рубеж, когда говорить о ЕГЭ можно уже не только на основании прогнозов или экспертных оценок, но и опираясь на обширный фактический материал. За время проведения эксперимента был накоплен большой опыт – как позитивный, так и негативный. ЕГЭ, являясь очень важным элементом системы оценки качества образования, вместе с тем не дает исчерпывающей информации и для управления его качеством. Фигурально выражаясь, ЕГЭ показывает лишь «температуру» в отдельном образовательном учреждении и/или в совокупности образовательных учреждений. Но для принятия управленческих решений этого недостаточно. Поэтому необходимы дополнительные данные. Оценивая качество организации образования, например, на уровне школы, следует обратить внимание на все стороны школьной жизни: от организации питания и досуга учащихся до учебно-методического и кадрового обеспечения образовательного процесса. А если говорить о качестве образования в системе муниципалитета или региона в целом, то важно оценивать не только знания каждого школьника, но и отношения потребителей образовательных услуг - учреждений профессионального образования, самих выпускников школ и т. д.

Академик РАО, главный ученый секретарь РАО *И. В. Роберт* в докладе «Развитие информатизации образования как трансфер-интегративная область научного знания» отметила, что в настоящее время информатизация образования рассматривается как целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических, программно-технологических разработок, ориентированных на реализацию дидактических возможностей информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), применяемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях.

Информатизация образования обеспечивает, во-первых, трансфер, т. е. перенос (перемещение), определенных научных идей или научных

проблем в другую научную область, в которой в связи с этим зарождается новая, доселе не существующая научно-практическая зона, адекватная существенным признакам данной науки и практики ее реализации; во-вторых, интеграцию, т. е. объединение тех частей (зон), которые зародились (образовались) в определенной науке и практике ее реализации в связи с феноменом трансфера. Развитие фундаментальных научных исследований в области информатизации образования можно представить в виде спиралевидного процесса, который детерминирован развитием трансфер-зон и реализуется по следующему «сценарию»:

- выявление содержательной сущности каждой (в идеале) трансфер-зоны;
- выявление научно-практических результатов, полученных соответствующей традиционной наукой в каждой (в идеале) из трансфер-зон;
- интеграция научно-практических результатов, полученных соответствующей традиционной наукой в каждой (в идеале) из трансфер-зон, применительно к решению проблем информатизации образования;
- прогнозирование развития информатизации образования в контексте научно-практических результатов, полученных соответствующей традиционной наукой в каждой (в идеале) из трансфер-зон, адекватно существующим и появляющимся проблемам информатизации образования.

8 декабря участники выездного заседания Бюро Президиума РАО и научно-практической конференции продолжили совместную работу на Инновационном Форуме и Батышевских педагогических чтениях.

Инновационный Форум проводился на восьми площадках г. Екатеринбурга в форме презентации результатов деятельности, мастер-классов и круглых столов, организованных представителями научно-образовательных центров, НИИ и лабораторий УрО РАО, а также ассоциированными членами УрО РАО.

На сессии Инновационного форума «Профессиональное и профессионально-педагогическое образование в России», которая проходила в Российском государственном профессионально-педагогическом университете, академик Г. М. Романцев поднял ряд проблем системы профессионально-педагогического образования и предложил пути их решения. Кроме весьма сложных задач модернизации профессионального и профессионально-педагогического образования, решение которых требует не только экономических и технологических, но и организационно-управленческих и социальных инноваций, академик обратил внимание на то, что система профессионально-педагогического образования столкнулась с новыми для нее вызовами федерального уровня. Создающийся Уральский федеральный университет претендует на формирование под своей эгидой интеллектуального и административно-значимого центра региона, который будет являться последней инстанцией, независимо от параллельного существования других образовательных учреждений. Сложившаяся ситуация представляет опасность для существования целой ветви профессиональных учебных заведений.

В сообщении Е. А. Гнатышиной (Профессионально-педагогический институт ЧГПУ) «Стратегия и тактика социального партнерства в системе подготовки отраслевых кадров и педагогов профессионального обучения» говорилось о важности сотрудничества учебных заведений с работодателями в форме социального партнерства, основанного на кластерном подходе. Были подробно охарактеризованы профессионально-образовательный кластер, его структурно-функциональная модель, количественный состав его субъектов; указаны основные направления и формы профориентационного, учебно-методического, научного сотрудничества партнеров кластерного сообщества; обозначены ожидаемые результаты внедрения методики кластерных отношений в систему подготовки отраслевых кадров и педагогов профессионального обучения.

Профессор В. Л. Бенин (Башкирский научно-образовательный центр УрО РАО) обозначил проблематику культурно-образовательной безопасности страны и подчеркнул, что социокультурная основа обеспечения образовательной безопасности на сегодняшний день имеет крайне важное значение. Под образовательной безопасностью следует понимать систему мер по защите участников образовательного процесса от любого рода опасностей, связанных с осуществлением данного процесса, а при возникновении этих опасностей – возможность управлять ими с целью минимизации потерь. Безопасность поддерживается прежде всего сознательным и целенаправленным соблюдением абсолютным большинством членов общества общепринятых норм, четкие границы которых в настоящее время, к сожалению, отсутствуют, поскольку Россия испытывает кризис культуры и духовности.

В сообщении Л. В. Львова «Повышение эффективности системы профессионального образования на полипарадигмальной основе» была представлена концептуальная модель компетентностно-контекстной системы профессиональной подготовки, охарактеризованы целевой, содержательный, процессуально-деятельностный, результативно-коррекционный блоки этой модели, выделены классификационные параметры компетентностно-контекстной парадигмы.

Профессор Ю. А. Шихов (Ижевский научно-образовательный центр УрО РАО) познакомил участников сессии с результатами фундаментальных и прикладных исследований руководимого им центра в области квалиметрии образования, педагогической инженерии знаний, квалиметрического мониторинга, математической педагогики, стандартологии образования, образовательной нормологии, дидактической тестологии, педагогической когнитологии.

Член-корреспондент РАО П. Ф. Кубрушко поднял вопрос о расширении предметной области деятельности педагогов профессионального обучения и обозначил с методологической точки зрения новые возможности для изучения и анализа системы профессионально-педагогического образования.

Академик, вице-президент РАО В. А. Болотов остановился на ряде ключевых вопросов модернизации профессионального образования: не-

обходимости в новой дидактике, характеризующейся интерактивностью, концептуально иной психологией, внедрением проектных междисциплинарных и межвозрастных методов; оценке профессиональных компетенций в высшей школе; самообследовании высших учебных заведений (одно из наиболее перспективных направлений работы Уральского отделения РАО); целевой подготовке кадров для нужд промышленных предприятий в условиях системного сотрудничества; разработке стандартов и законопроекта ФЗ «Об образовании».

На сессии «Инновационные системы образования педагогов: результаты и перспективы развития», проходившей в Уральском государственном педагогическом университете, особое внимание участников привлекли выступления академика РАО В. И. Загвязинского, члена-корреспондента РАО В. В. Серикова, ректора УрГПУ доктора педагогических наук, профессора Б. М. Игошева, докторов педагогических наук, профессоров А. С. Белкина, З. А. Галагузовой и Б. Е. Стариченко. Наибольшую дискуссию вызвал доклад Б. Е. Стариченко о параметрах современной дидактики.

В процессе обсуждения выступлений были выделены следующие актуальные проблемы, требующие дальнейшего исследования: развитие профессиональной мобильности выпускников педагогических вузов; преодоление психологических и иных барьеров для внедрения инноваций в образование; подготовка педагогов и психологов в условиях перехода на новые образовательные стандарты; совершенствование менеджмента и консалтинга в образовании и педагогике; система повышения квалификации педагогов – институты и нормативы; информатизация образования и педагогической науки.

В сессии *«Стратегия и практика социокультурной модернизации общего образования»*, организованной в гимназии № 9 г. Екатеринбурга, приняли участие директора инновационных образовательных учреждений, педагоги и ученые вузов. С приветственным словом к участникам круглого стола обратились начальник Управления образования Администрации г. Екатеринбурга Е. Л. Умникова и заместитель председателя УрО РАО, член Бюро УрО РАО, проректор РГППУ В. Я. Шевченко.

Член-корреспондент РАО Г. Ф. Шафранов-Куцев охарактеризовал состояние высшего профессионального образования в РФ и отметил необходимость изменений его содержания и организации обучения. Важной задачей является повышение мобильности, качества и доступности образования как ресурса роста социального статуса личности в современном обществе, достижения профессионального и личностного успеха, порождающего веру в себя и будущее своей страны. Решение этой задачи, прямо связанной со стратообразующей функцией образования, также позволит ослабить риски социальной сегрегации, в значительной степени являющейся следствием низкой социальной мобильности и доступности качественного образования населению страны.

В докладе профессора А. В. Меренкова были рассмотрены вопросы стратегии и практики социокультурной модернизации общего образования, задачи обеспечения социальной и психологической гармонизации различных слоев общества, уменьшения социальной напряженности между представителями различных конфессий и национальных культур, воплощения принципов веротерпимости, толерантности, миролюбия, гражданского патриотизма и светскости в системе образования. Проблема проектирования образования как социального института, обеспечивающего формирование толерантности и профилактику экстремизма, вызвала живой отклик и дискуссию руководителей учебных заведений. Директора школ охотно делились своим опытом и активно высказывали свои точки зрения по этой злободневной теме.

