

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
УРАЛЬСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 4(83) Журнал теоретических и прикладных исследований Апрель, 2011

ISSN 1994-85-81

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3
Джуринский А. Н. Проблемы образования в многонациональном социуме России и на Западе	3
Яковлев С. В. Ценностная детерминация жизненного и познавательного опыта личности	28
ЭКОНОМИКА И ОБРАЗОВАНИЕ.....	37
Кузнецов А. И. Экономика социокультурной сферы как фактор инновационного развития региона.....	37
ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	46
Игнатов С. Б. Концептуальные основания экологической деонтологии.....	46
Максимова Е. А. Фреймовый подход в педагогических исследованиях	55
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	62
Листвин А. А. Подготовка педагога профессионального обучения: проблемы и тенденции.....	62
Радыгина Е. Г. Определение готовности студентов к профессиональным взаимодействиям в сфере гостеприимства	69
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	78
Ефимова Г. З. «Социальная скорость» как ключевая характеристика актора инновационной экономики.....	78
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	91
Журухин Г. И., Руткаускас Т. К. Виртуальное моделирование в практике преподавания (на примере экономических дисциплин)	91
Овчинникова К. Р. Дидактические инструменты вчера и сегодня	97
СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА.....	108
Борисова Е. А. Новый подход к устранению заикания у дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи	108
КОНСУЛЬТАЦИИ	119
Крапивина Л. А. Формирование социальной компетентности подростков в разновозрастных объединениях позитивной направленности	119
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	130
Белякова Е. Г., Обласова Т. В., Плотников А. Д. Формирование личности в социокультурном информационном пространстве современного отечественного образования (региональный аспект): обзор материалов конференции	130
АВТОРЫ НОМЕРА	142

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

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

Редакционный совет:

О. Б. Акимова, О. А. Алексеев, А. М. Андрюхина, В. П. Бездухов, В. А. 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. А. 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 Н. Г. Радюковой

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.ugrao.ru

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

© Уральское отделение РАО, 2011

© ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический
университет», 2011

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378:681.518

А. Н. Джуринский

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ СОЦИУМЕ РОССИИ И НА ЗАПАДЕ

Аннотация. Статья посвящена одной из наиболее острых проблем образования – решению вопросов совместного обучения и воспитания представителей различных этносов и культур. Обращаясь к истории и современному состоянию отечественной и зарубежных систем образования, научной теории и практике разных стран, в том числе и России, автор анализирует существующие образовательные концепции и идеи взаимодействия субкультур в мультикультурной и мультиэтнической среде.

Ключевые слова: многонациональный социум, субъекты образования, этническая и культурная общность, ассимиляция, этноцентризм, диалог субкультур в образовании, этнокультурное образование, воспитание толерантности.

Abstract. The paper is devoted to the most urgent educational problem - coeducation and upbringing of different ethno-cultural groups. Considering the history and present condition of Russian and Western educational system, scientific theories and experience of different countries including Russia, the author analyzes existing educational concepts and ideas of subculture interrelations in multicultural and multiethnic societies.

Index terms: multinational society, subject of educational system, ethnic and cultural community, assimilation, ethnocentrism, subcultures dialog in education, ethno-cultural education, tolerance development.

1. Вызовы многонационального социума и образование

В России и на Западе растет этнокультурная диверсификация социума. Усиливаются стремления этнокультурных групп сохранить и развить свою идентичность. Актуализируется и намерение формирования многонациональной идентичности. Проблемы, обусловленные культурными и этническими различиями, становятся приоритетными для образования. Необходимость бесконфликтного сосуществования национальных общин, формирования многонациональной идентичности порождает потребность в адекватном образовании. Идет поиск педагогических принципов, способных смягчить кризис, вызванный нарастанием столкнове-

ний культурных и этнических интересов различных цивилизаций. Следует тщательно проанализировать перспективы в образовании и меры, направленные на погашение конфликтов, обусловленных культурными и этническими различиями. Определение подобных перспектив – первоочередная задача для педагогов-исследователей и всех работников сферы образования.

Педагогическое решение вопросов сосуществования представителей этносов и культур в пределах общего национального пространства – одно из важнейших предназначений современного образования. Образование сегодня не может не учитывать национальные различия и должно включать множество типов, моделей и ценностных педагогических ориентаций, соответствующих мировоззрению и запросам этнокультурных групп различных цивилизаций.

Пренебрежение в образовании факторами мультикультурализма и мультиэтничности – одна из заметных причин межнациональных конфликтов. Угли межнациональной напряженности порой вспыхивают пожарами. В классах и за стенами школ нередки стычки подростков, поделившихся на этнические группы. Этнокультурная риторика используется для поощрения национального экстремизма. На улицы выходит молодежь, ослепленная враждебностью к людям иных культур, национальностей, цивилизаций. Террористы, одурманенные такой враждой, убивают женщин и детей. Не извлекать из этого уроки для образования – означает закрывать глаза на опасность социальных взрывов в полицивилизационных социумах.

Возможны разные взаимоисключающие варианты судеб живущих совместно представителей различных цивилизаций: либо ведущие цивилизации, подобно бульдозеру, раздавят самобытную культуру малых этносов, либо произойдет непредсказуемый по последствиям межнациональный конфликт, либо наладится конструктивный диалог, в обеспечении которого заметная роль принадлежит образованию.

Очевидно, что в поликонфессиональных, полиязычных, полицивилизационных социумах России и Запада взаимодействие больших и малых этносов и культур неизбежно. Образование призвано включаться в этот процесс, содействуя развитию общенациональной культуры, обогащению как доминирующих, так и малых культур. Реализация соответствующих целей предполагает сопряжение через образование культурных ценностей всех участников межкультурного диалога, когда каждый человек осознает принадлежность к тем или иным субкультурам и одновременно причастность к диверсифицированной общности многонационального социума.

Цивилизации России и Запада в третьем тысячелетии должны строить образовательную политику на принципах интеграции, взаимодействия. Это представляется важной гарантией сохранения духовных и культурных ценностей, выработанных всеми субкультурами. Понятно, что условия эффективности такого образования в значительной мере находятся вне собственно педагогических усилий и зависят в огромной степени от воздействия социальных и политических институтов. Разумеется, главные рычаги смягчения противостояний этнокультур следует искать прежде всего в экономических и социальных реформах. Тем не менее между Сциллой и Харибдой межэтнической розни не пройти без систематического образования подрастающих поколений, основанного на диалоге культур. Образование является мощным инструментом создания благоприятного демократического и гуманного социального климата, одной из основных предпосылок выхода из кризиса межнациональных отношений, гармонизации контактов представителей различных цивилизационных типов и культур.

В настоящее время образование не может существовать без осмысления этнокультурных особенностей цивилизаций. Именно такое образование соответствует пониманию воспитания и обучения, которые основаны на идеях вариативности, диверсификации, что означает обеспечение в школьных классах и студенческих аудиториях необходимого минимума равенства и максимальный учет этнокультурных различий.

В России и странах Запада злободневность проблем образования в многонациональном социуме обусловлена необходимостью формирования и развития суперэтнуса с общенациональной идентичностью. В нашем государстве процесс создания новой национальной общности – россиян – осложнен, по крайней мере, четырьмя капитальными обстоятельствами. Во-первых, кризисом идей и опыта коммунистического интернационального воспитания. Во-вторых, социально-демографическими подвижками, вызванными массовым притоком беженцев и иммигрантов из бывших республик Советского Союза. В-третьих, усилением процессов национально-культурного самоопределения народов Российской Федерации. В-четвертых, наличием негативных националистических настроений в обществе.

Российская и западные системы образования нуждаются в поиске путей эффективного взаимодействия субкультур. Растет и ширится круг научных и методических вопросов педагогической деятельности в мультикультурной и мультиэтнической среде – от выработки и реализации демократических идеалов до внедрения адекватных программ, форм и методов воспитания и обучения. Модернизация образовательной сферы

диктует организацию процесса приобщения к традициям субкультур, трансформацию доминирующей культуры как базы образования за счет иных этнокультурных ценностей.

Проблемы образования в многонациональном обществе могут решаться лишь при признании того, что национальные системы образования должны стать органичным знаменателем этнического и культурного многообразия. Всем составным частям такого разнообразия нужно адаптироваться друг к другу. Каждую из них надо рассматривать как одну из нескольких, без претензий на монополию, как необходимый элемент компромисса во имя гражданского мира, создания и сохранения общенациональных целостности, идентичности и культурно-образовательного пространства. Образование призвано поддерживать и поощрять такой компромисс.

2. Субъекты образования в многонациональном социуме

В России и на Западе в качестве основных субъектов образования в многонациональном социуме выступают этнокультурные группы, непременным свойством которых является культурное взаимодействие. Им присущи несколько основных характеристик: 1) этническая (генетическая) общность; 2) культурная общность; 3) языковая общность; 4) статус национального меньшинства или большинства. Комбинации этих характеристик вариативны. Субъекты могут состоять из представителей разных этносов (русскоязычные в Прибалтике), не иметь оригинального языка (афроамериканцы), использовать неродной язык (дагестанцы в России) и т. д. Изменчив и статус субъектов. Так, в Москве и в Уфе татары – малая этническая группа, в Татарстане – титульная субкультура. Точно так же в Испании и Франции каталонцы и баски – меньшинства, а в Басконии и Каталонии – основные региональные общины; в США и Канаде иммигранты – меньшинства, а на исторической родине – ведущие этнокультурные группы и т. д.

В многонациональном социуме присутствуют доминирующий тип (типы) цивилизации и его носитель (носители) – ведущий этнос (этносы) как субъект (субъекты) образования. В России подобные субъекты именуются «титульными» и представлены в первую очередь русским этносом, который переплавил традиции цивилизаций Востока и Запада, а также региональными этносами цивилизаций восточного типа (башкиры, татары и т. д.). В США, Канаде и Австралии подобные субъекты определяются как «доминирующие» (*dominant*). Их представляют крупнейшие автохтоны Западной Европы, США, Австралии, Канады – носители цивилизаций средиземноморского и англосаксонского типа, корни которых уходят в Античность и Средневековье.

В многонациональном социуме, кроме «титულных» и «доминирующих», имеется множество иных этнокультур как субъектов образования. В России их обычно именуют «национальными меньшинствами», в США и Канаде – «зависимыми» (*dominated*), неявными (*invisible*) и явными (*visible*) меньшинствами (*minorities*). К термину «явные меньшинства» прибегают при характеристике иммигрантов последней волны в противоположность остальным «зависимым» и «неявным» меньшинствам. Национальные меньшинства, строго говоря, являются частями целого – нации. Вместе с тем каждая из них обладает собственной психологией и культурой.

Вопрос о дефинициях субъектов образования в многонациональном социуме остается открытым. На Западе этот вопрос нередко трактуется весьма широко, применительно не только к этнокультурным группам, но и любым субкультурам, включая женщин, пожилых, людей с задержками в развитии, высокоодаренных, малоимущих, представителей сексуальных меньшинств и пр. [32; 44]. Такая классификация выглядит излишне всеобъемлющей, так как размывает специфику педагогических проблем в гендерной, социальной, физиологической, сексуальной и иной проблематике, уводит от главного – педагогического осмысления культурного, этнического, языкового многообразия воспитуемых.

Более убедительными в этой связи выглядят суждения тех американских ученых, которые полагают, что при определении субъектов образования в многонациональном социуме в первую очередь надо учитывать этнокультурное многообразие воспитуемых [23–27; 31; 47]. Как считает Дж. Гаи (*Gay G.*), расширение дефиниций субъектов образования в многонациональном социуме искажает сущность проблемы как педагогической деятельности, отвлекает от необходимости соблюдения равенства в образовании, препятствует ликвидации дискриминации и предрассудков в отношениях этносов [47].

Разнообразие субкультур в России и на Западе порождено историческими, социальными, культурными и иными особенностями их возникновения. Среди них условно можно выделить следующие типы субъектов образования:

- основные государственнообразующие субкультуры: в России – русские; в США – белые американцы; в Западной Европе – крупнейшие автохтоны; в Австралии – потомки выходцев из Великобритании; в Канаде – франко- и англоканадцы;
- коренные (автохтонные) группы, не обладающие государственно-культурной автономией: в США, Канаде – индейцы, народности Севера; в Австралии – аборигены; в Европе – цыгане; в Великобритании – валлий-

цы, ирландцы; в Германии – датчане, сорбы; во Франции – баски, корсиканцы, эльзасцы; в России – народности Севера и Дальнего Востока и пр.;

- коренные (автохтонные) группы, имеющие государственно-культурную автономию и самостоятельность: титульные этносы в этнических республиках России, баски, каталонцы в Испании, шотландцы в Великобритании и пр.;

- национальные меньшинства, оформившиеся на протяжении Нового и Новейшего времени: афро- и латиноамериканцы в США и Канаде, диаспоры армян, немцев, корейцев, русских, китайцев, индусов в России и Западной Европе и пр.;

- «новая иммиграция» в России и на Западе на рубеже XX – начала XXI столетий.

Все этнокультурные группы в процессе образования нуждаются не только в самопознании, но и в изучении остальных субкультур, воспитании уважения к ним, непримиримости к дискриминации и расизму, приобретении навыков межкультурного общения.

Представителям малых субкультур в образовании присущи специфические запросы и задачи. Они настаивают на защите собственных культурно-образовательных интересов. Так, малые автохтоны добиваются возврата к региональному разнообразию национальной культуры. Свои проблемы у иммигрантов. Они озабочены вхождением, адаптацией в новый социум и одновременно стремятся сохранить собственные культурные традиции. Часто приезжие плохо владеют языком страны пребывания, не знакомы с ее культурой. Многие из них не имеют хорошего, полноценного образования, не в состоянии его приобрести и потому оказываются на периферии общественной жизни.

Малые этногруппы, контактируя с доминирующими, ведут себя по-разному. Одни изначально проявляют лояльность: шотландцы в Великобритании; карелы, мордва, удмурты, коми в России; марокканцы, тунисцы во Франции и пр. Другие, напротив, стремятся к дистанцированию: афроамериканцы в США; ирландцы в Великобритании; баски в Испании; алжирцы во Франции; татары, чеченцы в России и пр. Небольшим этногруппам почти неизбежно присущи настороженность и опасения дискриминации со стороны большинства общества. В их исторической памяти стойко хранятся страшные воспоминания: геноцид индейцев в США, холокост в Европе, депортации народов Кавказа в Советском Союзе и т. п.

Педагогическим работникам следует учитывать историческую мутацию этнокультурных субъектов образования. Благодаря межнациональному общению их культура, язык, генетический фонд неизбежно

трансформируются. Так, традиционную самоидентификацию, менталитет, культуру русского этноса обогатили самые разные истоки: не только «дух татарской воли», «острый галльский смысл», «сумрачный германский гений» (А. Блок), но и укоренившиеся «советские» ценности.

Влияние доминирующих менталитета, культуры преобразуют и иммигрантов как субъектов образования. Иллюстрацией может служить эволюция живущих во Франции молодых арабов второго и особенно третьего поколений (*Les Beurs*), которые чувствуют себя чужестранцами на исторической родине и в значительной степени ощущают себя частью французской молодежи.

Педагогам следует очень внимательно относиться к культурным характеристикам отдельных представителей этнокультурных групп и принимать их в расчет. Определяющим источником таких характеристик является самоидентификация и этнокультурная мобильность, т. е. выбор идентичности в определенном направлении. Находясь в многонациональной среде, личность уподобляется электрону,двигающемуся по разным орбитам в пределах атома. В результате происходят определенные изменения когнитивного, аффективного и поведенческого свойства. Индивид приобретает объективные знания и субъективные представления о своей и иных культурах, вырабатывает эмоциональные оценки своей и других субкультур и, наконец, выстраивает систему отношений с представителями иных национальных групп.

Самоидентификация начинается в раннем возрасте и в дальнейшем качественно меняется и укрепляется. На этот процесс существенно влияют многие факторы. Показательны в этой связи результаты наблюдений самоидентификации старшеклассников в общеобразовательных школах Москвы. Оказалось, что большинству подростков присуще положительное отношение к собственной национальности. При этом мальчики чаще испытывают положительные эмоции, чем девочки. В то же время представители меньшинств (нерусские) чаще, чем русские, демонстрируют ярко выраженное аффективное отношение к собственной национальности [13].

Большую актуальность при самоидентификации имеет трансформация этнокультурного самосознания детей, рожденных в смешанных семьях, оторванных от своей этнической группы и т. д. Российскими учеными обнаружено, что с возрастом отношение таких людей к проблеме национальной идентификации существенно изменяется. У них, в частности, формируются повышенная толерантность к расовым различиям, особая чувствительность к темам, касающимся национальности [13].

В многонациональной педагогической среде возможны разные варианты самоидентификации и этнокультурной мобильности личности как

субъекта образования в многонациональном социуме. Либо демонстративная поддержка групповой идентичности и уклонение от диалога с другими культурно-этническими группами; либо маргинальное отчуждение, когда личность не овладевает ни одной из культур и испытывает внутренний психологический дискомфорт; либо изменение личностной этнокультурной самоидентификации, в том числе множественная самоидентификация, позволяющая овладевать богатствами иных культур без ущерба собственной. В последнем случае личность, определяя собственное Я, непрестанно переживая ситуацию выбора, претерпевает существенные изменения, «присваивая» инокультурные, общенациональные и мировые духовные ценности.

3. Идеи монокультурного образования

Идеи ассимиляции. В педагогике России и Запада вплоть до 2-й половины XX столетия при рассмотрении вопросов образования в многоэтничном и мультикультурном социуме доминировали идеи ассимиляции. Педагогическая концепция ассимиляции наследует традицию монокультурного государства. Концепция является историческим продуктом мировоззренческих установок «единый народ, единый язык, единая страна, единая культура». Центральная идея концепций – «плавильной печи (тигля)» (*pot*) (США), слияния наций в «советский народ» (СССР), формирования «очищенной» от регионального разнообразия культуры (Франция), приобщения к «культуре белой Австралии» и т. п. – состоит в предположении, что в условиях современной цивилизации нормативная культура большинства неизбежно поглощает языки и культуры меньшинств и что мировое развитие может идти только в направлении сглаживания различий, к упрощению.

Такие предположения не лишены оснований. Глобализация приводит к возрастанию ассимиляционных угроз не только для малых этносов в пределах тех или иных государств, но и для титульных этносов небольших стран (в Западной Европе, например, это Андорра, Дания, Люксембург, Бельгия).

В американской педагогике вплоть до конца 1960-х гг. сторонники ассимиляции ориентировали систему образования на концепцию формирования однородной нации. Они рассчитывали с помощью образования консолидировать этнические осколки вокруг языка и культуры англосаксонского протестантского ядра. США представлялись как некая плавильная печь, в которой должны исчезнуть национальные, культурные, этнические различия. Концепция строилась на том, что смешение этносов породит «новую расу, которая соединит в себе древние ценности, различия, языки и обычаи». Идеология «плавильной печи», когда посредством обра-

зования и воспитания нивелируются особенности субкультур и возникает единообразная культура, хотя и утратила свою актуальность, однако продолжает оставаться весьма популярной.

До определенного времени США даже гордились тем, что были «плавильной печью», в которой на протяжении многих лет выходцы со всего мира срастались в единую нацию. Ассимиляция не считалась чем-то зазорным. Напротив, была целью многих поколений иммигрантов. Все хотели стать «настоящими американцами», и «плавильная печь» была вполне реальным фактом образования и воспитания. Но это длилось до тех пор, пока не пришло осознание, что абсолютная ассимиляция этнических групп, находящихся в инонациональной доминирующей среде, не достижима и что теория воспитания и обучения нуждается в этой связи в радикальных изменениях.

В современном мире, где разные этнические субкультуры стремятся реализовывать в пределах многокультурного социума собственные культурные и образовательные потребности, часто наталкиваясь на давление и дискриминацию в социальной и культурной сферах, концепция ассимиляции выглядит регрессом и архаизмом. Фактически идеология ассимиляции выливается в воспитание и обучение исключительно на основе культуры большинства и отражает ценности, традиции, стиль жизни такого большинства. В этом случае игнорируются языки, культура, особенности мышления и поведения этнических меньшинств, что отрицательно сказывается на состоянии образования.

История знает немало примеров постепенного языкового, этнического и культурного растворения малых этнокультурных групп в доминирующей культурно-языковой среде. Жернова ассимиляции работают медленно, но верно, и зачастую это неотвратимый процесс. Но исторический опыт свидетельствует также, что этнокультурная ассимиляция – отнюдь не всегда абсолютна. Выяснилось, что ядро субкультур чрезвычайно устойчиво. Так, малые национальные общины в крупных городах не только не исчезают, но, напротив, претерпевают качественную реструктуризацию и изменения. Этот процесс связан с множеством обстоятельств: языковыми барьерами, цивилизационным разрывом между культурами, сегрегацией, самодостаточностью и закрытостью малых групп и т. д. Многие субкультуры достаточно успешно и эффективно преодолевают ассимиляционное давление. Этнокультурную идентичность в мире сохраняют армянские, греческие, еврейские, китайские, русские и иные диаспоры. Можно привести множество фактов исторической устойчивости перед лицом ассимиляции коренных малых этнических групп на Западе и в России: басков, валлийцев, евреев, корсиканцев, цыган и т. д. Во Франции

люди пятого поколения русской иммиграции говорят по-русски, ходят в православные храмы. В Канаде различным этническим малым общинам выходцев из Нового Света удастся оберегать свою культуру.

Концепции ассимиляции зачастую носят следы расовой сегрегации. Как замечает в этой связи Д. Равич (*Ravitch D.*), сторонники подобных концепций «высокомерно считали, будто чернокожие не имеют культурных ценностей, которые следует сохранить [53]. В США многими педагогами отвергается стратегия «плавильной печи» как не соответствующая демократическому идеалу свободного выбора при воспитании и обучении. Осуждая такую стратегию, Дж. Бэнкс (*Banks J.*) утверждает, что культурная ассимиляция иммигрантов и цветного населения отнюдь не оказалась гарантией их полноценного включения в общество [23].

Идеи этноцентризма в образовании. Ряд педагогов, политиков и общественных деятелей, представляющих титульные и доминирующие субкультуры, противятся устранению социальных, экономических, культурных, образовательных барьеров, порождающих дискриминацию, не дающих повышать уровень достижений в сфере образования представителям малых национальных групп. Но не меньшую опасность несет и этноцентризм малых субкультур, который ведет через образование к неприязни не только в отношении к доминирующим этническим группам, но и к остальным субкультурам.

Идеи этноцентризма в образовании провоцируют нетерпимость, гипертрофию представления о своей (собственной) исключительности. Они проявляются в крайнем виде в образовании как идеология расизма и агрессивного национализма, которым присущи представления превосходства одной этнической группы и ее культуры над другими. Этноцентризм в образовании существует в широком диапазоне – от невежливости до национальной агрессивности. В его основе лежит ксенофобия (этнофобия): навязывание собственных культурных ценностей, негативные оценки других этнокультурных общностей. Этноцентризм в образовании может также выступать в виде идей «скрытой и мягкой» ассимиляции. В этом случае умалчиваются культурно-образовательные права и интересы тех или иных субкультур.

Для преодоления деструктивного влияния этноцентризма необходимо создание такого общего образовательного пространства, где представлены разнообразные культуры, где обращаются к неповторимому опыту традиций каждого этноса. Лишь в этом случае образование оказывается способом соединения различных культурно-этнических образов мира.

Идеи этнокультурного образования. Заметное место в теории и практике воспитания и обучения в многонациональном мире занимают

идеи этнокультурного образования. В России существует концепция *этнопедагогики* [3]. В США близкие вопросы рассматриваются в области «*родного воспитания*» (*native education*) и «*образования меньшинств*» (*minority education*) [52]. Исследователи этнокультурного образования изучают, как правило, образовательные проблемы одной (чаще малой) этнической группы и анализируют перспективу образования с акцентом на этнокультурных особенностях того или иного этноса, совокупности идеалов, взглядов, убеждений, традиций, обычаев и иных форм проявления педагогического сознания этой этнокультурной группы. Внимание сосредоточено прежде всего на эмпирических педагогических знаниях, аккумуляторах традиционных суждений того или иного этноса относительно трудового, нравственного, физического воспитания молодежи. Идеи этнокультурного образования формируются с учетом социальной и природной среды проживания, типичных черт характера, поведения представителей той или иной этнокультурной группы.

Нет сомнения, что этнос является объектом образования как уникальная историческая, языковая, культурная, генетическая и иная общность и одновременно как дифференцированный феномен. Так, когда мы говорим о менталитете «русской души», то вспоминаем наряду с общими чертами самые разные приметы ее многообразия: «Мы любим все – и жар холодных числ, и дар божественных видений» (А. Блок). В многоцветие ментальности русского этноса свои краски вносят казаки Дона и Кубани, поморы Севера, москвичи, петербуржцы, сибиряки, жители Поволжья, Урала, Центральной России и т. д. и т. п. Всюду русские люди задаются извечными вопросами «кто виноват» и «что делать».

Этнокультурное образование предполагает, что эффективность воспитания и обучения в значительной мере зависит от того, насколько последовательно будут учитываться особенности характера, поведения, быта представителей разных этносов в России и на Западе. Действительно, нелепо пренебрегать необходимостью аккумуляции в образовании знаний о таких особенностях, как склонность русских мыслить иррационально и играть со словом и реальностью; раскованность, оптимизм, прагматизм и индивидуализм белых американцев; точность, педантизм, аккуратность немцев; доверчивость и неспешность скандинавов; sentimentalность и переменчивость итальянцев; сдержанность и недосказанность чувств англичан; экспрессивность французов; немногословность американских индейцев и т. д. и т. п.

Развивая рассуждения сторонников этнокультурного образования, можно говорить о целесообразности учета специфики знакового общения, заменителей языковых средств (субститутов) этнических групп. В самом

деле, педагогу не лишне помнить, что диалог представителей разных этносов и культур будет результативнее, если знать, что итальянцы и кавказцы насыщают речь идеографическими жестами; что народы Севера, напротив, крайне скупы используют подобные символы; что англичане, произнося *yes*, отнюдь не обязательно выражают свое согласие, а всего лишь подтверждают понимание; что для британца V-образный жест пальцами несет два смысла: поворот внешней части ладони к партнерам – призыв к молчанию; поворот тыльной стороной – знак победы; что у болгар покачивание головы влево – вправо означает не общепринятое «нет», а, наоборот, согласие; что когда француз, улыбаясь, поднимает вертикально большой палец на уровень груди, а остальные пальцы сжимает в кулак, то это знак восхищения; что женщины-россиянки азиатского происхождения любое прикосновение незнакомого мужчины расценивают как посягательство на свое достоинство и т. д. и т. п.

Можно согласиться с приверженцами этнокультурного образования и в том, что необходимо развивать лучшие качества представителей этнокультурных групп: при воспитании целесообразно поощрять присущие этносам сметливость, оптимизм, отходчивость, радушие, открытость, готовность к тяжелому труду, любовь к родной культуре и языку.

Западные исследователи этнокультурного образования полагают, что его эффективность во многом определяется правильным выбором педагогических методов в зависимости от принадлежности учащихся к культуре этноса той или иной цивилизации. Например, разработчики программы обучения народов Севера из университета Аляска, рассуждая таким образом, сочли, что учащиеся западной культуры более склонны к высокой степени теоретизации обучения, структурно-логическому, умозрительному анализу, индивидуализации обучения. При обучении же представителей арктической цивилизации было предложено опираться на их опыт, интуицию, наблюдательность, склонность к групповой деятельности [20].

Близок подобным рекомендациям канадский исследователь Дж. Смит (*Smith G.*). Он утверждает, что при обучении белых новозеландцев, которые, по его словам, исповедуют такие ценности западной цивилизации, как индивидуализм, стремление к конкуренции, и обладают прежде всего абстрактно-логическим, индивидуалистическим типом мышления и культуры, рационально использовать лекции и семинары, предполагающие высокую степень личной ответственности. Иначе нужно строить обучение маори с их общинным, эмоционально-образным, практико-ориентированным типом мировоззрения. А для аборигенов Новой Зеландии наиболее приемлемыми являются использование наглядно-образных средств, практическая деятельность, преимущественно групповые формы учебы [54].

Однако все идеи этнокультурного образования вряд ли следует идеализировать, некоторые из них, опирающиеся на тезис о цивилизационных и ментальных различиях, таят ловушку педагогического этноцентризма и содержат и определенный пласт враждебности к другим культурам и этносам. Это, скорее всего, следствие неверно понимаемой этнической самодостаточности, которая ведет к отказу от диалога с другими субкультурами как с «чужими», «плохими», «враждебными». В России опора на подобные педагогические идеи – прямая угроза столкновения культурно-образовательных интересов различных национальных групп. Такой подход противоречит духу и смыслу образования: по сути, предлагается воспитание и обучение в виде суммы мало связанных компонентов, включающих этнокультурные знания о том или ином народе, которые рассматриваются как средство трансляции духовных ценностей родной культуры, формирования национального характера и самосознания. Все это может оказаться источником самоизоляции и роста националистических тенденций среди учащихся.

4. Идеи и концепции диалога субкультур в образовании

Идеи этнокультурного образования и диалог культур. Этнокультурное образование все же имеет обширные возможности ненавязчиво приобщать к инациональной культуре и выполнять тем самым важную воспитательную функцию борьбы с ксенофобией и признания культурных ценностей других народов. Трактующее в подобном духе образование предлагает движение представителей тех или иных этносов от родной (*native*) культуры – к культуре общенациональной и мировой.

Анализируя рассуждения сторонников этнокультурного образования, важно, на наш взгляд, черпать в идентичности и ментальности этносов прежде всего знания об общих чертах и свойствах гуманистической направленности, присущих всему человечеству. Опора на подобную общность возможна при условии, если идеи этнокультурного образования позиционируются сквозь призму межэтнического диалога [14]. Такое понимание соответствует духу образования, которое позволяет опереться на своеобразие культуры, языка, менталитета каждого этноса, на гуманистический потенциал народной педагогической традиции, своеобразие культур при формировании общности национальной культуры. Это означает признание не столько различий, сколько схожести, которая часто преобладает над различиями, по крайней мере, в рамках многонациональной культуры.

Этнокультурные группы как отдельные субъекты образования не могут быть ни «плохими», ни «хорошими» – им всем, несмотря на различия, присуща общечеловеческая социальная, природная, духовная задан-

ность. Уместно систематически опираться на данную общность этносов, которая проявляется в любви к родному краю, миролюбии и человеколюбию, доброжелательном отношении к различным национальным, религиозным группам, стремлении к нахождению компромиссов, сотрудничеству в решении общих проблем, уважении индивидуальности каждого человека, оценках матери как хранительницы рода, связях между прошлым и будущим.

Ученые Запада при определении путей образования в направлении диалога субкультур также предлагают брать в расчет идеи этнокультурного образования как фундамента диалога культур. В США эти идеи наиболее последовательно сформулированы Дж. Бэнксом. Сходно с ним рассуждает и австралийский педагог Д. Л. Морган (*Morgan D. L.*), который настаивает на необходимости учитывать объективные особенности разных цивилизаций: культуры, ментальности, языка, мировосприятия, коллективного сознания, способов познания, коммуникации, поведения и т. д. Морган считает, что в сфере образования необходима «новая основа взаимодействия между западными и местными культурами». Такую основу он видит во взаимном обогащении культур, отказе западной культуры от диктата. Аборигенам Австралии предлагается обрести равноправие и признание своих знаний в рамках традиций образования западной цивилизации, для чего следует преодолевать мировоззренческие противоречия между Западом и Востоком, включая в программу образования рационалистические научные достижения Запада и знания аборигенов холистического характера [18].

Концепции кросс-культурного образования. В России и на Западе неприятие идей монокультурного, ассимиляционного, этноцентристского образования обусловило поиск иных решений проблем образования в многонациональном социуме. Как одна из альтернатив идеям ассимиляции и этноцентризма предложены концепции кросс-культурного (интеркультурного) образования (*cross-cultural (inter-cultural) education*) [33; 38; 49; 50], которые призваны обеспечить стабильный баланс («плюралистическую дилемму») культурного многообразия и монокультурности. Согласно этим концепциям, самоценность больших и малых субкультур поддерживается и уважается, присущие им отличия расцениваются как общественное богатство, культурное и этническое разнообразие не рассматривается как объект ликвидации.

Фактически, однако, педагогические идеи кросскультурализма проецируют образование на право отличия, но не на общность, что реально разрывает ткань общенационального воспитательного и образовательного пространства. Кросс-культурные концепции во многом означают сохра-

нение статус-кво, т. е. разделение нации по этническим и расовым, цивилизационным признакам, и, следовательно, в значительной мере противоречат замыслу образования как объединительного процесса, вовлекающего этносы в единую нацию, гармонизирующего взгляды представителей различных субкультур во имя общего блага. По сути, исключается сколько-нибудь серьезный диалог этнокультур через образование. Идеи кросскультурализма, таким образом, консервируют отстраненность культур в сфере образования.

Концепции мультикультурного образования. В качестве развития идей кросс-культурного образования на Западе, а затем в России были предложены концепции мультикультурного образования. Их теоретическое оформление состоялось на рубеже 1970-х – 1980-х гг. «Важно помнить, – замечает канадский ученый П. Горски (*Gorski P.*), – что мультикультурное образование – недавно возникшая концепция, которая неизбежно будет трансформироваться в ответ на вызовы постоянно меняющегося мира» [35].

В Западной Европе мультикультурализм в образовании до недавнего времени рассматривался как реальная перспектива. В Германии, например, в поддержку подобного курса выступали президенты ФРГ Роман Герцог (1996 г.) и Иоганн Рау (2000 г.) [33], канцлер Ангела Меркель (2005 г.). В настоящее время, однако, в правительственных кругах Западной Европы нет былого оптимизма. Разочарование отчетливо выразила А. Меркель, которая в конце 2010 г. заявила, что идея мультикультурализма оказалась утопией. Такая сдержанность в отношении перспектив диалога культур, в том числе в сфере образования, объясняется в первую очередь неконструктивной позицией лидеров иммигрантских мусульманских общин, которые отказываются от приобщения к ценностям западной цивилизации, от компромисса и сотрудничества с европейцами в сфере культуры и образования, добиваются отчуждения и исламизации образования для иммигрантов-мусульман.

В Австралии, США и Канаде стратегия мультикультурного образования провозглашена официально. Она рассматривается как путь преодоления кризиса межэтнических отношений, обеспечения национального единства, достижения общественной стабильности. Так, в Австралии мультикультурное образование означает отказ от консервации монополии еврокультуры «белой Австралии» [41]. В Канаде это – в первую очередь – содействие диалогу франкоговорящего Квебека и англоязычных территорий. Идеи мультикультурализма получили достаточно широкое распространение в Австралии и Северной Америке. Своеобразным символом их успеха оказалось избрание на пост президента США чернокожего Барака

Абамы. Однако и здесь идеи мультикультурного образования остаются во многом декларациями. Достаточно сказать, что французский Квебек отказывается принять Конституцию Канады (1980), где записаны требования мультикультурализма, и придерживается в лучшем случае политики кросс-культурного образования.

Австралийские, американские и канадские педагоги – пионеры разработки проблем мультикультурного образования. Усилия ученых Австралии координирует Центр мультикультурных исследований (Centre for Multicultural Studies). В США эти проблемы решает ряд научных и общественных структур: Национальная ассоциация мультикультурного образования (National Association for Multicultural Education) – президенты Карл Грант (*Grant C.*) и Донна Голлник (*Gollnick D.*); Центр мультикультурного образования (Centre for Multicultural Education) Университета штата Вашингтон (Сиэтл) – глава Джеймс Бэнкс (*J. Banks*); Стэндфордский центр программ по международному и кросскультурному образованию (Centre for Programs of International and Cross-cultural Education); Национальный исследовательский центр проблем культурного разнообразия (National Centre of Cultural Diversity) в Санта Кристина; Исследовательская ассоциация интеркультурного развития (Intercultural Development Research Association) в Техасе; Центр кросскультурных исследований – глава Рэй Барнхардт (*R. Barnhardt*) и др.