Н. Н. Давыдова представила подходы УрО РАО к реализации в сети инновационно-активных ОУ проекта, направленного на расширение в системе образования учебных программ, раскрывающих взаимодополняющие ценности разных религий, национальных культур в истории цивилизаций и в многонациональном современном обществе. Посредством специально разработанных социально-психологических технологий формирования толерантности учителя и школьники в ходе различных тренингов толерантности и социальной компетентности учатся разрешать конфликтные ситуации, вести переговоры, вставая на позиции противоборствующих сторон и пытаясь увидеть мир глазами другого человека.

Завершая обсуждение, Г. Ф. Шафранов-Куцев отметил, что время диктует свои приоритеты, и сегодня необходим переход от превалирования организационно-экономического принципа модернизации к социокультурному преобразованию системы образования. В основе разработки проекта социокультурной модернизации образования должен лежать принцип создания точечных стартовых инновационных проектов, обеспечивающих образовательную поддержку социально-экономического развития.

По мнению участников сессии, в конкретных территориальных образованиях должны создаваться своего рода карты дифференцированных приоритетов, которые становятся базой для формирования местного образовательного заказа или образовательных программ, куда входят не только собственно обучение, но и дополнительное образование, внеучебная деятельность. Все это и должно способствовать социально-экономическому развитию отдельных микрорайонов, районов, города, региона и страны в целом. Значительную поддержку этим процессам в сфере образования Уральского региона оказало бы открытие при УрО РАО научного института опережающего развития образования.

В Уральском государственном экономическом университете прошла сессия, посвященная теме «Профильное обучение на основе социального партнерства и сетевого взаимодействия OY». Инициаторами ее обсуждения стала инновационная лаборатория УрО РАО и экономического колледжа Уральского государственного экономического университета (УрГЭУ).

В работе приняли участие член-корреспондент РАО С. Н. Чистякова, ректор УрГЭУ М. В. Федоров, первый проректор УрГЭУ М. С. Марамыгин, профессор М. Л. Вайнштейн и более 100 специалистов и работников образования г. Екатеринбурга и Свердловской области из 50 общеобразовательных учреждений, учреждений дополнительного образования, СПО и ВПО.

Осуществление проекта профильного обучения улучшает результаты общего образования и, по сути, означает переход к ресурсному обеспечению индивидуальных образовательных программ старшеклассников. Однако возможности отдельных образовательных учреждений ограничены и не позволяют предоставить учащимися максимальную свободу выбора образовательных маршрутов. Решение может быть найдено в создании инфраструктуры по типу сетевой организации, оказывающей весь спектр образовательных услуг профильного обучения, т. е. необходимо формирование структуры на основе широкого социального партнерства. Предметом обсуждения стали основные подходы к организации сетевого обучения; цели и стратегии деятельности образовательного учреждения в условиях сетевого обучения; организация эффективного сетевого взаимодействия образовательных учреждений; внедрение и функционирование вариативных моделей организации профильного обучения в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений; методическое сопровождение и оценка эффективности сетевого профильного обучения; сетевое взаимодействие образовательных учреждений различного типа и вида в организации подготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Уже имеющийся опыт социального партнерства и сетевого взаимодействия при реализации профильного обучения демонстрирует реальные новые возможности достижения качества образования, динамику в профессиональном росте педагогических кадров и становление системы предпрофильного и профильного обучения, эффективность профориентационной работы с одаренными детьми и творческой молодежью.

В ходе дискуссии были сформированы следующие предложения:

- сформировать единое научно-методическое пространство по сопровождению образовательного процесса в сетях;
- создать систему тьютерского сопровождения развития учащихся и образовательных учреждений на всех уровнях образования;
- проработать новые формы подготовки управленческих и педагогических кадров на основе сетевого взаимодействия, с целью развития профессиональной компетенции кадров;
- создать педагогическое сообщество инновационных образовательных учреждений (базовых школ), с целью развития педагогической практики;
 - активнее внедрять дистанционные формы профильного обучения;
- на базе инновационной лаборатории создать инновационную площадку РАО для дальнейшего сотрудничества по вопросам профессионального самоопределения и профильного обучения.

Работа сессии по теме «Перспективы развития человека в XXI веке: культура, здоровье, педагогическая этика» была организована Уральским научно-образовательным центром УрО РАО (директор – профессор Г. П. Сикорская) и проходила в библиотеке Главы города. Среди участников были преподаватели вузов и колледжей Свердловской области, руководители школ, дошкольных образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования, представители общественных, негосударственных организаций и объединений, аспиранты, студенты из Екатеринбурга, Свердловской области, Сургута, Челябинска.

В работе сессии принял активное участие Президент РАО Н. Д. Никандров и проректор РГППУ, заместитель председателя УрО РАО В. А. Федоров.

Обсуждались перспективы развития здоровьесберегающего образования, педагогическая этика в культуре современного образования, духовно-нравственное развитие личности в инновационной педагогической системе, приоритет воспитания как традиция отечественной школы.

Различные аспекты перечисленных вопросов были раскрыты в выступлениях профессоров М. Н. Дудиной, Г. П. Сикорской, Л. В. Моисеевой, директора библиотеки Главы города Н. Н. Лакедемонской и др.

Коллектив библиотеки Главы города подготовил специально для участников Форума уникальную выставку миниатюрных книг. По инициативе библиотеки были приглашены руководители долгосрочного выставочно-образовательного проекта «Новатека», которые рассказали участникам круглого стола о работе группы компаний «Урал-Пресс» по развитию взаимодействия между авторами учебной литературы XXI в., учителями, родителями, руководителями образовательных учреждений.

Все участники сессии инновационного Форума и библиотека Главы города получили в подарок книги от Уральского научно-образовательного центра УрО РАО.

Сессия по теме «Духовно-нравственное воспитание как основа консолидации российского общества» прошла в гимназии № 176 г. Екатеринбурга. Среди участников были представители образовательных учреждений Екатеринбурга, Свердловской области и других регионов Урала, непосредственные участники апробации комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики». Одним из организаторов работы сессии стал коллектив лаборатории педагогики православия УрО РАО (руководитель – канд. пед. наук С. Т. Погорелов).

С особым интересом были выслушаны сообщения член-корреспондента РАО В. И. Слободчикова, зав. лабораторией педагогики православия С. Т. Погорелова, консультанта отдела по работе с национальными и религиозными организациями департамента внутренней политики Губернатора Свердловской области И. В. Корольковой, автора УМК «Нравственные основы семейной жизни» для 10–11 кл. Н. И. Крыгиной и др.

Доклад В. И. Слободчикова был посвящен культурно-историческому наследию как «заданию» для современного образования и условию развития системы духовно-нравственного воспитания. Многочисленные вопросы вызвал сделанный им психолого-педагогический анализ так называемого инновационного «Форсайт проекта».

Важная дискуссия об особенностях духовно-нравственного воспитания, взаимодействия с родителями учащихся и религиозными организациями в условиях моноэтничного и полиэтничного состава школьников в образовательном учреждении развернулась после выступлений директоров общеобразовательных школ, реализующих экспериментальный комплексный курс «Основы религиозных культур и светской этики».

Участниками сессии был выделен ряд актуальных проблем, требующих дальнейших исследований:

- определение комплекса инновационных условий, обеспечивающих эффективность формирования духовно-нравственной личности обучающихся;
- поиск путей преодоления недостаточной профессионально-личностной компетентности педагогических и административных работников в сфере духовно-нравственного воспитания;
- разработка методов проектирования системы духовно-нравственного воспитания для образовательных учреждений различного типа;
- выделение в качестве приоритетного направления в системе высшего педагогического образования обеспечение готовности специалистов к решению задач духовно-нравственного воспитания и организации с этой целью обучения по специальности «Педагогика духовно-нравственного воспитания» на уровне бакалавриата и магистратуры;
- объединение усилий образовательных учреждений и научно-исследовательских коллективов в разработке и апробации учебно-методических комплексов, обеспечивающих процесс духовно-нравственного развития личности в различные возрастные периоды;
- сотрудничество научных коллективов и образовательных учреждений с традиционными религиозными организациями при разработке и апробации учебно-методических комплексов духовно-нравственной направленности;
- опережающая разработка модели процесса духовно-нравственного развития личности в современных социокультурных условиях, критериев и показателей этого развития и средств его мониторинга.

На базе факультета информатики Российского государственного профессионально-педагогического университета в аудитории им. Б. Н. Ельцина прошла сессия «Здоровьесберегающая информационно-коммуникационная образовательная среда и информационные технологии в образовании».

Председателем и ведущим сессии стала академик РАО И. В. Роберт, сопредседателем – член-корреспондент РАО Е. К. Хеннер.

В работе круглого стола приняли участие ученые и представители образовательных учреждений Уральского региона, в том числе Российского государственного профессионально-педагогического университета, Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург), Уральского государственного университета физической культуры (Челябинск), Пермского государственного университета.

Активно обсуждались вопросы, связанные с инструментами и средствами реализации учебного процесса с применением информационных и коммуникационных технологий, организацией «электронного обучения», разработкой и методикой применения учебно-методического обеспечения и формированием готовности преподавателей к использованию информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе.

- И. В. Роберт, в частности, отметила, что «электронное обучение» полноценно и обоснованно может быть использовано только для обучения взрослых в рамках повышения квалификации, профессиональной переподготовки и во внутрифирменном обучении. Такое обучение должно быть безопасно с точки зрения психологии восприятия. В контексте вопроса о формировании готовности преподавателей к применению информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе И. В. Роберт выделила следующие компоненты: комплексность, многоуровневость и многопрофильность.
- Е. К. Хеннер затронул вопросы формирования измерительных материалов для образовательных стандартов нового поколения и методики преподавания математического анализа в техническом университете.

Участниками круглого стола был представлен опыт применения информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе в своих образовательных учреждениях, а также сформулированы проблемы, возникающие в ходе реализации данных технологий в традиционном и дистанционном обучении. Большой интерес вызвала демонстрация примеров электронных образовательных ресурсов, разработанных и используемых преподавателями РГППУ.

Оживленную дискуссию участников круглого стола вызвало сообщение М. В. Лапенок (УрГПУ) об опыте подготовки педагогов некомпьютерных дисциплин к использованию дистанционных образовательных технологий в общеобразовательной школе.

А. И. Федоров (Челябинский научно-образовательный центр УрО РАО) поделился опытом применения информационных технологий в системе подготовки специалистов по физической культуре и спорту.

По результатам работы сессии были приняты следующие рекомендации:

• признать необходимым развитие системы по формированию готовности преподавателей к применению информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе;

• основное внимание при подготовке преподавателей уделять не технологии работы с отдельными инструментальными средствами, а обучению методике применения информационных и коммуникационных технологий в конкретных образовательных сценариях.

На базе Уральского гуманитарного института при участии Института социально-экономического развития состоялась сессия «Современное образование – пространство межкультурной коммуникации, толерантности и доверия».

В работе сессии приняли участие член-корреспондент РАО А. С. Гаязов, ректор Уральского гуманитарного института (УрГИ) М. Н. Денисевич, проректор по науке и инновационному развитию Института социально-экономического развития С. Е. Вогулкин, профессор Уральской государственной юридической академии К. М. Левитан, профессора УрГИ М. А. Фадеичева, В. Н. Прохоров, заведующая лабораторией межкультурных коммуникаций УрО РАО Л. П. Аксенова, а также преподаватели и студенты УрГИ.

Ученые и практики образования обсудили следующие вопросы: современные задачи высшего образования в России, поиск новой образовательной парадигмы; роль межкультурной коммуникации и современного образования в формировании нравственности, толерантности и доверия; политкорректность в диалоге культур как основа современного образования; межкультурная коммуникация как средство развития национальных и международных систем образования; методология обучения межкультурному диалогу в реализации современной концепции Культуры Мира; значение социокультурного компонента в формировании коммуникативной компетентности обучающихся.

По единодушному мнению участников сессии, учреждениям образования необходимо:

- разрабатывать и внедрять механизмы межкультурной коммуникации, принципы толерантности и доверия во все сферы социально-экономической жизни: государственное управление, бизнес, научную сферу, образование и общественный сектор;
 - активно включаться в процессы преподавательской мобильности;
- уделять особое внимание обучению и воспитанию молодых лидеров, владеющих современными техниками и инструментарием межкультурной коммуникации, действующих в духе терпимости и уважения к другим культурам, для чего развивать межвузовское сотрудничество, участие в национальных и международных программах обучения, студенческих стажировках и обменах;
- всемерно развивать при поддержке УрО РАО систему информирования образовательного сообщества о лучших практиках в сфере межкультурной коммуникации, используя широкий спектр информационных каналов.

Участники форума высоко оценили организационную и содержательную сторону проведенных мероприятий.

Одновременно с Инновационным форумом проходили «Батышевские педагогические чтения», также приуроченные к 10-летию УрО РАО и посвященные памяти академика РАО, Заслуженного деятеля науки С. Я. Батышева. Чтения были инициированы кафедрой профессионально-педагогического образования РГППУ и получили Всероссийский статус с международным представительством. В них очно и заочно принимали участие 157 представителей различных регионов и городов России (Нижнего Тагила, Нового Уренгоя, Оренбурга, Перми, Стерлитамака, Сызрани, Хабаровска и др.). В числе участников были профессор Техасского университета (США) М. О. Чушанов, выступивший с докладом «Дидактическая инженерия»; академики РАО Т. В. Мухамедзянова и III. А. Ахияров; профессор Н. К. Чапаев, сделавший сообщение «Законы педагогики и законы производства: концепция С. Я. Батышева»; доктор педагогических наук С. А. Днепров, предложивший к обсуждению доклад «Принцип синхронности профессионального образования»; профессор М. Ю. Олешков, подготовивший выступление «Моделирование процесса профессиональной коммуникации: теоретический аспект»; доктор искусствоведения Л. М. Кадцын, сделавший доклад «Корпоративная культура в профессиональном образовании» и многие другие.

На «Батышевских педагогических чтениях» обсуждались проблемы модернизации профессионального образования в условиях перехода к информационному и постиндустриальному обществу; основные направления инновационных процессов в профессиональном образовании; формирование на основе компетентностного подхода методологии определения содержания профессионального образования, методов, организационных форм и условий обучения с учетом изменяющихся потребностей личности, общества и государства; ценностно-целевые основания профессионального образования.

На совместном заседании Бюро Президиума РАО и Бюро УрО РАО были подведены итоги работы двух дней и принято Постановление Бюро Президиума РАО.

Во всех мероприятиях в эти дни приняло участие более 1300 человек, представителей науки и образования.

Уральский федеральный округ и Свердловская область не только «опорный край державы», но и ее экспериментальная площадка, место экспертизы разнообразных реформ и нововведений. Все понимают, что если «процесс пошел» на Урале, то он пойдет и по всей стране, если здесь что-то буксует, то подобное произойдет и в других регионах. Поэтому значимость проведения в Екатеринбурге выездного заседания Бюро Президиума РАО (второго за последние десять лет) заключается в том, что определены наиболее эффективные модели диалога науки и образования, получили развитие формы партнерских отношений, подняты вопросы дальнейшего развития форпоста Российской академии образования в регионе – Уральского отделения РАО.

Президент РАО Н. Д. Никандров поздравил всех с 10-летием УрО РАО и зачитал приветственную Правительственную телеграмму за подписью председателя Комитета Государственной думы по образованию Г. А. Балыхина. Далее Н. Д. Никандров проинформировал о состоявшейся встрече с полномочным представителем Президента РФ в Уральском федеральном округе Н. А. Винниченко и обсуждавшихся на этой встрече вопросах, касающихся перспектив развития Уральского отделения РАО.

Участники заседания в своих выступлениях подняли актуальные вопросы интеграции науки и образования, обсудили итоги состоявшейся совместной работы и дали высокую оценку результатам и роли Уральского отделения РАО по развитию научного потенциала системы образования в регионе. Принятое постановление отразило целый ряд предложений по развитию Уральского отделения и совершенствованию системы взаимодействий между аппаратом РАО и региональными отделениями, в том числе:

- рассмотреть вопрос о предоставлении квот по выборам в академию региональным отделениям РАО, испытывающим дефицит академических кадров;
- для дальнейшего развития и повышения эффективности деятельности УрО РАО решить вопрос о финансировании создания и функционирования в г. Екатеринбурге Института РАО.
- Н. Д. Никандров вручил «Золотую медаль РАО» академику В. И. Загвязинскому и Почетную грамоту РАО за вклад в развитие Уральского отделения академику Г. М. Романцеву, ранее уже удостоенному золотой медальи РАО. Благодарностью РАО была отмечена деятельность членов-корреспондентов РАО К. Ш. Ахиярова, С. Е. Матушкина, Б. А. Вяткина и члена Бюро УрО РАО, д-ра пед. наук, профессора Λ . П. Пачиковой.

Ученый секретарь УрО РАО, д-р филос. наук, проф. Л. М. Андрюхина

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА «ИНТЕГРАЛЬНАЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЕЕ РАЗВИТИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» ЧЛЕНА-КОРРЕСПОНДЕНТА РАО Б. А. ВЯТКИНА

Пермская научная психологическая школа «Интегральная индивидуальность человека и психолого-педагогическое обеспечение ее развития в системе непрерывного образования» возникла и сформировалась благодаря деятельности видного отечественного ученого-психолога Вольфа Соломоновича Мерлина.

Весь путь развития науки и образования показывает, что крупнейшие достижения психологии, как правило, связаны с психологией образования. Примером могут служить классические концепции психического развития Выготского, Гальперина, Эльконина, Давыдова.

Исторически сложилось так, что психологическая школа Мерлина тесно связана с педагогической практикой. Примечательно, что кафедра психологии в Пермском государственном педагогическом институте (ПГПИ) действовала с момента его открытия в 1921 г. - в то время далеко не в каждом советском вузе была подобная кафедра. Сначала она функционировала под патронатом Пермского университета, но очень скоро стала самостоятельной. Уже с 1929 г. при кафедре психологии ПГПИ под руководством профессора Н. А. Коновалова открылась аспирантура с психологической специализацией, а к началу 1950-х гг. появились серьезные предпосылки для появления здесь научной психологической школы. Думается, не случайно В. С. Мерлин в 1954 г., работая в Казанском университете, принял предложение возглавить кафедру психологии ПГПИ. Значительная часть эмпирического материала, собранного Вольфом Соломоновичем и его учениками, связана с педагогикой, с изучением проблем развития индивидуальности и возможностей саморазвития воспитанников дошкольных учреждений, учащихся школ, профессиональных училищ, вузов. Концепция же интегральной индивидуальности своими историческими корнями уходит в педологию - революционную попытку целостного изучения развития человека в условиях образовательной среды [4, 5].