Российская наука вносит свой вклад в изучение проблем мультикультурного образования [1; 2; 4; 6; 7; 8; 11; 12; 16]. Исследования в этом направлении идут в Академии педагогических и социальных наук, Российской академии образования, университетах Москвы, Санкт-Петербурга, Рязани, Пятигорска, Ростова, Сахалина, Ставрополя и др. Российские педагоги регулярно обсуждают вопросы мультикультурного образования (научная конференция «Теория, практика и перспективы образования, поликультурного воспитания» (Ростов-на-Дону, 2001), поликультурный семинар «Гиперборея-2002» (Карелия), научно-практический семинар «Поликультурное образование» (Оренбург, 2003), конгресс по вопросам поликультурного образования (Великий Новгород, 2004), международный семинар «Подготовка учителя истории для работы в поликультурной среде» (Томск, 2005) и др.).

Центральная философская идея мультикультурного образования – теоретический синтез перспектив педагогической деятельности в многокультурной и многоэтнической среде. Концепции мультикультурного образования зародились в русле философии позитивизма и прагматизма. Интерпретировались присущие многонациональному сообществу педагогические нормы, стереотипы, феномены, стрессовые ситуации, конфлик-

ты и их трансформация [43; 45]. Постепенно, по мере развития позитивистско-прагматического обоснования, проблемы мультикультурного образования стали рассматриваться с позиций холистического подхода: не как набор неких отдельных ценностей, норм и пр., но как следствие целостного процесса взаимодействия (конвергенции) культур [42].

В философско-культурологическом аспекте мультикультурного образования можно выделить несколько приоритетов: отторжение идеи этнокультурной исключительности, внимание к феномену этнокультурных идентичностей, стратегия межкультурного диалога. Ключевой оказалась философская идея единства в многообразии, которая предполагает воспитание и обучение представителей больших и малых культур в качестве творцов общей национальной культуры. Общая национальная культура рассматривается как этнически и культурно гетерогенная общность исторического опыта социума. Феномен «культурного многообразия» (*cultural diversity*) расценивается не как простая сумма культур, а качественно иная множественная идентичность. Соответствующая трактовка предложена в важных международных документах. Так, в докладе ООН читаем: «Чувство самобытности и принадлежности к группе ... имеет огромное значение для индивида. Однако каждый человек может отождествлять себя со многими различными группами» [5].

Термин мультикультурное образование (воспитание) (*multicultural education*) систематически используется на Западе. В России получил распространение также термин поликультурное образование (воспитание) (*polycultural education*). Возникновение его имеет скорее филологический, чем педагогический интерес. Оба термина близки друг другу и вполне равнозначно и адекватно отражают сущность изучаемых вопросов, так что попытки понятийно развести их напоминают спор героев Д. Свифта из «Путешествий Гулливера» о том, с какого конца следует разбивать яйцо.

В первых нормативных определениях мультикультурное образование характеризуется как организация и содержание педагогического процесса, в котором представлены две или более культуры, отличные по языковому, этническому, национальному или расовому признаку [39]. Более расширительно понятие «мультикультурное образование» дается в одном из последних изданий – «Международной энциклопедии по образованию» (1994): как усвоение знаний об иных культурах, осознание различий и сходств, общего и особенного между культурами, традициями, образом жизни, формирование позитивного уважительного отношения к многообразию культур и их представителям [40].

Американские и канадские ученые при толковании сущности мультикультурного образования исходят из ряда критериев и приоритетов.

Дж. Бэнкс понимает мультикультурное образование в первую очередь как отражение этнического многообразия, при котором учащиеся различных социальных, расовых и этнических групп получают равные шансы для достижения академических успехов [25–27]. Д. Голлник и П. Шин (*Chinn P.*) определяют мультикультурное образование как стратегию, при которой «культурный менталитет учащихся рассматривается как положительный и основной в организации процесса обучения» [34]. У. Гудикунст (*Gudykunst W. B.*) и Я. Ким (*Kim Y. Y.*) характеризуют мультикультурное образование как «поддержку осознания учащимися собственных и иных этнических истоков, понимания ими вклада, который вносят в развитие общества различные этнические группы» [42]. С. Нието (*Nieto S.*) под мультикультурным образованием подразумевает реформу, которая бросает вызов любой дискриминации, реализует принципы социальной справедливости [51]. А. К. Грант (*Grant A. C.*) видит в мультикультурном образовании признание множественности образа и стиля жизни, защиту социальной справедливости, необходимости всеобщего качественного образования, воспитания позитивных представлений о культурном плюралистическом обществе [36; 37]. К. Беннет (*Bennet C. I.*) характеризует мультикультурное образование в виде идей культурного плюрализма, равенства и устранения дискриминации в сфере образования, развития взаимопонимания между культурными группами [28, 29]. По определению П. Горски, мультикультурное образование базируется на идеях социальной справедливости, равенства в образовании, приверженности к методам, которые позволяют учащимся реализовать свой потенциал, быть активными в рамках местного, национального и глобального сообществ [35]. А. Флерас (*Fleras A.*) и Ж. Эллио (*Elliot J. L.*) предлагают рассматривать мультикультурное образование как широкую вариативность способов включения в культурное этническое многообразие [30].

«Сухой остаток», сущность мультикультурного образования попыталась выделить Дж. Гэй. По ее мнению, все дефиниции мультикультурного образования содержат сходные императивы культурного плюрализма и этнического многообразия [31].

Суммируя суждения адептов мультикультурного образования, можно определить его как концепцию и практику воспитания и обучения в процессе культурно разнообразного взаимодействия, которые направлены на установление благоприятных отношений взаимного понимания и сотрудничества между представителями различных субкультур многонационального социума. Мультикультурное образование учитывает культурную принадлежность личности, содействует усвоению знаний об иных культурах, осознанию различий и сходства между культурами, традиция-

ми, образом жизни; формирует положительное отношение к многообразию культур; рассматривает культурное многообразие как позитивное условие педагогической деятельности; дает равные образовательные возможности представителям всех культурных групп.

Мультикультурное образование предусматривает формирование общенациональной идентичности (суперэтнуса), где приоритетом является воспитание у людей, принадлежащих к разным культурам, склонности к балансу, компромиссу, взаимоуважению, прагматичности, рационализму, неприятию силовых решений. Предполагается, что образование должно объединять, а не разъединять субкультуры.

Концепции мультикультурного образования фокусируются на нескольких общих педагогических принципах: воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств; воспитание для возможности сосуществования с социальными группами различных рас, религий, этносов и пр.; воспитание готовности к взаимному сотрудничеству; признание взаимной ответственности за положительный характер межкультурного и межэтнического общения. В России такие принципы могут быть определены как приобщение к малым, русской, общенациональной (российской) и мировой культурам во имя духовного обогащения, развития планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в мультикультурной среде.

В нашей стране, где каждая субкультура в той или иной степени изолирована и достаточно жестко определяет границы развития личности многоэтничность социума порождает серьезные сложности для системы образования. Образование должно преодолевать подобный изоляционизм путем диалога этнических, национальных и универсальных человеческих ценностей. Тем самым оно предстает как интегративный социальный процесс, в центре которого находится отдельная личность, которая, будучи участником межкультурного и межэтнического диалога, погружается в океан этнического и культурного многообразия. Такой подход позволяет обеспечить образование, начальная ступень которого приобщает к тем или иным культурам и языкам, а средняя и высшая ступени выводят на общероссийское и мировое культурное пространство. Таким образом, школьные классы и студенческие аудитории оказываются полем воздействия общенациональной культуры, интеграции культур малых этносов, русской и мировой культур [9].

Ведущей целью мультикультурного образования является устранение в сознании личности противоречия между системами и нормами воспитания и обучения доминирующих наций, с одной стороны, и этнических меньшинств – с другой. Мультикультурное образование преследует три

группы более частных целей, которые можно обозначить с помощью понятий «плюрализм», «равенство» и «объединение». В первом случае речь идет об уважении и сохранении культурного многообразия. Во втором – о поддержке равных прав на образование и воспитание. В третьем – о формировании суперэтнуса, опирающегося на общенациональные политические, экономические, духовные ценности. Эти ключевые цели многозначны. Так, цели достижения равных прав на образование можно классифицировать по двум направлениям. Во-первых, равный доступ к образовательным ресурсам и полноценное включение маргиналов в педагогический процесс. Во-вторых, использование учебных программ, позволяющих учащимся с разными возможностями и уровнем развития получать полноценное образование. Речь может идти о преодолении отставания в интеллектуальном и социальном развитии посредством компенсирующего обучения. Соответствующее образование обычно касается национальных меньшинств, но может адресоваться и национальному большинству. Однако проблема гарантии прав на образование актуальна и для тех меньшинств, которые, не уступая ведущим субкультурам по уровню культуры и образованности, нуждаются тем не менее в защите своих культурных ценностей и идентичностей (например, русскоязычные за пределами Российской Федерации).

По своему содержанию мультикультурное образование – это приобретение достойных академических знаний всеми учащимися, независимо от этнокультурной принадлежности, передача возможно более точной и совершенной информации об иных культурах. При определении содержания мультикультурного образования надо учитывать, что его субъекты располагают разными знаниями и ценностями (язык, религия, культура). Представителям этнокультурных меньшинств трудно реализовать свои способности в пределах педагогических требований, построенных на монокультурной образовательной традиции большинства. Невнимание учителей к особенностям культур представителей разных этнических групп отрицательно сказывается на мотивации учащихся.

Содержание мультикультурного образования состоит из нескольких главных блоков: освоение соответствующих знаний, овладение процедурами межнационального общения, воспитание гуманного отношения к культурно разнообразному миру. Знания раскрываются в понятиях, отражающих ценности суб-, макро- и мировой культур. Опыт деятельности означает владение вербальными и невербальными способами межкультурного общения, приобретение умений осознанного выбора в пользу гуманистических ценностей. Воспитание мировоззренческой позиции предполагает личностно ориентированное воспитание, адекватное индивидуальным особенностям учащихся.

Содержание мультикультурного образования предусматривает диалог культур при изучении учебных дисциплин. Соответственно, перспективно введение учебных планов, включающих изучение наряду с культурой большинства материалов об истории, традициях национальных меньшинств. Подобное построение содержания образования должно формировать открытый взгляд на национальную историю и культуру. Изучение различных культур нельзя ограничивать разовыми образовательно-воспитательными мероприятиями, когда учащимся получают путаные и отрывочные сведения. Должно систематически знакомить с ценностями разных культур. В программах надо избегать всего, что провоцирует этнические и культурные разногласия, всего, что может сохранить и увеличить дистанцию между этническими группами. Но это, однако, не означает, что следует скрывать – пусть и горькую – историческую правду. Крайне важно честно, без утаек освещать и внятно осуждать факты дискриминации и преследований тех или иных субкультур.

При определении содержания мультикультурного образования возникают проблемы, связанные с внедрением билингвизма. Язык ведущей этнокультуры (русский в России, английский в США и Великобритании, французский во Франции, немецкий в Германии и т. п.) является уникальным инструментом межнационального общения и гарантом общенациональной идентичности, основным посредником с мировой культурой. В ряде стран (Канада, Швейцария, Бельгия и т. д.) такую функцию выполняют два или более официальных языка.

При оценке роли языков в мультикультурном образовании необходимо учитывать, что каждый этнос обладает специфической прагматикой речи и что социокультурные ценности передаются посредством манеры разговора, использования определенных модальных глаголов, слов-оценок, соотносящихся с этическими нормами. Путем билингвального обучения приобретается компетенция для осуществления межкультурной коммуникации в многоязычном и многокультурном пространстве. В этой связи особое значение приобретает культурологическая направленность билингвального обучения, когда языки не только служат межкультурному диалогу и общению, но и приобщают к способам мышления, чувствования, поведения, иным духовным ценностям различных субкультур.

Идеи воспитания толерантности. В современной педагогике России идеи воспитания толерантности понимаются в первую очередь как воспитание терпимости в отношении иных культур и этносов (Ш. А. Амонашвили, А. Г. Асмолов, С. К. Бондырева, В. Н. Гуров, А. В. Кириллова, А. Г. Козлова, Н. М. Лебедева, В. Г. Маралов, В. С. Собкин и др.). На Западе воспитание толерантности в общем виде означает развитие способно-

сти снижать уровень эмоционального реагирования на неблагоприятные факторы межличностного взаимодействия, терпеливое или снисходительное (в позитивном смысле слова) отношение к инакодействиям и инакомыслию; главным условием достижения толерантности утверждается свобода личности (А. Камю, Ж.-П. Сартр, С. Л. Франк, Э. Фромм, О. Шпенглер, К. Ясперс). В конечном счете, воспитание толерантности выступает как универсальный демократический принцип, взаимосвязанный с социальными и нравственными ценностями плюрализма и прав человека, обеспечивающий принятие особенностей образа мыслей и поведения другого, учет таких особенностей.

Проблематика воспитания толерантности остается недостаточно разработанной. Педагогика, говоря о толерантности как цели воспитания, не дает прозрачных ответов на такие базовые вопросы, как соотношение в педагогической теории и практике толерантности и нетолерантности (конформизма); педагогические дефиниции толерантности.

Попытки рассмотреть толерантность в предметном педагогическом контексте зачастую приводят к политизации, формулировке идеологических символов. Примечательна в этой связи популярная на Западе идея «политической корректности». Определения воспитания толерантности формулируются в достаточно общей форме. Часто они слишком расплывчаты, чтобы под ними можно было подразумевать что-либо конкретное, например: «толерантность как личностное качество, стимулирующее активную творческую жизнь школьников с целью собственного развития и улучшения окружающей среды, заботы о близких и далеких людях» или «толерантность – системное, целостное ценностное понятие... составляющие этого понятия – политический, социальный, духовный компоненты» [15]. Предпринимаются, однако, попытки сформулировать конкретные цели воспитания толерантности как навыков терпимости по отношению к объектам и процессам повседневной жизни. Например, творческая группа педагогического коллектива школы № 37 г. Рязани под руководством Т. В. Архиповой предложила считать толерантностью «миролюбие, терпимость к этническим, религиозным, политическим, конфессиональным, межличностным разногласиям, признание возможности равноправного существования “другого”» [15].

При воспитании толерантности предлагается учитывать возрастные и гендерные различия. Утверждается, что наибольшую склонность к толерантности проявляют девочки-подростки. Отмечена возрастная динамика движения подростков к приятию толерантности. Центральным фактором формирования у школьника-подростка толерантности считается процесс самоидентификации, прежде всего отнесение личности к той или иной этнокультуре [13].

Идеи толерантности пересекаются с концепциями мультикультурного образования. Воспитание толерантности, будучи механизмом, с помощью которого возможно запустить эмоциональную, психологическую, духовную консолидацию многонационального социума, играет особую роль. Однако воспитание толерантности, понимаемой как терпимость в отношении иных субкультур, – лишь нижняя ступенька в мультикультурном образовании. Далее должны следовать воспитание уважения, понимания иных культур, формирование готовности к межкультурному диалогу и сотрудничеству. Причем для образования неприемлема идея абсолютной толерантности. Эта идея не только невозможна, но и социально опасна, поскольку предполагает воспитание предельного конформизма или готовности поступиться принципами толерантности. У учащихся следует воспитывать активное неприятие социальной несправедливости, ксенофобии и агрессивного национализма.

Литература

1. Балицкая И. В. Поликультурное образование. Южно-Сахалинск, 2003.
2. Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Данилюк А. Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. М.; Ростов н/Д, 2004.
3. Волков Г. Н. Этнопедагогика. М., 1999.
4. Давыдов Ю. С., Супрунова Л. Л. Концепция поликультурного образования в высшей школе Российской Федерации. Пятигорск, 2003.
5. Доклад о развитии человека – 2004 // Культурная свобода в современном мире. М., 2004. С. 1–3.
6. Джуринский А. Н. Педагогика межнационального общения. М., 2007.
7. Джуринский А. Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование. М., 2008.
8. Корсунов В. И. Поликультурный аспект содержания высшего образования // Public Policy and Politics in Sakhalin, Russia and Oregon. Oregon State University. 2004.
9. Кузьмин М. Н. Национальная школа России в контексте государственной и национальной политики. М., 1997.
10. Лебедева Н. М. и др. Тренинг этнической толерантности для школьников. М., 2004.
11. Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. 1999. № 4. С. 3–10.
12. Палаткина Г. В. Мультикультурное образование в полиэтническом регионе. Астрахань, 2001.

13. Проблемы толерантности в подростковой и молодежной среде / под ред. В. С. Собкина. М., 2004.
14. Программа развития этнокультурного (национального) образования в Москве на 1998–2000 годы // Целевые программы развития Москвы. М., 1999.
15. Сайт проекта Московского психолого-социального института, участвовавшего в федеральной целевой программе Министерства образования РФ «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001–2005 годы)». [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.col.ru/mpsi/KOI8/index.htm>
16. Сыродеева А. А. Поликультурное образование. М., 2001.
17. Формирование толерантной личности в полиэтнической среде // под общ. ред. В. Н. Гурова. М., 2004.
18. Сравнительное образование. Продолжающиеся традиции, новые вызовы и новые парадигмы. Омск, 2008.
19. Adler S. Multicultural Communications Skills in Classroom. Boston, 1993.
20. Alaska Rural Systemic Initiative: Native Pathways to Education. Fairbanks: UAF, 2000.
21. Anderson J. Supporting the Invisible Minority // Educational Leadership. 1997. Vol. 54. № 7.
22. Anweiler O., Kuebart F. «International'noe vospitanie» und «multicultural education» // Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. VE-Info. 1987. № 17.
23. Banks J. Multi-cultural Education // Phi Delta Kappan. Sept. 1993.
24. Banks J. A. (eds.). Multicultural Education. Boston, 1993.
25. Banks J. An Introduction to Multicultural Education. Boston, 1994.
26. Banks J. Education Citizens in a Multicultural Society. N. Y., 1997.
27. Banks J. Cultural Diversity and Education. Boston, 2001.
28. Bennet C. I. Comprehensive Multicultural Education. Boston, 1990.
29. Brislin R. W. Cross-cultural Encounters' Face-to-face Interaction. N. Y., 1981.
30. Fleras A., Elliot J. L. Multiculturalism in Canada. Ont., 1992.
31. Gay G. Synthesis of Scholarship in Multicultural Education, 1994.
32. Ghosh P. Redefining Multicultural Education. Toronto, 1996.
33. Golz R. A. Comparison of Intercultural Education in Germany, Canada and Russia // Гуманизация образования: психол.-пед. междунар. журн. 2001. № 1.
34. Gollnick D., Chinn P. Multicultural Education in a Pluralist Society. St. Louis. MO., 1986.

35. Gorski P. Multicultural Philosophy Serie. Part 1: A Breif History of Multicultural Education [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [http. // www.mhhe.com/ socscience/edu/ multi](http://www.mhhe.com/socscience/edu/multi)
36. Grant A. C. Making Choice for Multicultural Education. N. Y.: Mac Milan Publishing Co., 1988.
37. Grant A. Carl. Research and Multicultural Education. Univ. of Wisconsin-Madison. 1992.
38. Jones C., Kimberly K. Intercultural Education. Strasbourg: Council of Europe, 1986.
39. International Dictionary of Education. L., 1977.
40. The International Encyclopedia of Education. Oxford, 1994. Vol. 7.
41. Kalantzis M., Cope B. Cultures of Schooling. Pedagogies for Cultural Difference and Social Access. Sydney, 1990.
42. Kim Y. Y. & Gudykunst W. B. (eds.) Theories in Intercultural Communication. 1988.
43. Kohl L. R. Developing intercultural Awareness. Washington. 1981.
44. Le Than Khoi. From Multiculturalism to Interculturalism: The Role of Education // The World and Japan in the Age of Multiculturalism. International symposium. Hitotsubashi University. Tokyo, 1994.
45. Locke D. C. Increasing Multicultural Understanding. 1992.
46. Lynch J. Multicultural Education Approaches and Paradigms. Nottingham: University of Nottingham School of Education. 1986.
47. Lynch J. Multicultural Education in a Global Society. L.: The Falmer Press, 1989.
48. Luchtenberg S. The European Dimension and Multicultural Education: Compatible or Contradictory concepts? // Paper presented at the Conference of the Comparative Education Society in Europe. Copenhagen. 23 June. 1994.
49. Luchtenberg S. Intercultural Education in Industrial Societies. Evaluating Education and Training: Comparative Approaches. 15 Conference of the CESE. Dijon, 1992.
50. Niekrawitz C. Interkulturelle Padagigik im Uberlick. Frankfurt a. M., 1991.
51. Nieto S. Affirming Diversity. Sociopolitical Context of Multicultural Education. 2004.
52. Ogbu J. Minority Education in Comparative Perspective // Journal of Negro Education. 1990. № 1.
53. Ravitch D. The School We Deserve. Revelations on the Educational Crises of Our Time. N. Y., 1985.
54. Smith G. Protecting and Respecting Indigenous Knowledge // Reclaiming Indigenous Voice and Vision. Vancouver, Toronto, 2000.

С. В. Яковлев

ЦЕННОСТНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ЖИЗНЕННОГО И ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье раскрывается ситуативная предопределенность жизненного и познавательного опыта личности. На основании аксиологического подхода субъективные представления об окружающем мире понимаются как личный опыт оценочной деятельности. Система ценностей личности рассматривается как совокупность модельных представлений о ценностном содержании реальной действительности, отраженном в сознании человека. Предложен аксиологический механизм трансформации объективной событийной информации в индивидуальный, культурно обусловленный познавательный опыт субъекта.

Ключевые слова: опыт, ценности, воспитание, культура, базовая культура личности.

Abstract. The paper reveals situational predetermination of personal cognitive and life experience. Based on the axiological approach, subjective notions of surrounding world are regarded as personal experience of evaluation activity. Personal system of values is viewed as a complex of model notions of value content of reality reflected in human consciousness. The axiological transformation mechanism of current objective information into cognitive personal experience is offered.

Index terms: experience, values, upbringing, culture, basic personal culture.

Как известно, ценностные представления человека об окружающем мире формируются в процессе познания. Отражая в индивидуальном сознании ценностный образ мира, они становятся модельными представлениями субъекта о ценностных нормах общества. Образующая систему знаний человека о мире индивидуальная система ценностей личности есть результат отражения общественных ценностей и идеалов, утвержденных в традициях культуры (Е. П. Белозерцев, Е. В. Бондаревская, М. Я. Виленский, Ф. Н. Гоноболин, И. Ф. Исаев, И. П. Раченко, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.).

Индивидуальные представления человека о ценностях жизни и культуры, выраженные в субъективных оценках объективной действительности, рассматриваются нами как индивидуальная познавательная модель ценностного содержания окружающего мира и самооценности человека в этом мире. Однако каким образом «модель», являясь гносеологической категорией, становится инструментом отражения аксиологических смыслов реальности?

По мнению Б. А. Глинского, В. С. Грязнова, Б. С. Дынина, В. А. Штофа и др., моделирование представляет собой одну из основных категорий

теории познания. Оно предполагает метод исследования объектов посредством их моделей – аналогов определенного фрагмента природной или социальной реальности [7, с. 580].

Основы моделирования как метода научного и учебного познания раскрыты в работах В. И. Андреева, В. А. Веникова, Б. А. Глинского, Д. А. Исаева, В. В. Майера, А. А. Пинского, Ю. М. Плотинского, В. Г. Разумовского, М. Н. Скаткина, А. И. Уемова, С. А. Шапоринского, В. А. Штофа и др. Согласно этим авторам, познание является важнейшей жизненной ценностью, а модель представляет собой образ, отражающий существенные свойства системы-оригинала. В. Г. Разумовским, В. В. Майером, А. А. Пинским, С. А. Шапоринским представлена и обоснована познавательная модель учебной деятельности школьников.

Некоторые ученые относят познавательную деятельность, осуществляемую в процессе обучения, к разновидности научного поиска, так как учебно-исследовательская деятельность учащихся старших классов имеет ту же логику познания, что и научно-исследовательская направленность: от наблюдения физического явления в процессе изучения физики в школе к выдвижению гипотезы, объясняющей это явление, а затем к опытной проверке теоретических выводов. На примере обучения физике В. Г. Разумовский одним из первых изложил концепцию формирования у учащихся модельных гипотез. При этом он и его последователи исходят из гносеологических принципов развития научного знания [4, 6, 9].

Опираясь на мнение этих ученых, мы полагаем, что модель, достоверно передающая суть изучаемого явления или процесса, скорее не замещает, а создает условия для получения дополнительной субъективно новой информации о познаваемом объекте. Она, будучи «ступенью» познания, делает доступным понимание сущности явлений реального мира. В этом состоит ее гносеологический смысл.

Замечательным свойством модели является ее способность передать познающему субъекту принцип действия или поведения, логику организации наблюдаемого объекта. Отсюда следует, что модель служит опосредствующим звеном между изучаемым объектом и субъективно создаваемой картиной мира, в которой выражается личное отношение к реальной действительности. Получаемая человеком информация, таким образом, становится субъективным знанием и закрепляется в индивидуальном познавательном опыте. Индивидуальное познание объективных ценностей жизни и культуры и субъективное личное их понимание являются, соответственно, процессом и результатом аксиологического освоения субъектом объективной реальности.

Мы полагаем, что индивидуальные представления об окружающем мире, будучи моделями, образами реального мира в индивидуальном соз-

нении, перепредставляются (репрезентируются) вследствие приращения жизненного познавательного опыта человека. Этот познавательный опыт может приобретаться в различных формах человеческой деятельности, например игровой, общении, обучении, трудовой, оценочной и др.

В игре ребенок выстраивает стратегию своего игрового поведения, что свидетельствует о моделировании им реального мира и представлении о предполагаемом результате. При этом он руководствуется ценностными эталонами, определяющими чувство увлечения игрой, ощущение успеха в игре.

В процессе общения человек также строит свои познавательные модели на основе перерабатываемой им информации. В этом случае он ориентируется на ценностные эталоны коммуникативной культуры, принятые как общественная норма. В ходе трудовой деятельности человек в своем сознании представляет ценностные эталоны, которым должна соответствовать выполненная им работа, и подбирает необходимые для обеспечения ее качества средства. Согласно исследованиям В. И. Жога и А. Е. Коломейцева, «творчески осмысленное содержание любого исполнительного труда есть мера его интеллектуальности» [1, с. 29]. Следовательно, процесс оценочной деятельности можно рассматривать как интеллектуально-творческий.

На этом основании мы считаем, что персональная система ценностей, существующая и функционирующая субъективно, является индивидуальной познавательной моделью и входит в процессе обучения, общения или труда в состав индивидуальных модельных представлений человека о мире. В ней отражаются ценностные представления, объективно существующие в культуре общества. Сам факт возможности переоценки ценностей свидетельствует о репрезентации этих представлений в результате приращения жизненного познавательного и эмоционального опыта человека.

Поскольку ценности личности входят в систему модельных представлений об окружающем мире, то и образуются они в процессе освоения познавательного и эмоционального опыта в соответствии с принципами развития познания. Например, человек сравнивает качественные стороны изучаемых предметов, которые можно использовать как средства достижения поставленных целей. Имея достаточно высокий уровень потребностей в достижениях, он предполагает, что практическое применение свойств данного предмета приведет к получению положительного результата и осуществлению целей. Далее он приступает к активным действиям по намеченному сценарию: это означает, что качество данного предмета действительно оказывается ценным по сравнению с качеством другого предмета в создаваемых условиях деятельности.

Так формируются и развиваются индивидуальные модельные представления о ценностных свойствах реальной действительности, а сами ценностные свойства наблюдаемых объектов и явлений выстраиваются в иерархию. Однако эти представления изменяются, обогащаются, корректируются. Восприятие мира трансформируется в результате репрезентации в ощущениях информации об объективной реальности. Это происходит при возвращении к известным, казалось бы, фактам с позиции нового познавательного опыта. К примеру, перечитывая роман Л. Н. Толстого «Война и мир» в разные возрастные периоды, люди открывают для себя новые грани этого литературного произведения, переосмысливая свой жизненный опыт. Или приведем другой пример: учащемуся старших классов детской музыкальной школы при исполнении сравнительно несложной в техническом отношении первой части «Лунной сонаты» Л. Бетховена будет гораздо труднее передать всю полноту драматизма и проникновенного лиризма этого произведения, нежели зрелому исполнителю, имеющему опыт глубоких размышлений о жизни.

Подводя итог вышеизложенному, отметим, что ценностные представления личности об окружающем мире являются индивидуальной ценностной моделью реального мира. Таким образом, они дополняют субъективную картину мира знаниями о его ценностных свойствах и отношениях. Ценностные основания личности

- составляют ориентировочную основу оценочной деятельности познающего субъекта;
- определяют мировоззренческие позиции личности;
- способствуют формированию оценочных способностей;
- помогают самостоятельно и ответственно определить границы возможного в выборе стратегии поведения в обществе;
- ориентируют жизненное и профессиональное самоопределение, способствуют гармонизации человека с миром;
- формируют правильные представления о действии законов природы и общественной жизни;
- делают доступным понимание сущности явлений реального мира;
- помогают объяснить общие принципы и механизмы образования индивидуальной системы ценностей личности как процесса интериоризации в индивидуальное сознание общественных ценностей и идеалов.

Рассмотрим механизм формирования ценностных оснований личности в когнитивной модели, основу которой составляет отражение аксиологических смыслов реальности познающим субъектом. Приращение жизненного и познавательного опыта человека заключается в формировании ценностных модельных представлений личности о достоинствах куль-

туры, укорененных в различных формах общественного сознания (науке, искусстве, этике, праве, политике, религии и др.), каждая из которых специфически моделирует общественную жизнь в ее традициях и нормах.

Жизненный и познавательный опыт во многом ситуативно предопределен. Ситуация жизни и деятельности человека может как сложиться случайно (и тогда процесс приобретения опыта не контролируем педагогом), так и быть создана целенаправленно (в этом случае действует педагогический алгоритм формирования жизненного опыта, в теории и методике воспитания описанный Н. Е. Щурковой, Л. Д. Рогозиной). Целенаправленное педагогическое конструирование личного опыта авторы видят в исполняемой последовательности этапов: «картинка – инструкция – причинно-следственная связь» [10, с. 98].

Дидактический механизм приращения познавательного опыта подробно раскрыт В. И. Загвязинским в методической системе проблемного обучения и поисково-исследовательской (задачной) технологии обучения [2, с. 82–89, 98–102]. Вместе с тем как стихийное, так и целенаправленное приобретение опыта объединяет информационный и ценностный процессы. Так, информация о происходящих событиях формирует представления об объективно существующей реальности. Каждая ситуация, являющаяся источником опыта, в свою очередь, одновременно включает множество различных культурных контекстов ее рассмотрения (эстетический, физический, нравственный и др.), но предстает субъективно в контексте определенной системы ценностей (ситуация – одна и вместе с тем вызывает у разных людей множество различных оценок). При этом познающий субъект воспринимает информацию в различных культурных контекстах, представляющих нравственное, эстетическое, политическое, экологическое, правовое, информационное и др. содержание явлений культуры, в которых передаются объективные факты.

Опираясь на педагогические концепции В. Г. Разумовского, В. В. Майера, А. А. Пинского о построении модельных гипотез в обучении [5, 6] и В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянова о формировании базовой культуры личности [8], мы предлагаем следующее объяснение аксиологического механизма трансформации объективной событийной информации в индивидуальный опыт познающего субъекта.

Как правило, сообщение о каком-либо событии, помимо информации о том, что, где и когда произошло, содержит еще и социокультурную интерпретацию происходящего с позиции соответствия установленным в обществе нормам культуры (нравственным, эстетическим, правовым, экономическим, экологическим и др.). Вместе с тем субъективно воспринимаемое сообщение о событии формирует у человека познавательную мо-

дель представлений о реальной действительности, построенную на основе полученных им знаний благодаря различным информационным средствам (рассказам очевидцев или словам учителя, если это учебная информация, и др.). Оценки событий, которые являются следствием сформированных модельных представлений познающего субъекта о рассматриваемой ситуации (благодаря его аналитической мыслительной деятельности), осмысливаются личностью в рамках системы ее ценностных оснований:

- свободы и самостоятельности;
- гармонии и защищенности;
- конкретных поступков как способов поведения человека в определенных жизненных ситуациях;
- следования общим законам и правилам поведения личности;
- развития социально значимых качеств личности;
- жизненной позиции как ценностной категории;
- профессиональной деятельности и профессиональной компетентности специалиста;
- жизненного и профессионального опыта [11].

Выделенные ценности позволяют более глубоко представить конкретную ситуацию: рассмотреть качественные свойства взаимодействующих объектов; степень свободы, гармоничности или противоречивости ситуации, предопределяющей развитие наблюдаемого процесса; совершаемые участниками события действия и поступки; выполнение установленных законов и правил ситуативного поведения, позиции субъектов взаимодействия, их профессионализм, компетентность; полезность приобретенного опыта.

Перечисленные ракурсы рассмотрения события теперь уже выступают в качестве фрагментов ситуации, ее значимых эпизодов, а не являются саму ситуацию в целом. Объективная информация теряется в субъективных оценках воспитанниками происходящих событий (что-то забывается или выпадает из поля зрения и не осознается в силу индивидуальной избирательности действия психических функций и ограниченности познавательного опыта). Потребность восполнить весь объем объективной информации (попытка реконструировать реальные, имевшие место события, в том числе исторические) рождает различные домыслы, мифы, легенды (в них значимые события становятся образцом, примером, из них стараются извлечь различные уроки, поучения).

Подтверждение нашей позиции видим у А. Ф. Лосева, который пишет, что миф есть не историческое событие как таковое, «миф есть *личностное событие*, данное исторически» [3, с. 129]. Например, при анализе литературного произведения учащиеся оценивают образы литературных

героев с точки зрения ситуативного проявления их личностных качеств; нравственные позиции персонажей в конкретных ситуациях развития сюжета, совершаемых героями поступков, следования установленным правилам общественных традиций описываемой эпохи. В ходе изучения литературного произведения раскрывается также противоречивость или гармоничность образов литературных героев, обсуждаются поучающие моменты, складывающие познавательный опыт учащихся.

Ценностные категории, образующие основания личности, а также определяющие отношения и деятельность воспитанника, актуализируются по мере социального взросления и приобретения индивидуального жизненного познавательного опыта. Рассмотрение изучаемых явлений или событий в аксиологическом контексте происходит благодаря ценностному акцентированию отдельных фактов в ходе анализа изучаемой ситуации. Благодаря приобретению опыта оценочной деятельности и познавательного опыта оценочные способности человека становятся все более многогранными, расширяется его возможность критически анализировать и воспринимать изучаемые явления.

Анализ ситуации субъектом в ценностном контексте способствует формированию собственных представлений об интересных ему событиях. Вследствие этого у него появляется индивидуальный взгляд на происходящее, складывается личное впечатление о ситуации в целом. По мере ее дальнейшего развития осознается значимость новых фактов, происходит переключение внимания с одних значимых фактов на другие. Человек обретает способность выделить ключевые фрагменты события и осознать единую логику их последовательной сменяемости с установлением причинно-следственных связей, запомнить их и воспроизвести в памяти в случае востребованности приобретенного познавательного опыта в жизни и практической деятельности.

Формирование картины субъективных представлений о реальной действительности происходит путем попыток достроить фрагментарные несовершенные представления о действительности до целостного образа. Это объясняется тем, что люди видят мир под разными «углами зрения» и дают различные оценки одним и тем же событиями в силу степени своего знания, а также особенностей характера.

В субъективных представлениях о реальности может присутствовать некритическое, ошибочное, незрелое истолкование действительности (примером может служить неверное предположение, объясняющее конкретное событие или научный факт). Задача педагога заключается в том, чтобы правильно сориентировать оценочные суждения учащихся, выстроить их в соответствии с принятыми общекультурными нормами, спо-

собствующими верному отражению действительности. Передача учителем ценностей осуществляется посредством языков культуры, и важнейшими ее единицами служат семантическая, символическая, образная и поведенческая формы содержания информации о ценностях. Они проявляются в вербальной и невербальной речи, оказывающей воздействие как на сознание, так и на сферу бессознательного.