Сегодня Институт психологии Пермского государственного педагогического университета (ИП ПГПУ) продолжает традицию приоритета педагогической проблематики в своей научной деятельности. С 1985 г. ежегодно проводятся конференции «Мерлинские чтения».

В настоящее время в научном коллективе, который с 1985 г. возглавляет член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профеставляет член-корреспондент в применент и применент в примене

сор Бронислав Александрович Вяткин, работают многие заслуженные ученые: Л. Я. Дорфман (соросовский лауреат Всероссийского конкурса научно-исследовательских проектов в области гуманитарных наук, 1995 г.; лауреат конкурса Фонда развития отечественного образования на лучшую научную книгу 2005 г. среди преподавателей высших учебных заведений; награжден именной премией выдающихся ученых Пермского края (Краевой департамент образования и науки) и премией В. С. Мерлина I степени за достижения в области философии, социологии и психологии, 2002 г.), В. Ю. Хотинец (победитель конкурса грантов Министерства образования РФ по фундаментальным исследованиям в области гуманитарных наук за исследовательский проект «Психология этнического самосознания», Д. В. Иванов (награжден медалью Государственного комитета РФ по высшему образованию «За лучшую научную работу», 1995), Т. М. Хрусталева (отмечена премией В. С. Мерлина I степени за достижения в области философии, социологии и психологии, 2005 г.), Д. С. Корниенко (награждена премией В. С. Мерлина II степени, 2004 г.), А. А. Волочков (представлен к премии Министерства образования РФ за победу во Всероссийском конкурсе на лучший пакет психологических диагностических методик в системе образования РФ Министерства образования РФ, 2002 г.), Д. О. Смирнов (отмечен премией Министерства образования РФ за победу во Всероссийском конкурсе на лучший пакет психологических диагностических методик в системе образования РФ Министерства образования РФ, 2002 г.) и др.

Пермская научная психологическая школа на протяжении последних десятилетий наполняет конкретным содержанием новую для отечественной и мировой психологии категорию «интегральная индивидуальность» и развивает теорию интегрального исследования индивидуальности человека, что, по мнению И. А. Аршавского, является «первым и основным признаком научной школы». Научный коллектив, созданный В. С. Мерлиным и сохраненный Б. А. Вяткиным, объединенный общими теоретическими принципами системного подхода, также «имеет все основания называться школой» (С. Д. Хайтун, 1973).

Следует отметить, что психология индивидуальности как важнейшее направление современного «человекознания» в стране стремительно развивается за последние десятилетия. Сегодня оно приобретает особую актуальность в связи с тем, что становится основой для решения наиболее острых социально-прикладных задач: индивидуализации обучения школьников и студентов; подготовки молодежи к сознательному выбору профессии; становления профессионала и его совершенствования; оптимального взаимодействия человека с техникой и другими людьми; адаптации индивидуальности к коллективу, к условиям труда; научной обоснованности профотбора, подбора и расстановки кадров; индивидуального подхода к пациентам в клинике; профилактики психосоматических расстройств и коррекции отклоняющегося поведения; психологии экстремальных ситуаций и многих других.

Психологические условия для решения некоторых (если не большинства!) этих задач лежат в плоскости учения В. С. Мерлина об интегральной индивидуальности человека. Вклад Вольфа Соломоновича и его школы в развитие отечественной психологии индивидуальности трудно переоценить. Его фундаментальная теория интегрального исследования индивидуальности не только принята и признана научной общественностью и широко распространена, но и включена в ряд образовательных программ подготовки профессиональных психологов, на нее опираются практические психологи в своей работе [20, 21].

Сегодня с уверенностью можно говорить, что системное исследование индивидуальности человека становится одним из приоритетных направлений отечественной психологии. В пермской психологической школе его дальнейшее развитие идет по линии интеграция науки, образования и практики.

Одной из главных заслуг Пермской психологической школы является то, что за время своего существования ей удалось перевести изучение проблемы интегральной индивидуальности человека из плоскости теоретического анализа в плоскость решения образовательных и практических задач. Однако это не означает, что объектом исследования в ней являются исключительно субъекты образования. Наряду с ними изучаются и представители других видов деятельности: производства, культуры и искусств, спорта, военного дела, здравоохранения и т. д.

Сегодня формат работы научной школы можно определить как комплексное междисциплинарное теоретико-экспериментальное исследование с оперативным внедрением научных результатов в практику. Общее направление научных исследований пермской психологической школы – интегральная индивидуальность человека и психологическое сопровождение ее развития в зависимости от пола и возраста в различных сферах деятельности. Данная тема продуктивно развивается пермской школой психологов в инновационной среде образовательного пространства по нескольким взаимосвязанным направлениям.

Общим направлением научных исследований Института психологии ПГПУ является «Интегральная индивидуальность человека и психологическое сопровождение ее развития в зависимости от пола и возраста в различных сферах деятельности». Данное направление подразделяется на несколько частных.

1. Интегральная индивидуальность человека и закономерности ее развития в системе непрерывного образования. В рамках этого направления получены новые данные относительно фундаментальных и прикладных аспектов теории интегральной индивидуальности. Открыты новые опосредующие звенья в структуре индивидуальности человека, прежде всего стили его ведущей активности в зависимости от возраста и специфики деятельности: учебной – для младшего школьника, коммуникативной – для подростка, социальной – для старшеклассника. Среди новых

звеньев, определяющих структуру и развитие индивидуальности, выделены элементы самосознания личности, стили адаптации, самоорганизации, психологической защиты и др. Впервые поставлена и решена задача исследования специальных педагогических способностей учителей различных предметов как многоуровневой и многокомпонентной системы.

В работах Б. А. Вяткина обозначен путь дальнейшего развития учения об интегральной индивидуальности человека – переход от системного к полисистемному подходу, в котором особое внимание уделяется взаимодействию индивидуальностей педагога и учащихся (метаиндивидуальной психологии). Серия исследований показала необходимость дифференцировать понятия «метаиндивидуальная характеристика» и «метаиндивидуальное свойство». Метаиндивидуальное свойство – черта личности, которая представлена в сознании других людей, но не оказывает влияния на их индивидуальность. В отличие от него, метаиндивидуальная характеристика способна влиять на индивидуальность других людей, оставляя в них свой воплощенный «след». Например, у педагогов начальных классов выявлены такие метаиндивидуальные характеристики, как устойчивость к психическому стрессу, конфликтность, ответственность, общая активность, общая культура, стиль педагогического общения [6, 13, 14, 18, 23, 39, 40].

В рамках указанного направления разработана и внедрена в образовательную практику система диагностики, самодиагностики и самокоррекции этих проявлений для учителей начальных классов. Кроме того, научно обоснована и внедрена система психолого-педагогического обеспечения развития индивидуальности человека на различных ступенях непрерывного образования: детский сад – школа – вуз.

Разрабатываемые исследовательские линии легли в основу семи докторских диссертаций, выполненных при научном консультировании Б. А. Вяткина. Они использованы в различных курсах лекций, читаемых в ряде вузов и СУЗов РФ для студентов психолого-педагогических специальностей (в том числе при поддержке Российского гуманитарного научного фонда и фонда Д. Сороса).

- 2. Закономерности и психолого-педагогическое сопровождение развития стилей учебной и педагогической деятельности субъектов образования. Основные результаты исследований проблемы стиля деятельности и их практической реализации, выполненных за последние годы под руководством профессора М. Р. Шукина, следующие:
- расширены представления о структуре индивидуальности. Эмпирически доказано, что самостоятельными уровнями системной структуры индивидуальности выступают интеллектуальные характеристики и компоненты субъектного опыта;
- выделены четыре основные стороны стиля деятельности: процессуальная и результативная, а также системы внутренних условий и отражения субъектом внешних условий и требований деятельности;

- определены условия развития и формирования стиля. Например, показано, что существенными условиями формирования стиля в процессе обучения является дополнение общих для всех обучающихся инструктивных указаний, обеспечивающих полную ориентировку в задании, индивидуализированными рекомендациями; индивидуализация контроля их деятельности и индивидуализация заданий;
- выявлено, что принципиальным условием формирования стиля деятельности является активизация саморегуляции учащихся. Основные линии такой активизации обеспечение активной мотивации, учет и коррекция самооценок учащихся, активизация их интеллектуальной деятельности, учет эмоциональных реакций, психологическое просвещение. Как один из аспектов формирования и совершенствования стиля выступает коррекция негативных особенностей деятельности.

В рамках этого направления стиль педагогического общения рассматривается как системное образование, обеспечивающее субъектное взаимодействие индивидуальностей воспитателя и детей, и как механизм, регулирующий это взаимодействие. Разработана концепция полисистемного взаимодействия в триаде: человек – стиль – общество [10, 11, 38].

М. Р. Щукиным, А. Г. Исмагиловой и их учениками эмпирически выделены структура и основные стили педагогического общения воспитателей дошкольных учреждений, из них два – противоположные (организационный и развивающий), два – промежуточные (организационно-стимулирующий и развивающе-корректирующий).

Результаты исследований показали, что в ходе профессионального становления, например, воспитателя стиль педагогического общения развивается, а характер этих изменений зависит от стажа профессиональной деятельности и уровня профессионального образования. Развитие стиля педагогического общения происходит в соответствии с двумя моделями – адаптивной и развивающей. Адаптивная направлена на приспособление ситуации взаимодействия к индивидуальности воспитателя и определяется отношением к профессиональной деятельности как средству достижения личного успеха. Развивающая модель становления стиля нацелена на активное проявление индивидуальности воспитателя в процессе взаимодействия с детьми с учетом их особенностей как активных субъектов общения. Определяется она отношением к профессиональной деятельности как к смыслу своего существования, проявлению своей самости.

Изучение проблемы стиля педагогического общения неизменно сочетается с внедрением его результатов в практику ряда дошкольных учреждений, в процессе проведения курсов по повышению квалификации работников дошкольных учреждений, а также в научном руководстве А. Г. Исмагиловой методическими объединениями психологов дошкольных учреждений нескольких районов г. Перми.

3. Педагогическая одаренность и профессиональные способности учителя в системе непрерывного образования. Данное направление научных исследований в пермской научной школе психологов связано с разработкой концепции специальных способностей учителя-предметника с позиций системного подхода в русле теории интегрального исследования индивидуальности.

На основе обширных эмпирических исследований Б. А. Вяткина и Т. М. Хрусталевой, а также их учеников выделены и описаны структурные модели специальных способностей учителей различных предметов (русского языка, литературы, математики, биологии, химии, изобразительного искусства, музыки, физической культуры). Установлено, что психологическая структура предметно-педагогических способностей включает в себя компоненты двух качественно своеобразных уровней: педагогические и предметные способности. Выяснено, что структура этих способностей и характер взаимосвязей с разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности специфичны в зависимости от предметной направленности деятельности учителя и этапа его профессионального становления.

Педагогические способности связаны прежде всего с показателями личностных и социально-психологических особенностей, предметные – с показателями нейродинамических и психодинамических особенностей. В процессе профессионального становления учителя усиливается роль личностного опосредования специальных способностей. В рамках данного направления экспериментально обнаружены специфические особенности интегральной индивидуальности учителей различных предметов. Для филологов это чувствительность, для математиков – эмоциональная устойчивость, для биологов – общительность, для химиков – активность, для учителей изобразительного искусства – адаптивность.

Впервые в лонгитюдном исследовании показаны динамика развития симптомокомплекса специальных способностей учителя, а также изменения их места и роли в структуре интегральной индивидуальности.

В ходе ряда исследований под руководством Т. М. Хрусталевой разработаны комплексные методики диагностики специальных способностей учителей. Показана связь профессиональной успешности учителя с симптомокомплексом профессиональных и индивидуально-психологических характеристик. Обнаружена специфика этой связи в зависимости от этапа профессионального становления учителя.

Создана концепция педагогической одаренности школьников как предпосылки развития профессиональных способностей учителя. Выявлен компонентный состав, структура, динамика и основные направления развития симптомокомплекса педагогической одаренности школьников младших, средних и старших классов. Разработана и внедрена система психологического сопровождения развития педагогической одаренности в средней об-

щеобразовательной школе. Экспериментально определена структура педагогической одаренности школьников трех возрастных групп: младшие школьники, подростки, юноши. Обнаружено, что ядро педагогической одаренности формируется в младшем школьном возрасте. Установлены три направления развития педагогической одаренности школьников: стабилизация, обогащение, возрастная изменчивость [28, 34–36].

Полученные в результате эмпирического исследования сведения позволяют психологически грамотно подойти к вопросам повышения эффективности деятельности педагогов в учебно-воспитательном процессе, формировать и развивать способности и мастерство учителей начиная с этапа овладения профессией до этапа профессиональной зрелости, т. е. могут быть использованы как в практике профориентации на учительские профессии, так и для коррекции обучения в педагогических учебных заведениях. Разработаны комплексные методики диагностики специальных способностей, педагогической одаренности, индивидуального стиля деятельности, применяемые в практике допрофессионального, профессионального образования и психологического сопровождения профессионального становления педагогов, профориентации на учительские профессии, работе психологической службы системы образования и подготовке будущих психологов. Система психологического сопровождения развития педагогической одаренности школьников прошла многолетнюю апробацию. Результаты исследования внедрены в практику в лицее № 8 г. Перми; используются в работе психологической службы Пермского педагогического училища № 4, в экспертной деятельности, осуществляемой в рамках работы Высшей аттестационной комиссии департамента образования и науки Пермской области.

4. Психология активности субъектов образования. А. А. Волочковым предпринята попытка обоснования значимости третьего (наряду с генетическим и средовым) фактора развития – активности самого субъекта жизнедеятельности. Предложена концепция целостной активности субъекта конкретной сферы взаимодействий. Данная концепция прошла эмпирическую проверку в ходе исследования учебной активности школьников и студентов.

Лонгитюдное исследование учебной активности и развития индивидуальности учащихся от 2-го класса массовых школ (1996) к 9-му классу, а затем – к 2–3-м курсам обучения в вузах (2006) дает обширный материал относительно динамики психического развития и учебной активности в системе непрерывного образования, аналогов которому нет в отечественной и зарубежной психологии и педагогике. В ходе этого исследования изучаются стили учебной активности и их возрастная динамика в условиях непрерывного образования. Кроме того, в рамках указанного направления разрабатываются экспериментальные технологии сравнительных исследований психического развития учащихся в зависимости от типа (модели) обучения [1–3].

Результаты исследований, основанные на представительных выборках (на 2006 г. – более 3 тыс. респондентов), неизменно показывают, что стремление предельно рафинировать среду обучения не гарантирует преимуществ по сравнению с традиционным обучением, если такая модель или система не создает условий саморазвития субъекта в пространстве оптимума противодействий, моделирующих широкий спектр экзистенциальных жизненных проблем.

5. Этническая индивидуальность и психолого-педагогическое сопровождение этнокультурного развития человека в системе непрерывного образования. Полиэтничность современной России мало изучена и недостаточно учитывается в организации образования, его технологиях и содержательных аспектах. В. Ю. Хотинец и ее ученики первыми приступили к изучению когнитивных возможностей детей народов Уральского региона с учетом родового потенциала их национальных культур.

Решение данной проблемы позволило перейти от декларации этнопсихологических особенностей детей в системе национального образования к применению культуросообразных форм, методов, условий интеллектуального воспитания учащихся [27, 29, 31, 32].

Результаты научных изысканий в рамках данного направления использованы при разработке Концепции национальной политики Удмуртской Республики, законов Удмуртской республики «О народном образовании», «О культуре», «О языках народов Удмуртской Республики»; они востребованы в работе постоянной комиссии по науке, образованию, культуре и молодежной политике в Государственном совете Удмуртской Республики; учитывались при разработке Концепции образования Удмуртской Республики в Комитете по науке, высшему и среднему профессиональному образованию при Правительстве Удмуртской Республики и Концепции национальной политики и национального образования в администрации Бардымского района Пермской области.

Под руководством В. Ю. Хотинец на основе принципа полипозиционной субъектности разработаны также технологии психолого-педагогической поддержки учебно-исследовательской деятельности. Данные технологии способствуют становлению социально ответственного поведения, расширению спектра форм социально-значимой деятельности школьников в конкретной культурной среде.

6. Психологическое сопровождение развития индивидуальности в условиях модернизации образования. Основанная тематика исследований в рамках лаборатории психологии образования ИП ПГПУ, работу которой возглавляет доцент Н. В. Коптева, связана с проблемой психологического сопровождения инноваций перманентной модернизации российского образования. Среди них – психологическое сопровождение профессионального самоопределения школьников, в рамках которого лабораторией осуществляется адаптация субтестов психодиагностической профориентационной системы Джима Барретта.

Под руководством Н. В. Коптевой изучаются различные аспекты становления и развития самосознания старшеклассников (специфика нравственного самосознания, ценностей в структуре самосознания современного юношества, самооценка, самоотношение и границы Я в юношеском возрасте, а также проблемы психического здоровья и психологической безопасности учащихся, развивающие возможности современных образовательных систем.

7. Психофизиологические и психогенетические основы развития индивидуальности субъектов образования. Данное направление в целом
имеет фундаментальную окраску, однако сотрудничество с образовательными учреждениями в ходе исследований, разрабатываемые практические рекомендации, выборки респондентов указывают на его непосредственную связь с психологией индивидуальности субъектов образования.
Научно-творческим коллективом под руководством доцента Е. А. Силиной, а также сотрудниками лаборатории дифференциальной психологии
ИП ПГПУ под руководством Д. С. Корниенко ведется изучение генотипосредового соотношения в развитии свойств индивидуальности, типов
взаимосвязей общефизиологических и нейрофизиологических характеристик со свойствами темперамента и личности в зависимости от пола
и возраста [19, 25, 26].