На основе синтеза как метода познания происходит обратная реакция: приобретенные отдельные знания, представления вновь переструктурируются в культурные контексты (компоненты нравственной, эстетической, физической, экономической, экологической базовой культуры личности, культуры труда и др.). Фрагментарные выводы, полученные из аксиологического анализа изучаемой ситуации, интегрируются в личный опыт. Причем этот опыт сообразно направлениям культуры может быть нравственным, эстетическим, экономическим, профессиональным и др.

Ценностные основания личности влияют на выбор правильной линии поведения, сообразной традициям культуры, когда мы решаем, как поступить на основе знаний о «хороших» и «плохих» поступках, оцениваем «сильные» и «слабые» качества, высказываем мнение о «справедливости» или «несправедливости» позиции в дискуссии, о гармоничности и дисбалансе взаимодействия человека и окружающей среды, о политических свободах и защищенности гражданских интересов и др.

Гуманистически ориентированные ценности настраивают их носителя на нравственные поступки, эстетическое восприятие жизни, ответственное отношение к соблюдению законности, на исполнение гражданского и профессионального долга, на заботу о нуждающемся в помощи и пр. Следовательно, воспитанность определяется системой ценностных оснований, которые обуславливают жизненный и познавательный опыт человека. Гуманистическая направленность означает высокий уровень развития всех компонентов базовой культуры личности. Поэтому важнейшим моментом диагностирования воспитанности является выяснение уровня развития системы ценностных оснований личности и их соотносительности с аксиологическими ориентирами философии гуманизма.

Литература

1. Жог В. И., Коломейцев А. Е. Homo intellectus // Актуальные психолого-педагогические исследования, направленные на развитие инноваций в системе образования: сб. ст. / под общ. ред. В. А. Сластенина; ред.-сост. А. С. Обухов, С. В. Яковлев. М.: Прометей, 2008. Ч. 1. С. 26–37.
2. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2004.

3. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. М.: Изд-во полит. лит., 1991.
4. Разумовский В. Г. Обучение и научное познание // Педагогика. 1997. № 1. С. 7–11.
5. Разумовский В. Г., Майер В. В. Физика в школе: научный метод познания и обучения. М.: Владос, 2004.
6. Разумовский В. Г., Пинский А. А. Метод модельных гипотез как метод познания в науке и школе // Наука и школа. 1997. № 4. С. 2–7.
7. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. Т. 1: А – М. М.: Большая рос. энцикл., 1993.
8. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. 4-е изд. М.: Школьная пресса, 2002.
9. Шапоринский С. А. Обучение и научное познание. М.: Педагогика, 1980.
10. Щуркова Н. Е., Рогозина Л. Д. Формирование жизненного опыта у учащихся. М.: Пед. о-во России, 2002.
11. Яковлев С. В. Тьютор и воспитанник: педагогическое взаимодействие систем ценностей. М.: Прометей, 2009.

ЭКОНОМИКА И ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371.011

А. И. Кузнецов

ЭКОНОМИКА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ КАК ФАКТОР ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА

Аннотация. В статье рассматривается проблема взаимосвязи двух сфер жизнедеятельности – экономической и социокультурной – в аспекте методологической концепции экономики знаний. Приводятся теоретические положения об экономическом потенциале социокультурной сферы, а также практические преимущества автономизации образовательных учреждений как с финансово-экономической точки зрения, так и с точки зрения повышения эффективной образовательной деятельности.

Ключевые слова: экономика знаний, социокультурная сфера, автономизация образовательных учреждений.

Abstract. The paper deals with the interrelations between the economic and socio-cultural spheres of life in the light of the methodology of knowledge economy. The theoretical statements on the economic potential of socio-cultural sphere are given as well as practical advantages of educational institutions autonomy both from the financial-economic point of view and in terms of educational process efficiency.

Index terms: knowledge economy, socio-cultural sphere, educational institutions autonomy.

Экономика знаний является высшим этапом развития постиндустриальной экономики и инновационной экономики. Часто данный термин используют как синоним инновационной экономики, однако экономика знаний – это именно высший уровень ее развития.

С двумя базисными категориями развития экономики знаний и современного общества – экономикой и социокультурной сферой – связан целый ряд многослойных и взаимосвязанных проблем. Культуру можно расценивать как способ формирования, бытия и возвышения человека – социального индивида – в материальном и духовном пространстве. Культура в отраслевом значении – это конкретная сфера жизни общества, в которой сохраняется, используется и приумножается культурно-историческое наследие, осуществляется художественное образование, творчество, исполнительство и т. д. Экономика, право, финансирование, инфор-

мация, кадры (их подготовка и переподготовка), материально-техническая база и др. поддерживают и регулируют данные процессы. Остановимся на взаимосвязи культуры и экономики более подробно.

Во-первых, у социокультурной сферы есть собственный экономический потенциал – она является привлекательной сферой для инвестиций и сама обладает инвестиционным потенциалом развития экономики каждого региона и страны в целом. Она имеет свои автономные рынки и создает рабочие места. Это прямой вклад культуры в экономику.

Кроме этого, социокультурная сфера воспроизводит социально-значимые виды деятельности, моделирует разнообразные варианты социального поведения, раскрывает творческий потенциал, создает среду духовного развития человека и т. д., в чем проявляется ее прямое социальное влияние на общество.

Социокультурная сфера обладает и свойством опосредованного влияния на экономику. Она аккумулирует и транслирует определенные базовые ценности общества, на которые опираются экономические институты (коммерческие и государственные): корпоративная культура, работа с персоналом, связи с общественностью, реклама и т. д. Социальное партнерство культуры с бизнесом является механизмом формирования гражданского общества, поддерживает его способность к саморазвитию, повышает качество окружающей среды.

Социокультурная сфера обогащает социальную среду, улучшает и разнообразит жизнь, сохраняет коллективную память общества, влияет на интеллектуальное и эмоциональное развитие молодого поколения, опосредованно способствует профилактике девиантного поведения.

Во-вторых, социокультурная сфера – не абстрактное понятие. Данная сфера выступает одновременно объектом и субъектом управления: в ней происходят динамичные процессы, которые регулируются и управляются внешними факторами; при этом она обладает большим внутренним потенциалом саморегуляции и саморазвития.

Социокультурная деятельность имеет собственные материальную базу (учреждения культуры и искусства, объединения и организации, структуры социальной помощи и защиты населения, реабилитационные, оздоровительные, медико-социальные комплексы и т. д.) и научную базу (так как осуществляется на основе научной теории, которая апробирована и подтверждена практикой). Кроме того, в социокультурной деятельности есть богатый арсенал методов, методик, технологий и средств реализации ее целей и задач. В ней принимает участие большое количество специалистов, менеджеров различных направлений и специализаций; в течение многих десятилетий вырабатывалась система подготовки кад-

ров в вузах. Наконец, в социокультурной деятельности накоплен огромный практический опыт работы с людьми.

Таким образом, социокультурная сфера – это не только целостный, многогранный объект и субъект деятельности и управления, но и теоретическая и прикладная область деятельности, предметом которой являются социокультурные процессы по сохранению, распространению и потреблению социокультурных ценностей.

Суть и смысл вертикальных и горизонтальных управленческих усилий органов и организаций заключаются в том, что они направлены прежде всего на человека. Главным субъектом управления является личность, выступающая и заказчиком, и творцом, и исполнителем культурной политики и управления как в теории, так и на практике. Ближе всего к человеку региональные социокультурные институты, именно здесь в первую очередь обнаруживаются трудности и успехи взаимодействия культуры и экономики, а значит, именно здесь и следует искать оптимальные решения существующих проблем.

В настоящее время государство в значительной мере делегировало законодательную функцию в социокультурной сфере субъектам федерации. Благоприобретенная регионами возможность определять свою собственную культурную политику, осуществлять управление социокультурной системой дает возможность эффективнее использовать ее потенциал.

В отношениях между культурой и экономикой произошли кардинальные ценностные преобразования: очевидна глобальная тенденция усиления роли культуры в мире как базового регулятора человеческой деятельности, стимулирующего социальные изменения. При этом социокультурная сфера включена в рыночные отношения, которые предъявляют совершенно новые, более жесткие требования к управлению и деятельности на всех уровнях, поэтому все большую значимость приобретает подготовка квалифицированных кадров для социокультурной деятельности, в том числе управленческих. Это подтверждается следующим:

- факт, что государство практически отказалось от роли законодателя в социокультурной сфере, передав эту функцию субъектам федерации, безусловно, имеет положительное значение, однако последние пока не обладают достаточным опытом и технологиями управления социокультурными процессами. Фундаментальная подготовка управленцев новой формации имеет огромное значение в модернизации процессов функционирования институтов и учреждений данной сферы;

- прежние, традиционные формы управления, организации культурной жизни в нашей стране во многом утратили свое значение, социокультурные системы разных территорий сейчас находятся в положении

эволюционирующих институтов, что также требует притока свежих, хорошо обученных кадров;

- социокультурная сфера сегодня уже не может рассматриваться и развиваться в рамках исключительно ведомственных интересов органов культуры. Привлечение внебюджетных источников финансирования, сотрудничество с финансовым, промышленным, торговым капиталом, общественными движениями и организациями обусловили укрепление и воспроизводство творческого потенциала;

- уход от чисто дотационного финансирования поставил социокультурные учреждения перед острой дилеммой: либо квалифицированно и эффективно использовать экономические методы управления, вести конкуренцию за бюджетные средства и финансирование социокультурных программ, привлекать внебюджетные средства, эффективно использовать новые механизмы хозяйственной самостоятельности, либо медленно умирать;

- стало очевидным, что и бизнес заинтересован в сотрудничестве с социокультурной сферой, поскольку формирование и продвижение имиджа и репутация фирм, спонсорство, патронаж, благотворительность, работа с персоналом, рекламные кампании, стимулирование продаж невозможны без социокультурных технологий – конкурсов, выставок, культурных программ и т. д. [5]. Для грамотной реализации этих технологий также необходимы специалисты высокого профессионального уровня.

Важное направление в работе каждого социокультурного учреждения – аккумуляция дополнительных финансовых средств на развитие. Одна из болезненных проблем социокультурной сферы не только России, но и многих других стран – хроническая нехватка денег. Эта проблема хотя и не решающая, но серьезная: она влияет на качество и масштабы работы, моральное состояние коллективов, уровень зарплаты, техническое оснащение учреждений культуры и на многое другое. Стремление получить дополнительное финансирование, конечно, не основное направление деятельности социокультурных учреждений, деньги не являются самоцелью и смыслом жизни, как принято считать сегодня в обществе, они лишь средство, дополнительный импульс работать лучше.

Эффективность социокультурной деятельности обеспечивается сотрудничеством трех секторов финансирования – государственного, коммерческого и общественного, у каждого из которых есть свои стимулы к такому сотрудничеству, свои интересы, преимущества и недостатки. Так, при бюджетном типе финансирования государство напрямую осуществляет полный контроль социокультурных институтов, в рыночной же системе контроль не является прямым и производится в том случае, когда

возникают диспропорции между реализацией культурных продуктов и услуг и экономическим доходом от соответствующих видов деятельности.

В последние десятилетия на всей вертикали управленческой иерархии – от министерства до небольшого города и сельского района – получили широкое распространение идеи программирования социокультурного развития. Их привлекательность связана с возможностью дополнительного, целевого финансирования из средств государственного бюджета. Такая поддержка существенно расширяет экономические методы управления и регулирования, так как выделяемые средства расходуются на вполне определенную работу с населением, что гарантирует заинтересованность и активность специалистов социокультурной сферы, которые реализуют конкретные программы.

Но все-таки большинство социокультурных учреждений обращаются за финансовой поддержкой к коммерческому сектору и большому бизнесу, справедливо считая, что такое сотрудничество может представлять взаимный интерес. Коммерческие организации поддерживают культурные, образовательные, социальные проекты, улучшая свой имидж, повышая свой авторитет у населения и власти, а социокультурная сфера сохраняет, распространяет и приумножает культурные ценности, способствуя тем самым уменьшению социальной напряженности.

Безусловно, рынок расширил и разнообразил спектр социокультурных продуктов и услуг, которые могли бы удовлетворить интересы самых широких слоев населения. Рынок обладает более разумной системой финансирования и более надежной, нежели поступление средств из фондов и от частных спонсоров, а также предоставляет большие возможности, чем бюджетное субсидирование. Однако по сравнению с бюджетным типом, ориентированным на удовлетворение социально-культурных потребностей и ценностей и поддержку социально не защищенных слоев населения, рыночный тип пока более подходит для удовлетворения индивидуальных социокультурных потребностей состоятельной части населения. Такие механизмы экономики, как благоприятная процентная и налоговая политика, могли бы дать возможность рыночно ориентированным социокультурным структурам более полно удовлетворять потребности основной массы населения, обеспечивая широкий ассортимент и качество продуктов и услуг.

К сожалению, сегодня ни бюджетный, ни рыночный тип финансирования в полной мере не соответствует целям, которые определяются миссией культуры в современном обществе. Существует необходимость внедрения новых оригинальных решений, которые преодолели бы недостатки обоих типов и сохранили бы их положительные качества.

Обратимся в качестве примера решения обозначенной проблемы к системе образования как основной составляющей социокультурной сферы государства.

В 1992 г. был принят Закон РФ «Об образовании». Уже тогда разработчики новой государственной политики в области образования, обобщая имеющийся передовой опыт, заложили основы сегодняшних, давно назревших преобразований. В п. 6 ст. 2 закона говорится о демократическом, государственно-общественном характере управления образовательным учреждением и его *автономности*. В середине 1990-х гг. учебные заведения обрели статус юридических лиц, обладающих набором определенных законом прав и обязанностей. Но эта юридическая самостоятельность была относительной, так как не была подкреплена экономически.

Основной российский образовательный закон за прошедшие полтора десятка лет претерпел существенные изменения, но сохранил принцип автономности образовательного учреждения. Последние годы новейшей истории России только еще более укрепили общее мнение о том, что без образовательной системы, устроенной на автономных, демократических началах, невозможно построение и существование того государства, которое описано в первой статье российской Конституции.

Дефолт и политический кризис, поразившие страну на рубеже веков, на время приостановили демократические нововведения в образовательной системе Российской Федерации. Экономический подъем и политическая стабильность позволили вновь вернуться к стратегическим реформам в образовательной сфере. Знаковым в этом отношении стал федеральный закон «Об автономных учреждениях» (2006), открывший новые перспективы перед нашим образовательным сообществом.

Реализация этого закона, к сожалению, неоправданно затянулась, так как в условиях трансформирующегося государственного аппарата, разграничения полномочий между муниципалитетами, субъектами федерации и федеральными властями потребовалось принять несколько десятков подзаконных актов на всех уровнях управления страной. Новые экономические механизмы, заложенные в Законе «Об автономных учреждениях», заработали лишь точечно, не вызвав системного положительного эффекта. Процесс автономизации также тормозился и продолжает тормозиться финансовыми структурами муниципалитетов и субъектов федерации: в условиях финансовой свободы учреждений эти структуры теряют текущий контроль за прохождением финансовых потоков, реальной становится угроза «безработицы» в органах казначейства. К сдерживающим факторам можно отнести и позицию значительного числа руководителей образовательных учреждений, испытывающих страх перед свободным

рынком образовательных услуг, боящихся проиграть своим более успешным конкурентам в борьбе за муниципальный и/или государственный заказ. Кроме того, угрозы кроются в отсутствии унифицированных нормативов государственного финансирования и гарантий получения госзадания для бюджетных и казенных образовательных учреждений, в неэффективном их управлении. Не установлена прямая связь между объемом выделяемых средств и выполнением стандарта.

Вместе с тем опыт различных, пусть и немногих, региональных образовательных учреждений (детских садов, школ, учреждений дополнительного образования, профессиональных училищ и т. д.), решившихся на автономное «плавание», ярко демонстрирует преимущества юридической и экономической свободы. Этот опыт гораздо убедительнее, чем все теоретические выкладки и ученые рассуждения. В тех территориях, где подобные учреждения действуют более года, появляются все новые и новые желающие перейти в автономный статус. Преимущества автономизации настолько очевидны, что федеральное правительство в 2010 г. инициировало принятие Закона РФ «О совершенствовании правового статуса государственных и муниципальных учреждений» от 8.05.2010 № 83-ФЗ.

Ситуация, в которой сейчас находится образовательное сообщество, по сути дела, ускоряет процесс автономизации: казенный статус лишает образовательное учреждение всякой экономической инициативы и в целом консервирует те отношения, которые существовали между учреждением и учредителем до сих пор (сметное финансирование, субсидиарная ответственность и т. д.) и от которых большинству надо отказываться. Новый бюджетный статус, сохраняя бюджетную видимость (в названии), снимает с учредителя субсидиарную ответственность, сохраняет контроль казначейства и антимонопольных органов за финансово-хозяйственной деятельностью учреждения и переводит его со сметного финансирования на субсидии. Автономный статус также сопровождается снятием субсидиарной ответственности с учредителя, но исключает в отношении автономного учреждения казначейский и антимонопольный прессинг, финансирование автономного учреждения из бюджета строится так же, как и у нового бюджетного учреждения, – это субсидии на выполнение государственного/муниципального задания.

Опыт и практическая деятельность существующих автономных учебных заведений наглядно демонстрируют преимущества автономизации не только с финансово-экономической точки зрения, но и, что более важно, с позиций эффективности образовательной деятельности.

Попробуем сформулировать эти преимущества.

Руководитель казенного учреждения при принятии решений, требующих финансового обеспечения (изыскание средств на закуп учебного

оборудования и/или пособий в случае внепланового изменения цен, оплаты необходимых курсов повышения квалификации и т. д.), серьезно зависит от мнения учредителя. Любое изменение сметы должно согласовываться с распорядителем бюджетных средств. Это затягивает принятие решений, если не отменяет их вообще. Падает оперативность необходимых мер, в том числе прямо влияющих на качество образовательного процесса. Конечно, определенной альтернативой этому может стать более тщательное финансовое планирование, но, как показывает практика, избежать передвижек в смете мало кому удастся. Руководство автономного учреждения самостоятельно принимает решение о направлении расходования выделенной бюджетной субсидии без оглядки на учредителя. Оперативность управления финансами резко повышает качество образовательной деятельности учреждения.

Усиление роли образовательного учреждения при распределении субсидий не может не повлечь за собой роста ответственности его руководства за качество своей основной деятельности. По большому счету, образовательному учреждению деньги теперь даются не для того, чтобы они были потрачены строго по целевому назначению в соответствии с утвержденными сметными статьями, а для выполнения муниципального / государственного задания.

Руководителю (и всему коллективу в целом) теперь интересно экономить имеющиеся ассигнования, поскольку сэкономленные средства не изымет учредитель. В итоге снижаются непродуктивные затраты учреждения, повышается эффективность его работы. Новая «автономная» ситуация позволяет решить проблемы кадровой эффективности (сколько и, главное, каких специалистов на самом деле нужно для выполнения задания учредителя?); временной эффективности (сколько времени необходимо для образовательной деятельности?). Список можно продолжить. Но в конечном счете все вопросы сведутся к одному: какая педагогическая практика более продуктивна? какая образовательная технология наиболее адекватно, эффективно решает поставленные педагогические задачи?

Выбор технологии, как и структуры управления, может и должен делаться коллективом образовательного учреждения, а не чиновниками-функционерами, исходя из специфики контингента, имеющихся условий и других особенностей. При централизованном управлении, отсутствии делегирования полномочий такой выбор остается проблематичным. Вся жизнь образовательного учреждения будет продолжать определяться командами извне, на основе представлений вышестоящего руководства о том, как должна решаться та или иная проблема, а не на мнении членов коллектива, каким образом с минимальными затратами справиться с про-

блемой. Демократический уклад жизни образовательной системы создает продуктивные условия для осознанного и оптимального выбора вариантов решений тех или иных учебных, воспитательных и прочих задач.

Какие бы эффективные педагогические методы ни освоил коллектив автономного учебного заведения, он будет находиться в постоянном поиске новых, еще более совершенных способов работы, снижая затраты и/или наращивая результат. Развитие, беспрестанный поиск более совершенных методик и технологий образовательной и управленческой деятельности становятся необходимостью и нормой.

Эффективная педагогическая практика неразрывно связана с эффективным управлением. Качественное образование нельзя получить в неэффективно управляемой организации. Современные социальные системы, к которым относятся организации, ведущие образовательную деятельность, отличаются высокой степенью сложности. Управление такими системами также не может быть простым. Попытки упрощения управления за счет его централизации, унификации разнообразных связей и отношений внутри коллектива путем внешнего регулирования приведут в итоге к серьезным сбоям в этой системе. Постоянно усложняющаяся и развивающаяся система имеет серьезные перспективы только в русле самоорганизации.

Таким образом, встраивание рыночных механизмов в социокультурную сферу на методологической основе экономики знаний позволяет значительно расширить степень финансово-хозяйственной самостоятельности для наиболее эффективного перераспределения существующих ресурсов, привлечения новых средств для реализации приоритетных направлений образовательной деятельности, качественно нового развития инновационной деятельности.

Литература

1. Гершунский Б. С. *Философия образования*. М.: Флинта, 1998. 492 с.
2. Зборовский Г. Е., Романцев Г. М. *Инновации в профессиональном образовании: проблемы исследования* // *Образование и наука*. 2000. № 3 (5). С. 18–28.
3. Корчагин Ю. А. *Современная экономика России*. Ростов н/Д: Феникс, 2008.
4. Корчагин Ю. А. *Человеческий капитал, экономика, инновации*. Воронеж: ЦИРЭ, 2009.
5. Чихиков В. М. *Сфера культуры и экономика* // *Прагматика культуры*. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://artpragmatica.ru/projects/?uid=2287>

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 502.131.1:34: 174.7

С. Б. Игнатов

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕОНТОЛОГИИ¹

Аннотация. Идеи деонтологии изначально были сформулированы в юридической сфере. Сегодня они распространяются на все существующие отношения человека и виды его деятельности. Зарождается новое междисциплинарное направление – экологическая деонтология, концептуальные основания которой кроются в учении о ноосфере, экологическом императиве и идеях коэволюционной стратегии развития общества и природы.

Ключевые слова: коэволюционная стратегия, экологический императив, экологическая деонтология.

Abstract. The deontology concepts were first formulated in the judicial sphere. Nowadays they are spread onto all human relations and activities. A new disciplinary branch of science – the ecological deontology – is being developed; its conceptual foundation can be found in the noosphere teaching, the ecological imperative and the co-evolution strategy of environmental and social development.

Index terms: coevolution strategy, ecological imperative, ecological deontology.

Термин «деонтология» происходит от греческих слов: *deontos* – должное, надлежащее и *logos* – знание. В начале XIX в. деонтология сформировалась как система обобщенных знаний о правилах профессионального поведения. В философском и этическом планах деонтология тесно связана с представлениями о нормах морали и нравственности, долженствовании и ответственности. Наиболее глубоко проблемы деонтологии рассматривались в юриспруденции и медицине. Но сегодня ее положения распространяются практически на все существующие виды деятельности и уверенно входят в область культурологии, журналистики, педагогики, психологии, экологической этики и т. д. [6, 9, 11].

Особое значение деонтология имеет для сферы природопользования. В целях поддержания *устойчивого* (неразрушимого) развития цивилизации следует знать и неукоснительно выполнять нормы эколого-допус-

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 годы (№ 14.740.11.0235).

тимого вмешательства в природные процессы. Человечеству необходимо иметь «кодекс взаимодействия» с природой, включающий систему научно обоснованных правил, которых должен добровольно и беспрекословно придерживаться каждый человек, организуя свою деятельность. Для их разработки требуется объединить фундаментальные исследования философии, обществознания, правоведения, экологии, природопользования, психологии и педагогики, направленные на изучение всей совокупности формализованных и неформализованных норм поведения и деятельности в природе, разработку методов воспитания у каждого человека внутренней убежденности в необходимости их выполнения. И в этом плане правомерно говорить о выделении на стыке этих наук самостоятельного междисциплинарного направления – экологической деонтологии, объединяющей в целостную систему знания об общественно значимых, экологически обоснованных нормах и правилах поведения и деятельности человека в природной среде и средствах их актуализации в цивилизационной практике. Некоторые аспекты этой проблемы рассматривались нами в книге «Образование для устойчивого развития» [4].

Истоки и предпосылки экологической деонтологии лежат в глубине веков и связаны с представлениями древних о природосообразности жизни человека, ее неотделимости от жизни природы и необходимости беречь среду своего обитания от собственного чрезмерного вмешательства. Правила и нормы, которые уравнивали отношения человека и природы, изначально содержались в мифологии, религии, религиозных учениях. Они нашли отражение в творчестве, традициях, народной экологии и народной этике и культивировались в миропонимании людей в процессе семейного воспитания, праздников и обрядов, посвященных природе и отдельным ее объектам. Позднее, в период зарождения государственности, они были воспроизведены в правовых актах древности. Уже самые ранние законодательства отличались нацеленностью на регулирование природопользования и природоохранные мероприятия. Они включали специальные статьи, посвященные охране природы, регламентированию использования водных, земельных и других ресурсов.

С рождением натурфилософии многие положения народной экологической этики и идеи жизни в гармонии с природой получили философское обоснование. Нормы и требования грамотного природопользования и регулирования отношений с природой предписывали античная наука и право. Это было связано с осознанием локальных экологических проблем, которые уже в те времена вызывали беспокойство и озабоченность будущим. Идея необходимости регулирования природопользования и охраны природы активно развивалась в позднем средневековье, в преддвее-

рии «нового времени», когда рост населения и изменение технологического мира привели к увеличению масштабов негативных последствий деятельности человека.

Еще большую актуальность эти вопросы получили в период вхождения человечества в эпоху промышленного производства и формирования техногенной цивилизации. Если в предыдущие времена рукотворные экологические проблемы носили преимущественно сельскохозяйственный характер, то в индустриальную эпоху к ним добавились проблемы промышленного природопользования. В погоне за материальными благами человек стал на путь покорения природы. Из храма она превратилась в мастерскую, в которой выковывалось *антропоцентрическое* мировоззрение: человек стоит над миром природы, он ее хозяин, и все в ней должно быть подчинено его интересам. Укоренилось отношение к ней как неисчерпаемой кладовой. Стрелка весов между долгом и желаниями, «надо» и «хочу» в его сознании сместилась в сторону последних. Ушли на задний план заповеданные предками традиции бережного отношения к природе. Утратились нормы и правила рационального природопользования. Жизнь человека и его деятельность потеряли природосообразность.

Но особую остроту проблемы регулирования природопользования и охраны природы приобрели в период расцвета техногенной цивилизации. Уже на рубеже XIX и XX вв. человечество, по образному выражению В. И. Вернадского, превратилось «в могучую геологическую силу», более мощную по своему воздействию, чем природные катастрофы. И именно в это время в общественном сознании возродились идеи гармонизации отношений общества и природы, которые высказывались еще в античной натурфилософии. Наиболее полно они выражены в работах В. И. Вернадского о роли биосферы в истории Земли, в которых он обосновал идею *ноосферы* – биосферы, управляемой разумом человека на основе глубокого научного знания обо всех протекающих в ней процессах. Ядром его учения являются мысли о единстве биосферы и человечества, об их взаимном влиянии друг на друга. Он утверждает, что научная мысль, разум и творчество человека служат той силой, которая превратит биосферу в новую фазу, в новое состояние, качественно новую форму организованности. Она возникает, когда Разум человечества корректирует природопользование, когда логика человеческой деятельности соответствует логике развития биосферы. Надежное будущее цивилизации возможно лишь при условии примирения личной свободы каждого человека с необходимостью подчиняться общественным требованиям, выработанным Коллективным Разумом [3].

Создание во второй половине XX в. мощной техносферы, позволяющей существенно облегчить жизнь человека, повлекло колоссальное

снижение качества среды его обитания. Вектор отношений общества и природы стремительно развернулся в сторону их взаимного отчуждения. Чрезмерное изъятие ресурсов и неэффективное их использование привели к разрушению хрупкого природного равновесия, которое складывалось на протяжении миллиардов лет эволюции. Экологические проблемы обрели глобальный характер и поставили современный мир на грань экологической катастрофы [1].

Осмысление мировым сообществом сложившейся ситуации обусловило необходимость создания новой, *коэволюционной* стратегии взаимодействия природы и общества, обеспечивающей их долговременное устойчивое соразвитие. В ее русле было разработано несколько концепций выхода цивилизации из глобального экологического кризиса, созвучных идеям ноосферы. Среди них наибольшее распространение получила концепция *sustainable development* – допустимого, сбалансированного развития системы «общество – природа», которая в государственных документах России получила название «устойчивое развитие» (УР). Одной из моделей, реализующих эту концепцию, является модель ограниченного роста основных взаимосвязанных показателей цивилизации: населения, капиталовложений, потребления природных ресурсов, загрязнения окружающей среды [8].

Исследуя философские аспекты устойчивого развития, Н. Н. Моисеев вводит понятие «*экологический* (или коэволюционный) *императив*», понимаемый как система научно обоснованных норм и правил, предписаний и запретов, строго регламентирующих деятельность человечества в биосфере. Его суть заключается в том, что разрешены и реализуются только те технологии, способы производства и формы деятельности, которые не разрушают сопряженности естественных биогеохимических циклов Земли и не нарушают естественного течения природных процессов. Эта система норм и правил *не должна* противоречить законам биосферы и установившимся в ней отношениям. Напротив, она призвана способствовать сохранению ее устойчивости. Их неукоснительно *должен* выполнять каждый человек при организации своей жизнедеятельности.

Н. Н. Моисеев отмечает, что для продолжения своей истории человеку необходимо научиться согласовывать не только локальную, но и общепланетарную деятельность с потребностями Природы, устанавливая жесткие рамки собственного развития и деятельности и соотнося их с развитием остальной биосферы [7]. Эти требования столь суровы, что их правомерно называть *экологическим императивом*, т. е. совокупностью *ограничений* деятельности людей, нарушение которых может обернуться для человечества самыми катастрофическими последствиями. Ученый

полагает, что во имя своего сохранения человечеству нужно качественно изменить природу общества, что необходима новая цивилизация с иным миропредставлением, иным мышлением, иными социальными установками, иной структурой потребностей, нацеленная на выработку и реализацию механизмов устойчивого развития. А это значит, что должны измениться многие институты, обеспечивающие устойчивость жизни в новых условиях, и прежде всего культура, право и образование.

Требования экологического императива – продукт познания объективных законов развития природы и общества, поведения и деятельности человека. Их выполнение является условием устойчивого будущего цивилизации. Они выступают средством *научно обоснованного регулирования отношений общества и природы*. И хотя в современном мире нет однозначного понимания проблем регулирования, все же именно оно является важнейшим фактором сохранения основных жизнеобеспечивающих параметров природной среды, а значит, и основой выживания человечества на Земле. Чем дальше мы заглядываем в будущее, тем более жестким и бескомпромиссным представляется это регулирование. Эта неизбежность связана с необходимостью привести в соответствие потребности растущего населения и оскудевающие возможности природы для их удовлетворения. Каждое новое поколение будет ощущать проблему регулирования потребления как все более актуальную.

Складывающаяся ситуация заставляет по-новому посмотреть на положение человека в биосфере, на роль и характер его деятельности. Хотя он и находится на вершине эволюционной пирамиды, обладает разумом, сознанием, рефлексией, создает культуру, он все же остается частью природы и не может не подчинить стратегию своей жизнедеятельности стратегии природы. Он в ней такой же гость, как и все остальные биологические виды, жизнедеятельность которых подготовила комплекс необходимых условий для его появления и социальной эволюции. Поэтому устойчивое развитие общества невозможно без замены *антропоцентрического* подхода к природе *экоцентрическим*, в рамках которого природа, как и человек, имеет свои права [10]. Из разряда *утилитарных* ценностей она переходит в разряд *универсальных*, и из объекта, на который направлена деятельность человека, превращается в *равноправный субъект* системы «человек – общество – природа», взаимодействие с которым должно строиться на принципах уважения и партнерства.

В более широком аспекте экологический императив отражает все виды взаимодействия человека не только с природой, но и со всей окружающей его социоприродной средой. И проблема природно-экологического переходит в социокультурную область. Устанавливая новый характер

отношений человечества и природы, экологический императив оказывается основанием для формирования новой социальной идеологии, этики, нравственности и морали, приоритетом которых становится сохранение жизнеспособности цивилизации на долгие времена. В этих условиях нравственный (категорический) императив И. Канта оказывается производным от экологического [5]. Такое понимание требует переосмысления культуры как механизма регулирования поведения и деятельности человека, переосмысления многих представлений, которые лежат в основании ее современного образца.

В этом контексте изменяется базовая концепция человека, происходит переоценка ценностей, сложившихся традиционных представлений о гуманизме, свободе, равенстве, демократии, социально значимых стереотипах поведения, представленных в классической философии. В ракурсе устойчивого развития они должны рассматриваться с позиции *сохранения качества среды обитания во имя сохранения жизни и здоровья нынешних и будущих поколений*. Гуманным становится все то, что направлено на поддержание коэволюции природы и общества.

Когда принимаются во внимание интересы людей будущего, а также всего живого мира, рамки принятых современным человечеством нравственных обязательств значительно расширяются. Так, обязательство обеспечить людей природными ресурсами в будущем связано с обязательством сохранить возможно большее число биологических видов, возможно большее количество полезных ископаемых, сократить их потребление за счет использования наукоемких и ресурсосберегающих технологий, снизить выбросы в окружающую среду. Усиливается необходимость ограничения потребительского максимума для каждого приходящего в мир поколения. И с этих позиций оказываются гуманными все процессы регулирования. Гуманизм становится все более *прагматическим*, все более реальным, все более приближенным к человеку, его жизни, практической деятельности и поведению.

Основные позиции учения о ноосфере, идеи устойчивого развития, представления об экологическом императиве, прагматическом гуманизме и экологической этике стали методологическими ориентирами *экологической деонтологии* – нового интегративного направления, предусматривающего осмысление и исследование существующих реалий в отношениях общества и природы.

Одной из форм ее практической реализации является развивающееся с конца девяностых годов прошлого века экологическое право, закрепляющее законодательно оформленную совокупность норм, регулирующих поведение и деятельность человека в природе, разработанных на

основе знания законов экологии и учета особенностей природопользования [2]. Оно *защищает* интересы и права граждан на жизнь в благоприятной окружающей природной среде и в то же время *обязывает* их поддерживать ее качество, используя для этого как императивный (требующий неукоснительного исполнения), так и диспозитивный (допускающий выбор) подходы. Но сегодня у человечества нет выбора. В целях выживания оно должно подчинить свою жизнь и деятельность императивным требованиям. Законопослушный гражданин, обладающий элементарной эколого-правовой грамотностью, выполняет их *добровольно*, *незаконпослушного принуждают* их выполнять.

Другая форма объективизации требований экологического императива воплощается в нормах общественной морали, которые фиксируют правила или модели поведения как желательный стандарт, в поддержании которого заинтересовано общество или социальная группа. Субъективно они проявляются через уровень нравственности каждого отдельного человека. Человек, проживающий в обществе, не может быть свободным от общественной морали, и чтобы не оказаться изгоем, должен ей подчиниться. И здесь мы также видим принуждение. Но принуждение – это *внешняя* форма воздействия на человека.

Изначально нормы морали устанавливались на основе эмпирических знаний, тысячелетних наблюдений и практического опыта и закладывались в культуре народов, их верованиях и традициях. Сегодня они должны быть выстроены с учетом знания и понимания объективных законов развития биосферы, моделирования и прогнозирования возможных ее состояний на основе научной оценки результатов деятельности человека в природе. В рамках экологического императива социально значимо, нравственно и морально то, что способствует сохранению биосферы как среды обитания человека. И, прежде всего, регулирование потребления природных ресурсов, которое повлечет за собой и ограничение материальных потребностей людей.