Среди уже достигнутых результатов – выявление закономерностей развития индивидуальности детей из многодетных семей, изучение закономерностей онтогенетического развития индивидуальности детей из многодетных семей в сравнении с детьми, которые в семье являются единственными. В рамках серии работ по теме «Конфигурация семьи как фактор индивидуальности» показано, что в структуре взаимосвязей психодинамических и личностных свойств опосредующими звеньями выступают компоненты конфигурации семьи.

Таким образом, традиция приоритета психологии индивидуальности субъектов образовательной среды отчетливо проявляется в тематике научных исследований представителей научной школы. Полувековой опыт их работы – прекрасный фундамент для реализации инновационной стратегии образования на Урале, и в частности в Пермском крае.

Учеными пермской психологической школы изучаются и другие аспекты проблемы индивидуальности и психологического сопровождения ее развития. Так, разработаны концепция феномена беспомощности человека и путей ее преодоления [37]; эссенциальная теория возникновения феномена борьбы и развития индивидуальности человека борющегося [16, 30] и др.

В пермской психологической школе за последние пять лет создан оригинальный психодиагностический инструментарий. Его особенностью является тщательная психометрическая проверка с использованием новейших методов математической статистики и психометрики (эксплораторный и конфирматорный факторный анализ, путевой анализ и др.).

Особое внимание уделяется конструктной валидности создаваемого инструментария. Пермский диагностический инструментарий представлен следующими образцами:

- «Пермский вопросник Я» (Дорфман 2008);
- Тест «Задания на внимание» (Дорфман, Гасимова, Булатов 2006);
- «Пермский вопросник полимодальных мотивов достижения» (Феногентова 2002);
 - «Вопросник этнического Я» (Балева 2004);
 - «Вопросник "Эмоциональное полотно"» (Дорфман 2005);
- «Диагностика учебной активности школьников: вопросник и стандартизованные программы наблюдения» (Волочков 2002);
 - «Вопросник религиозной активности» (Смирнов 2002);
 - «Вопросник этнического самосознания» (Хотинец 2004);
 - «Вопросник "Культура общения"» (Хрусталева 2005).

Методология и инструментарий психологической школы Мерлина – Вяткина используются в реализации международных проектов:

- А. А. Волочков, А. Ю. Попов участники кросс-культурного исследовательского проекта «Стресс и копинг-поведение учителя» (2005–2008). В рамках этого проекта координируется взаимодействие ряда университетов США, Нидерландов, Южной Африки (Кейптаун), Суринама (г. Парамарибо), Китая (Гонконг), Индии, Италии (Милан). Общее руководство осуществляется университетами Амстердама и Утрехта (Нидерланды) проф. К. В. Д. Вульф и Х. Эвераерт;
- ◆ Л. Я. Дорфман соорганизатор международного научного издательского проекта «Эстетика и инновации» [41];
- В. Ю. Хотинец участник проектов TEMPUS PROJECT «A Social Policy Center at Udmurt State University» (2002–2004 гг.) (Манчестерский университет, Великобритания; Хельсинский университет, Финляндия); INTAS «Лингвистическое и этническое возрождение в России: от политики до культурного разнообразия» (2006–2009 гг.) (Университет Центрального Ланкашира, Великобритания; Финляндия).

На основе результатов выполненных исследований психологами пермской научной школы разработаны следующие образовательные программы и учебные курсы:

- «Интегральная индивидуальность человека и ее развитие» (Б. А. Вяткин; Н. В. Ротманова);
 - «Методологические основы эмпирической психологии» (Л. Я. Дорфман);
 - «Психология активности субъекта бытия» (А. А. Волочков);
- «Анализ и интерпретация данных в исследованиях индивидуальности человека» (А. А. Волочков).
- курс повышения квалификации профессорско-преподавательского состава кафедр вузов «Программные средства обработки статистических данных в прикладных гуманитарных исследованиях» (А. А. Волочков);

- образовательная программа повышения квалификации педагоговпсихологов «Субъект образовательных взаимодействий: критерии развития, диагностика и организация исследований» (А. А. Волочков);
- «Учебная мотивация школьника: психолого-педагогические закономерности и пути развития» (А. А. Волочков);
 - «Имидж муниципального служащего» (Е. Ю. Воронова);
 - «Основы медиа-психологии» (Д. О. Смирнов);
 - «Психология творческой индивидуальности» (Т. И. Порошина);
- «Психология способностей в индивидуальном развитии» (Т. М. Хрусталева);
 - «Психология этнической индивидуальности» (В. Ю. Хотинец);
 - «Этническая и кросскультурная психология» (В. Ю. Хотинец);
 - «Психология межэтнических отношений» (В. Ю. Хотинец);
 - «Психология индивидуальных различий» (Е. А. Силина).

За последние три года исследований индивидуальности человека выпущено полтора десятка практико-ориентированных публикаций (в том числе с грифом УМО вузов РФ) [1, 7–9, 12,15–17, 19, 22, 24, 25, 33 и др.].

Коллектив научной школы принимает активное участие в реализации краевых, областных и федеральных программ. Так, результаты исследований, проводившихся под руководством профессора В. Ю. Хотинец, использовались при создании Концепции национальной политики Удмуртской Республики, Концепции национальной политики и национального образования администрацией Бардынского района Пермского края, законов Удмуртской республики «О народном образовании», «О культуре», «О языках народов Удмуртской Республики»; данные исследований доцента Н. В. Коптевой послужили для успешного выполнения программы «Создание условий для становления подростка как субъекта здорового образа жизни» (2006 г.) и эффективного проведения экспертизы инновационных проектов в рамках Национального проекта «Образование» по Пермскому краю (2007–2008 гг.).

Представители научной школы тесно сотрудничают с редакциями ведущих отечественных и зарубежных научных изданий:

- Б. А. Вяткин член редколлегий журналов «Образование и наука. Изв. УрО РАО» (Екатеринбург), «Практическая психология образования» (РАО, Москва) «Сибирский психологический журнал» (Томск); главный редактор журнала «Вестник ПГПУ. Сер. 1: Психология» (Пермь);
- Дорфман Л. Я. член редколлегий журналов «Bulletin of Psychology and the Arts» (USA), «Вестник ПГПУ. Сер. 1: Психология» (Пермь), «Вестник Томского государственного педагогического университета»; приглашенный редактор специальных выпусков «Journal of Russian and East European Psychology» (USA) и «Bulletin of Psychology and the Arts» (USA);
- В. Ю. Хотинец член редколлегии журнала «Вестник Удмуртского университета. Сер. "Педагогика и психология"»;

- А. А. Волочков, Т. М. Хрусталева, М. Р. Щукин члены редколлегии журнала «Вестник ПГПУ. Сер. І: Психология» (Пермь);
- А. А. Волочков член редколлегии рецензируемого журнала «Комплексная реабилитация больных и инвалидов».

За плодотворную работу и научные достижения только за последние три года члены коллектива удостоены следующими наградами:

- Б. А. Вяткин медалью ордена «За заслуги перед Отечеством» II степени;
- Л. Я. Дорфман статусом Fellow Международной ассоциации по эмпирической ассоциации;
- Е. А. Силина званием «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации»;
- Т. М. Хрусталева званием «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации».

Литература

- 1. Волочков А. А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход: моногр. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т. 2007. 375 с.
- 2. Волочков А. А., Попов А. Ю. «Внешнее» и «внутреннее» в целостной активности субъекта бытия (на примере студентов вузов) // Сиб. пед. журн. 2007. № 13. С. 327–335.
- 3. Волочков А. А., Попов А. Ю. Целостная активность субъекта жизнедеятельности: концептуальная модель и пути эмпирических исследований // Вестн. ВЭГУ. № 2. Педагогика. Психология. Уфа: Восточ. ун-т, 2007.
- 4. Воронова Е. Ю. Из истории психологического исследования индивидуальности человека на Урале // Образование и наука. Изв. УрО РАО. Екатеринбург: 2008. № 9(57). С. 83–92.
- 5. Воронова Е. Ю. Пермская научная психологическая школа: история и современность: моногр. Пермь: ПГПУ, 2008. С. 141.
- 6. Вяткин Б. А. Избранные психологические исследования индивидуальности: теория, эксперимент, практика. Пермь: Книж. мир, 2005. 392 с.
- 7. Вяткин Б. А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М: Изд-во НПО «Модэк», 2007. 352 с. (Б-ка психолога).
- 8. Вяткин Б. А. Метаиндивидуальность учителя: моногр. Пермь: Перм. пед. ун-т, 2005. 70 с.
- 9. Вяткин Б. А., Жданова С. Ю. Психология познания индивидуальности: учеб. пособие. М.; Воронеж: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Изд-во НПО «Модэк», 2007. 380 с. (Б-ка психолога).
- 10. Вяткин, Б. А., Шукин М. Р. Проблемы индивидуального стиля в трудах В. С. Мерлина и их развитие (к 110-летию со дня рождения ученого) // Мир психологии. 2007. № 3. С. 256–264.

- 11. Вяткин Б. А., Щукин М. Р. Человек стиль социум: полисистемное взаимодействие в обрзовательном пространстве. Пермь: ПГПУ, $2007.\ 108\ c.$
- 12. Дорфман Л. Я. Исторические и философские корни научного метода в эмпирической психологии: учеб. пособие. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2002. 107 с.
- 13. Дорфман Л. Я. Концепция метаиндивидуального мира: современное состояние // Психология: журн. Высш. шк. экономики, 2006. Т. 3, N_0 3. С. 3–34.
- 14. Дорфман Л. Я. Метаиндивидуальная и полимодальная модели креативности // Информация, время, творчество / под ред. В. М. Петрова, А. В. Харуто. М.: Гос. ин-т искусствознания; Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского, 2007. С. 73–79.
- 15. Дорфман Л. Я. Методологические основы эмпирической психологии: от понимания к технологии: учеб пособие. М: Смысл; Издат. центр «Академия», 2005. 288 с.
- 16. Иванов Д. В. «Человек борющийся» в неклассической российской психологии (конец XIX начало XX вв.): моногр. Иркутск: ИрГСХА, $2005.\ 252\ c.$
- 17. Иванов Д. В., Галюк Н. А., Кривобоков С. А. Введение в эбологию: очерки концепций подросткового возраста (психологическая парадигма): моногр. Иркутск: ИрГСХА, 2006. 144 с.
- 18. Интегральная индивидуальность человека и ее развитие: коллектив. моногр. / под ред. Б. А. Вяткина. М.: Ин-т психологии РАН, 1999. 28 с.
- 19. Корниенко Д. С., Силина Е. А. Дифференциальная психология: учеб.-метод. комплекс курса. М.: Флинта: МПСИ, 2007.
- 20. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 256 с.
- 21. Мерлин В. С. Избранные психологические труды. Психология индивидуальности. М.; Воронеж: Ин-т практ. психологии; НПО «МОДЭК», 1996. 457 с.
- 22. Метаиндивидуальный мир и полимодальное Я: креативность, искусство, этнос / под ред. Л. Я. Дорфмана, Е. А. Малянова, Е. М. Березиной. Пермь: Перм. гос. ин-т искусства и культуры, 2004. 138 с.
- 23. Полисистемное исследование индивидуальности человека / под ред. Б. А. Вяткина. М.: ПЕРСЭ, 2005. 384 с.
- 24. Психологическое сопровождение индивидуальной образовательной траектории учащихся: сб. науч.-метод. разработок / под ред. Е. Ю. Вороновой. Пермь, 2006. $88\ c$.
- 25. Силина Е. А., Баландина Л. Л. Какие они, дети из многодетных семей (психологический очерк индивидуальности детей из многодетных семей). Пермь: Изд-во ПГПУ. 2005. $210~\rm c.$
- 26. Силина Е. А., Евтух Т. В. Межполушарная асимметрия и индивидуальные различия. Пермь: Изд-во ПГПУ. 2006. 131 с.

- 27. Со-бытие культур. Психологические универсалии в культурном многообразии: моногр. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2006. 152 с.
- 28. Таллибулина М. Т. Структура музыкальной одаренности: возрастные и тендерные особенности проявления // Материалы междунар. конгресса по креативности и психологии искусства. М.: Смысл, 2005. С. 143–145.
- 29. Теоретико-методологические основания и эмпирические исследования этнической индивидуальности человека // Полисистемное исследование индивидуальности человека / под ред. Б. А. Вяткина. М.: ПЕРСЭ, 2005. С. 50–90.
- 30. Теоретические предпосылки и принципы эссенциальной психологии // Проблемы эссенциальной психологии: сб. науч.-метод. тр. / под ред. Д. В. Иванова. Иркутск: ИрГТУ, 2001.
- 31. Хотинец В. Ю. Психологические и культурные факторы этнотипического поведения // Психол. журн. 2005. Т. 26, № 2. С. 33–44.
 - 32. Хотинец В. Ю. Этническое самосознание. СПб.: Алетейя, 2000. 240 с.
- 33. Хотинец В. Ю. Со-бытие культур. Психологические универсалии в культурном многообразии: моногр. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2006. 152 с.
- 34. Хрусталева Т. М. Психологическое исследование педагогической одаренности в школьных возрастах // Мир психологии. 2005. № 3. С. 170–177.
- 35. Хрусталева Т. М. Психология педагогической одаренности: моногр. Пермь: ПГПУ, 2003. 163 с.
- 36. Хрусталева Т. М., Доманова Е. Е. Специальные способности в структуре деятельности учителей-предметников // Вопр. психологии. 2003. N_{\odot} 3. С. 53–66.
- 37. Циринг Д. А. Психология выученной беспомощности: учеб. пособие. М.: Издат. центр «Академия», 2005. 120 с.
- 38. Щукин М. Р. Полисистемная характеристика структуры и развития стиля деятельности // М. Р. Щукин, Б. А. Вяткин и др. Полисистемное исследование индивидуальности человека: коллектив. моногр. / под ред. Б. А. Вяткина. М.: ПЭРСЭ, 2005. С. 17–49.
- 39. Dorfman L. A metaindividual model of creativity. In Locher, P. Martindale C., & Dorfman L. New directions in aesthetics, creativity, and the arts Amityville. N. Y.: Baywood Publishing Co, 2005. P. 105–122.
- 40. Dorfman L. & Ogorodnikova A. Plural self, plural achievement motives, and creative thinking. In Dorfman, C. Martindale, & V. Petrov (Eds.). Aesthetics and Innovation. Cambridge: Cambridge Scholars Press, 2007. P. 125–160.
- 41. Dorfman L., Martindale C., & Petrov V. (Eds.). Aesthetics and Innovation. Cambridge: Cambridge Scholars Press, 2007. P. 125–160.
- 42. Vyatkin B. A., Rotmanova N. V. Blood type and a person's integral individuality peculiarities // European Journal of natural history. 2006. $N_{\rm P}$ 2. P. 137–138.

КНИЖНЫЕ НОВИНКИ

К 10-летию УрО РАО

Научно-образовательные школы Урала / рук. науч.-изд. проекта Г. М. Романцев, отв. за вып. В. А. Федоров, сост. Л. М. Андрюхина. Екатеринбург: Раритет, 2010. 272 с.

В книге описывается опыт работы и научные достижения научнообразовательных школ Урала и Удмуртии, внесших значительный вклад в интеграцию науки и образования и ставших центрами приращения научного потенциала системы образования на Урале и в России. Раскрыта роль научно-образовательных школ в формировании кластеров развития образования, в воспитании новых поколений ученых, в научном обеспечении образовательной стратегии и практики. Издание является результатом реализации проекта Уральского отделения Российской академии образования и предназначено ученым, научным работникам сферы образования и педагогам-практикам.

Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций (2000-2010 гг.) / отв. за вып. В. А. Федоров; сост. Л. М. Андрюхина. Екатеринбург: Раритет, 2010. 436 с.

В издании представлены основные результаты деятельности Учреждения Российской академии образования «Уральское отделение» в области фундаментальных и прикладных исследований, инновационной, издательской и международной деятельности с 2000 по 2010 г. На основе аналитических и статистических данных раскрыта роль Уральского отделения в процессе интеграции науки и образования, в развитии научного потенциала системы образования на Урале.

Наука образованию: поддержка инновационных процессов и профессионального партнерства (материалы региональной научно-практической конференции) / под общ. ред. Н. Н. Давыдовой, Н. А. Стумбрис. Екатеринбург: Учреждение РАО «Уральское отделение», ФГАОУ ВПО РГППУ ГОУ ДПО «Институт развития образования», 2010. Ч. 1, 2. 1132 с.

В сборнике обобщен опыт работы образовательных учреждений – победителей ПНПО разных лет, Всероссийских и региональных конкурсов инновационных проектов, представителей научного сообщества Свердловской области и Уральского региона, занимающихся реализацией Приоритетного национального проекта «Образование» и государственных программ «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение

современной модели образования в 2009–2012 гг.» и «Наша новая школа». Большое внимание уделено вопросам поиска способов оптимизации образовательного процесса в средней школе, становления профессионализма педагога как главного ресурса инновационного развития образования, новых подходов, методов и приемов управления качеством образования, развития непрерывного образования в условиях новой образовательной парадигмы и развития образовательных процессов в пространстве межкультурных коммуникаций, разработки стратегий поведения образовательных учреждений в конкурентной среде и инновационной деятельности педагогов в ИКТ-насыщенной среде.

Книга будет полезна работникам системы общего и профессионального образования, а также специалистам, занимающимся разработкой и внедрением инновационных процессов в образовании.

Теория и практика профессионального образования: поиск, инновации, перспективы: сб. науч. тр. / под ред. Г. Д. Бухаровой, О. Н. Арефьева. Екатеринбург: Издат. дом «ИздатНаукаСервис», 2010. Вып 12. 594 с.

Сборник содержит статьи, посвященные поиску новых подходов в системе общего и профессионального образования, инновациям и перспективным направлениям развития отечественной образовательной сферы.

Первый раздел «Актуальные проблемы профессионального образования» открывает совместная статья д-ра пед. наук, проф. О. Н. Арефьева и канд. пед. наук Е. О. Дубровской «Конструирование результативной образовательной системы колледжа в современных условиях», в которой дается оценка деятельности колледжа в условиях интеграции учреждений среднего и высшего профессионального образования. Второй раздел «ИКТ в обучении» посвящен разнообразным аспектам эффективного использования информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе. В разделе «Вопросы здоровьесбережения в образовательном процессе» собраны статьи, в которых раскрывается сущность здоровьеформирующего образования, ответственного отношения к сохранению и созиданию здоровья; анализируется готовность будущих социальных педагогов к осуществлению здоровьесберегающей деятельности. В разделе «Проблемы частных методик» рассматриваются различные стороны обучающей деятельности. Авторами ряда статей этого раздела являются представители Республиканского института профессионального образования Республики Беларусь. В последнем разделе «Вопросы физической культуры и физического воспитания» освещаются вопросы общей спортивной и физической подготовки студентов, а также профессиональной мобильности студентов в системе физкультурного образования.