Обществу крайне важно выработать те механизмы, которые будут содействовать сближению социально-значимого и личного, *воспитанию* у каждого человека внутренней готовности подчинить свои личные интересы и потребности интересам общества. Убежденность, определяемая И. Кантом как непреложный *внутренний* закон, проявляется в повышенной ответственности за результаты своих действий и поступков в социоприродной среде, осознанном самоограничении, экономии и бережливости, саморегулировании своей деятельности на основе глубокого понимания законов развития природы и общества, в стремлении к поддержанию их коэволюции и сохранению универсальных ценностей жизни.

Именно это стремление должно стать высшей потребностью человека, наполнить содержание его жизни смыслом, сблизить общественно и лично значимое, стать «строителем» личного идеала жизни. И ведущая роль в формировании этой убежденности принадлежит системе образования.

Рассматривая формы и методы *регулирования* отношений человечества и природы, средства их актуализации в практической деятельности, экологическая деонтология использует достижения практически всех фундаментальных наук о природе, человеке, обществе, технике и технологиях. Это сложное интегративное направление социально-гуманитарного знания, которое имеет и естественнонаучные (собственно экологические), и технические, и социально-культурные основания. Объект ее исследования – экосообразное поведение человека и его важнейшие регулятивы. Предмет – условия и средства актуализации норм и требований экологического императива в жизнедеятельности человека. Ее научный аппарат базируется на представлениях классической деонтологии, которые, преломляясь сквозь призму взаимодействия человечества и природы, обретают новые, *экологические* черты. Основные понятия, категории, принципы и методы этой науки еще только формируются. Ее содержательное поле достаточно велико и охватывает многочисленные взаимосвязи с другими науками и сферами познания.

Можно выделить несколько уровней исследований в области экологической деонтологии:

- фундаментальный, или методологический;
- антропологический;
- прикладной.

Фундаментальный уровень включает исследования по проблемам ноосферогенеза и устойчивого развития, философии, этики, общей и социальной экологии, правоведения, определяющих ее методологический базис, исходную аксиоматику, понятийный аппарат и содержание.

Антропологический уровень предполагает изучение социокультурного бытия людей, нормативных образцов их поведения и деятельности, их формирования в процессе филогенеза и онтогенеза. В его рамках рассматриваются истоки, предпосылки и основания экологической деонтологии. На этом уровне экологическая деонтология опирается на исследования в области культурологии, этноэкологии, истории, обществознания и использует их методы.

Прикладной уровень подразделяется на два взаимосвязанных направления:

- практическая разработка конкретных, научно обоснованных общественно значимых норм и правил, ограничивающих деятельность человека в биосфере. На это направлены усилия естественно-математических и тех-

нических наук, результаты исследований которых реализуются в таких отраслях знания, как экономика природопользования и экологическое право;

- формирование у каждого человека внутренней убежденности в необходимости выполнения этих норм и правил. И в этом плане интересы экологической деонтологии совпадают с интересами образования в воспитании *социального идеала человека* – личности, способной воспринимать и осуществлять идеи коэволюции природы и общества, ориентированной на непрерывное саморазвитие и приоритет общечеловеческих ценностей, готовой не только адаптироваться к быстроменяющимся условиям жизни, но и обеспечить своей деятельностью устойчивое развитие цивилизации.

Большие надежды в решении этой задачи возлагаются на формирующуюся сегодня новую отрасль образования – *экологическое образование в интересах устойчивого развития* (ЭОУР). Оно призвано изменить существующее массовое сознание людей, переориентировать их на сохранение универсальных ценностей жизни, научить в рамках правового поля находить компромисс в ситуациях, где вступают в конфликт экономическая выгода и экологическая целесообразность, личные потребительские запросы и общественные интересы.

Педагогической науке еще предстоит разработать содержание образования и технологии обучения и воспитания, направленные на достижение этой цели. Для этого потребуются объединить усилия и опыт, накопленный в эколого-правовом образовании и воспитании, в экологической культурологии, общей, социальной, коррекционной и экологической педагогике, возрастной, социальной и экологической психологии, девиантологии и других отраслях знания о человеке, его деятельности и поведении и их регулировании.

Однако нельзя уповать только на систему образования. Государство и общество должны создать в стране условия для того, чтобы стали престижными и поощрялись экологический стиль жизни, экономия и бережливость, экологически обоснованная деятельность, неукоснительное выполнение норм и требований экологического императива. На это должны работать все институты общества – политика, экономика, право, образование, наука, культура.

Литература

1. Барлыбаев Х. А. Человек. Глобализация. Устойчивое развитие. М.: РАГС, 2007. 345 с.
2. Бринчук М. М., Урсул А. Д., Мاستушкин М. Ю. Правовые аспекты устойчивого развития. М.: Ступени, 2005. 304 с.
3. Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста. М.: Наука, 1988. 463 с.

4. Игнатов С. Б. Образование для устойчивого развития: теоретико-методологические основания экологической деонтологии // Актуальные вопросы современного образования. Тюмень: ТГНГУ, 2010. С. 52–78.
5. Кант И. Лекции по этике. М.: Республика, 2000. 431 с.
6. Левитан К. М. Педагогическая деонтология. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. 272 с.
7. Моисеев Н. Н. Новая планета // Мировое сообщество и судьба России. М.: МНЭПУ, 1998. 272 с.
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. Рыскельдиева А. Т. Деонтология в истории философии. Симферополь: Таврия, 2004. 383 с.
10. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. М.: Прогресс, 1992. 596 с.
11. Штыкова Н. Н., Никитова А. В. Юридическая деонтология и этика. Владимир: ВГПУ, 2006. 115 с.

УДК 37.013

Е. А. Максимова

ФРЕЙМОВЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация. В статье рассматривается фреймовый подход к организации педагогических исследований. Фрейм представлен как иерархическая структура, статично отражающая все элементы анализируемого процесса/явления. Автор сопоставляет фрейм, опорный конспект и «древо задач» и выявляет преимущество первого, которое состоит в стереотипности и большой семантической емкости. Рассмотрен механизм актуализации фрейма как комбинация процессов переключения, расширения, дополнения и трансформации.

Ключевые слова: фрейм, фреймовый подход, терминальный узел, слот, актуализация фрейма (переключение, расширение, дополнение, трансформация).

Abstract. The article is devoted to framing in pedagogical research. The frame is viewed as a hierarchy, which combines all the aspects of the phenomenon in question. Author compares the frame and supporting outline and shows the advantages of the former due to its semantic capacity and stereotype. The mechanism of frame alignment is reviewed as a combination of bridging, amplification, extension, transformation.

Index terms: frame, framing, terminal junction, slot, frame alignment (bridging, amplification, extension, transformation).

Какие идеи, смысловые связи возникают при упоминании термина «фрейм»? Изучающие английский язык полагают, что фрейм – это некий каркас. Лингвисты уточняют, что это когнитивная структура, базирующаяся на лингвокультуре, и ей соответствуют такие понятия, как «ассоциативные связи», «семантическое поле» (В. З. Демьянков, Е. С. Кубрякова, А. Шухов и др.). Психологи воспринимают фрейм как набор стереотипов, обосновывающих понимание и восприятие ситуации определенным образом, и связывают его с организацией памяти (С. Ю. Голвин, Н. И. Жинкин и др.). Социологи используют понятие фрейма для описания процессов создания идеологии и понимают под ним формы и виды деятельности фрагментарного характера (С. К. Ворден, Е. Б. Рошфорд, Д. А. Сноу и др.).

В педагогике фрейм рассматривается как метод организации знаний в активном обучении. Р. В. Гурина, например, использует фреймовую организацию знаний в профильной подготовке учащихся физико-математических классов, А. А. Остапенко распространяет фреймовый подход на процесс изучения технологии и математики, а Е. Е. Соколова внедряет фреймовое обучение в преподавание иностранных языков. Названные исследователи доказали, что фреймовый подход позволяет многократно повысить эффективность понимания и запоминания новой информации.

Фрейм можно в полной мере считать междисциплинарным понятием. Однако, на наш взгляд, использование фрейма как метода организации исследования, способа представления результатов остается востребованным не в полной мере. Конечно, в исследовательских работах разного уровня используется сценарный фрейм – структура изложения работы (постановка цели – определение задач – изложение – подведение итогов – ссылка на использованную литературу). Постановочный этап диссертационного исследования (от определения темы до разработки гипотезы) также осуществляется по сценарному фрейму: определение проблемы – выбор темы – установление объекта и предмета исследования – формулирование исходной концепции исследования – постановка цели – определение задач – формулирование гипотезы. Однако это, пожалуй, все примеры использования фреймов в научных исследованиях. В этой связи считаем полезным проанализировать возможности фреймового подхода в педагогических исследованиях.

Согласно теории, развиваемой в работах М. Минского и других авторов, фрейм может быть представлен в виде совокупности терминальных узлов (инвариантных составляющих) и слотов (вариативных составляющих), «перезаряжаемых» новой информацией [1]. В организации научных педагогических исследований данная идея может быть применена непосредственно.

Так, например, в диссертационных исследованиях, посвященных формированию/развитию у школьников/студентов тех или иных качеств, терминальными узлами будут выступать заданные качества, субъекты процесса формирования/развития качеств, принципы развития/формирования, содержание исследуемого процесса, условия его оптимального осуществления, полученный результат. Каждому из названных терминальных узлов соответствуют слоты. Так, узлу «субъекты» соответствуют слоты «обучающиеся» и «педагоги». Они, в свою очередь, включают характеристику субъектов, их участие и изменение в процессе проводимой работы, оценку происшедших изменений и т. д.

В качестве базового используем определение Е. Ф. Тарасова, согласно которому «фрейм – это некоторая структура, содержащая сведения об определенном объекте и выступающая как целостная и относительно автономная единица знания» [2].

Дополним, что данная структура традиционно изображается иерархически и древовидно, когда от наиболее емкого понятия (суперфрейма) отвечаются несколько более мелких (макрофреймов), каждое из которых, в свою очередь, включает еще более мелкие элементы (субфреймы и микрофреймы). Поэтому фрейм в нашем понимании – это структура данных для представления анализируемой ситуации, формально знаково, в виде графа. Важно, что фрейм является статичной структурой, поскольку все его компоненты представлены одновременно. То есть фрейм описывает изучаемый объект вне его субъективной динамики. Он позволяет учитывать контекст, анализировать причины изменений, прогнозировать развитие исследуемого объекта/процесса, создавать предпосылки для решения актуальных задач.

Например, в исследовании закономерностей развития системы профессионального образования суперфреймом является система профессионального образования – самая крупная структурная единица. Этот суперфрейм включает в себя макрофреймы – ступени профессионального образования. Следовательно, системы начального, среднего и высшего профессионального образования являются макрофреймами в структуре суперфрейма и одновременно включают в себя субфреймы, такие как институциональный, содержательный, управленческий. Самым мелким структурным элементом в рассматриваемой иерархии являются микрофреймы, в роли которых выступают отдельно взятые заведения профессионального образования с характерной для них образовательной средой.

Представленная древовидная структура фрейма определяет возможности каждого из его узлов входить в состав другого фрейма и включать в себя другие фреймы.

Так, например, фрейм «университет» может быть микрофреймом в иерархии «профессиональное образование – высшее профессиональное образование – институциональная структура высшего профессионального образования – университет». Также он может быть макрофреймом в иерархии «высшее профессиональное образование – университет – переход на двухуровневое образование – реализация государственных стандартов нового поколения». Если же, например, предметом научного обсуждения являются условия повышения эффективности подготовки специалистов, то «университет» будет выступать в качестве суперфрейма, включающего содержание образования, его средства и методы, субъектов образовательного процесса, условия и принципы его организации.

Приведенный пример показывает, что сущностной характеристикой фрейма является его способность пересекаться с другими фреймами, дробиться, входить в состав более крупного фрейма и одновременно включать в свой состав мелкие структурные единицы.

Фреймовая организация исследования позволяет вводить в него большой объем информации и представлять ее в структурированной и упорядоченной форме.

Изложенное выше характеризует фрейм как опорную схему описания изучаемого явления/процесса/объекта. В связи с этим может возникнуть закономерный вопрос: если фрейм – это структура, схема описываемого явления или процесса, то чем он отличается от опорных конспектов, хорошо известных и широко используемых? Или же это подмена термина? Или синонимы? На наш взгляд, между опорным конспектом и фреймом существуют родовидовые отношения. Любой фрейм является опорой, наглядной по форме репрезентации и апеллирующей к образному мышлению. И фрейм, и опорный конспект сжимают текст и представляют его в знаковой форме. Однако не каждый опорный конспект является фреймом. Фрейм – жесткая конструкция, она отражает стереотипную ситуацию и состоит из терминальных узлов и слотов, многократно заполняемых новой информацией.

Опорный конспект, в отличие от фрейма, строится на материале конкретного параграфа, главы и, будучи составленным, не предполагает возможности его использования для описания иной ситуации.

Нам представляется, что опорный конспект – основа для создания фрейма. Проиллюстрируем данное положение следующим примером. Изучая литературу по выбранной теме, диссертант тезисно записывает основные положения прочитанного, дополняя их своими комментариями и размышлениями, – создает опорный комментированный конспект.

Проработав несколько источников, он сопоставляет конспекты и генерализирует их основные положения. Для их семантической организа-

ции целесообразно использовать ограниченное количество обозначений, например «дискуссионный вопрос», «вывод», «пример», «доказательство», подобрав приемлемое графическое отображение. Тем самым соискатель укрупняет блоки исследуемого феномена, выявляет закономерности развития изучаемого явления.

Достигнув искомого уровня генерализации, диссертант создает фрейм – средство полисенсорной навигации по содержанию работы. Его расшифровка включает смысловую декомпрессию и языковое сопровождение. В дальнейшем этот фрейм может быть применен для исследования идентичного феномена.

Мы полагаем, что основное преимущество фреймов перед опорными конспектами в области применения в педагогических исследованиях состоит в том, что их количество, благодаря стереотипности, минимально.

Также следует отличать создание фрейма от построения «дерева задач». Последний метод широко применим в организации научных исследований, поскольку позволяет структурировать стоящие перед исследователем задачи, увязывать перспективные цели и конкретные задачи на каждом этапе работы. Подобно фрейму, дерево задач имеет главную цель («верхушку»), достижение которой возможно при условии последовательного решения более мелких задач и актуальных подзадач. Применение данного метода показывает взаимосвязь целей разных уровней, помогает выделять этапы работы. Однако, в отличие от фрейма, «дерево задач» не характеризуется универсальностью применения. Оно определяет шаги к достижению цели, но не имеет столь полного содержательного наполнения, как фрейм. Фрейм отличается и от опорного конспекта, и от «дерева задач» полнотой и универсальностью.

Мы обратили внимание на то, что фрейм – статичная конструкция, поскольку все ее компоненты, как инвариантные, так и вариативные, представлены одномоментно. Однако в процессе актуализации фрейма активизируется содержание слотов, т. е. извлекается необходимая информация, и его статичные компоненты становятся динамичными. Данный процесс может иметь разные варианты осуществления. Разделяем подход американских социологов, в частности Д. А. Сноу, Е. Б. Рошфорда, С. К. Вордена, согласно которому актуализация фреймов сопряжена с их переключением (*bridging*), расширением (*amplification*), дополнением (*extension*) и трансформацией (*transformation*) [3]. Так, переключение означает связь двух или более структурно не связанных между собой фреймов, относящихся к определенной проблеме. Расширение фрейма – это разъяснение контекста протекания того или иного события. Дополнение – это учет (при актуализации содержания) целей, интересов, представлений разных групп. Трансформа-

ция фрейма необходима в том случае, если предлагаемый фрейм не согласуется, противоречит социокультурным особенностям социума [3].

Например, характеристика системы профессионального образования в заданный исторический период обязательно требует расширения данного фрейма толкованием историко-культурного контекста, на фоне которого система образования развивается. Наряду с этим характеристики системы профессионального образования обусловлены характером труда, доминирующим в обществе (ручной, машинный, интеллектуальный). Поэтому требуется построение фрейма трудовой занятости и определение узлов его переключения с фреймом профессионального образования. Дополнение фрейма имеет место, например, при заполнении слота «характеристики востребованного специалиста», когда необходим учет интересов работодателей, ожиданий потенциальных работников, объективных законов развития рынка труда и т. д. Трансформация фрейма развития системы профессионального образования происходит, как правило, в кризисные моменты развития общества, когда система образования начинает отставать от темпов развития социума и возникает потребность в ее реформировании.

Еще одно направление применения фреймов в педагогическом исследовании связано с представлением результатов последнего.

Сущность создания фрейма как способа представления результатов заключается в свертывании информации и ее знаковом отображении. Данный процесс способствует развитию творческого мышления – для свертывания информации необходимо взглянуть на свое исследование как бы со стороны, охватить его в полном объеме, затем выделить основной материал (содержание слотов), представить его в реферативной форме и отобразить в виде знаков и символов (терминальных узлов). Подобный фрейм может быть представлен как схема, модель, и по отношению к проведенному исследованию он выполняет функции категоризации, визуализации, компрессии (как смысловой, так и информационной). Функция категоризации осуществляется в процессе упорядочения и систематизации содержания проведенного исследования. Функция визуализации реализуется при подборе оптимального способа наглядного отражения хода исследования и представления полученных результатов. Смысловая и информационная компрессия связана с выделением основного материала и его кратким изложением.

Фрейм ограничивает семантическое поле, определяет позиции для анализа того или иного явления. Необходимость заполнения слотов информацией заставляет исследователей строго придерживаться структуры, очерченной терминальными узлами анализируемого фрейма. Тем самым,

по нашему мнению, можно частично снять те вопросы, на которые в процессе обсуждения диссертации соискатель порой реагирует как на «находящиеся за пределами нашей темы», «не являющиеся предметом нашего интереса» и т. д. Творческая работа по созданию фрейма дисциплинирует исследователя, помогает систематизировать материал и легче в нем ориентироваться.

Подводя итог изложенному выше, можем сделать следующий вывод. Фрейм – это иерархически упорядоченная совокупность элементов. Он обладает большой емкостью, так как основан на принципе стереотипности. Будучи выстроенным вокруг некоторого понятия, фрейм содержит данные о существенном, типичном и возможном для него. Он включает самую важную информацию, ассоциирующуюся с анализируемым процессом/явлением.

Создание фрейма – это создание «идеальной картинки» изучаемого объекта, что служит точкой отсчета для интерпретации непосредственно наблюдаемых, «реальных» ситуаций, имеющих место в действительности.

Фреймовый подход переносит знания в новую ситуацию, дает видение структуры объекта, стимулирует генерацию идей, облегчает нахождение различных способов решения проблемы. Фрейм позволяет определить логические варианты научного поиска, систематизации понятий, показывает исследователю, от чего и к чему ему следует двигаться.

Литература

1. Минский М. Фреймы для представления знаний. М.: Мир, 1979. 152 с.
2. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф., Шахнарович А. М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. М.: Наука, 1979. 328 с.
3. Frame analysis. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.ccsr.ac.uk/methods/publications/frameanalysis/>

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 337.12

А. А. Листвин

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ

Аннотация. В статье обозначены проблемы и тенденции подготовки и развития педагога профессионального обучения в условиях модернизации и регионализации образования. Подчеркивается взаимозависимость изменений в экономике, производстве и образовании, а также необходимость их учета в практической подготовке педагогов профессионального обучения.

Ключевые слова: постиндустриальное общество, педагог профессионального обучения, профессиональный стандарт.

Abstract. The paper considers the problems and trends of vocational teacher training in connection with modernization and regionalization of education. The interrelation between the changing economy, production and education is discussed as well as the need of taking them into account in vocational teacher training.

Index terms: postindustrial society, vocational training teacher, professional standard.

Модернизация российской экономики вызвала кризис профессионализма в различных сферах деятельности. Причина этого непосредственно связана с состоянием отечественного образования, обусловленным экономическими реформами. Переход от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества означает отказ от представлений об образовании как получении готового знания и о педагоге как его носителе. На смену приходит понимание образования как достояния личности, как средства ее самореализации и построения личной карьеры. В соответствии с этим меняются и цели обучения, и роль педагога [1].

Регионализация профессионального образования, отсутствие должного внимания к этой сфере со стороны государства привели к серьезным изменениям структуры педагогических кадров и их оттоку. Так, например, 69,02 % работников учреждений начального профессионального образования Вологодской области составляют женщины, а среди педагогов их доля равна 81,27 %.

Сегодня стало нормой, что профессиональное обучение металлургов, машиностроителей осуществляют мастера производственного обучения – женщины. Кроме того, в названных учреждениях работают лишь 57,85 % специалистов с высшим профессионально-педагогическим образованием [3].

Оптимизация сети учреждений профессионального образования, интеграционные процессы требуют существенных изменений в содержании и характере деятельности педагогов профессионального обучения (повышения ее интенсивности, наукоемкости, расширения функционала), а также модификации нормативно-правовой базы, регулирующей эту деятельность. Опережающее профессиональное образование, ориентация на потребности местных рынков труда нацеливают на подготовку специалиста, способного обеспечивать обучение по широко интегрированным профессиям и группам профессий, отражающим направления общественно-полезной деятельности в регионе.

Данные тенденции, обусловленные структурной перестройкой экономики и научно-техническим прогрессом, проявляются в изменении содержания и характера труда как квалифицированных рабочих, так и педагогов профессионального обучения, осуществляющих их подготовку. Очевидно, что высокотехнологичное производство не нуждается в массовом воспроизводстве квалифицированных кадров, характерном для плановой экономики советского периода. Профессиональная подготовка все в большей степени приобретает дифференцированный, индивидуализированный характер на основе широко-профильного базового технико-технологического знания. Возрастает значение профессионального самоопределения молодежи, необходимость формирования и развития у обучающихся профессионально важных качеств и свойств, общепрофессиональных умений (компетенций), творческих способностей.

Все это вносит существенные коррективы в содержание и характер решаемых педагогическими работниками учреждений профессионального образования задач, требующих прежде всего прогностических, проектировочных, организаторских и коммуникативных навыков, способности применять их в деятельности. Сегодня к педагогу профессионального обучения фактически предъявляются такие квалификационные требования, как умения разрабатывать текущую программную документацию, контрольно-измерительные материалы по предметам, критерии оценивания знаний и навыков, выбирать и обосновывать системы производственного обучения. Таким образом, он должен выполнять все то, что раньше делали специалисты методических служб центральных, краевых и областных органов управления профессиональным образованием. Данное обстоятельство предполагает, что педагог должен знать современные

концепции и подходы в сфере образования, вопросы теории и дидактики профессионального обучения, психологии и социологии труда, основы профессиологии, управления образовательными системами.

Теории и практике развития профессионально-педагогической подготовки посвящено немало исследований. В них представлен ряд моделей специалиста, послуживших базой для разработки содержания образования педагога профессионального обучения. Модель «инженера-педагога» сменила модель «интегративной профессионально-педагогической деятельности», применяемая в настоящее время. Последняя модель – «компетентного специалиста» – стала основой создания образовательного стандарта третьего поколения. Одновременно осуществляется переход на уровневую подготовку педагогов профессионального обучения.

Закономерно возникают вопросы количественного и качественного воспроизводства названных педагогов. Сегодня в Российской Федерации программы начального профессионального образования (НПО) реализуются в 2963 учебных заведениях с количеством обучающихся около 1,05 млн чел., программы среднего профессионального образования (СПО) – в 2984 учреждениях с контингентом свыше 2,2 млн чел. [2]. При установленных нормах труда (наполняемости учебных групп, групп производственного обучения, ставки учебной нагрузки) это требует свыше 100 тыс. педагогов профессионального обучения. При существующей текучести педагогических кадров требуется ежегодное воспроизводство порядка 10–15 тыс. специалистов, что нереально.

Например, система НПО Вологодской области включает 37 училищ и лицеев с контингентом обучающихся 12 654 чел., система СПО – 26 государственных образовательных учреждений с контингентом обучающихся 18 643 чел. В учреждениях НПО обучение осуществляется по 64 профессиям начального профессионального образования и по 135 профессиям профессиональной подготовки; в учреждениях СПО – по 60 специальностям. В первых работают 1558 чел. руководящих и инженерно-педагогических кадров, во вторых – 1299 штатных преподавателей [3].

Очевидно, что процесс оптимизации сети учреждений НПО в регионе еще не завершен, так как их средняя наполняемость обучающимися крайне низка. При естественной смене педагогических кадров в 1–1,5 % региональная система должна ежегодно пополняться 25–40 новыми специалистами. Актуальна и проблема их закрепления в учебных заведениях. Существующие социально-экономические условия педагогической деятельности не способствуют ее решению.

Каким образом возобновляется сегодня кадровый состав учреждений профессионального обучения в регионе? Путем миграции педагогических кадров вследствие оптимизации сети учебных заведений; благо-

даря незначительному пополнению специалистами, попавшими под программы сокращения производства и имеющими квалификацию «инженер-механик»; «инженер-технолог»; посредством приема на работу выпускников университета по специальности «Профессиональное обучение» (которые, разумеется, не имеют опыта отношений в системе профессионального обучения и среди которых преобладают девушки).

Доля выпускников учреждений НПО, обучавшихся по специальности, в целом невелика, и они предпочитают делать профессиональную карьеру на производстве, в кадровых службах и агентствах. С ростом объемов внутрифирменной подготовки кадров эта тенденция будет сохраняться. Тем более что доля специалистов с профессионально-педагогическим образованием в этом секторе ничтожна. Данное направление должно входить в сферу интересов профессионально-педагогического образования и учитываться в содержании образования педагога профессионального обучения.

Следует признать, что существующее состояние рассматриваемого образования не в полной мере соответствует современным требованиям воспроизводства квалифицированных кадров, особенно для высокотехнологичных производств. Система профессионального обучения переориентирована с отраслевого принципа подготовки кадров на региональный, учитывающий региональную специфику образовательной политики, объективно действующие регионоформирующие процессы экономического, историко-культурного и демографического характера. В то же время в профессионально-педагогическом образовании отраслевой принцип заложен в концепцию образовательных стандартов 2-го и 3-го поколений. Системе профессионального обучения необходимо развивать образовательные программы на базе широкого технико-технологического знания, переходить на новые способы преподавания, а профессионально-педагогическое образование, следуя традициям инженерной подготовки в России, продолжает ориентироваться на расширение специализаций. В условиях регионализации профессионального образования данное положение вступает в противоречие с потребностями местных рынков труда, с запросами потребителей педагогических кадров.

Кроме того, следует учитывать, что в сфере производства все больше разделяются функции основного обслуживающего и технологического персонала. С одной стороны, требуется воспроизводство кадров, способных работать в условиях внедрения, эксплуатации и обслуживания нового сложного оборудования, т. е. многопрофильных рабочих (или рабочих широкого профиля), а с другой – «штучное» воспроизводство высококвалифицированных рабочих и специалистов по конкретным технологиям, видам деятельности. Особенность высокотехнологичного производства

заключается в том, что оно унифицирует деятельность специалиста и высококвалифицированного рабочего. Следовательно, профессионально-педагогическому образованию необходимо переходить на унифицированную технико-технологическую подготовку, на базе которой будет осуществляться последующая дифференциация обучения.

Представление о том, что выпускник, освоивший профессионально-педагогическую специальность и комплекс компетентностей по рабочей, инженерной и педагогической квалификациям, способен подготовить высококвалифицированного рабочего и специалиста, ошибочно. Более значимую роль в этом процессе приобретает система образовательных технологий. Сегодня уже не стоит абсолютизировать обучающую деятельность педагога профессионального обучения, т. е. делать из него только предметника. На результаты обучения в большей мере оказывает влияние прогностическая, проектная и методическая активность педагога. Помимо основной функции – обучения профессии – он должен теперь выполнять и специфические функции, значение которых для развития его самого и учебных заведений будет только возрастать. К ним можно отнести участие в разработке моделей специалистов, профессиональных и образовательных стандартов, программ развития образовательных учреждений, обоснование и разработку технологий профессионального обучения.

Таким образом, ведущей для педагога становится деятельность не столько преподавателя-предметника или мастера производственного обучения, сколько организатора, технолога образовательного процесса. На основе анализа процесса производства, содержания и характера труда квалифицированных рабочих он должен уметь спроектировать образовательную технологию и на практике управлять ею. Он также должен быть способен обосновать этапы и стадии обучения, диагностировать исходный уровень предшествующего опыта обучаемого и включить в процесс обучения необходимые ресурсы, что в совокупности обеспечит подготовку высококвалифицированного рабочего современного производства.

Очевидно, что подготовка студентов профессионально-педагогических специальностей должна включать применение проектировочной практико-ориентированной образовательной технологии, учитывающей их предшествующий и приобретенный профессиональный опыт, их мотивацию и самоопределение, что позволяло бы им самим как субъектам образовательного процесса прогнозировать образ будущего.

Сейчас необходимо активизировать разработку профессионального стандарта по виду экономической деятельности «Образование», подраздел МА, код ОКВЭД 80.2 на основе «Макета профессионального стандарта» Национального агентства развития квалификаций. В таблице представ-

лена градация видов трудовой деятельности, включенных в Общероссийский классификатор ОК 016–94 и раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих (ЕКСД), утвержденного приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н. Это квалификационное разделение может служить основой для разработки профессионального стандарта.

Градация видов трудовой деятельности по квалификационным уровням

Квалификационный уровень		Вид трудовой деятельности	Рекомендуемое наименование должностей	Должности по ЕКСД	Вид занятий по ОКЗ	Образование
Национальная рамка квалификаций	Отраслевая рамка квалификаций					
1	2	3	4	5	6	7
4	1	Профессиональное обучение	Инструктор профессионального обучения	Инструктор по труду Инструктор производственного обучения	2359 2359	Бакалавр
5	2	Среднее профессиональное образование	Педагог профессионального обучения	Мастер производственного обучения. Преподаватель	1229 2340	
	3		Методист профессионального обучения	Тьютор Методист	2351	Специалист
	4		Руководитель структурного подразделения	Старший мастер Заведующий кабинетом, мастерской, лабораторией, отделением	1229 1239	

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7
				Мастер учебного центра Мастер учебнопроизводственной мастерской	1229 1229	
6	5		Заместитель руководителя ОУ СПО Руководитель ОУ СПО	Заместитель директора по учебной, учебнопроизводственной, учебнометодической, воспитательной работе	1210	Магистр
	6		Руководитель ОУ СПО	Директор колледжа, лицея, техникума, учреждения дополнительного профессионального образования, центра профессиональных квалификаций	1210	

Примечание. ОКЗ – Общероссийский классификатор занятий.

Анализ содержания труда педагога профессионального обучения, выявление его трудовых функций и действий, их градация по квалификационным уровням позволят построить рамку квалификаций, основанную на компетенциях, т. е. в действительности реализовать практико-ориентированный подход в подготовке педагога профессионального обучения. Такой подход позволяет оценивать приращение компетенций, освоенных в процессе как обучения, так и трудового опыта, «переносить» из программы в программу мобильные и сквозные компетенции.

Поэтому квалификация выпускника системы образования и работников, получивших ее ранее, должна непрерывно приводиться в соответствие с изменяющимися требованиями профессионального стандарта согласно концепции обучения на протяжении всей жизни. Профессиональный стандарт призван унифицировать требования к уровням квалификации и компетенциям педагога профессионального обучения, дать возможность соотносить различные тенденции в сфере труда. Он должен стать основой системы аттестации и сертификации педагогического персонала по единым критериям и способствовать реализации схемы «профессиональный стандарт – государственный образовательный стандарт – образовательная программа». Это позволит придать новый импульс развитию профессионально-педагогического образования, расширить сферу деятельности педагога профессионального обучения.

Литература

1. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. М.: Эгвес, 2008. 136 с.
2. Образование: статистика. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru>
3. Региональная система образования: профессиональное образование. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://volodga-oblast.ru>

УДК 37.091.212.5:378.6

Е. Г. Радыгина

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯМ В СФЕРЕ ГОСТЕПРИИМСТВА

Аннотация. В статье представлен пример исследования готовности студентов к профессиональным взаимодействиям в сфере гостеприимства. Приведены критерии сформированности мотивационного, когнитивного, эмоционально-волевого и деятельностного компонентов, а также характеристики уровней рассматриваемой готовности.

Ключевые слова: гостеприимство, готовность к профессиональным взаимодействиям в сфере гостеприимства, профессиональные компетенции, уровни готовности к профессиональным взаимодействиям в сфере гостеприимства.

Abstract. The paper presents the example of studying the students' professional readiness for interaction in the hospitality industry. The development criteria for moti-

vation, cognition, emotion-volition and activity components are given as well as the observed readiness levels.

Index terms: hospitality, readiness for professional interaction in the hospitality industry, professional competencies, levels of readiness for professional interaction in the hospitality industry.

Гостеприимство – сложная, комплексная сфера профессиональной деятельности людей, усилия которых направлены на удовлетворение разнообразных потребностей потребителей (гостей) – как туристов, так и местных жителей. Научно-технический прогресс превратил гостеприимство в мощную индустрию, в которой работают миллионы профессионалов. К предлагаемым ими услугам относятся прием и размещение гостя, уборка номера, обслуживание во время проживания, предоставление питания, организация спортивно-оздоровительных и развлекательных мероприятий, экскурсий, банкетов и конференций, предоставление информации и др.

Как вид профессиональной деятельности рассматриваемая сфера характеризуется определенным сводом правил, культурой, набором трудовых операций, технологической структурой и системой профессиональных статусов. Соответствующий специалист должен обладать определенными компетенциями, которые приобретаются в процессе теоретической и практической подготовки и самообразования. Готовность к осуществлению профессиональных взаимодействий можно определить как владение системой профессиональных компетенций и индивидуальным стилем их реализации.

Профессиональное взаимодействие в сфере гостеприимства представляет собой комплекс взаимообусловленных действий субъектов профессиональной деятельности (работника и потребителя), направленных на удовлетворение потребностей клиента посредством предоставления услуг. Под услугой понимается организованное взаимодействие потребителя и работников предприятия, связанное с предоставлением потребителю разнообразных благ (как материальных, так и нематериальных) [1, с. 294].

На личностно-деятельностном уровне готовность к профессиональным взаимодействиям в сфере гостеприимства рассматривается как целостное проявление всех сторон личности, как система мотивов, отношений, установок, черт личности, накопленных знаний, умений и навыков, которые позволяют эффективно выполнять возложенные на человека функции (А. А. Деркач, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович) [2, с. 74].

Опираясь на исследование В. К. Карнауховой, в структуре названной готовности мы выделили мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой и деятельностный компоненты [5, с. 131].

Мотивационный компонент предполагает наличие положительной мотивации, которая характеризуется потребностями, интересами, ожиданиями, установками специалиста как субъекта профессиональной деятельности и определяет направленность его активности.

Когнитивный компонент представлен системой знаний, способствующих эффективной профессиональной деятельности. Он включает в себя коммуникативные, сервисные и организационные знания.

Эмоционально-волевой компонент отражает психологическое состояние и подготовленность студента к профессиональным взаимодействиям в сфере гостеприимства, развитость профессионально-важных качеств личности, способность управлять собственными эмоциональными состояниями.

Деятельностный компонент включает уровень развития профессиональных умений, индивидуальный стиль их реализации, практический опыт их использования, способность к творческому решению профессиональных задач.

Изучение готовности к профессиональным взаимодействиям в сфере гостеприимства осуществлялось нами в период с 2005 по 2007 г. В исследовании приняли участие 89 студентов 2–3-го курсов факультета туризма и гостиничного сервиса ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», обучающихся по специальности 100103 «Социально-культурный сервис и туризм» (специализация «Гостиничный сервис»).