Сборник адресован ученым-педагогам, педагогам-практикам, аспирантам, докторантам и соискателям, занимающимся проблемами профессиональной педагогики и образования.

Авторский коллектив приглашает всех, кто интересуется проблемами профессионального образования, к творческому сотрудничеству и публикации научных статей в последующих выпусках сборника.

ИНФОРМАЦИЯ

VI Всероссийская научно-практическая конференция «ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ»

14-16 февраля 2011 г.

Российский государственный профессионально-педагогический университет, Институт экономики Уральского отделения Российской академии наук, Уральское отделение Российской академии образования, Академия профессионального образования

Сопредседатели программного комитета:

- Γ . М. Романцев действительный член РАО, ректор РГППУ, председатель УрО РАО;
- А. И. Татаркин действительный член РАН, директор Института экономики УрО РАН.

Основные направления работы конференции

- 1. Государственное учреждение профессионального образования в условиях автономии: проблемы и перспективы.
 - 2. Управление образовательным процессом в условиях новых ФГОС.
- 3. Профессиональное образование как фактор формирования и накопления человеческого капитала.
- 4. Инновационные формы взаимодействия учреждений профессионального образования с бизнес-сообществом.
 - 5. Маркетинг в сфере профессионального образования.

К участию в конференции приглашаются преподаватели, студенты и аспиранты вузов, научные и практические работники.

Для участия в конференции необходимо представить заявку, тезисы докладов. В заявке должны быть указаны фамилия, имя, отчество участника, тема доклада, место работы или учебы, должность, ученая степень, звание, адрес (с индексом), контактные телефоны и личный e-mail.

Тезисы докладов объемом до 2-х страниц машинописного текста принимаются до 24 января 2011 года в распечатанном виде и в электронном виде на e-mail: Mokronosov@rsvpu.ru с пометкой «На конференцию» в виде файла в редакторе Word 7,0 (Microsoft Office 97), шрифт Times New Roman Cyr; межстрочный интервал 1,2; размер шрифта 14; отступы 2,5 см со всех сторон листа, абзацный отступ 1,25 см. Текст должен быть напечатан четко и ярко, вписывания и исправления не допускаются. В верхнем правом углу печатаются фамилия и инициалы автора, ни-

же указывается город. Название печатается заглавными буквами. Страницы нумеруются карандашом.

Тексты выступлений и докладов объемом до 10 страниц машинописного текста подавать **до 7 февраля 2011 г.**

Материалы конференции и тезисы будут опубликованы отдельными сборниками.

Организационный взнос в сумме 600 р. выслать **до 1 февраля 2011 г.** на расчетный счет университета:

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (РГППУ) ОФК по Орджоникидзевскому р-ну г. Екатеринбурга, (ИНН 6663019889, КПП 667301001, ОКАТО 65401385000, р/счет 40503810316600000001 в ОАО «СКБ-Банк», кор/счет 30101810800000000756 БИК 046577756 за участие в конференции ИнЭУ (или внести лично в кассу университета до 1 февраля 2011 г.).

Заявки и тезисы докладов в распечатанном виде высылаются по адресу: 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11, Российский государственный профессионально-педагогический университет, дирекция Института экономики и управления.

Контактный телефон/факс: (3432) 338–39–42, Коростина Анастасия Викторовна.

АВТОРЫ НОМЕРА

Беликова Людмила Федоровна – кандидат философских наук, профессор кафедры социологии института социологии и права Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: lfb@bk.ru

Бенин Владислав Львович – кандидат философских наук, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и социально-экономических дисциплин, декан социально-гуманитарного факультета Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Заслуженный работник образования Республики Башкортостан, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, лауреат премии Уральского отделения РАО, Уфа. E-mail: benin@lenta.ru

Герт Валерий Александрович – кандидат философских наук, доцент кафедры социальной педагогики Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: valeragert@gmail.com

Иванова Екатерина Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и психофизики Уральского государственного университета им. А. М. Горького, Екатеринбург. E-mail: ivanova_rina@mail.ru

Игнатов Сергей Борисович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования Гуманитарного института Тюменского нефтегазового университета, Тюмень. E-mail: super.borisovich@yandex.ru

Копылова Екатерина Александровна – аспирант, преподаватель кафедры педагогики Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, Нижний Тагил. E-mail: copylova@rambler.ru

Котляров Иван Дмитриевич – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики фирмы Санкт-Петербургского филиала Государственного университета – Высшей школы экономики (ГУ-ВШЭ), Санкт-Петербург. E-mail: ivan.kotliarov@mail.ru

Лукичева Марина Валентиновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания Уральского государственного педагогического университета им. А. М. Горького, Екатеринбург. E-mail: lukicheva@r96.ru

Мубинова Зульфия Фаритовна – кандидат педагогических наук, доцент Института педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Уфа. E-mail: mubinovaz@mail.ru

Неумоева-Колчеданцева Елена Витальевна — кандидат психологических наук, доцент Института психологии, педагогики, социального управления Тюменского государственного университета, Тюмень. E-mail: education@utmn.ru

Степанова Алена Игоревна – соискатель степени кандидата наук кафедры социологии института социологии и права Российского государ-

ственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: alenast@e1.ru

Хуб Ханнс – доктор полит. наук, профессор Высшей школы экономики и окружающей среды – «University for Applied Sciences», Нюртинген – Гайслинген (Германия). E-mail: hub@hub-consulting.de

Шемятихина Лариса Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики управления организацией Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: lyshem@rambler.ru

CONTENTS

THEORY OF EDUCATION

Gert V. A. The Problem of Educational Process Players in the Modern Educational Establishment

3

 ${\it Mubinova\,Z.\,F.}$ The Concept of Multicultural Education in Russian Pedagogics

12

GENERAL QUESTIONS OF EDUCATION

Ignatov S. B. Ecological Competence in the Context of Education for Sustainable Development

21

PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Ivanova E. S. Peculiarities of Emotional Intelligence of Teenagers

33

Neumoeva-Kolchedantseva E. V. Loneliness as a Psychic Phenomenon and as a Resource of Personality Growth of Teenagers

40

SOCIOLOGICAL RESEARCH

Belikova L. F., Stepanova A. I. Problems of Professional Adaptation of Vocational School Graduates

53

INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

 $Hub\ H.,\ Lukichova\ M.\ V.$ Method Used to Identify and Analyse the Interacting Elements of a Complex System

64

DISCUSSION

Benin V. L. Religious Culture and Secular Ethics

78

 $Shemyatikhina\ L.\ Y.$ The Economic «I-concept» as an Object of Multidisciplinary Research

88

VIEWPOINT

 $\it Kotlyarov~I.~D.$ The Russian System of Scientific Journals: Problems and Solutions

95

CONSULTATION

Kopylova E. A. Dialogue Strategies as a Factor of Meaning-making Process in Didactic Interaction

106

Ososova M. V. Assessment Criteria and Indices of Students' Professional Choice at the Level of General Vocational Training

115

SCIENCE LIFE

Scientific-Educational School «The Integrated Individuality of a Person and His Pedagogical-Psychological Development in the System of Continuous Education» of B. A. Vyatkin, Associate Member of the Academy of Education of the Russian Federation

124

ISSUE AUTHORS

141

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 электрон- ном 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 журкал «Образование и наука. Из							ап	20462						
			•	_			_		-	diam'r.			PAU)»	
		(наименование издания)						- 1	Количество комплектов						
		на 200_ год по месецам										alder M			
		1	2	3 3	3 4	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
		Ку	па	+		_	100		1			L		boque.	
		(почтовый индекс)					(адрес)								
		Kor	Komy												
		(фамилиск, иненциалы) Телг. bol									0000				
		доставочная					RAI	КАРТОЧКА							
		1	-			на	на газету			20462					
					ли- журнал тер			20402		14					
		П	IIB cro		тер										
		- «	O6	раз	ован	ние и наука. Известия УрО РАО									
		Стон подписки Кол-во							70						
		MOCTE		пережи			110-11		-		1000	mer-			
			на 200_ год по						I ITO M	Meceriam					
		1	2	1	3 4	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Куда		+-	_	_			Ш				ļ.,		-		
- 70-	(почтовый индекс)	(azpec)													
Кому			II E		1111		W.E.			-	-				
	(фамисиня, я	пециал	m)		#1000			111		Te	TT	- A LOS	-		

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 $\frac{1}{4}$ 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 (кегль) 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.urorao.ru**.

Уважаемые авторы!

Для размещения Вашей статьи в базе данных журнала просим Вас:

- 1. Обратиться в раздел ЖУРНАЛ на сайте www.urorao.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 ДОБА-ВИТЬ 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 № 1(80)

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 17.01.2011. Формат 70×108/16. Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 500 экз. Заказ № ____.

Цена свободная