Для проведения исследования был подобран диагностический инструментарий для выявления уровня сформированности каждого компонента:

- мотивационного: методики выявления коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) в адаптации Л. В. Сафоновой, определения направленности личности Б. Басса, диагностики интерактивной направленности личности Н. Е. Щурковой в модификации Н. П. Фетискина, диагностики доброжелательности по шкале Кэмпбелла, диагностики потребности в достижении Ю. М. Орлова; а также анализ устных высказываний студентов;

- когнитивного: аттестационные педагогические материалы (АПИМ), а также анализ результатов успеваемости, решения учебных задач, выполнения практических заданий, письменных работ и рассмотрение отзывов преподавателей;

- эмоционально-волевого: многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МАО-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина, адаптированный Л. В. Сафоновой; методики диагностики способов поведения в конфликтной ситуации К. Томаса и диагностики стрессоустойчивости; наблюдение за процессом взаимодействия в группе, анализ письменных

и устных высказываний студентов в процессе обсуждения ситуаций профессионального взаимодействия;

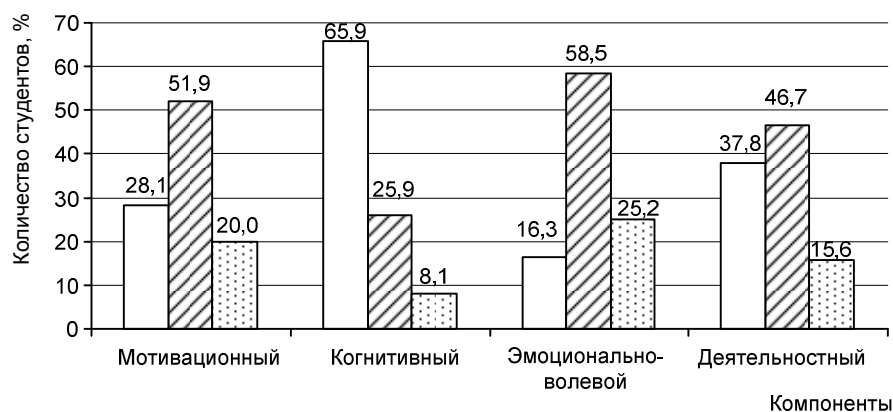
- деятельностного: наблюдение за процессами выполнения учебных заданий и взаимодействия в контактной зоне; анализ письменных и устных высказываний студентов в процессе обсуждения ситуаций профессионального взаимодействия, анализ отзывов руководителей практики на предприятиях.

В процессе исследования нами были выделены три уровня готовности к профессиональным взаимодействиям в сфере гостеприимства: низкий, средний, высокий (таблица).

Характеристики уровней готовности к профессиональным взаимодействиям в сфере гостеприимства

Компонент готовности	Уровень сформированности компонентов готовности		
	низкий	средний	высокий
Мотивационный	Отсутствие интереса к процессу общения с гостем, направленность на удовлетворение лишь собственных потребностей	Интерес к различным формам взаимодействия, понимание сущности процесса обслуживания	Стремление к организации взаимодействия, сервисная направленность, ориентированность на гостя
Когнитивный	Низкий или недостаточный уровень знаний, знания неполные и разрозненные, непонимание особенностей профессионального взаимодействия	Достаточный уровень знаний, понимание профессионального взаимодействия как системы, наличие представления о технологии обслуживания	Высокий уровень профессиональных знаний, четкие знания технологии и стандартов обслуживания, стремление к профессиональному росту и развитию
Эмоционально-волевой	Восприятие процесса профессионального взаимодействия как нежелательного, вызывающего отрицательные эмоции и напряженность	Положительное отношение к процессу взаимодействия, проявление инициативы в обслуживании гостя, использование навыков саморегуляции во взаимодействии	Личная удовлетворенность взаимодействием и заинтересованность в удовлетворении потребностей гостя, способность управлять взаимодействием
Деятельностный	Низкий уровень сформированности профессиональных умений и навыков, отсутствие представления о технологии обслуживания, действия по образцу	Согласованность знаний и практической деятельности, самостоятельный контроль качества обслуживания	Творческий подход, поиск нестандартных решений, развитие технологии обслуживания, внедрение инноваций

Результаты исследования сформированности у испытуемых компонентов готовности к профессиональным взаимодействиям в сфере гостеприимства представлены на рисунке.



Уровень сформированности компонентов готовности
к профессиональным взаимодействиям в сфере гостеприимства

Было обнаружено, что мотивационный компонент готовности к профессиональным взаимодействиям в сфере гостеприимства у большинства респондентов сформирован на среднем уровне (рисунок). В ходе исследования были сделаны следующие обобщения:

- большинство студентов (77,0 %) хорошо ориентируются в новой для себя обстановке, быстро находят друзей, стремятся расширить круг своих знакомых, помогают близким и друзьям, проявляют инициативу в общении;
- испытуемые обнаруживают заинтересованность в решении деловых проблем, ориентацию на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение (40,0 %); значительная часть демонстрирует направленность на прямое вознаграждение и удовлетворение, агрессивность в достижении цели, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность (37,0 %); только 23,0 % студентов при любых условиях стремятся к сотрудничеству, социальному одобрению своих действий, обнаруживают зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми;
- более половины респондентов (51,9 %) не имеют направленности на потребности клиента, им свойственна мотивация на получение услуги, а не на ее оказание, они оценивают ситуацию и выстраивают свое поведение с позиции потребителя, а не производителя услуги, склонны приписывать гостю собственные потребности; сложности вызывает принятие утверждения о том, что «клиент всегда прав»;

- большинство респондентов (77,0 %) связывают достижение успеха в профессиональной сфере с личной активностью и настойчивостью;
- у испытуемых не сформировано понимание сущности и социальной значимости процесса обслуживания (76,3 %).

Большая часть респондентов продемонстрировала низкий уровень сформированности когнитивного компонента (рисунок). Результаты его изучения показывают следующее:

- большинство не обладает знаниями об условиях построения взаимодействия, о методах установления, сохранения и воспроизведения контакта с гостем, о способах построения конструктивных коммуникаций в контактной зоне (62,2 %);
- способность вести профессиональную деятельность в иноязычной среде, взаимодействовать с иностранными гостями наблюдается только у 31,9 % опрошенных;
- преобладает низкий уровень теоретических знаний о гостиничном продукте, его преимуществах и выгодах, типах мотивационного поведения потребителя, контексте взаимодействия в контактной зоне и о технологии обслуживания (86,7 %);
- не сформированы знания об организационных процессах в сфере гостеприимства, о требованиях нормативных правовых актов и стандартов, о ресурсном обеспечении профессиональной деятельности (77,8 %);
- достаточно хорошо развиты навыки приобретения новых знаний (69,6 %).

Эмоционально-волевой компонент готовности к профессиональным взаимодействиям в сфере гостеприимства у большинства респондентов оказался сформирован на среднем уровне (рисунок):

- у 74,8 % хорошо развиты коммуникативные способности: они способны устанавливать эмоциональный контакт с собеседником, оценивать свое поведение во взаимодействии, проявлять эмпатию;
- студенты легко адаптируются к новым условиям, отличаются гибкостью поведения, мобильностью, активностью и продуктивностью в процессе адаптации, обладают адекватной реакцией на стрессовые ситуации, умением мобилизовать себя в случае необходимости, способностью к контролю и самоконтролю (60,7 %);
- почти все испытуемые проявляют самостоятельность и активность в решении профессиональных задач, готовность к инициированию профессионального взаимодействия, считают себя ответственными за результат обслуживания (96,8 %);
- у большей части участников исследования обнаружился средний уровень работоспособности (60,7 %);

● эмоционально-положительное восприятие процесса взаимодействия выявлено только у 26,7 % респондентов.

Деятельностный компонент рассматриваемой готовности сформирован преимущественно на среднем и низком уровнях (рисунок). Анализ полученных данных позволил сделать следующие выводы:

● студенты обладают способностью выполнять социальные ритуалы гостеприимства, работать в команде (60,7 %);

● большинство респондентов (83,0 %) проявили умение подчиняться правилам и инструкциям, действовать по образцу, воспроизводя этапы предоставления услуги;

● у опрошенных слабо развито умение самостоятельно и конструктивно разрешать конфликтные ситуации (77,8 %);

● у большинства (84,5 %) не сформировано умение предоставлять услугу, организовывать процесс обслуживания гостя, способность оценивать удовлетворенность потребителя.

Наиболее сформированным оказался эмоционально-волевой компонент, наименее сформированным – когнитивный компонент, что объясняется отсутствием профессиональных знаний об организации обслуживания гостей.

Объединение показателей сформированности отдельных компонентов готовности позволяет говорить об уровне готовности студентов к профессиональным взаимодействиям в сфере гостеприимства. Показатели готовности в целом вычислялись как среднее арифметическое: 28,1 % испытуемых продемонстрировали низкий уровень готовности к профессиональным взаимодействиям, 51,9 % – средний и 20,0 % – высокий уровень. Полученные данные свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы по формированию готовности к профессиональным взаимодействиям в сфере гостеприимства.

В этот процесс должны быть включены следующие направления:

● развитие понимания сущности и социальной значимости процесса обслуживания; ориентации на совместную деятельность, сотрудничество во взаимодействиях с гостем; направленности на клиента в процессе обслуживания, мотивации на предоставление услуги (мотивационный компонент);

● приобретение знаний об условиях построения взаимодействия, о методах установления, сохранения и воспроизведения контакта с гостем, о способах построения конструктивных коммуникаций в контактной зоне; развитие способности вести профессиональную деятельность в иноязычной среде, обучение языковым навыкам; получение информации о структуре и характеристиках гостиничного продукта, его преимуществах и выгодах,

о типах мотивационного поведения потребителя, о технологии обслуживания, об организационных процессах в сфере гостеприимства, о требованиях нормативных правовых актов и стандартов, о ресурсном обеспечении профессиональной деятельности (когнитивный компонент);

- формирование эмоционально-положительного восприятия процесса профессионального взаимодействия (эмоционально-волевой компонент);

- выработка технологических навыков обслуживания гостя; деятельности в соответствии с правилами и инструкциями и самостоятельного контроля качества обслуживания; получения обратной связи в процессе профессионального взаимодействия, оценки удовлетворенности гостя; организации процесса обслуживания (деятельностный компонент).

Процесс формирования готовности предполагает создание определенных педагогических условий. К ним относятся:

- организация процесса обучения на основе системного, процессного, личностно-ориентированного, практико-ориентированного и компетентностного подходов;

- использование интерактивных форм и методов обучения: конференций, дискуссий, круглых столов, тренингов профессионального взаимодействия, игрового моделирования ситуаций профессионального взаимодействия, анализа и решения проблемных ситуаций, решения ситуативных задач (кейсов), экскурсий на предприятия сферы гостеприимства, практики взаимодействий в контактной зоне гостиничного предприятия;

- включение обучающихся в продуктивную (поисковую) деятельность, направленную на создание нового продукта (интеллектуального, познавательного, гостиничного, технологического);

- организация самостоятельной работы студентов, включающей самостоятельный поиск информации, воспроизведение технологии обслуживания, составление технологической карты процесса обслуживания и алгоритмов профессионального взаимодействия, организацию обратной связи, активного обмена мнениями, устные и письменные высказывания, рефлексия своего профессионального поведения, использование методов саморегуляции, оценку собственной удовлетворенности процессом взаимодействия;

- освоение теоретической и практической базы (выбор программно-методического и материально-технического обеспечения процесса обучения как важного условия качества обучения).

Литература

1. Аванесова Г. А., Маслов В. И., Фролов А. И. Туризм, гостеприимство, сервис: словарь-справочник / под ред. Л. П. Воронковой. М.: Аспект Пресс, 2002. 367 с.

2. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. М.: РАГС, 2000. 536 с.
3. Дубровина О. И. Общая компетентность как основа социальной и профессиональной компетентностей // Вестн. Тюмен. гос. ун-та, 2006. С. 147–155.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та, 2003. 480 с.
5. Карнаухова В. К. Проблема готовности к профессиональной деятельности студентов специальности «Социально-культурный сервис и туризм» // Формирование модели специалиста для сферы услуг: опыт, проблемы, перспективы: материалы науч.-практ. регион. конф., 15–17 апр. 2002 г. Иркутск, 2002. С. 130–133.
6. Сафонова Л. В. Социальные технологии профессиональной деятельности в сфере сервиса и туризма. М.: Академия, 2009. 235 с.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316:001.895

Г. З. Ефимова

«СОЦИАЛЬНАЯ СКОРОСТЬ» КАК КЛЮЧЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АКТОРА ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ¹

Аннотация. Для современного общества, помимо быстро нарастающего объема информации, характерно повышение социальной скорости, непрерывное появление и освоение различного рода инноваций. Акторами данных процессов выступают те, кто создает новое, и те, кто занимается его распространением. В статье рассматривается образ актора инновационной экономики, перечисляются основные качества, которыми он должен обладать. Представлены характеристики двух основных типов акторов – новаторов и инноваторов. Обоснована роль системы образования и профессорско-преподавательского состава вузов в воспитании данных типов личностей. Приведены сравнительные характеристики акторов инновационной экономики и представителей «инновационного слоя».

Ключевые слова: актор, новатор, инноватор, инновационный слой общества, инновации.

Abstract. Modern society is characterized by increasing flow of information, rising «social speed» and continuous innovation in all spheres of life. «Actors» of above mentioned processes are those who promote and spread innovation. The paper examines the «actor's» image and key characteristics; two main types of «actors» - inventors and innovators – are being discussed. The role of educational system and pedagogical staff in developing such attitude is proved. The comparative characteristics of innovative economy «actors» and representatives of the «innovation strata» are given.

Index terms: actor, inventor, innovator, innovation strata of society, innovation.

В период становления инновационного общества и знаниевой экономики востребованы такие качества, как мобильность, ориентация на непрерывное образование, стремление быть в курсе происходящего во всех сферах жизни (на научном, профессиональном, общественно-полити-

¹ Статья выполнена в рамках НИР «Формирование личности в социокультурном информационном пространстве современного отечественного образования (на материалах Тюменской области)», ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. (шифр № 14.740.11.0235).

ческом и даже бытовом уровнях), восприимчивость к новому, сопряженная с критическим мышлением, информационная и коммуникативная активность, умение сохранять физическое и психическое здоровье, внутренний локус контроля, предприимчивость, стремление к разумному риску и пр.

В проекте Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г. «Инновационная Россия – 2020» инновационный человек определяется как представитель более широкой категории населения, чем инновационный предприниматель [11]. Инновационный человек «должен стать адаптивным к постоянным изменениям: в собственной жизни, в экономическом развитии, в развитии науки и технологий, – активным инициатором и производителем этих изменений» [Там же]. Его должно также отличать «широкое владение иностранными языками как коммуникационными инструментами эффективного участия в процессах глобализации, включая способность к свободному бытовому, деловому и профессиональному общению на английском языке» [Там же].

Наиболее востребованным качеством инновационной личности нам представляется ориентация на перманентное обновление знаний. В информационном обществе недостаточно периодического повышения квалификации. Поскольку объем информации, необходимой для качественного выполнения трудовой функции, неуклонно возрастает, гарантом конкурентоспособности становится переориентация с парадигмы потребления «готовых» знаний, умений и навыков на самостоятельный поиск информации. Особенно ценным оказывается самостоятельное синтезирование нового знания на основании критического анализа имеющихся информационных ресурсов из различных научных отраслей.

Постоянное обновление информационного поля и лавинообразные темпы накопления, распространения и устаревания информации провоцируют переход от стратегии *непрерывного образования* к *образованию как образу жизни* [20]. Такое понимание образования – единственно возможное состояние человека, позволяющее быть конкурентоспособным в информационном обществе независимо от рода деятельности. Актуальные знания становятся основным стратегическим ресурсом. Истинность данной точки зрения подтверждает повышение максимального возраста студентов и популяризация «университетов третьего возраста».

Ориентация личности на непрерывное обучение и адаптацию к изменяющимся социальным реалиям обуславливают его конкурентоспособность и трудовую занятость. Данные официальной статистики демонстрируют обратно пропорциональную зависимость между наличием образования и уровнем безработицы. Поэтому разумным ответом общества на

возрастающий объем информационного потока является постоянное обновление знаний, полученных в образовательных учреждениях различных уровней: «В наше время информационного взрыва знание – наиболее надежная опора» [5, с. 108].

Глобализационные процессы, действующие на протяжении не одного десятилетия, ускоряют прирост знаний и моральное старение информации. В развитых странах установлена заимствованная из физики единица устаревания знаний – *период полураспада компетентности*. Она означает временной отрезок с момента окончания вуза, когда в результате появления новых научно-технических сведений компетентность специалиста снижается на 50 %.

Наиболее длительным периодом полураспада обладают фундаментальные знания. Они являются основой для дальнейших разработок и продолжительное время остаются незыблемыми, выступая, по словам В. Буша, «капиталом науки» [21]. Устаревая, они становятся классикой и если не выполняют практической функции, то отражают исторический процесс эволюции в определенной сфере. Прикладные знания более подвержены моральному старению и, сменяясь новыми, исчезают без следа.

Так, в 1940-е гг. полураспад компетентности наступал через 12 лет, в 1960-е – через 8–10 лет, в 1970-е – через 5 лет, а в XXI в. происходит уже через 2–3 года. Ежегодно обновляется 5 % теоретических и 20 % профессиональных знаний [14]. Прогресс в различных областях науки идет неравномерно: где-то сравнительно быстрее, где-то медленнее. Следовательно, реальный период «полураспада» знаний для современного специалиста еще меньше.

Знания (теоретического и практического назначения) часто теряют актуальность задолго до того, как их освоил вузовский преподаватель, а когда они достигают умов учеников, то становятся невостребованными в силу разрастания информационного поля в геометрической прогрессии.

Здесь очевидна важность двух элементов: *внешнего* (тесной связи образовательного процесса с производством) и *внутреннего* (роли профессорско-преподавательского состава в воспитании у студента навыков самостоятельной творческой преобразовательной активности, умения добывать и анализировать информацию).

С. Капица утверждает, что фундаментальная причина настолько резкого обновления информации заключается в максимальном сжатии исторического времени. Древний мир длился 3000 лет, средние века – 1000 лет, Новое время – 300 лет, Новейшая история – около 100. История Египта и Китая продолжалась тысячелетия и насчитывала несколько династий, а современные империи исчезали за десятки лет. «Дальше время

истории сжиматься уже просто не может, так как есть предел – жизнь человека. <...> Сегодня история творится на наших глазах, люди не успевают к ней адаптироваться, а уже наступает новая. При таких темпах развития и общества, и экономики теряют внутреннее равновесие» [8]. Ученый отмечает, что «темпы развития человечества пропорциональны квадрату численности населения на Земле» [Там же]. Именно поэтому кругооборот нового сейчас происходит гораздо быстрее.

Следствием этого становится повышение *социальной скорости* современного человека. Он проживает не одну, а несколько социальных жизней – меняет рабочие места и место жительства, иногда на разных континентах; создает семьи и разводится; получив несколько высших образований, не прекращает процесс обучения.

Предложенный нами термин «социальная скорость» трактуется как способность человека перемещаться и в географическом, и в социальном пространстве, безбоязненно менять социальные статусы, профессии, расширяя контакты и постоянно оставаясь в курсе происходящего; как стремление к обновлению себя, своих знаний и окружающей реальности (вещей, обстановки и пр.)

Одним из индикаторов социальной скорости личности является *общение*. Его значимость для формирования и поддержания высокой творческой активности очевидна как в научной среде, так и в бизнес-сообществе [см., напр., 18].

Экспертами подтверждается тенденция стабилизации численности населения в ближайшие десятилетия. Результатом может стать прекращение развития либо переход на новый уровень, когда будет цениться не количество населения, а *качество* конкретного человека, качество его жизни.

В подтверждение этому прогнозу отмечается, что «чем выше цивилизованность общества, чем выше его эволюционный уровень, тем оно старше, тем больше в нем доля людей пожилого возраста. <...> Они ценнее для общества, чем молодые! К примеру, если бы Эйнштейн прожил лет на двадцать дольше, он, может, еще много чего бы сделал. Поэтому развитому обществу, когда интеллект важнее умения бить кувалдой, необходимы пожилые люди как носители знаний и опыта» [17].

Очевидно, что наибольшее отношение это имеет к представителям интеллектуальной элиты и в первую очередь к профессорско-преподавательскому составу вузов. Именно научная интеллигенция в лице научных и образовательных кадров определяется В. В. Путиным как «важнейший фактор нашей успешной интеграции в мир» [13, с. 5], от которого зависит подготовка конкурентоспособного специалиста – актора «новой» экономики. Основной характеристикой данного понятия, помимо высокого каче-

ства полученных знаний и приобретенных навыков, выступает непрерывный процесс обучения и описанные ранее способности критического анализа информации.

Высокая социальная и научная ценность ученых с многолетним стажем очевидна, однако в высших учебных заведениях и научно-исследовательских институтах должна существовать преемственность поколений, без возрастных лагун, что особенно важно для прогрессирующего накопления знаний обществом. Специфика творческой активности в сфере научных исследований и разработок предполагает накопление информации в конкретной научной отрасли и смежных с ней. Значимые же достижения (новации с высоким потенциалом перехода в инновацию) возможны только в научном коллективе, образованном представителями различных возрастных групп. Их соотношение может варьироваться в зависимости от компетенций работников и специфики решаемой задачи.

В качестве обобщения подчеркнем, что информационное поле, формируемое коммуникативной и информационной активностью, является основным элементом творческой, креативной среды.

Помимо быстро нарастающего объема информации, отличительной чертой повышения социальной скорости в современном обществе выступают требования, которые предъявляются к человеку как *потребителю*. Утверждается, что он должен входить в число активных пользователей большинства известных обществу достижений (мобильный телефон, автомобиль, видеосвязь, Интернет и пр.), а также стремиться овладеть не освоенными большинством населения инновациями, способствуя их дальнейшему распространению в обществе.

Анализируя диффузию инноваций и нематериальные факторы инновационной деятельности, Н. Ю. Фирсова говорит об инновационности повседневных практик [16]. Исследуются инновационные предметы потребления и инновационные способы проведения досуга. К первым из них относятся: шкаф-купе, антенна спутникового телевидения, видеокамера, посудомоечная машина, микроволновая печь, спортивные тренажеры, компьютер, мобильный телефон, газонокосилка, кондиционер и автомобиль-иниома. Ко вторым причисляются платные занятия спортом, игра на компьютере и поиск в Интернете, посещение ночных клубов [Там же].

Очевидно, что подобная «инновационность» напрямую связана с уровнем дохода респондента и его возрастом. В то же время многочисленные исторические примеры подтверждают, что способность к созданию нового не обязательно определяется уровнем дохода.

По данному основанию можно выделить лишь градации принадлежности к «низшему», «среднему» и «высшему» классу. Однако представ-

вители беднейших и богатейших слоев населения менее способны к творчеству, так как не могут в силу определенных обстоятельств (первые из-за неудовлетворенности физиологических потребностей, вторые по причине смены приоритетов) реализовать свои творческие задатки. «Нищета и богема <...> – безжалостные хронофаги творческой жизни» [6, с. 148].

Далее приведем основные выводы проекта «Люди-XXI»: инновационный слой общества», реализованного фондом «Общественное мнение» (ФОМ) [12]. Он предусматривал изучение социокультурных и поведенческих характеристик населения и влияния, которое оказывает на них множество открывшихся современному человеку возможностей. Людьми XXI в. предлагается именовать тех, кто в наибольшей степени освоил новые для современного российского общества социальные реалии.

К данной категории относятся респонденты, подтвердившие активное пользование минимум семью из представленных семнадцати социальных практик. Среди них «новые технологии», «активное финансовое поведение», «стремление к расширению жизненного горизонта», «рационализация времени», «забота о себе, своем здоровье и внешности» [19]. Кроме того, представителей этой части населения выделяют социальная компетентность и высокая активность в постижении социальной реальности.

Люди-XXI – особая группа социальных активистов, которые «проектируют свое будущее и проявляют способность к осознанному накоплению и мобилизации социальных и материальных ресурсов, демонстрируют самостоятельность и социальную устойчивость» [2]. По версии ФОМ, среди россиян их доля составляет примерно 15 %.

Судя по описанию, это действительно очень значимая часть населения, несомненно, играющая важную роль в модернизации экономики. Но при чем тут инновационность? Речь идет лишь о действительно активных и социально-ответственных личностях. Однако прежде всего готовность создавать новации и внедрять их становится определяющей характеристикой «нового» человека для «новой» экономики. Высокая восприимчивость к появляющимся инновациям – одно из качеств такой личности, но его наличие не гарантирует созидательной и внедренческой активности.

В настоящее время отсутствуют данные относительно корреляции между потребительской активностью, творческой (созидательной) и инновационной (внедренческой) деятельностью. Наряду с повышенным вниманием к потребителям нивелируется роль и значение тех, кто создает новое (новаторов), и тех, кто распространяет его в целевой группе (инноваторов).

Признавая всю важность высокой *потребительской инновационности*, считаем некорректным детерминировать инновационность потребительской активностью.

Обзор трактовок инноваций, распространенных как среди ученых, так и среди обывателей, позволяет говорить об отсутствии терминологического консенсуса. Прилагательное «инновационный» используется по отношению практически к любому слову, становясь элементом языкового мусора и вызывая иронию. Апофеозом разногласий о сущности инноваций служит заявление эксперта на одном из инновационных форумов: «Нет единой трактовки понятия “инновации”, и каждому докладчику перед выступлением необходимо уточнять, как он понимает этот термин». Инновации действительно многогранны, но вовсе не так неопределимы.

Общеизвестно, что в настоящее время мейнстримом в научных исследованиях является понимание инновации как единого цикла – от создания идеи до ее практической реализации (зачастую коммерческой). Другая точка зрения не признает этого единства. Концепция творчески-инновационной системы (ТИС) предполагает бифуркацию на самостоятельные и гетерогенные процессы – творческий (созидательный) и инновационный (внедренческий) [3].

Новация трактуется нами как результат творческого процесса и «промежуточная» стадия между созданием и использованием идеи, не предполагающая массовую трансляцию целевой группе. *Инновация* понимается как результат инновационного процесса, транслированный целевой группе доступными и соответствующими способами.

Акторами данных процессов выступают новаторы (создают новое) и инноваторы (предпринимают необходимые действия для распространения новаций и их превращения в инновации). Дальнейшее использование, рутинизацию и переход инновации в традицию осуществляет остальная часть населения, которая также имеет деление по степени восприимчивости нового.

В предложенной нами трактовке творчески-инновационной системы целевая группа – условно пассивна. Восприятие инновации ее акторами рассматриваются нами как следствие деятельности инноватора по внедрению конкретной инновации. Скорость распространения в целевой группе зависит от ее качества и конкурентоспособности, а также от мастерства инноватора. В то же время любая реакция населения на инновацию полезна для акторов ТИС – новатора и инноватора. На основании ответов потребителей можно сделать вывод о соответствии предлагаемой инновации их запросам и эффективности предпринятых мер.

Согласно исследованиям Е. М. Rogers, по уровню восприимчивости к новому выделяется пять групп:

- *новаторы* (2,5 %) – готовы с определенным риском разрабатывать, предлагать, испытывать, проверять идеи. Доминантная черта характера – изобретательство и рационализаторство;

- *ранние рационализаторы* (13,0 %) – отличаются очень быстрой восприимчивостью. Воспринимают новые мысли быстро, но после определенных рассуждений. Доминантная черта – чуткое внимание к мнениям других;

- *предварительное большинство* (34,0 %) – воспринимают инновации быстрее, чем средние работники, но лишь иногда оказываются в роли руководителей. Доминантная черта характера – рассудительность;

- *позднее большинство* (34,0 %) – принимают инновации лишь под давлением мнения большинства работников. Доминантная черта – скептицизм;

- *колеблющиеся* (16,0 %) – не согласны с реализацией любой инновации. Воспринимают лишь тогда, когда она становится традицией. Решения принимают исходя из традиционных, устоявшихся и проверенных временем вариантов, являются тормозом на пути распространения инноваций [22].

Согласно этой классификации, люди XXI в. в трактовке, предложенной Фондом «Общественное мнение», являются лишь *первыми* и *наиболее активными из потребителей*, на которых ориентировано новшество. К ним относятся мужчины, люди с высшим образованием, а также население в возрасте до 40 лет. Они живут преимущественно в городах и мегаполисах; более обеспечены, чем прочие россияне, и обладают внутренним локусом контроля (берут ответственность за свою жизнь на себя, не перекладывая ее на обстоятельства).

«Люди-XXI» как инновационный слой общества демонстрируют высокую социальную ответственность. По сравнению с остальными категориями респондентов они в среднем в 2,2 раза чаще проявляют готовность оказать помощь в решении проблем незнакомцам (65 и 52 %), благотворительным (25 и 12 %) и ветеранским организациям (10 и 3 %).

Они ориентированы на непрерывное образование и демонстрируют готовность к новым знаниям, даже если таковые выходят за рамки их основной профессии. Представители этой категории в среднем в 2 раза активнее остальных респондентов в культурных практиках. Они молоды, энергичны, состоятельны и успешны. Но являются ли они *созидателями* чего-либо нового? Неужели инновационность как основное качество современного человека – это лишь умение «пользоваться как можно большим числом всевозможных достижений нашей высокотехнологичной жизни»? [7].

Известно, что простое активное потребление не гарантирует производства социально значимых ценностей и массового их распространения. Особенную актуальность данный тезис приобретает в современных условиях общества потребления. Но вопрос «кто те люди, создающие идеи

и претворяющие их в жизнь?» – все еще остается за кадром, за пределами научного интереса исследователей. Однако его решение принципиально важно для успешного перехода России на инновационный путь развития. Именно эти люди (новаторы и инноваторы) обладают более высокой социальной ценностью, и их воспитание должно быть приоритетным направлением системы образования и общества в целом. Потребительская же активность также важна, но в ином отношении, не возводящем ее в абсолют, превышающий реальные потребности личности.

Мы предлагаем сместить научный интерес на следующий аспект: является ли человек новатором либо инноватором и уже в зависимости от этого рассматривать его потребительскую активность.

Способность новаторов и инноваторов обеспечить эффективность творческого и инновационного процессов, обусловлена их высокой информационной и коммуникативной активностью по сравнению с консервативно настроенным населением. Она проявляется в частоте их географических перемещений, выходов в сеть Интернет, пользования электронной почтой и пр. Однако это лишь *следствие* их участия в творческом либо инновационном процессах.

Мы считаем, что описанная выше потребительская активность в большей мере свойственна инноваторам (в обозначенном нами понимании). Они гораздо ближе к реальности, чем новаторы. Сам акт творчества можно характеризовать как временный уход от реальности. Именно из-за их оторванности от действительности В. И. Вернадский считал, что «носителями нового на протяжении всей истории человечества были изгои общества» [10]. В то же время реализация новации невозможна в отрыве от практики – инноваторам необходимо учитывать всевозможные варианты развития событий, иметь экономическое чутье, определять заведомо прибыльные и проигрышные проекты, рисковать, работать в команде и уметь взаимодействовать в высококонкурентной среде.

P. Swann и D. Birke отмечают, что «автономные люди имеют тенденцию быть творческими, но одинаково, творческая работа также имеет тенденцию делать людей автономными» [23]. Кроме того, среди личных характеристик творческого человека они называют умение объединять несочетаемое, сосредоточенность, независимость мнений и суждений, адекватную реакцию на критику и даже недостаток коммуникабельности и стремление к уединению [Там же]. Говоря о характерных чертах гения, Ч. Ломброзо указывал на одиночество, холодность, отчужденность, равнодушие к обязанностям семьянина и члена общества [9, с. 175].

Однако новаторов не следует понимать как асоциальных личностей, избегающих коммуникации. Этими признаками характеризуется лишь

один из периодов творчества, когда новатору требуется уединение. В остальные периоды отшельничество проявляется в меньшей степени. Подтверждением служит факт, что новое создается на стыке идей, концепций, культур [4] и для этого необходимо обладать широким кругозором и компетенциями в смежных областях знаний и сферах деятельности.

Очень хорошо о различиях между творческими людьми и инноваторами сказал Г. Селье: «Творцы заняты своим творческим трудом, у них нет времени и склонности к чему-либо другому. Кроме них, есть ловкачи и пройдохи, которые домогаются влияния и власти. Иногда это порочные и беспощадные проходимцы, порою – благонамеренные идеалисты. <...> К сожалению, талант духовного руководства и талант сохранения власти не всегда сочетаются. Вы можете спросить: если творцы столь изобретательны, широко и продуктивно мыслят и преданы прогрессу, неужели они не в силах одолеть бездарных ловкачей на их поле, в их собственной игре? Теоретически – в силах, а на практике – нет. Выдающиеся творцы в умственном отношении гораздо выше самых ловких интриганов, но они не могут применять свои дарования в этом отталкивающем для них состязании. А если им удастся преодолеть отвращение – их творческий потенциал скоро увянет. Эти два типа деятельности нелегко совместить» [15].

Очевидно, что под «ловкачами» и «интриганами» Г. Селье подразумевает инноваторов, реализующих идеи творцов на практике (инновационный процесс). Здесь важную роль играет такая человеческая черта, как предприимчивость, направленная на превращение творческого продукта в инновацию.

Безусловно, что потребительская активность чрезвычайно важна для экономики. Но она ни при каком раскладе не может считаться *инновационным поведением*. Согласно концепции творчески-инновационной системы, стремление представителей целевой группы, на которых ориентированы те или иные инновации, приобретать их является лишь конечным этапом на пути перехода инновации в традицию (ее рутинизация).

Восхваление чрезмерной потребительской активности и ее смешивание с инновационными практиками в результате может сформировать негативный образ инноватора как «потребленца», а не актора инновационного общества.

Образ чересчур активного потребителя напоминает образ «Нехочухи» из известного мультипликационного фильма – с той лишь разницей, что современный человек не отказывается от предлагаемых ему новинок, а приобретает их гораздо чаще, чем это необходимо для удовлетворения потребностей. Здесь на помощь ему приходят различные формы потребительского кредитования. Частично данное поведение обосновывается

упомянутой нами ранее тенденцией повышения «социальной скорости» населения. Однако желаемая модернизация экономики недостижима лишь одной направленностью на повышение потребительской активности. Необходима переориентация на новаторов (*создателей новаций*) и инноваторов (*внедренцев инноваций*).

Без сомнения, потребительский тип поведения интересен и выгоден как частным предпринимателям, так и экономике в целом, а особенно странам-производителям инновационной продукции. Но выгоден ли он стране, которая, согласно множеству концепций и стратегий, принятых на самых высоких уровнях, ориентирована на лидирующее положение в выпуске этой продукции?

Продолжая аналогичную трактовку инновационности, мы рискуем остаться лишь потребителями чужих инноваций, несмотря на то, что сами способны создавать высокотехнологичную и конкурентоспособную продукцию. Однако идеализируемые иностранные инновации снижают созидательную мотивацию отечественных новаторов. Зачем трудиться и создавать новое, если можно просто купить то, что предлагают страны-экспортеры?

Америка считает иначе, позиционируя себя как «мозг планеты», воспитывая и приглашая из других стран новаторов и инноваторов. «Мы придумываем продукты, а вы их делаете. В том числе и для нас» [1]. Сможет ли Россия утверждать так же?

Широко распространенные трактовки инновационности как активного потребительского поведения сужают понимание данного термина. Подобным образом анализ потребительской восприимчивости конкретного вида инноваций (продуктовых, процессных, маркетинговых либо организационных) обедняет круг восприятия инновационного процесса как такового. Именно поэтому данную категорию потребителей мы считаем невозможным именовать «инновационным слоем» российского общества.

Современная система образования на всех ее уровнях должна быть ориентирована на воспитание социально ответственных личностей, способных не только на потребление, но и на созидание нового с последующим его практическим внедрением. В свою очередь от общества требуется адекватный «социальный заказ» на новации и необходимая инфраструктура для реализации инновационного процесса.

Литература

1. Вешняковская Е. Наука на продажу, или Как получить миллиард? Интервью с профессором МГУ им. М. В. Ломоносова, директором Центра теоретических проблем физико-химической фармакологии РАН и заместителем директора по научным вопросам Гематологического научного

центра Ф. Атауллахановым. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.nkj.ru/archive/articles/19054/>

2. Гражданский климат и люди 21 века. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.bd.fom.ru/pdf/d14gkilx10.pdf>

3. Ефимова Г. З. Сущность творчески-инновационной системы и ее реализация в научно-педагогическом коллективе вузов // Вестн. Тюмен. гос. ун-та. 2010. № 4. С. 77–83. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.utmn.ru/docs/3310.pdf>

4. Йохансон Ф. Эффект Медичи: возникновение инноваций на стыке идей, концепций и культур: пер. с англ. М.: Вильямс, 2008. 192 с.

5. Карпова Ю. А. Введение в социологию инноватики. СПб: Питер, 2004. 192 с.

6. Костов С. В. Тектология творчества // Наука – Творчество – Образование: сб. науч. тр. междунар. теорет.-практ. конф. Ульяновск, 14–15 мая 2009 г. / под ред. Т. Н. Брысиной. Ульяновск: УлГТУ, 2009. 404 с.

7. Лебедева Н. Герои своего времени. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2009/09/09/ludi.html>

8. Медведев Ю. Почему мельчают гении. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: // <http://www.rg.ru/2006/01/11/genii.html>

9. Мухина В. Творческая личность // Нар. образ. 2006. № 9. С. 173–180.

10. Поскряков А. А. Инновационная культура. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.sociology.mephi.ru/docs/prepods/inkult.htm>

11. Проект Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года «Инновационная Россия – 2020» // Сайт Министерства экономического развития РФ. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.economy.gov.ru>

12. Проект Фонда «Общественное мнение»: «Люди-XXI»: инновационный слой общества. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.bd.fom.ru/zip/ludi.zip>

13. Путин В. В. Выступление на VIII съезде Российского союза ректоров // Высш. образование в России. 2006. № 7. С. 5.

14. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: в 2 кн. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ВЛАДОС, 1999. Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. 480 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/1/0469/1_0469-24.shtml

15. Селье Г. Стресс без дистресса. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.lib.ru/PSIHO/SELYE/distree.txt>

16. Фирсова Н. Ю. Нематериальные факторы инновационной деятельности // Экономическая социология: электрон. журн. 2004. Т. 5. № 1. С. 81–90. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.ecsoc.msses.ru>

17. Цинклер Е. Старость как признак эволюции: интервью с вице-президентом Европейской ассоциации геронтологии и гериатрии В. Хавинсоном. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2010/10/14/reg-szapad/havinson.html>
18. Феррацци К. Никогда не ешьте в одиночку. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2010. 336 с.
19. ФОМ изучает инновационный слой российских граждан (26.03.2008): пресс-релиз. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.bd.fom.ru/report/cat/soc_gr/people_xxi/press310308/printable/
20. Шафранов-Куцев Г. Ф., Деревнина А. Ю. Качество образования в стратегии управления классическим университетом // Университет. управление: практика и анализ. 2002. № 2. С. 28–33.
21. Remarks by the President at the National Academy of Sciences Annual Meeting. April 27, 2009. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/remarks-president-national-academy-sciences-annual-meeting>
22. Rogers E. M. Diffusion of Innovation. N. Y.: The Free Press, 2003. 512 p.
23. Swann P., Birke D. How do Creativity and Design Enhance Business Performance? A Framework for Interpreting the Evidence. Final Report. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.berr.gov.uk/files/file14794.pdf>

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 371.3

Г. И. Журухин,
Т. К. Руткаускас

ВИРТУАЛЬНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН)

Аннотация. В статье обосновывается необходимость повышения компетентности преподавателя, расширения кругозора знаний. Этим целям способствует сочетание теоретического познания и активное участие в прикладных исследованиях. Приводится пример освоения и применения в практике хозяйственных работ современных информационных технологий.

Ключевые слова: компетентность, умение, прикладные исследования, экономический механизм, моделирование, информационные технологии.

Abstract. The paper proves the need to increase teachers' competences and broaden the knowledge horizons by combining theoretical studies with participation in applied research. The example of studying and applying modern information technologies in subcontracting is given.

Index terms: competence, skill, applied research, economic mechanism, modeling, information technology.

К первоочередным задачам реформирования системы образования, предусматривающего в том числе переход на двухступенчатую форму обучения в высшей школе, относится выработка навыков профессиональной адаптации, непрерывного повышения квалификационного уровня.

По мнению академика РАН С. П. Новикова, озвученному на пленарном заседании проведенной Российским государственным профессионально-педагогическим университетом конференции «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» (ноябрь 2009 г.), способность к быстрой адаптации в конкретных видовых условиях деятельности, предполагающая владение определенным базовым на-

бором системных знаний, – важнейшее требование к подготовке бакалавров и магистров.

Обзор учебных планов, подготовленных с учетом образовательных стандартов нового поколения, убеждает, что экономические дисциплины по-прежнему формируют базовое знание студентов – будущих бакалавров по направлению подготовки «Профессиональное обучение» как экономической, так и неэкономической профилизации. К самым значимым из них следует отнести экономическую теорию и прикладную экономику. Первая позволяет овладеть знаниями об объективных законах экономического развития в ситуации рыночной экономики, вторая – освоить правила функционирования субъектов хозяйствования, разработанные с учетом уровня развития национальной экономики и рыночных отношений.

В современных жестких конкурентных условиях профессиональная подготовка должна осуществляться на эффективной технологической основе и в максимальной степени использовать те научные достижения, которые апробированы на практике и состоятельность которых доказана в ходе проведения прикладных научных исследований.

Образовательный процесс освоения практически любой из экономических дисциплин можно представить в виде ряда последовательно изучаемых блоков вопросов:

- овладение основными понятиями, рассмотрение показателей, характеризующих то или иное экономическое явление;
- установление экономической сущности взаимосвязи между показателями, определяющей их соподчиненность и форму (формулу) связи;
- определение существенных факторов, влияющих на величину показателя и экономическое явление в целом.

Например, по направлению подготовки «Профессиональное обучение» 080504 (профиль Государственное и муниципальное управление) при изучении студентами базовых дисциплин, формирующих компетенции и специальные умения в области выбранной специальности, важная роль отводится усвоению основ функционирования экономического механизма производственно-хозяйственной, финансовой деятельности организаций [7].

Построение экономических моделей, отображающих с достаточной степенью точности реальную экономическую жизнь субъекта хозяйствования, позволяет в лабораторных условиях прививать студентам навыки экономических расчетов решения комплексных экономических задач.

Современный педагог профессионального обучения должен владеть прогрессивными методами выполнения экономических расчетов. Компьютерные технологии произвели революцию в моделировании экономических процессов. Они позволяют, например, на основе построения имита-

ционных моделей производственно-хозяйственной, финансовой деятельности проектируемого производства выполнять многовариантные расчеты в ходе определения целесообразности инвестиций в предпринимательскую идею; чувствительности инвестиционного проекта к изменению внешних экономических, политических и других факторов, определяющих риск его реализации; ликвидности и финансовой устойчивости предприятия.

В статье «Компьютерные технологии в образовательных процессах» [3] наиболее «продвинутыми» программными средствами для бизнес-планирования были названы «Альт-Инвест» [4] и «Project expert» [5], позволяющие создавать динамические имитационно-ситуационные экономические модели деятельности субъектов хозяйствования, которые могут быть использованы преподавателями прикладных экономических дисциплин в качестве инструментария как в образовательных процессах, так и в научных исследованиях.

В частности, программные продукты позволяют детально описать инвестиционный проект и схему денежных потоков; проиграть различные сценарии развития предприятия, варьируя значения параметров, влияющих на его финансовые результаты, оценить экономическую эффективность инвестиций.

Преподавателю профессионального обучения важно ориентироваться в современной инструментрии виртуального построения экономических процессов и представлять их особенности и преимущества. Как показывает практика бизнес-планирования, осуществляемая учеными-преподавателями кафедры региональной и муниципальной экономики института экономики и управления (ИнЭУ) Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) в рамках проведения хоздоговорных работ с предприятиями Уральского региона, для бизнес-планирования инвестиционных проектов создания малых и средних предприятий предпочтительнее программный продукт «Альт-Инвест». Программа представляет собой комплекс взаимосвязанных электронных таблиц, где алгоритм расчетов доступен для просмотра и изменений. Для разработки бизнес-планов реконструкции и технического перевооружения, реструктуризации крупных предприятий целесообразнее использовать «Project Expert» (версия 7).

В указанной программе интерфейс реализован как система последовательных окон, характерная для большинства современных программ. Это создает более комфортные условия для пользователя при вводе, проверке и корректировке исходных данных и обеспечивает защиту от ошибок. Данные вводятся в терминах коммерческих сделок и производственных опера-

ций. Для 7-й версии, в отличие от предыдущих, создан полноценный модуль «Оценка бизнеса», включающий методику расчета ставок дисконтирования. Ставка дисконтирования может не только задаваться как фиксированное число, но и рассчитываться программой самостоятельно на основе ряда известных методик (модель оценки капитальных активов, метод кумулятивного построения, модель средневзвешенной стоимости капитала).

В современных жестких конкурентных условиях образовательные процессы должны осуществляться на эффективной технологической основе и в максимальной степени использовать научные достижения, апробированные на практике и доказавшие свою состоятельность, в том числе в ходе проведения прикладных научных исследований.

В экономике, как и в других науках, практическое освоение методов, способов познания экономических явлений в порядке проведения прикладных исследований на основе хозяйственных договоров является той школой повышения компетентности, умений, которая для преподавателя высшей школы не может быть заменена переподготовкой в традиционной (при всей ее несомненной полезности) межвузовской системе повышения квалификации кадров. Включенность в прикладные исследования позволяет преподавателю в ходе реализации конкретных задач проявить свою эрудицию, пополнить научный багаж. Участие в научных исследованиях дает возможность утвердиться в объективности одних научных представлений и их трактовок и ложности других; критически переосмыслить научные представления, углубить познания и приобрести умение применять различные специальные методы исследований, владение которыми в комплексе с хорошей вузовской теоретической подготовкой формирует кафедрального преподавателя как специалиста.

Требованием времени, и это особенно касается вузов, стремящихся к автономии, к финансовой самостоятельности, является расширение сферы прикладных исследований как источника пополнения финансовых ресурсов.

Хозяйствующие субъекты различных уровней нуждаются в таких исследованиях и готовы их финансировать, естественно, при предоставлении определенных гарантий результативности исследований. Одной из таких гарантий является репутация ученого, его авторитет исследователя, формируемый результатами, достигнутыми в процессе участия и проведения различного рода хозяйственных работ, реализации возможностей выигранных грантов и т. д. Этот авторитет создается годами и формирует консолидированный авторитет организации, вуза как перспективного партнера, эффективного исполнителя заказов хозяйствующих субъектов.

Профессорско-преподавательским составом кафедры региональной и муниципальной экономики ИнЭУ на протяжении трех последних лет

выполнены четыре хозяйственные работы по заказу правительства Свердловской области.

В 2008 г. совместно с учеными Уральского государственного экономического университета и Уральского государственного технического университета была проведена работа по организационно-методическому сопровождению реструктуризации Уральского электрохимического комбината (УЭХК) с целью преобразования непрофильных подразделений в самостоятельные юридические единицы.

Для оценки эффективности проекта выделения из состава комбината завода электрохимических преобразователей в юридически самостоятельное научно-производственное предприятие учеными РГППУ была построена прогнозная модель научно-производственной деятельности предприятия для условий функционирования его как самостоятельного субъекта хозяйствования.

Моделирование деятельности создаваемого предприятия на период до 2011 г. включительно осуществлено с использованием специального программного продукта «Альт-инвест» (версия Ai-5) в форме бизнес-плана. Этот план по структуре, применяемым методам и критериям оценки эффективности деятельности предприятия отвечает стандартным требованиям, предъявляемым ведущими банками РФ к заявкам на кредитную поддержку деятельности предприятий.

Концептуальные предположения были сформированы в рамках трех экономических сценариев развития предприятия: оптимистического, реалистического и пессимистического – и представлены системой ограничений. Для каждого из сценариев с учетом сформированных в процессе экономического анализа параметрических ограничений была смоделирована научно-производственная и коммерческая деятельность на прогнозируемый период и рассчитаны финансовые риски реализации проекта выделения в самостоятельные юридические лица непрофильных вспомогательных и научно-производственных подразделений.

В процессе организационно-методического сопровождения работы по реструктуризации УЭХК исследователям пришлось изучить теорию реинжиниринга бизнес-процессов, разработать нестандартные методики решения поставленных заказчиком экономических задач и применить их в комплексе с современными инструментами прикладных исследований – пакетами специальных прикладных программ для оценки рисков реализации проектных решений.

С использованием возможностей пакета «Альт-инвест» на основе построения графика двухпараметрической зависимости получения прибыли при изменении показателя выручки от научно-производственной дея-

тельности в пределах 85÷115 % от расчетного 100 % уровня и при одновременном изменении текущих затрат в пределах 96÷104 % (100 % – расчетный уровень затрат) определена чувствительность проекта по показателю прибыли к изменению приведенных параметрических показателей в условиях реализации реалистического сценария (рисунок).

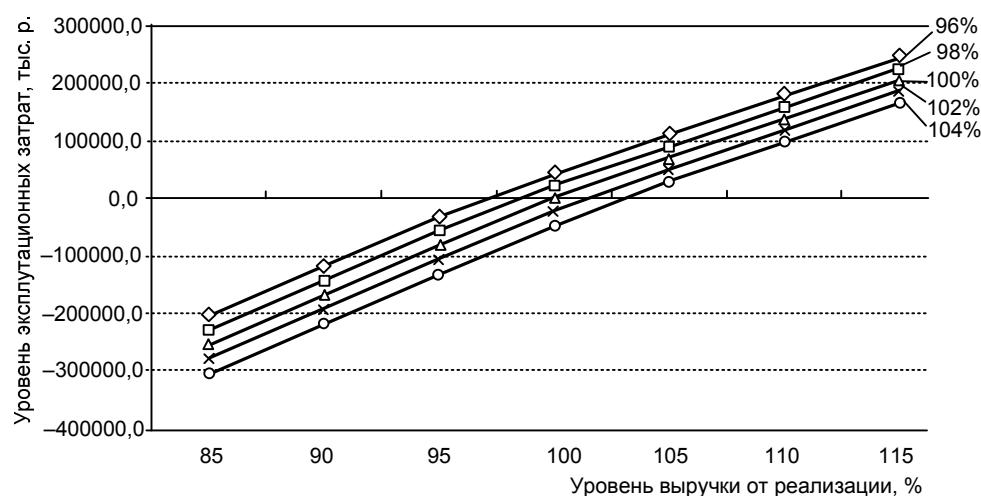


Диаграмма двухпараметрического анализа чувствительности

На диаграмме показано, что выделение завода электрохимических преобразователей в самостоятельный субъект хозяйствования оправдано при условии, что в планируемом периоде на вновь созданном предприятии удастся снизить текущие издержки на 2–4 % от достигнутого уровня и увеличить объем выручки не менее чем на 5 %.

При разработке бизнес-плана специалисты предприятия учли эти требования и критериальные показатели в соответствующих мероприятиях, планируемых к осуществлению в прогнозируемом периоде.

Помимо практических результатов научно-производственной деятельности, достижение которых оговаривалось условиями контракта с заказчиком, были накоплены уникальные информационные материалы, которые используются преподавателями кафедры в лекционной работе со студентами и слушателями дополнительных образовательных программ ИнЭУ. Молодые преподаватели получили дополнительную возможность реализации научных замыслов: обогатили свои диссертационные исследования; удовлетворили требования высшей школы к практической направленности выпускных квалификационных работ; смогли издать монографии; подать заявки на гранты и т. д.

Результаты такого универсализма, когда теоретические познания реализуются на практике в единой цепочке «студент – аспирант – преподаватель – работодатель» в сочетании с современными инструментариями исследования применительно к образовательным процессам, по эффективности соизмеримы с синергическим эффектом.

Литература

1. Журухин Г. И., Тупоногова Н. Бизнес-планирование и маркетинг образовательных услуг. Экономика и управление профессиональным образованием: материалы науч.-практ. конф. 16 июня 2003 г. Екатеринбург, 2003.
2. Журухин Г. И., Тувышева Е. Н. Зоны риска в сфере образовательных услуг. Инновационные факторы модернизации российской экономики: сб. науч. тр. Екатеринбург, 2005.
3. Журухин Г. И. Компьютерные технологии в образовательных процессах. Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций: материалы IV регион. науч.-практ. конф. 20–21 февр. 2006 г. Екатеринбург, 2006.
4. Программный продукт «Альт-Инвест»: разработан исслед.-консульт. фирмой «АЛТ», Санкт-Петербург.
5. Программный продукт «Project Expert»: разработан консульт. фирмой «PRO-INVEST CONSULTING», Москва.
6. Руткаускас Т. К. Современные формы и методы организации образовательного процесса: тез. // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: тез. докл. 15-й Всерос. науч.-практ. конф. 25–27 нояб. 2008 г. Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф. пед. ун-т», 2008.
7. Чучкалова Е. В. Рабочая программа дисциплины «Прикладная экономика». Екатеринбург, 2011. 11 с.

УДК 37.013

К. Р. Овчинникова

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ ВЧЕРА И СЕГОДНЯ

Аннотация. В статье систематизированы существующие понимание и употребление термина «дидактические инструменты». Рассмотрена проблема наличия и применения инструментальной поддержки технологий обучения в условиях технологизации и информатизации образования. В результате анализа дидактического инструментария как многомерного средства, связующего внутренний и внешний планы учебной деятельности, автор предлагает новый дидактический инструмент.

Ключевые слова: инструментальная поддержка технологии обучения, дидактические многомерные инструменты, образы-модели знаний, дидактический слой.

Abstract. The paper presents the understanding and using of the «didactic tools» term. The problem of instrumental support of educational technology is considered under the existing conditions of technologization and informatization of education. The didactic tools complex is analyzed as multidimensional mechanism connecting inward and outward set of educational activity and a new didactic tool is proposed.

Index terms: instrumental support of educational technology, multidimensional didactic tools, modes and models of knowledge, didactic layer.

В настоящее время происходит технологизация образования – объективный процесс разработки и внедрения педагогических технологий, обеспечивающих оптимальное функционирование образовательной системы в целях повышения ее эффективности при минимальных затратах сил, средств и времени. Профессиональная культура педагога дополняется технологической компетентностью, опирающейся на инструментальную поддержку педагогических технологий. Проблеме наличия и применения инструментальной поддержки технологий обучения в условиях информатизации образования посвящена данная статья.

Технологический подход заключается в организации культуры деятельности, опирающейся на технологию как форму организации деятельности (В. А. Никитин). Организовать деятельность означает упорядочить ее в целостную систему с четко определенными характеристиками, логической структурой и процессом осуществления – временной структурой (А. М. Новиков).

Рассматривая технологию как систему условий, форм, методов и средств решения поставленной задачи (А. М. Новиков), отметим, что технологический подход в педагогической науке отождествляют, прежде всего, с педагогической технологией. Часто наблюдается смешение понятий «педагогическая технология», «технология образования» и «технология обучения».

Разделяя данные понятия генетически по линии отношений «глобальное – общее – частное», мы понимаем под *педагогической технологией* педагогическую деятельность, адекватную законам обучения, воспитания и развития личности, совместимости с авторской, импровизационной природой учения, позволяющей многомерно представлять педагогические объекты и проектировать нестандартные дидактические построения (В. Э. Штейнберг) с целью достижения планируемых результатов. К ведущим признакам любой педагогической технологии относятся определенность педагогических целей, воспроизводимость педагогической деятельности и диагностируемость ее результатов (В. П. Беспалько). Педагогическая технология является процессуальной подсистемой педагогической системы и предусматри-

вает ее проектирование как основы технологического процесса, реализуемой на практике (А. М. Новиков, В. П. Беспалько).

Технологию образования мы определяем как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия. Задача данной технологии заключается в оптимизации форм образования (ЮНЕСКО). Под *технологией обучения* мы понимаем системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методических средств, используемых для достижения педагогических целей (М. В. Кларин). Анализ педагогической литературы позволяет выделить в технологии обучения целевую, содержательную, процедурную, инструментальную, личностную составляющие, интегрированные в единую управляемую систему. Особенностью функционирования такой системы является принципиально новый взгляд на учебную деятельность как деятельность не ручного, а инструментально-дидактического типа, теоретическое начало которой положено научной школой П. Я. Гальперина – Н. Ф. Талызиной [9, с. 4].

В наше время, время широкого использования в образовательном процессе электронных средств обучения, средств поиска и обработки информации на основе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), предметом усвоения для обучающихся становятся не столько знания, сколько способы оперирования ими. Сейчас умение работать с информацией – одна из основных задач организации учебной познавательной деятельности, поскольку информатизация образования предполагает «обеспечение сферы образования теорией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических, программно-технологических разработок, ориентированных на реализацию дидактических возможностей ИКТ, применяемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях» (И. В. Роберт) [8, с. 11]. Новые технологии работы с информацией в ходе обучения требуют овладения системой универсальных способов организации учебной деятельности, способствующей синхронизации мыследеятельности и внешней деятельности, активизации резервов головного мозга. «Обучение, основанное на развитой способности моделировать и инструментально употреблять по преимуществу внешние, но адекватные содержанию внутреннего плана и механизмам его функционирования средства» (Ф. Ш. Терегулов, В. Э. Штейнберг) [2], может решать актуальные задачи современного образования.

Те инструменты, которые обеспечивают «идеальное оперирование информацией об оригинале без оригинала» и помогают «осуществить репрезентацию идеального во внешнем образовательном пространстве» [2]

(В. В. Лихолетов), есть новые инструменты дидактики в условиях информатизации и технологизации образования. Инструментальная поддержка технологий обучения не сводится к поддержке поэтапной операциональной реализации учебного процесса с помощью современных методов и технических средств. Она опирается на средства, которые организуют учебно-воспитательный процесс сообразно природе деятельности познающего субъекта с учетом возможностей информационных технологий. В эпоху информатизации образования именно в таком контексте следует, на наш взгляд, понимать и употреблять термин «дидактический инструментарий». Поясним свою позицию подробнее.

Известно, что технологический подход в производственной сфере предусматривает инструментальное сопровождение производственных процессов как технологий. Не удивительно, что развитие педагогических технологий, и в том числе технологий обучения, расширило терминологическое поле педагогики именно в этом направлении. Все чаще в исследованиях ученых-педагогов звучат словосочетания: «дидактический инструментарий», «дидактические инструменты». Но, к сожалению, они используются многими авторами как сленговое выражение со значением, определяемым контекстом.

Обратившись к первооснове – понятию инструмента, заметим, что, согласно «Толковому словарю русского языка» Ушакова, «инструмент (лат. *instrumentum*) – ручное орудие для производства каких-нибудь работ» [7]. А свободная энциклопедия «Википедия» определяет «инструмент» как предмет, устройство или машину, используемые для воздействия на объект: его изменения, изучения или измерения. Предметная область инструмента со временем расширялась: от традиционных слесарных, хирургических, музыкальных к исследовательским, управленческим, аналитическим инструментам в различных областях деятельности. Например, в психологии появляется понятие инструмента как средства измерения некоторой переменной или оценки некоторого фактора; в социологии – понятие инструментов управления как совокупности рычагов воздействия субъекта управления на объект.

Анализ педагогической литературы позволил выделить четыре позиции в понимании и употреблении термина «дидактические инструменты»:

- материальные средства, используемые в процессе обучения (ТСО, компьютер, интерактивные доски и в целом оборудование предметного кабинета) (Ю. А. Первин, С. И. Дворецкий);
- средства выполнения конкретной учебной задачи (тезаурус как средство систематизации знаний; эксперимент как средство наблюдения явления и изучения нового учебного материала; моделирование как сред-

ство исследования объектов, недоступных для изучения другими методами; игра как средство формирования мотивации и интереса к предмету; программное обеспечение как средство поиска информации, закрепления и совершенствования знаний, формирования и совершенствования умений и навыков работы с информацией и т. д.) (Е. Н. Селиверстова, О. П. Околенов, Г. И. Штремплер);

- обширный спектр средств, применяемых в образовательном процессе (способы, методы, организационные формы процесса обучения, методические системы и т. д.) (В. В. Гузеев, А. А. Остапенко);

- дидактические инструменты как многомерные средства, играющие роль связующей опоры между внутренним планом учебной, обучающей деятельности участников процесса обучения – их мыследеятельностью и внешним ее планом (В. Ф. Шаталов, Ф. Ш. Терегулов, В. Э. Штейнберг, В. В. Лихолетов);

Использование в современном образовательном пространстве разнообразных технических, технологических, дидактических возможностей ИКТ выдвигает новую задачу правильно организованного учебного процесса – не представление знаний учащимся, а управление их учебно-познавательной деятельностью, направленной на развитие и самореализацию. Поскольку это невозможно без мыслительной активности, актуальными в наше время становятся дидактические инструменты организации собственного мышления и деятельности. Это инструменты, которые позволяют обеспечить поддержку логических учебных действий (восприятие и осмысление знаний, выполнение мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения, классификации, систематизации). Кроме того, с их помощью можно построить образы – модели знаний, воспринимаемые на основе различных механизмов мышления: образного, задействующего ассоциативный механизм мышления, и логического, базирующегося на мыслительном механизме обобщения.

Одним из вариантов такого дидактического инструментария является предложенная В. Э. Штейнбергом логико-смысловая модель представления и анализа знаний, которая обеспечивает связь внутреннего и внешнего планов учебной деятельности участников процесса обучения [9]. Однако она в большей степени применима в технологиях обучения, предполагающих непосредственное присутствие преподавателя. Современные тенденции развития образования изменяют процесс обучения, предлагая иные технологии. Используемые в них учебные материалы предусматривают опосредованную преподавательскую помощь, обеспечивая при этом определенное содержание, структуру и направленность учебно-познавательной деятельности. Такие технологии требуют применения ди-

дактических инструментов, позволяющих не просто поддержать определенную организационную форму процесса обучения, но и организовать мыслительную деятельность учащихся.

Рассматривая мыследеятельность как комплекс интеллектуальных и коммуникативных процессов, включенных в контекст практической деятельности [10]. Г. П. Щедровицкий указывает на наличие своеобразного буфера между «социально организованным и культурно закрепляемым коллективно-групповым мыследействованием» и «чистым мышлением, развертывающемся в невербальных схемах, формулах, графиках, таблицах, картах, диаграммах и т. п.» – «полифонической и полипарадигматической мысли-коммуникации, выражающейся и закрепляющейся, прежде всего, в словесных текстах» [Там же].

Выделяя «коммуницирующих позиционеров», с одной стороны, «выражающих мысль в вербальных текстах» и, с другой стороны, «понимающих тексты и создающих благодаря этому пониманию смысл ситуации и смысл принятого текста», ученый связывает содержание мыслей-коммуникаций с выражением различных аспектов в позициях выражающих мысль и понимающих ее. Для организации словесных текстов мысли-коммуникации и оптимизации их понимания и служат дидактические инструменты, играя роль связующего звена между выражающим мысль и понимающим ее.

В качестве «коммуницирующих позиционеров» в практике дидактического моделирования и проектирования современные педагоги, разрабатывающие свои авторские электронные учебники, электронные учебные пособия и т. п., независимо от предмета часто используют структурно-технологические инварианты процесса обучения и инвариантные структуры учебных материалов. Например, А. В. Соловов, опираясь на предложенную В. П. Беспалько систему целевых дидактических показателей, выстраивает математическую модель содержания обучения в электронном обучающем курсе на основе ориентированного графа, который можно рассматривать как инвариантную структуру процесса обучения [6]. Модель электронного учебника на базе ориентированного графа, опирающегося на таксономию Б. Блума, реализована под руководством Д. Ш. Матроса [3]. Примером инвариантных структур электронных учебных материалов помимо общепризнанной структурной единицы – модуля учебного материала – могут служить такие структуры, как системный фрагмент электронного курса [5], структурные формулы [3], параграф, понимаемый как триада «термины – контент – контроль» [1] и др.

Проект процесса обучения может быть построен на основе того или иного структурно-технологического инварианта, понимаемого как неизме-

няемая часть процесса обучения, интегрирующая цели, содержание, методы, средства, этапы процесса обучения и их взаимосвязи. Инвариантные структуры учебных материалов фактически представляют собой элементы каркаса учебного курса. Они обеспечивают не только определенное представление предметной информации, но и освоение учащимся этой информации необходимым планируемым образом, т. е. в соответствии с выбранной технологией обучения. Рассматривая учебный курс как информационно-деятельностную модель процесса обучения, в которой отражается не только предметная информация, но и технология процесса ее освоения, можно определить инвариантные структуры самого курса, позволяющие выстроить требуемое содержание. Такие структуры будут играть роль инструментов не только как орудий деятельности, но и как дидактических средств, которые связывают внутренний и внешний планы обучающей деятельности и отвечают требованиям универсальности, многомерности, программируемости и генетичности (В. Э. Штейнберг).

В контексте такого понимания дидактических инструментов мы предлагаем рассматривать дидактический слой как инструмент для формирования информационной структуры учебного курса, в том числе электронного, в процессе его проектирования [4]. Дидактический слой – структура, разделяющая всю представленную информацию на непересекающиеся подмножества в соответствии с некоторыми критериями, реализующими определенные цели обучения. Критерии «слоения» могут быть выбраны автором учебного курса самостоятельно. Независимыми критериями в соответствии с пониманием учебника как источника предметной информации и как средства обучения целесообразно принять показатели, отражающие логику представления предметной информации и логику освоения представленной информации. Чтобы подчеркнуть независимый характер этих критериев, мы предлагаем применять горизонтальное и вертикальное слоение учебного материала. Первое будет соответствовать показателям, отражающим логику представления предметной информации, второе – показателям, отражающим логику освоения представленной информации

Например, нами выделены следующие независимые критерии «слоения» учебного материала:

- степень детализации предметной информации согласно логике представления предметного материала в учебнике (с учетом формы ее представления), соответствующая минимальному и максимальному объему знаний учащихся по данному предмету, или разделение на законченные смысловые единицы информации в соответствии с логикой естественнонаучного процесса познания мира;

• различные технологические аспекты процесса обучения (показатель логики освоения представленного предметного материала), отражающие реализацию конкретных учебных целей. Эти аспекты могут быть связаны: а) с познавательными целями обучения, отражаемыми таксономией Б. Блума; б) с реализацией методов активизации мыслительной деятельности учащегося; в) с обеспечением надежности и полноты проверки знаний и умений; г) с этапами дидактического цикла процесса обучения; д) с совокупностью перечисленных параметров.

Предложенная система критериев позволяет разделить учебный материал на независимые, непересекающиеся дидактические слои. С одной стороны, это обеспечивает строгость и однозначность проекта учебного курса, так как критерии не зависят друг друга и не меняются в процессе создания учебного курса. С другой стороны, позволяет реализовать сформулированный Э. Н. Гусинским для гуманитарных систем принцип неопределенности. Согласно этому принципу, результаты их взаимодействия и развития не могут быть детально предсказаны, так как критерии слое-ния изначально жестко не обозначены, а определяются авторами курса в процессе его проектирования.

Независимость дидактического слоя от предмета обуславливает универсальность его как дидактического инструмента; неограниченность множества дидактических слоев отражает многомерность; связность элементов дидактического слоя по горизонтали (иерархия) и вертикали (проекция иерархии на вертикальный слой) обеспечивает его программируемость (рисунок).

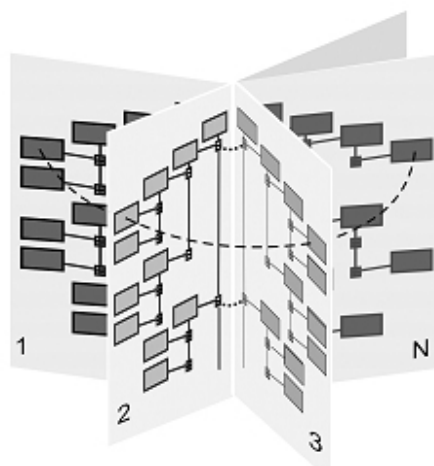


Схема горизонтальных и вертикальных дидактических слоев учебного материала

Предлагаемый нами инструмент формирования информационной структуры электронного учебного пособия был применен для проектирования электронных учебных пособий, поддерживающих проведение практических занятий по курсу «Информатика» для студентов непрофильных специальностей Челябинского государственного университета (ЧелГУ). В пособии «Работаем с Power Point» в качестве целевых показателей процесса обучения был принят классический вариант: приобретение знаний, умений и навыков на всех уровнях достижения познавательных целей при освоении учебной информации в соответствии с таксономией Б. Блума. При составлении пособия «Word для всех» целевыми показателями стали различные уровни формирования умений и навыков операционного мышления и самостоятельности мышления обучаемого. Операционный стиль мышления предполагает умение выполнять следующие действия:

- работать по готовому алгоритму (выполнение решения);
- применять знания, умения и навыки для решения новой задачи (динамическое узнавание ситуации);
- выделять в процессе решения задачи отдельные действия – команды или шаги (структурирование информации);
- составлять из этих команд алгоритм решения (формирование алгоритмов принятия решения);
- оптимизировать алгоритм по разным признакам.

С учетом этого перечня умений были выделены вертикальные дидактические слои:

- представление предметного материала, работа по готовому алгоритму;
- динамическое узнавание ситуации: применение знаний, умений и навыков для решения подобной (представленной в первом слое) задачи;
- самостоятельный анализ (сравнение, упорядочение) представленной информации;
- поиск субъективно новой предметной информации (самостоятельное обращение к справке) и ее применение;
- выделение в процессе решения задачи отдельных действий – команд или шагов (структурирование информации);
- формирование алгоритмов решения поставленной задачи и оптимизация алгоритма по разным признакам.

Каждый слой содержал учебные задания соответствующей направленности. В качестве критерия горизонтального слоения, т. е. критерия иерархии теоретического материала, в обоих учебных пособиях была принята глубина освещения предметного материала, которая соответствовала минимальному и максимальному объему знаний студентов по данной теме в соответствии с учебной программой курса.

Разработанные пособия использовались при проведении практических занятий по курсу «Информатика» на химическом, экономическом, юридическом и биологическом факультетах ЧелГУ. В эксперименте участвовали 270 студентов. Для оценки достижения поставленных целей, например формирования умений и навыков операционного мышления и самостоятельности мышления обучаемого, были определены уровни их сформированности (низкий, средний, высокий) и разработаны тестовые задания. Задания предусматривали проверку умений

- работать по готовому алгоритму;
- применять готовый алгоритм для решения аналогичной задачи;
- формировать алгоритм решения новой задачи;
- выделять отдельные действия в процессе решения задачи и находить самостоятельно необходимую для решения недостающую информацию;
- оптимизировать алгоритм по различным признакам.

Качество выполнения каждого задания проверялось не только по сделанному объему, но и по относительному количеству допущенных ошибок. Результаты контрольного эксперимента показали, что в процессе изучения текстового редактора на основе спроектированного и созданного электронного учебного пособия коэффициент эффективности, определяемый как отношение среднего коэффициента сформированности умений и навыков операционного мышления в экспериментальной группе к аналогичному коэффициенту в контрольной группе, принимал значения от 1,14 до 1,3. Статистический анализ результатов выявил, что пособие обеспечивает развитие умений и навыков операционного мышления обучаемого.

Это доказывает эффективность реализованного проекта процесса обучения, а значит, и эффективность применения предложенного дидактического инструмента – дидактического слоя. Кроме того, этот инструмент показал и соответствие другим критериям результативности педагогического проекта – реализованности, воспроизводимости, варибельности (Л. Е. Гурье).

Таким образом, технологизация и информатизация образования предполагает инструментальную обеспеченность технологий обучения с использованием ИКТ. С этой целью применяются дидактические средства нового поколения – дидактические инструменты, обладающие свойствами моделей как многомерных средств, связующих внутренний и внешний планы учебной деятельности участников процесса. К таким инструментам можно отнести дидактический слой как инструмент проектирования будущего процесса обучения и отражения его в структуре современного учебного курса.

Литература

1. Лавров О. А. Дистанционное обучение: устойчивые структуры учебного материала // Вопросы интернет-образования: электрон. журн. 2004. № 19. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://vio.fio.ru>
2. Лихолетов В. В. Теория и технология интенсификации творчества в профессиональном образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2002. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.trizminsk.org/e/prs/236004.htm>
3. Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н. Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. М.: Пед. о-во России, 1999. 95 с.
4. Овчинникова К. Р. Layer-технология проектирования современного учебного курса // Образование и общество. 2009. № 6. С. 60–64.
5. Околелов О. Электронный учебный курс // Высш. образование в России. 1999. № 4. С. 126–129.
6. Соловов А. В. Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология. Самара: Новая техника, 2006. 464 с.
7. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1935–1940. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/~книги/Толковый%20словарь%20Ушакова/>
8. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. М.: ИИО РАО, 2009. 96 с.
9. Штейнберг В. Э. Теория и практика инструментальной дидактики // Образование и наука: Изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2009. № 7 (64). С. 3–12.
10. Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации коллективной мыследеятельности. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/50>

СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376.37

Е. А. Борисова

НОВЫЙ ПОДХОД К УСТРАНЕНИЮ ЗАИКАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ ОБЩЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ

Аннотация. В статье раскрывается педагогическая технология устранения заикания у детей дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи, доказывается ее необходимость и эффективность применения.

Ключевые слова: заикание, общее недоразвитие речи, языковые средства, коммуникативные умения и навыки, дошкольный возраст.

Abstract. The paper deals with pedagogical technique of preschoolers stammering elimination aggravated by common speech deficiency. The necessity and effectiveness of the technique application is proved.

Index terms: stammering, common speech deficiency, linguistic means, communication skills and habits, preschool age.

Рассматривая современные научные представления о проблеме речевого развития дошкольников, страдающих заиканием, мы проанализировали различные подходы к пониманию сущности понятий «речь», «общение», «речевая деятельность», «речевое развитие», «речевые и коммуникативные умения и навыки» в психолого-педагогическом (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Н. И. Жинкин, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Р. Е. Левина, М. И. Лисина, С. Л. Рубинштейн и др.), психолингвистическом (А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя) и нейропсихологическом (Т. В. Ахутина, А. Р. Лурия) аспектах. Мы придерживаемся взглядов отечественных исследователей на роль общения как одного из основных условий развития ребенка, важнейшего фактора его формирования (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, М. И. Лисина, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин и др.) и на заикание как нарушение системы общения, приводящее к изменениям личности (И. Ю. Абелева, Л. З. Андропова, Л. И. Беякова, Н. И. Жинкин и др.). Вслед за мно-

гими учеными мы считаем проблему развития речи комплексной, поскольку она основана на данных не только психологии и педагогики, но и общего языкознания, социолингвистики и психолингвистики (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Л. А. Венгер, Н. И. Жинкин, М. И. Лисина, В. С. Мухина и др.). В решении этой проблемы значимую роль играет правильно организованная коммуникация.

Анализ подходов к изучению причин, механизмов, симптоматики заикания с клинических, физиологических, психологических, психолингвистических и психолого-педагогических позиций (И. Ю. Абелева, Л. И. Белякова, Н. А. Власова, Р. Е. Левина, С. А. Миронова, Е. Ю. Рау, В. И. Селиверстов, И. А. Сикорский, Н. А. Чевелева, А. В. Ястребова и др.) позволяет говорить о заикании как о тяжелом речевом расстройстве с преимущественным нарушением коммуникативной функции. Сведения о речевом развитии дошкольников с заиканием (Н. А. Власова, Г. А. Волкова, Е. А. Дьякова, Р. Е. Левина, А. В. Ястребова и др.) дали нам возможность говорить о разнородности уровней речевого развития у детей с заиканием: им могут быть свойственны как недостаточная сформированность лексико-грамматических средств языка, так и общее недоразвитие речи (ОНР) [1–6].

Учитывая, что в процессе речевого развития у ребенка формируются не только средства языка, но и умение пользоваться ими в условиях устного общения, в коммуникативном процессе (Р. Е. Левина, А. В. Ястребова и др.), мы проанализировали различные классификации речевых и коммуникативных умений и навыков (М. М. Алексеева, А. А. Леонтьев, В. Б. Липатова, М. И. Рузская, Г. Б. Фомичева и др.). Детям с заиканием в силу особенностей речевой симптоматики наиболее доступна такая форма связной речи, как диалог. Рассмотрев определения и характеристики коммуникативных умений и навыков, а также предложенные А. В. Чулковой критерии сформированности диалогической речи, в качестве коммуникативных мы выделили такие умения и навыки, как владение речевым этикетом, запрос информации, реплицирование, составление диалога [7].

Большинство методик устранения заикания у детей дошкольного возраста (Л. З. Арутюнян, М. А. Виноградова, Г. А. Волкова, И. Г. Выгодская, Р. Е. Левина, С. А. Миронова, Е. Ф. Рау, В. И. Селиверстов, Н. А. Чевелева и др.) предназначено для работы с заикающимися детьми с нормальным уровнем речевого развития. Практика же показывает увеличение количества детей, заикание у которых осложнено ОНР. Представленные в литературе отдельные попытки включить в логопедическую работу развитие словаря и грамматического строя речи не отражают в полной мере особенности устной речи заикающихся дошкольников с ОНР и специфику коррекционной работы с ними [3, 5, 6].

Экспериментальное исследование проводилось нами на базе специализированных логопедических групп для детей с заиканием МДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 21» г. Биробиджана. В эти группы входят дети с неврозоподобной формой заикания.

Констатирующий эксперимент, включавший ориентировочный, основной и заключительный этапы, предусматривал изучение уровня сформированности у испытуемых

- языковых средств;
- коммуникативных навыков;
- владения правильной, свободной от заикания речью.

На *ориентировочном* этапе было проведено сопоставительное обследование детей разных логопедических групп: с заиканием и с ОНР с целью изучения уровня сформированности языковых средств (звукопроизношения, лексико-грамматического строя и связной речи). Детям были предложены четыре серии заданий; успешность выполнения диагностических проб в каждой из них оценивалась в баллах от 1 до 5. Суммарный балл переводился в процентный эквивалент, служивший показателем успешности развития каждого из речевых компонентов (рис. 1).

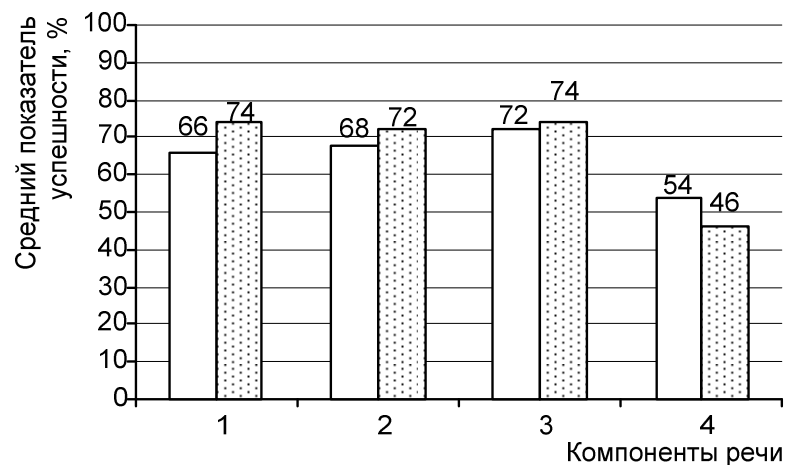


Рис. 1. Сравнительные показатели успешности выполнения экспериментальных проб детьми старшего дошкольного возраста:
1 – звукопроизношение; 2 – грамматический строй; 3 – словарь; 4 – связная речь
□ – ОНР; ▤ – заикание

Обнаружилось, что у детей с заиканием, участвовавших в эксперименте, имеются характерные для общего недоразвития речевые ошибки. Незначительность расхождений в показателях успешности выполнения

экспериментальных проб (менее 10 %) подтвердила наше предположение о наличии проявлений ОНР у этих детей.

В ходе дальнейшего анализа результатов обследования у дошкольников с заиканием показатели успешности развития языковых средств были соотнесены с тремя уровнями: низким (0–49 %), средним (50–79 %) и высоким (80–100 %) (рис. 2).

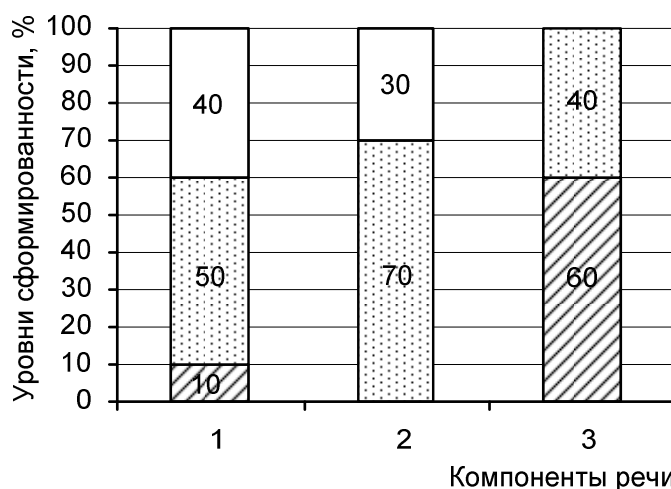


Рис. 2. Уровни сформированности у детей дошкольного возраста с заиканием и с ОНР речевых компонентов:
1 – грамматический строй, 2 – словарь, 3 – связная речь
▨ – низкий; ▤ – средний; □ – высокий

Представленные на рисунке данные свидетельствуют о том, что у старших дошкольников с заиканием преобладает низкий уровень развития связной речи, средний уровень развития грамматического строя, словаря и навыков словообразования. Наличие у отдельных детей высокого уровня развития словаря и грамматического строя свидетельствуют лишь об относительном благополучии: нижний порог процентного содержания данного уровня (80–85 %) и наличие характерных речевых ошибок, выявленных в процессе обследования, позволяют судить о незначительно выраженном ОНР (IV уровень) у этой части детей.

На основном этапе проводилось изучение уровня сформированности коммуникативных навыков и уровня владения свободной от заикания речью.

Для выявления особенностей сформированности коммуникативных навыков было проведено изучение у детей с заиканием степени владения

речевым этикетом, запроса информации, реплицирования, составления диалога [7]. Сформированность умений определялась по следующим показателям: объем и вариативность фраз речевого этикета; использование различных типов вопросов, самостоятельность и последовательность в ведении расспроса; речевая активность; объем и характеристика диалогических единств в составленных диалогах; конструкции предложений, наличие обращений, речевых ошибок. Собранный фактический речевой материал (ответы детей) позволил определить уровни развития коммуникативных навыков: низкий, средний и высокий (рис. 3).



Рис. 3. Уровни сформированности коммуникативных навыков у дошкольников с заиканием:
1 – речевой этикет, 2 – запрос информации, 3 – реплицирование, 4 – составление диалога
▨ – высокий; ▤ – средний; □ – низкий

Расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена, который был использован нами при обработке результатов, подтвердил статистическую значимость корреляции между значениями сформированности языковых средств и коммуникативных навыков (коэффициент корреляции равен 0,69).

Это позволяет утверждать, что недостаточная сформированность средств языка сказывается на качестве коммуникативных навыков.

Для определения способности детей с заиканием пользоваться свободной от заикания речью была изучена зависимость появления пароксизмов заикания от степени речевой самостоятельности и подготовлен-

ности к речи, от окружающей обстановки, от структурной сложности речевого материала, а также прослежена частотность проявления пароксизмов заикания. Обработка результатов осуществлялась с помощью критериев и соответствующих им оценок в баллах, согласно которым были определены уровни владения детьми плавной речью (рис. 4).

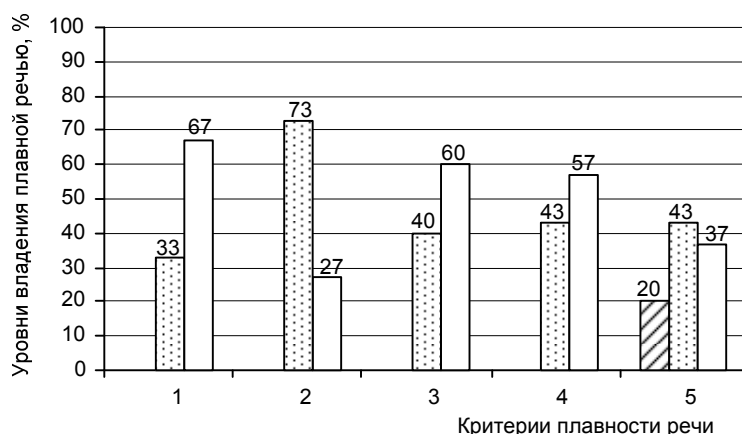


Рис. 4. Уровни владения детьми с заиканием плавной речью: 1 – самостоятельность, 2 – подготовленность, 3 – окружающая обстановка, 4 – структурная сложность, 5 – частота проявления
▨ – высокий; ▤ – средний; □ – низкий

Заключительный этап предполагал обработку и анализ полученных данных (табл. 1). Результаты проведенного констатирующего эксперимента показали, что у заикающихся дошкольников имеются дефекты звукопроизношения и звуковой структуры слова; присутствуют характерные для ОНР нарушения лексико-грамматической стороны речи, которые отражаются на уровне развития связной речи. Проявления ОНР, осложняя заикание, сказываются на качестве коммуникативных навыков. В наименьшей степени у данной категории детей сформированы навыки, связанные с запросом информации (умением задавать вопросы), составлением и ведением диалога. Недостаточный уровень сформированности языковых средств и коммуникативных навыков снижают речевую активность дошкольников с заиканием и сказываются на плавности их речи, поскольку провоцируют появление пароксизмов заикания.

Таким образом, можно констатировать, что в устной речи заикающихся дошкольников, кроме судорожной симптоматики, могут иметь место характерные признаки ОНР. Это обстоятельство требует организации коррекционно-педагогического процесса, направленного не только на

преодоление нарушений плавности речевого потока, развитие у дошкольников коммуникативных навыков в различных ситуациях речевого общения, но и на обогащение содержательной стороны высказывания, развитие лексико-грамматического строя и связной речи.

Таблица 1

Результаты констатирующего эксперимента

Направления исследования Уровень	Развитость языковых средств		Сформированность коммуникативных навыков		Владение свободной от заикания речью	
	Количество детей					
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Низкий	7	12	24	40	33	55
Средний	44	73	30	50	27	45
Высокий	9	15	6	10	–	–

С учетом данных научно-методической литературы, констатирующего эксперимента, концептуальных положений мы разработали педагогическую технологию устранения заикания у детей с ОНР. Для определения ее эффективности испытуемые были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную (КГ и ЭГ), по 30 человек в каждой. В контрольной группе применялась традиционная методика устранения заикания, ориентированная на детей с нормальным уровнем речевого развития. Работа в экспериментальной группе осуществлялась с использованием педагогической технологии, предполагающей формирование не только правильной, свободной от заикания речи, но и языковых средств и коммуникативных навыков [4].

Названная технология содержит следующие блоки: исходно-диагностический, коррекционно-технологический и итогово-диагностический. Коррекционно-технологический блок включает в себя три этапа (подготовительный, начальный, основной) и отражает приоритетные направления логопедической работы по устранению заикания у дошкольников с ОНР. Поэтапная коррекция проводилась с учетом выраженности судорожной симптоматики и речевых возможностей детей. Заикающиеся дошкольники условно были разделены на три группы в зависимости от выраженности проявлений ОНР, в соответствии с уровнями развития у них языковых средств. Анализ речевых возможностей детей позволил дифференцировать задания в ходе подготовки и проведения занятий, а также максимально их индивидуализировать путем подбора речевого материала, наполняемости занятий упражнениями, комплектования домашних заданий. Дети с низким уровнем речевого развития активнее других были во-

влечены в коррекционную работу, которую проводили воспитатели по заданию логопеда.

Целью *подготовительного* этапа являлось создание условий для устранения заикания у дошкольников с ОНР, поэтому он предусматривал

- изучение медицинской и педагогической документации;
- знакомство с родителями, проведение с ними бесед о причинах и механизмах заикания, о результатах обследования и особенностях предстоящей коррекционной работы;
- внесение совместно с воспитателями изменений, дополнений в тематический план;
- согласование требований к речи детей и взрослых (в том числе родителей) для создания единого речевого режима.

На *начальном* этапе коррекционная работа строилась в условиях ограничения речи детей и включала в себя развитие общей произвольной, артикуляционной и мимической моторики, проведение расслабляющих упражнений, выработку речевого дыхания, формирование слухового внимания и слуховой памяти, зрительного внимания и зрительной памяти, подражательности, пополнение пассивного словаря. Основной целью на этом этапе являлось обучение детей простейшим формам ситуативной речи.

На *основном* (тренировочном) этапе в ходе развития лексико-грамматических средств языка и связной речи, формирования правильной, свободной от заикания речи на постепенно усложняющемся речевом материале, закрепления ситуативной речи, ее усложнения и овладения детьми самостоятельной контекстной речью проводилась работа по развитию способности детей использовать языковые средства в целях устного общения в разных коммуникативных ситуациях. Логопедическая коррекция осуществлялась на групповых и индивидуальных занятиях и включала в себя три направления:

1. *Устранение заикания, формирование правильной, свободной от заикания речи.* Действия логопеда были направлены на дальнейшее овладение речевым дыханием, развитие координации и ритмизации движений, обучение ситуативной речи на материале коротких, а затем развернутых фраз, нормализацию просодической стороны речи, переход к спонтанной речи через обучение самостоятельной контекстной речи. Активно использовался прием двигательной ритмизации речевого высказывания: во время проговаривания различного по сложности речевого материала дети производили прихлопывания кистью руки, притопывание ног, движения пальцами рук («Считалочки», «Утята» и др.), задающие темп и регулирующие ритм речевых движений. Для того чтобы подобные упражнения способствовали дополнительно обогащению и активизации

словаря, закреплению у детей навыков словообразования и словоизменения, мы разработали комплекс пальчиковых игр по изучаемым лексическим темам.

2. Коррекция общего недоразвития речи. Коррекция предусматривала устранение дефектов звукопроизношения; уточнение, расширение и активизацию словарного запаса; формирование грамматического строя языка; обучение связной речи. Дети с высоким уровнем речевого развития на занятиях и вне учебы привлекались к корректировке допускаемых сверстниками фонетических, морфологических, синтаксических ошибок. На занятиях по развитию связной речи их пересказы и самостоятельные рассказы служили дополнительным образцом для более слабых в речевом развитии детей. Это позволяло формировать у них функцию контроля и самоконтроля за смысловой и содержательной стороной речи, с одной стороны, и активизировать словарь, совершенствовать грамматический строй и содержательно обогащать связную речь – с другой. С детьми с низким уровнем работа по развитию речи проводилась и на индивидуальных занятиях в процессе коррекции нарушений звукопроизношения. В работе применялись методы и приемы, рекомендованные для коррекции ОНР у дошкольников (Б. М. Гриншпун, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова, Н. В. Серебрякова, Т. Б. Филичева и др.).

3. Формирование коммуникативных навыков. Коммуникативные навыки вырабатывались путем обучения навыкам употребления штампов речевого этикета, запроса информации, реплицирования, составления диалога. В качестве приемов работы использовались моделирование игровых ситуаций общения, инсценировки, драматизации, настольный и пальчиковый театр. Мы учитывали уровень речевого развития и сформированности коммуникативных навыков и их причинно-следственную зависимость. Поэтому с детьми со средним и низким уровнями владения языковыми средствами речевой материал сначала нарабатывался и закреплялся в дидактических, речевых играх, с привлечением наглядного и практического сопровождения. Кроме того, учитывалась способность детей пользоваться плавной, свободной от заикания речью. Поэтому дети с выраженными проявлениями заикания на начальных этапах работы привлекались к невербальным ситуациям общения, для инсценировок их речевые высказывания были минимизированы, подбирались с учетом речевых возможностей, а в диалогах этим детям предлагались пассивные, ведомые позиции. В дальнейшем их речевые роли активизировались.

Итогово-диагностический блок предполагал проведение контрольного этапа эксперимента с целью определения эффективности разработанной нами педагогической технологии (табл. 2).

Представленные результаты демонстрируют перераспределение детей по уровням сформированности языковых средств, коммуникативных навыков, владения свободной от заикания речью. При наличии положительной динамики в обеих группах показатели детей экспериментальной группы по всем направлениям обследования превышают показатели детей контрольной группы.

Таблица 2

Уровни сформированности изучаемых параметров у дошкольников с заиканием и ОНР в ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента

Направления исследования Уровень	Развитие языковых средств				Сформированность коммуникативных навыков				Владение свободной от заикания речью			
	Количество детей											
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Низкий	–	–	–	–	–	–	5	17	–	–	1	3
Средний	5	17	21	70	16	53	17	57	5	17	14	47
Высокий	25	83	9	30	14	47	8	26	25	83	15	50

Достоверность данных контрольного этапа экспериментального исследования подтверждена результатами статистического анализа с использованием χ^2 -критерия Пирсона, который показал, что эффект изменений в экспериментальной группе обусловлен именно применением предложенной нами педагогической технологии устранения заикания у детей с ОНР.

Обобщая результаты проведенного исследования, отметим, что в ходе всестороннего анализа специальной литературы уточнено содержание понятия «речевое развитие» ребенка с заиканием. Экспериментально выявлены особенности речевого развития детей данной группы. Установлено, что недостаточная сформированность средств языка сказывается на качестве коммуникативных умений, что в целом снижает речевую активность дошкольников, провоцирует появление пароксизмов заикания. Теоретически обоснована и разработана педагогическая технология устранения заикания у старших дошкольников с ОНР.

При построении и реализации педагогической технологии учитывалась взаимообусловленная зависимость между уровнями сформированности языковых средств и коммуникативных навыков. Подтверждено предположение о том, что эффективность педагогической технологии устранения заикания у старших дошкольников с ОНР достигается путем реализации тесно переплетающихся и взаимодополняющих друг друга

направлений логопедической работы: выработки правильной, свободной от заикания речи путем использования традиционных логопедических технологий; формирования лексико-грамматических средств языка и связной речи; обучения коммуникативным навыкам, позволяющим использовать языковые средства в коммуникативном процессе.

Литература

1. Белякова Л. И., Дьякова Е. А. Логопедия: Заикание. М.: Академия, 2003. 208 с.
2. Борисова Е. А. К вопросу об общем недоразвитии речи заикающихся дошкольников // Специальная педагогика: настоящее и будущее. Хабаровск: Изд-во Дальневост. гос. гуманитар. ун-та, 2007. С. 110–113.
3. Борисова Е. А. Педагогическая технология устранения заикания у дошкольников с ОНР // Современность и пути развития специального образования. Ч. 2: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 45-летию юбилею Ин-та специального образования / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2009. С. 39–46.
4. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: Избр. тр. / ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. М.: АРКТИ, 2005. 224 с.
5. Репина З. А., Борисова Е. А. Особенности речевого развития детей старшего дошкольного возраста с заиканием // Спец. образование: науч.-метод. журнал / ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т спец. образования. Екатеринбург, 2009. № 3. С. 64–70.
6. Селиверстов В. И. Заикание у детей. М.: Владос, 2000. 208 с.
7. Чулкова А. В. Формирование диалога у дошкольников: учеб. пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2008. 220 с.

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 37.013.78+316.454.5+371.217.3+374.33

Л. А. Крапивина

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ ПОЗИТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация. В статье проанализированы причины появления разновозрастных молодежных группировок, названы условия формирования социальной компетентности подростков в клубных объединениях позитивной направленности, показаны методы и формы осуществления педагогической деятельности в разновозрастном отряде «Каравелла».

Ключевые слова: социальная компетентность, разновозрастное объединение, смыслоопределяющая среда, метод спроектированного идеала, межвозрастная коммуникация, эмерджентный эффект невидимых активов.

Abstract. The paper analyzes the reasons for voluntary teen-age groups formation, the environment and necessary conditions for developing social competences in mixed-aged club associations with positive attitudes. The ways and methods of organizing pedagogical activity in «Karavella» teen-age association are shown.

Index terms: social competence, mixed-age associations, meaning-defining environment, method of projected ideal, inter-age communication, emergent effect of invisible core groups.

Современное российское общество отличается увеличением количества проявлений жестокости, насилия и экстремизма в подростковой среде. Значительные политические, экономические и социальные преобразования, происшедшие в России с начала 90-х гг. прошлого века, оказали существенное влияние на появление в стране множества подростковых разновозрастных объединений. Многие из них возникали как спонтанные, музыкальные, спортивные, экстремальные или другие субкультурные сообщества. Молодежное движение стихийно разделилось на «автогеймеров», «брейкеров», «анимешников», «неохиппи», «джамперов», «паркурщиков», «инглингов», «ботанов», «готов», «эмо» и др.

Некоторые образования («свистки», «гопники», «бегунки», «хулсы», «скинхеды», «неонацисты» [10]) постепенно переродились в хорошо организованные агрессивные группировки, имеющие прочную связь с преступным миром. В начале XXI в. они уже стали носить явно экстремистский характер,

все более прогрессируя в этом направлении. Внутренняя организация таких групп совершенствовалась, улучшалась степень идеологической и физической подготовки, повышалось техническое оснащение, осваивались способы проведения *PR*-акций, а пропаганда ксенофобии и преступной деятельности становилась более подготовленной и организованной. Все это на фоне малой активности позитивно сориентированных молодежных объединений, как магнит, притягивало подростков.

В годы строительства социализма формирование социально-активной позиции было ключевой задачей коммунистического воспитания. Ее реализацией занимались две массовые организации всесоюзного масштаба: пионерия и комсомол. В их ряды входило до 90 % всего молодого поколения страны в возрасте от 9 до 28 лет. Организации основывались на общих подходах к общественной работе, единой программе и технологиях, обеспечивающих, по замыслу их авторов, достижение определенного обязательного для всех уровня политической грамотности, нравственности и гражданской активности.

Общественно ценные мотивы и тип поведения человека не возникают автоматически, а обусловлены внутренними и внешними факторами его развития и формирования. В подростковом возрасте особо значимыми становятся групповые ценности и проявление себя среди других людей. Отсюда повышенное стремление к самоутверждению, абсолютная вера в идеалы товарищества, романтическое мироощущение и экстремальность поведения. Кроме того, как отмечают исследователи, социальное взаимодействие, в котором разновозрастное общение играет ключевую роль, существенным образом определяет интеллектуальное развитие, личностный рост и успешность самореализации [7, 8].

Одной из важнейших составляющих социальной компетентности личности является ее способность самостоятельно действовать и развиваться в условиях усложнившегося, нестабильного информационного общества [1, 9]. Предполагаем, что поиск средств формирования социальной компетентности подростков должен основываться на теоретических представлениях о природе развития социальных навыков в условиях разновозрастных групп. В широком смысле, именно социальные навыки определяют компетенции человека, направленные на реализацию жизненной стратегии и на решение повседневных – гражданских, личных, профессиональных, бытовых и культурных – задач.

Под *социальной компетентностью* мы понимаем умение использовать усвоенные знания, учебные достижения и навыки, а также способы деятельности для жизни в обществе.

Социальную компетентность можно описать как вполне определенный комплекс взаимосвязанных качеств, обусловленных способностью взрос-

леющего человека чувствовать, понимать, анализировать явления и процессы в самом себе, в обществе и природе. Сформированность этих качеств способствует личностной реализации в разных сферах:

- *общественно-гражданской*: формирование и выражение позиций гражданина, избирателя, защитника интересов своей страны, понимание особенностей управления государством и его устройства;

- *самостоятельной познавательной*: приобретение знаний из различных источников информации, анализ качества данных источников и применение полученных знаний;

- *социально-трудовой*: профессиональная ориентация, самоорганизация и конкурентоспособность, самостоятельные действия в ситуациях выбора и осуществления собственной деятельности;

- *бытовой*: продолжение традиций семейного наследия, осуществление разновозрастных взаимоотношений, решение межличностных проблемных ситуаций;

- *культурно-досуговой и спортивно-оздоровительной*: приобщение к культурному наследию, проявление творческих способностей, контроль состояния собственного здоровья, получение удовлетворения от социального окружения.

Почти полвека назад писатель В. Крапивин (создатель детско-молодежной общественной организации г. Екатеринбурга – отряда «Каравелла») вслед за С. Т. Шацким, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинским, И. П. Ивановым, В. А. Караковским и др. увидел в разновозрастном коллективе огромный потенциал для социокультурного развития личности подростков.

Движение разновозрастных отрядов, созданное в России и странах СНГ, особо интересно тем, что зародилось в продолжение отечественной традиции внешкольного воспитания, смогло успешно преодолеть организационные, финансовые, материальные проблемы и предложить образовательную модель воспитания и обучения подростков, эффективную и в периоды относительной стабильности, и в период социальных трансформаций.

В одном из интервью с В. Крапивиним, данном писателем в феврале 2002 г., есть уникальные воспоминания о составе воспитанников «Каравеллы» 60-х гг. Некоторые ребята, рассказывает педагог, были достаточно агрессивны в словах и поведении, поэтому «стоило большого труда отучить их от привычки во время игры нападать сзади, валить человека на землю, бить лежачего. Приходилось перестраивать все мировоззрение. На основе чего можно было это сделать? Только на основе показа других норм, других отношений, другого понимания жизни. Они должны были ощутить разницу, почувствовать ее, захотеть жить по-другому. А как это сделать? Искалось все интуитивно. Раз был писатель, то начал рассказы-

вать сказки и сочинять истории про других ребят – честных, добрых, справедливых, защищающих младших, – которые, однако, были очень похожи на настоящих. А ребятам понравилось. Они увлеклись чтением, включились, поддержали. Дальше сказка стала явью».

Сегодня, спустя пятьдесят лет, основная программа организации процесса воспитания в «Каравелле» почти не изменилась. Воспитание осуществляется при помощи целенаправленного воздействия специальным образом организованного *разновозрастного объединения (РВО)* людей, романтически обособленного от действительности и коллективно управляемого. Команда инструкторов понимает, что обособленность воспитательной системы от внешних факторов необходима для создания пространства воплощенных в жизни гуманистических идей, защищающих детство от насилия, жестокости, ненормативной лексики, алкоголизации, табакокурения, национализма, ксенофобии и других негативных явлений.

Поведение подростков комплексно проектируется

- особым воспитывающим пространством (помещение, обстановка, символы, атрибуты, традиции);
- межвозрастной коммуникацией (групповая идентификация, индивидуальная помощь, личный пример взрослых и старших детей как носителей гуманистических идей, нравственных ценностей, защитников командных интересов);
- совместным управлением (заданные нормы отношений между участниками РВО (устав, законы, правила поведения); организация эмоционально окрашенных событий (дела, праздники, путешествия, встречи, решение общих и индивидуальных проблем и др.));
- коллективной деятельностью: трудовой, спортивно-оздоровительной, правозащитной, интеллектуально-познавательной, игровой, клубной, информационной, креативной и др.
- средствами художественных произведений культуры и искусства (книги, спектакли, картины, музыка, песни, кинофильмы и др.).

Пространство, в котором живет разновозрастное объединение, очень необычно, таинственно, сказочно. Оно наполнено якорями, штурвалами, моделями парусных кораблей, картинами во всю стену, знаменами, барабанами, шпалами, которые мирно соседствуют с компьютерами, социальными сетями, Интернетом, видеотехникой. Мир «Каравеллы» напоминает корабль, рыцарский замок, таинственную вселенную, противопоставленную серым будням. Создаваемая смыслоопределяющая среда и прямое противопоставление обыденности служат одним из главных источников романтического мироощущения.

Романтики преображали неприглядную действительность или уходили в мир своих внутренних переживаний. Разрыв между мечтой и ре-

альностью, противопоставление прекрасного вымысла и объективной суровости жизни, сверхоптимизм героя-бунтаря и его стремление показать в ярких образах высокое назначение человека составляли основу романтического направления культуры.

Но ведь именно эти особенности привлекают подростков начала XXI в. в компьютерных играх и страницах социальной сети «ВКонтакте». Раньше возможность «увидеть» мир героя предоставляли литература, театр, кинематограф. Сегодня стать героем может каждый, кто хоть немного владеет навыками работы на персональном компьютере.

Не соглашусь, что снижение у школьников интереса к чтению литературы обусловлено лишь появлением огромного количества новых информационных источников, составивших здоровую конкуренцию книге. И сегодня литературные герои способны оказывать огромное влияние на детей всего мира. За примером далеко ходить не нужно. Задумаемся, при помощи каких средств почти десятилетие удерживал внимание миллионов читателей и зрителей Гарри Поттер? Он учится в настоящей замке, постоянно переживает с друзьями приключения, играет в непривычные игры, растет вместе с читателем, а еще в каждой книге не только спасает мир волшебников от уничтожения, но и решает свои вполне конкретные, жизненно важные возрастные проблемы. Те же особенности популярности героев В. Крапивина отмечают исследователи его творчества [5].

Идентификационная схожесть «Поттера...» с традициями русской детской классической литературы заключается в том, что взаимоотношения героя с другими персонажами и описываемые ситуации не выглядят придуманными, они вполне жизненны. Детство не признает непонятных законов, его мгновенные порывы нарушают общественную мораль, подчиняясь собственным импульсам и правилам. Все столкновения, которые переживают герои книг В. Крапивина, Н. Носова, Ю. Сотника, А. Алексина и других отечественных авторов, приводят к постижению нравственных законов выбора, долга и чести. Именно это позволяет реальным юношам и девушкам провести параллель между жизнью настоящей и миром художественных образов, а во многом и отождествить себя с героями.

Таким образом, в художественном произведении осознанность действий подростка демонстрируется при помощи показа характеров, выраженных в обобщенных идеальных образцах. Через восприятие читателя – зрителя – слушателя этот ориентир возвращается к действительности, материализуясь в виде реально существующих личностных качеств. В практической педагогической деятельности эти качества могут быть проявлены и усилены в специально организованных людьми воспитывающих пространствах.

В «Каравелле» эта задача решается при помощи прямого и косвенного воздействия на воспитанников. Прямое воздействие проводится при помощи организации насыщенной сетки занятий и активного участия в них взрослых-педагогов. Обучение обретает глубинный смысл за счет яркой, самобытной, наполненной массой событий и историй жизни детей вместе с взрослыми (строительство яхт, подготовка книги к изданию, организация рыцарского турнира, съемки игрового или документального фильма, летние занятия под парусами, ночные наблюдения за звездами, соревнования, походы, путешествия, поездки на международные форумы, постановка гражданско-патриотических спектаклей и т. д.).

Во многом благодаря участию в жизни «Каравеллы» специально подготовленных взрослых, высокозначимых людей разного возраста, в том числе молодых, которые активно развивают собственные способности и поддерживают ребят, существование в этом пространстве становится особым образом опозитизированным, эмоционально насыщенным, ориентированным на гуманистический идеал.

В этом объединении реализуются коллективно принятые отношения, поведенческие нормы, культурные традиции, формы деятельности и управления. Здесь можно свободно излагать свои мысли, проявлять способности, подниматься к вершинам творчества, пытаться понять свою миссию. Взрослые как носители большего знания лишь регулируют процессы взаимодействия и межвозрастной коммуникации участников. Каковы же способы коррекции поведения подростков?

Прежде всего, это реализация в социальном пространстве типичных поведенческих моделей человеческих отношений, представленных в художественных произведениях. Каждая поведенческая модель, в соответствии с законами организации художественного текста, не копирует действительность, а описывает ее лучший образец – идеал. Для реального подростка художественный образ приобретает ценность в результате материализации идеальных значимых описаний в реальные поступки.

Несомненно, литературные герои произведений В. Крапивина, работы художников и музыкантов, песенная культура организации оказывают на ребят огромное косвенное влияние. У многих внешних наблюдателей, приезжающих в разновозрастный отряд «Каравелла», возникает впечатление «нереальности пространства», «книжности увиденных детей и взрослых», «возвышенности отношений». В то же время дети и выпускники «Каравеллы» никогда не испытывают ощущения, что они живут в придуманном мире, вступают в не существующие в жизни отношения или заняты необычной деятельностью. Все происходит по-настоящему и имеет вполне конкретный материально проявленный результат (яхта, книга, кинофильм, спектакль, сбор, турнир, научная дискуссия и т. д.).

В воспоминаниях В. Кеворкова, режиссера-постановщика телевизионного девятисерийного фильма «Мальчик со шпагой», содержится документальное описание «Каравеллы» 70-х гг. XX в., послужившей прототипом отряда «Эспада» в одноименном романе В. Крапивина. «Сказка и жизнь неразрывно связаны в «Каравелле», как части одного целого, а детским мечтам, фантазии и выдумкам здесь разрешено быть. Здесь нет никакого официального воспитания, а есть просто жизнь. Здесь нет намека на формализм. Нет нотаций и поучений, есть определенная атмосфера, общественное мнение» [3, с. 31].

Спустя двадцать лет московский исследователь Н. Ю. Богатырева написала о «Каравелле» 1990-х: «Стоило на вокзале увидеть глаза и лица встретивших нас ребят и услышать магическую фразу: Здравствуйте, мы из «Каравеллы», как почему-то стало светло и радостно. Появилось ощущение искренности и бескорыстия в отношениях. А еще *откуда-то в абсолютно сухопутном Екатеринбурге повеяло романтикой, морем, мечтой*. Давно не было так спокойно и хорошо, потому что рядом были люди, уверенные в своей силе, готовые в любой момент прийти на помощь. Они разговаривали со мной на равных, смеялись, дурачились, расспрашивали. Я задумалась, как же им удалось в течение многих лет сохранить отряд, тогда как сотни других ребячьих объединений не выдержали неравной борьбы с бюрократией, как удалось поддержать в нем атмосферу взаимовыручки, радостного творчества, доверия и неприятия подлости. Чья в этом заслуга? Может быть, люди подбираются в отряде особые: добрее и великодушнее многих? Может быть, все дело в командоре В. П. Крапивине? Но за три дня нашего пребывания в Екатеринбурге в отряде перебывало, кажется, полгорода: выпускники, друзья отряда, друзья друзей, просто любопытные, даже какие-то американцы случайно зашли (перепутали адрес), а остались на три часа. Может быть, тайна Крапивина и его последователей в особом таланте доброты и умении жить по большому счету» [2, с. 3].

А вот еще один отзыв об отряде, написанный в декабре 2010 г. Сашей П. (13 лет), мальчиком-сиротой, приехавшим на одну из программ «Каравеллы» из Медновского дома-интерната г. Твери: «Я ехал и боялся. Хотел, чтобы все было так, как в книге. Очень хотелось, чтобы было именно так, но и был страх. А еще я молился, сам не знаю почему. А потом я увидел отрядных ребят. И понял, что их жизнь лучше книги. Меня сразу взяли жить в настоящую семью. У меня снова появились родители. Всего за месяц нам с братом дали российское гражданство, хотя до этого бумаги ходили где-то почти два года. Летом мы попали на парусную практику, где учились управлять яхтой, фехтовать, писать заметки, выпускать газе-

ты, рисовать плакаты, ставить спектакли. А еще дружить по-настоящему. И это все произошло всего за полгода. В «Каравелле» я поверил, что чудеса делают люди. Не случайно в отрядном уставе есть такие слова: если в каком-то трудном деле, в борьбе один на один с опасностью или бедой я потерплю поражение, «Каравелла» придет на помощь».

Как же работает механизм усиления и ускорения процессов решения вопросов и проблем разновозрастного объединения? Мы полагаем, что силу воздействия РВО определяет появление эмерджентного эффекта невидимых активов. Невидимые активы РВО – материально не выраженные внутренние ресурсы людей – активных участников общих дел: физические, духовные, интеллектуальные. Именно *связь поколений* создает социальные условия (межличное поле взаимодействия), в результате которых различные воспитывающие силовые потоки оказываются связаны между собой, изменяя и усиливая не только потенциальные возможности воспитательного взаимодействия каждого субъекта, но и общий потенциал всей системы.

Благодаря возникновению невидимых активов клубное разновозрастное объединение позитивной направленности обладает могучим воспитательным потенциалом, который обеспечивает подросткам

- широкие возможности для овладения культурными ценностями;
- успешность освоения различных социальных ролей в результате развития навыка контакта с разными людьми;
- преобразование имеющегося опыта старших и обогащение жизненного опыта младших детей;
- способность самостоятельно действовать в трудных и даже экстремальных ситуациях;
- подготовку к социально ответственной позиции в обществе;
- преодоление эмоциональной депривации и др.

В начале XXI в. «Каравелла» предлагает новые формы повышения общего уровня культуры и выработки навыков межвозрастной коммуникации. Назовем некоторые из них: бал в честь выхода очередного номера литературного альманаха «Синий краб», фестивали по произведениям русских писателей, исторический «суд», новогодний карнавал с героями произведений мировой художественной литературы, научно-практическая конференция по теме «Новые информационные технологии в средствах массовой коммуникации».

Каждая форма, внешне воспринимаемая как экспромт, тщательно готовится. Например, подготовка к балу предполагала выпуск альманаха: подбор стихов, рассказов, рисунков, статей об авторах, редактирование материалов, верстку и печать издания. Параллельно с литературным про-

цессом необходимо было разучить танцы, подобрать музыку, подготовить игры, написать сценарий с исторической информацией о культуре балов и правилах этикета в России и отрепетировать весь двухчасовой ход события с ведущими бала.

Еще один пример – участие в научно-практической конференции по теме «Новые информационные технологии в средствах массовой коммуникации (СМК)», которая проходила в течение трех дней во время гражданско-патриотических сборов «Арсенал» в школе № 13 г. Ирбита. В ней участвовали 150 человек в возрасте 10–16 лет, работавшие как индивидуально, так и группами. Взрослые выступали лишь в роли кураторов, наставников, консультантов.

Подросткам предлагалось подготовить презентацию по одной из тем:

- Спутниковое ТВ.
- Кабельное ТВ.
- Цифровое ТВ.
- Мультимедиа.
- Интернет.
- Системы производственной информации.
- Системы операционной информации.
- Системы пилотажной информации.
- Системы стратегической информации.
- Системы глобальной информации.

Презентация включала освещение истории появления выбранной информационной технологии, краткое изложение вклада ее создателей в науку, раскрытие особенностей каждого СМК, обозначение профессионального поля с перечислением основных кадровых резервов, оценку позитивного и негативного воздействия технологии.

Выяснилось, что интерес подростков к теме конференции достаточно высок. Процесс подготовки и групповая работа показали, что лучший результат достигается благодаря высокой командной сплоченности, анализа, переработки полученной информации и формулировки собственных выводов, а не в простом скачивании сведений из Интернета. Наиболее эффективными оказались те группы, которые действовали путем разделения труда между творческо-редакторским составом (отбор и редактирование информационного материала), производственно-технической бригадой (подготовка презентации и матрицы для заполнения) и группой, презентующей проект (отработка навыков публичного выступления для предъявления группового продукта).

Результаты наших исследований показывают, что многолетнее эффективное функционирование РВО позитивной направленности существ-

венным образом влияет на формирование навыков социальной компетентности подростков.

Для такого типа объединений характерны

- самостоятельность субъектов;
- быстрая адаптация к изменяющейся социокультурной ситуации;
- разнообразие занятий по интересам;
- чередование деятельности;
- способность разрешать конфликты внутри коллектива;
- работа органов самоуправления;
- творческий характер процессов обучения, воспитания, социализации и самореализации.

Перечисленные особенности обеспечивают связь учебной и жизненной практики.

Можно утверждать, что при помощи специально организованного, романтически наполненного, воспитывающего пространства, активного сотрудничества со взрослыми-наставниками, соблюдения норм отношений и включения средств художественных произведений в воспитательную систему изменяется самопредставление подростков. Это изменение способно определять уровень коррекции социально-ценностных убеждений и поведения детей в целом.

Именно воплощенная в реальность идеальная форма гуманистически ориентированного межвозрастного взаимодействия обеспечивает возникновение особого мира позитивно направленных ценностей и отношений, способных противостоять насилию, жестокости и ксенофобии неонацизма. Установлено также, что применение описанного метода и форм эффективно в работе с любыми разновозрастными группами.

Могучая энергия молодежи может быть направлена как на строительство и созидание, так и на уничтожение и разрушение. В связи с этим хочется особо подчеркнуть, что педагогическое сопровождение разновозрастных объединений и массовая позитивная ориентация подростков жизненно важны для России.

Литература

1. Белицкая Г. Э. Социальная компетенция личности // Сознание личности в кризисном обществе. М., 1995.
2. Богатырева Н. Ю. «Каравелла» плывет... // Пед. ун-т. 1993. 4 марта.
3. Зеленко Н. Рыцари справедливости // Телевидение и радиовещание. 1977. № 2. С. 31–34.
4. Крапивина Л. А. Воспитательная система разновозрастного объединения как эффективное средство социального развития личности подростка // Вестн. ТюмГУ. 2008. № 5. С. 55–60.

5. Крапивина Л. А. Идея ценности детства в литературном и педагогическом творчестве Владислава Крапивина // Изв. Урал. ун-та. 2009. № 3. С. 216–220.
6. Крапивина Л. А. Формирование межвозрастной коммуникации подростков в условиях воспитательной системы РВО: моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010.
7. Кульпединова М. Е., Валгаева И. А., Вартанян Н. Г. Разновозрастное общение // В центре внимания личность. Новгород, 1992. С. 50–56.
8. Перре-Клермон А. Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей / пер. с фр. А. Л. Шаталова. М.: Педагогика, 1991. 248 с.
9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: докл. на отд-нии философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 г. Центр «Эйдос». [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
10. Юношеские субкультуры Урала: мини-энциклопедия / под ред. Ю. Шинкаренко. Екатеринбург, 2005–2009.
11. Hutmacher W. Key competencies for Europe: report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Е. Г. Белякова,
Т. В. Обласова,
Л. Д. Плотников

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ): ОБЗОР МАТЕРИАЛОВ КОНФЕРЕНЦИИ

На базе Института психологии, педагогики, социального управления (ИППСУ) Тюменского государственного университета 1–2 марта 2011 г. была проведена Всероссийская научно-практическая конференция **«Формирование личности в социокультурном информационном пространстве современного отечественного образования (региональный аспект)»**. Современный этап модернизации отечественного образования осуществляется согласно новым нормативным образовательным документам, к которым относятся проект «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», ФГОС нового поколения. Поиск путей и средств реализации стратегических установок и идей, отраженных в этих документах, анализ достигнутых результатов реформирования ставят перед педагогической наукой новые задачи, охватывающие не только методический, но и ценностно-целевой уровень организации образовательной деятельности.

В конференции приняли участие около 200 работников образования с различным педагогическим, научным и управленческим стажем и опытом работы, из разных городов России: Тюмени, Екатеринбурга, Тобольска, Ростова-на-Дону и др.

На пленарном заседании с докладами выступили ведущие ученые. Был произведен анализ и дана оценка актуального состояния и перспектив развития образования в информационном обществе, его возможностей и перспектив для развития личности. Докладчики подчеркнули значимость миссии образования в современном мире: образование становится образом жизни, основным средством всестороннего развития личности, достижения нового качества жизни, наращивания инновационного и интеллектуального

потенциала общества, грамотного и рационального потребления человеком информационных ресурсов и др. Такое понимание позволит преодолеть дисфункциональность отечественного образования, создаст возможности для целенаправленного использования его потенциала в развитии инновационной России (чл.-корр. РАО, д-р филос. наук, проф., президент ТюмГУ Г. Ф. Куцев). Были проанализированы стратегические установки и практика реформирования образования в современном социокультурном пространстве. Отмечено, что в настоящее время наблюдается расхождение между декларируемой социальной стратегией и реальной политикой реформирования образования. В образовательной сфере наблюдается глубочайший кризис: снижение качества образования, агрессивность и бездуховность среды, кадровый кризис в педагогической профессии, подчиненность образования законам «дикого», коррумпированного рынка и др. Особую роль в преодолении кризиса должна сыграть наука, российским ученым необходимо занять гражданскую активно-преобразующую социальную позицию. Истинные стратегические цели образования должны быть ориентированы, прежде всего, на становление личности, формирование перспективного социума, создание ресурса для «экономики знаний», культуросбережение и культуросозидание (акад. РАО, д-р пед. наук, проф., зав. академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований ТюмГУ В. И. Загвязинский). Кроме того, были раскрыты пути и средства возвращения социальной общности в социокультурном информационном образовательном пространстве региона (д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой теории и методики профессионального образования Пермского института внутренних войск МВД РФ, заслуженный учитель РФ Л. И. Лурье); обоснована антропологическая соразмерность воспитания личности в современном информационном пространстве отечественного образования (д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики Уральского государственного университета М. Н. Дудина); показаны возможности развития образования в условиях широкого внедрения информационных технологий (канд. социол. наук, проректор по новым образовательным и информационным технологиям ТюмГУ В. А. Филиппов); выявлены социализационные риски в условиях современного информационного пространства, обоснована необходимость соответствующей целенаправленной профилактической работы (д-р пед. наук, проф. кафедры общей и социальной педагогики ТюмГУ О. А. Селиванова).

Во время пленарного заседания были обозначены перспективы организации социокультурного информационного современного образовательного пространства для развития личности. Отмечено, что именно развитая социально-культурная среда образовательного учреждения является необходимым условием развития личности. Однако эта среда не

может быть самодостаточной и изолированной: для ее создания необходимо в полной мере использовать возможности социокультурной среды города, региона, где должна быть создана соответствующая социальная инфраструктура при непосредственном участии муниципалитетов. Задача состоит в поиске механизмов их включения в «ткань» учебно-воспитательной деятельности.

Обсуждение проблемы формирования личности в условиях социокультурного информационного образовательного пространства было продолжено на секциях, мастер-классах, заседании круглого стола, общая тематика которых включала в себя следующие вопросы:

- стратегические ориентиры современного образования в условиях информационного общества;
- региональный опыт проектирования социокультурного информационного образовательного пространства развития личности в рамках общего, дополнительного, профессионального и послевузовского образования;
- возможности, проблемы, перспективы гуманитаризации и информатизации современного образования;
- условия и способы практической реализации условий развития личности в социокультурном информационном пространстве образовательных учреждений разных типов;
- проблема минимизации социальных рисков, опыт и средства профилактики и корректирования условий развития личности в современном социокультурном пространстве;
- инновационные подходы и технологии в специальной педагогике (проблемы профессиональной подготовки и формирования компетентности специалиста-дефектолога, проблемы обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями);
- задачи здоровьесбережения в условиях современных образовательных реформ (подходы и средства сохранения здоровья детей, проблемы здоровья студентов педагогических специальностей и педагогов);
- новые требования к подготовке педагогов в условиях информационного общества;
- роль художественно-эстетической среды для развития личности, средства и способы ее обогащения.

На заседании круглого стола «Образование и культура: проблемы реализации культурологического и компетентностного подходов» (ведущие: д-р пед. наук, проф. академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований ТюмГУ А. Ф. Закирова; д-р пед. наук, проф., руководитель Центра оздоровительной физической культуры ТюмГУ И. В. Манжелей) обсуждались проблемы, связанные со стратегиче-

скими ориентирами современного образования и способами практической реализации образовательных нововведений. Была подчеркнута значимость ориентиров современного образования на гуманистические ценности, центральная из которых – человек и его личностное развитие. Отмечена неоднозначная для развития личности роль информационного пространства, которое содержит как огромные ресурсы, так и серьезные опасности.

Рассматривая ключевой вопрос о *стратегических (истинных и ложных) ориентирах современного образования и проблеме выбора направлений его развития*, участники круглого стола говорили о трудности и большой доле хаотичности выстраивания этих ориентиров, о появлении в отдельных новых документах разнящихся требований к развитию личностных качеств учащихся, о неготовности образовательных учреждений к определению и выполнению своей миссии в свете общих задач. В выступлениях звучало одобрение критических положений, высказанных на пленарном заседании, в частности о важности для развития образования социальных условий, в том числе и его финансового обеспечения, продуманности преобразований, диктуемых сверху. Общую обеспокоенность вызывает тенденция к снижению гуманитарной составляющей в новых стандартах общего образования, намечающийся дисбаланс физического и духовного развития человека. Была высказана и мысль о необходимости широкого понимания гуманитарной компоненты образования, которая не может ограничиваться только представленностью гуманитарных дисциплин в учебном плане: подлинная гуманитарность – интеграция в образовательном процессе предметно-научных и метапредметных знаний, нацеленная на формирование у обучающихся целостной картины мира, гуманистических и культуросозидающих личностных установок.

Поднималась также проблема выбора ценностей и самоидентификации современного образования. Сегодня уровень и темпы развития информационного пространства, часто опережающие возможности человека, являются одной из причин затруднений в формировании конкретных целей образования. Педагог как субъект передачи знаний следующему поколению утратил средства контроля за потребляемой обучаемыми информацией. Дискуссию вызвало сделанное на основе последних научных исследований заявление об исчерпанности возможностей развития человеческих способностей управлять информационными потоками и о необходимости качественных изменений на физиологическом уровне. Участниками дискуссии был поддержан вывод о необходимости новых технологий управления информацией, доступных для освоения в любом возрасте.

Во время обсуждения *перспектив интеграции образовательного потенциала, гуманитаризации и информатизации, условий и способов практи-*

ческой реализации образовательных нововведений собравшиеся отметили ряд существующих проблем, не позволяющих достичь молодым педагогам необходимого уровня профессионально-педагогической компетентности. В их числе: отсутствие новых стандартов для высшего педагогического образования, низкий уровень мотивации лучших выпускников к работе в школе, недостаточность формирования инновационного мышления руководителей образования.

Особое внимание участники круглого стола уделили опасностям и рискам, связанным с освоением информационного пространства и нашедшим отражение в противопоставлении понятий «медиакультура / киберкультура». Утрата личностно-ценностного аспекта освоения социальной информации приводит к обезличенному подходу к проектированию процесса овладения культурным опытом. Важнейшим инструментом освоения культуры является чтение, препятствующее «превращению человека в киборга». Была подчеркнута значимость для современного образовательного процесса решения задачи формирования личностного характера читательской деятельности, позволяющей не только «вычерпывать» информацию на уровне значения, но и «проживать» знания, относиться к работе с информацией как текстовой деятельности, основанной на понимании и предполагающей становление и проявление ценностно-смысловой позиции учащегося.

В заключение круглого стола прозвучали слова о возрастающей роли науки в развитии образования, необходимости методологической проработки междисциплинарных исследований и исследований прикладного характера. В условиях многообразия разнонаправленных информационных потоков и сосуществования различных общественных ценностных систем главным ресурсом социокультурного информационного пространства следует признать личностный ресурс, связанный с умением человека осмысленно работать с информацией, извлекать из нее актуальное содержание и осуществлять ценностно-опосредованную социально-преобразующую деятельность. Резюмируя выступления, академик В. И. Загвязинский сформулировал тезис о важности для развития личности в социокультурном информационном пространстве образования процессов смыслообразования как в личностном, так и социальном плане.

РЕЗОЛЮЦИЯ

**Всероссийской научно-практической конференции «Формирование личности в социокультурном информационном пространстве современного отечественного образования (региональный аспект)»
(1–2 марта 2011 г.)**

Участники конференции констатируют, что в современной социокультурной ситуации, продолжающегося реформирования отечественного образования особое значение наряду с формированием общей культуры,

творческих способностей, профессиональной направленности приобретает поиск возможностей развития таких востребованных в современных условиях качеств личности, как компетентность, социальная мобильность, конкурентоспособность и др., посредством актуализации развивающих функций культурно-информационного образовательного пространства.

В настоящий период социальные риски в развитии образовательной сферы усиливаются, будут они расти и в ближайшей перспективе. С одной стороны, нарастает социальная напряженность в обществе, повышается экстремизм, социальное расслоение, терроризм, высок уровень коррупции и криминализации, в молодежной среде утверждаются потребительские идеалы, бездуховность. С другой стороны, очень сомнительны предлагаемые меры по дальнейшему реформированию образования: «оптимизация» сети и системы высшего образования, сокращение гуманитарной составляющей, ликвидация начального звена профессионального образования, урезание общеобразовательной подготовки старшеклассников и т. д. В этой связи особое значение приобретает разработка научно обоснованных рекомендаций по гармоничному развитию образования и воспитания молодого поколения с учетом традиций и перспектив, в том числе отдаленных. Общее и профессиональное образование должны стать составляющими единого социокультурного информационного пространства развивающего образования, в котором представлена социально-значимая информация и реализуются педагогические технологии, обеспечивающие ее продуктивное освоение и развитие, формирование личности в этом процессе.

В отличие от традиционной знаниевой парадигмы и четко выраженной в официальной образовательной политике рыночно-финансовой целевой установки должны быть выделены три основные цели и три результата (продукта) образовательной системы:

- *личностный*: развитие и реализация личностного потенциала, способности к созидательной деятельности, социально ответственной, высоконравственной, компетентной, конкурентоспособной личности, обладающей высокой политической культурой;

- *социальный*: формирование межличностных отношений в социальных сообществах разного уровня, влияние на развитие созидательного потенциала общества;

- *экономический*: экономический эффект квалифицированного труда в эпоху «экономики знаний», технических и социальных инноваций, многократно превышающий затраты на образование (эффект «человеческого капитала») и обеспечивающий вхождение в систему рыночных отношений.

Эти цели воплощают современную образовательную парадигму – ориентацию на образование, опережающее современный социальный заказ,

обеспечивающее освоение компетентностного подхода и переход к культуро-созидающему образованию, формирующему человека культуры, его ценностные ориентации, творческие способности, креативность, социальную ответственность.

К числу позитивных моментов на современном этапе реформирования системы образования участники конференции относят:

- серьезное внимание государства, органов управления образованием к уже осуществляемым и предстоящим педагогическим инновациям;
- соответствие инновационной деятельности образовательных учреждений актуальным запросам социальной практики и основным ориентирам реформирования современного отечественного образования;
- активное опробование новых подходов к определению содержания образования и его организационно-управленческих решений в условиях современных инноваций;
- активное включение в процесс реформирования образовательных учреждений всех уровней, видов и типов;
- продолжающийся процесс освоения новых информационно-коммуникационных технологий и их интеграции в образовательный процесс школы; создание современной материально-технической базы для освоения ИКТ;
- продолжающийся процесс накопления инновационных традиций реформирования образования в Тюменской области в качестве региона-консультанта, опыт которого подлежит изучению и использованию другими российскими регионами.

Участники конференции выразили обеспокоенность по ряду вопросов:

- в современной отечественной образовательной политике наблюдается отход от гуманистической парадигмы образования, смещение акцентов в сторону финансово-рыночных критериев, целей и результатов образовательной деятельности;
- в образовательной практике происходит существенное сужение воспитательного поля, сведение образования преимущественно к обучению и учебным программам, резкое сокращение персонала воспитателей;
- в системе управления образованием стабильно проявляет себя переоценка возможностей административно-регулирующего подхода к нововведениям;
- в целом проявилась несостоятельность нынешней системы мониторинга результатов образования, ориентированная преимущественно на «знаниевые» результаты в ущерб личностному развитию обучающихся. Так, по-прежнему спорными остаются вопросы об определении качества образования, разработке системы его комплексной оценки, серьезной трансформации ЕГЭ и других вариантов ГИА;

- достаточно быстро происходит коммерциализация образовательных услуг в дошкольном, школьном, дополнительном и высшем образовании, породившая усиление социальных рисков, падение роли образования как социального лифта и фактора социальной стабилизации;

- по-прежнему актуальными и не имеющими удовлетворительного решения являются проблемы здоровьесбережения в образовании, где фактически разрушены валеологическая и медицинская службы;

- актуальными остаются проблемы системы специального образования, необходимость создания условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья;

- в условиях реформирования образования по-прежнему требует решения проблема подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, в том числе и руководящих работников. Недостаточно обеспечена их методологическая, психологическая, правовая компетентность. Необходимо сохранить лучшие традиции и осовременить содержание педагогического образования в процессе трансформации высшего образования.

На основе анализа, обсуждения всех проблемных вопросов, обмена опытом и конструктивной дискуссии участники конференции сформулировали следующие предложения:

1. Наряду с реализацией новых ориентиров реформирования современного отечественного образования необходимо продолжить решение актуальных задач школы и образования в целом, проблем и противоречий, которые остаются нерешенными: развитие системы здоровьесбережения субъектов образования, создание условий для актуализации индивидуальных способностей и склонностей учащихся, обеспечение преемственности и непрерывности образования на всех его уровнях, организация воспитательной среды. При этом приоритетной целью образования следует признать развитие личности обучающегося, не допуская подмены гуманистической стратегии реформирования образования рыночно-финансовыми ориентирами.

2. Обеспечить достижение реального приоритета воспитания и воспитанности в образовании и социальном становлении личности, способствовать повышению социальной и личностной значимости образования как образа и смысла жизни современного человека.

3. В определении «качества образования» применять гуманистический подход, исключающий одностороннюю ориентацию на количественные и формально-накопительные показатели результатов деятельности учащихся и педагогов. Включить в систему оценки качества образования

не только результативные характеристики, но и условия здоровьесбережения, актуализации и развития творческого потенциала личности обучающихся, формирование их духовно-нравственных ценностей и социально-значимых качеств.

4. Совершенствовать условия для выявления и использования развивающего потенциала новых информационных технологий и всего информационного образовательного ресурса в целях развития личности школьников, студентов, преподавателей, всех граждан России, включенных в процесс самообразования. Способствовать тому, чтобы информационные ресурсы стали инструментом создания и использования культуросозидающей среды развития личности.

5. Способствовать реализации идеи здорового образа жизни в условиях современной цивилизации. Для этого требуется восстановление системы психологического и валеологического сопровождения в образовании, придание должного статуса медицинской службе в ОУ. Следует обеспечить научно-методическое сопровождение новых образовательных программ и технологий с учетом психофизиологических и психологических возможностей обучающихся; укомплектовать в необходимой мере штат воспитателей, педагогов дополнительного образования, психологов, социальных педагогов, медицинских работников, специалистов дефектологического профиля.

6. Наряду с поддержкой талантливых учащихся обеспечить доступность и равенство образовательных возможностей для всех категорий учащихся, в том числе через интегрированное обучение. Включить в содержание повышения квалификации учителей общеобразовательных учреждений модуль по работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, в рамках общего образования.

7. Сформировать и реализовать новую модель подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, отвечающую требованиям информационного общества; обеспечить современный уровень подготовки руководителей управлений и учреждений образования.

8. В процессе реформирования отечественного образования учитывать позитивный региональный опыт Тюменской области как региона-консультанта: совершенствование материально-технического оснащения городских и сельских школ, активную информатизацию учебных заведений, их подключение к Интернет, создание на селе базовых школ как ресурсных, методических и культурных центров, продуманную систему повышения их квалификации. Обратит внимание на некоторые проблемные варианты тюменского опыта: подушевое финансирование школ, нормативную оплату труда педагогов и др.

КНИЖНЫЕ НОВИНКИ

Ткаченко Е. В., Бухарова Г. Д. Педагогический поиск в области профессионально-педагогического образования (обзор диссертационных исследований за 1991–2010 гг.). 6-е изд., испр., перераб. и доп. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2010. 467 с.

Книга содержит обзор диссертационных исследований, выполненных в рамках работы Учебно-методического объединения России по инженерно-педагогическому в профессионально-педагогическому образованию, Уральского научно-образовательного центра Российской академии образования (УГНОЦ РАО) и Уральского отделения Российской академии образования (УрО РАО) и защищенных в диссертационном совете Д 212.284.01 при Уральском государственном профессионально-педагогическом университете (ныне Российском).

Диссертационный совет Д 064.38.01 был утвержден в Свердловском инженерно-педагогическом институте приказом Высшей аттестационной комиссии СССР № 294-в от 17 января 1991 г., переутвержден в Уральском государственном профессионально-педагогическом университете приказом ГВАК РФ № 58-в от 28 января 1998 г., перерегистрирован в Уральском государственном профессионально-педагогическом университете как Д 212.284.01 приказом ВАК Министерства образования РФ № 1051-в от 15 декабря 2000 г. Изменения в деятельности совета внесены приказом ВАК Министерства образования и науки России № 34–82/1104 от 30 января 2009 г.

В книге проведен ретроспективный анализ работы диссертационного совета при УГППУ (РГППУ) и размещен аннотированный список диссертационных исследований на соискание ученой степени по педагогическим наукам за 1991–2010 гг. по следующим специальностям: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования, 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания по общетехническим дисциплинам, 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Диссертации выполнены в основном в нише отечественного профессионального и профессионально-педагогического образования.

Издание рекомендуется докторантам, аспирантам, соискателям, преподавателям и научным работникам.

ИНФОРМАЦИЯ

Всероссийская научно-практическая конференция
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ
(XXVI Мерлинские чтения)

20–22 сентября 2011 г.

Институт психологии
Пермского государственного педагогического университета
при поддержке Российского гуманитарного научного фонда

Направления работы конференции:

1. Новое детство как инновационное поле психологии образования.
2. Психолого-педагогические вопросы воспитания и развития личности детей и подростков в условиях реализации образовательной программы «Наша новая школа».
3. Проблемы экологии инновационных образовательных систем и психодидактических технологий.
4. Новые задачи профессиональной подготовки и переподготовки психологических кадров.
5. Психологическая служба в образовании: новые задачи и технологии.
6. Психологическое сопровождение профессионального становления педагога: традиции и инновации.
7. Психолого-педагогические аспекты развития способностей и одаренности субъектов образования.
8. Психодиагностика и экспертиза в образовании: инновационные подходы и технологии.
9. Психологическое сопровождение активности субъектов образования.
10. Инновационные психолого-педагогические технологии профилактики социальных рисков и зависимостей детей и подростков.
11. Психологические аспекты социальной работы в образовательных учреждениях.

Председатель оргкомитета: Бронислав Александрович Вяткин.

Заявки на участие в конференции и тезисы (до трех страниц) принимаются до 15 июня 2011 г. по адресу psyeduperm@pspu.ru. Информационное письмо и дополнительная информация о конференции доступны на сайте: <http://www.pspu.ru>.

Участие в конференции и **публикация** материалов – бесплатно. Оплата проживания осуществляется участниками конференции.

Требования к оформлению материалов: редактор Word-MS Office 2003, шрифт Times New Roman, размер 14, интервал 1,5; абзацный отступ 1 см; поля 2 см со всех сторон. Заголовок прописными жирными буквами, выравнивание по центру строки; на следующей строке жирным курсивом (выравнивание по правому краю) – Ф. И. О. полностью; на следующей строке курсивом (выравнивание по правому краю) – место работы, город; ниже через 1 строку – текст тезисов (выравнивание по ширине). Тезисы оформляются без списка литературы, при необходимости ссылки указываются в круглых скобках (фамилия автора и год издания) внутри текста. В тексте не должно быть рисунков и таблиц. Имя файлов в электронном варианте должно быть оформлено следующим образом: «Иванов_тезисы», «Иванов_заявка».

Оргкомитет оставляет за собой право отбора и редактирования материалов.

В отдельном файле высылается заявка на участие в конференции. В ее общей части указывается Ф. И. О. первого автора (при наличии соавторов), направление, к которому относится сообщение, форма участия (очная, заочная, мастер-класс) и необходимость в технических средствах. В индивидуальной части заявки каждый автор-участник указывает Ф. И. О., место работы, должность, ученую степень и звание, телефоны, адрес электронной почты и заявку на бронирование гостиничного номера.

Контактное лицо: Корниенко Дмитрий Сергеевич.

АВТОРЫ НОМЕРА

Белякова Евгения Гелиевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей и социальной психологии, заместитель директора по научно-исследовательской и инновационной работе Института психологии, педагогики, социального управления Тюменского государственного университета, Тюмень. E-mail: B-Evgenia@yandex.ru

Борисова Елена Альбертовна – старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики, психологии и логопедии Дальневосточной государственной социально-гуманитарной академии, Биробиджан. E-mail: bor-elenaz9u@yandex.ru

Джуринский Александр Наумович – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой Московского государственного педагогического университета, Москва. E-mail: djurins@yandex.ru

Ефимова Галина Зиновьевна – ассистент кафедры социологии и социального управления Тюменского государственного университета, Тюмень. E-mail: EfimovaGZ@gmail.com

Журухин Георгий Иванович – кандидат экономических наук, профессор кафедры региональной и муниципальной экономики Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: georg.zhur@mail.ru

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

Крапивина Лариса Александровна – кандидат педагогических наук, руководитель детско-молодежной общественной организации отряд «Каравелла» МОУ ДОД ОД и ПК «Социум», докторант Тюменского государственного университета, Тюмень. E-mail: krapivina_larisa@mail.ru

Кузнецов Александр Игоревич – кандидат педагогических наук, министр образования и науки Челябинской области, Челябинск.

Листвин Александр Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального и технологического образования Череповецкого государственного университета, Череповец. E-mail: Listvin_a@mail.ru

Максимова Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент Саратовского государственного социально-экономического университета, Саратов. E-mail: maksimolena@yandex.ru

Обласова Татьяна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент академической кафедры теории и методологии социально-педагогических исследований Института психологии, педагогики, социального управления Тюменского государственного университета, Тюмень. E-mail: tatianaoblasova@yandex.ru

Овчинникова Ксения Романовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационной безопасности Российского государственного торгово-экономического университета, Москва. E-mail: of_csu_ru@mail.ru

Плотников Леонид Дмитриевич – кандидат педагогических наук, профессор, директор Института психологии, педагогики, социального управления Тюменского государственного университета, Тюмень. E-mail: lplotnikov@list.ru

Радыгина Евгения Геннадьевна – старший преподаватель кафедры технологий и психологии сервиса Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: radygina@bk.ru

Руткаускас Татьяна Константиновна – доктор экономических наук, профессор кафедры прикладной экономики Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: A. Mokronosov @rsvpu.ru

Яковлев Сергей Викторович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Московского педагогического государственного университета, Москва. E-mail: yakovlevaim@yandex.ru

CONTENTS

GENERAL QUESTIONS OF EDUCATION

Dzhurinsky A. N. Educational Problems of Multinational Society in Russia and in the West

3

Yakovlev S. V. Value Determination of Personal Cognition and Life Experience

28

EDUCATION AND ECONOMY

Kuznetsov A. I. Socio-cultural Economy as a Factor of Regional Innovative Development

37

METHODOLOGY PROBLEMS

Ignatov S. B. Conceptual Foundation of the Ecological Deontology

46

Maksimova Y. A. Framing Approach to Pedagogical Research

55

VOCATIONAL EDUCATION

Listvin A. A. Vocational Teacher Training: Problems and Trends

62

Radygina Y. G. Developing Students' Professional Readiness for Interaction in Hospitality Industry

69

SOCIOLOGICAL RESEARCH

Yefimov G. Z. «Social Speed» as a Key Characteristic of Innovative Economy Actor

78

INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Zhurihin G. I., Rutkauskas T. K. Virtual Modeling in Applied Pedagogy (Taking as an Example the Economic Disciplines)

91

CONTENTS

Ovchinnicova K. R. Didactic Tools of Yesterday and Today

97

SPECIAL CORRECTION PEDAGOGY

Borisova E. A. New Approach to Stammering Elimination of Preschoolers with Speech Deficiency

108

CONSULTATION

Krapivina L. A. Developing Teenagers' Social Competences in Mixed-Age Associations with Positive Attitude

119

SCIENCE LIFE

Belyakova Y. G., Oblasova T. V., Plotnikov L. D. Personality development in Socio-cultural Information Environment of Modern Education (Regional Aspect): the Review of Conference Materials

130

ISSUE AUTHORS

142

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

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

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

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

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

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

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

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

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

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

Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»

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

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

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

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

Подписной индекс
 20462 по каталогу агентства «Роспечать»

Ф.СП-1	Министерство связи РФ																									
	АБОНЕМЕНТ на газету _____ 20462 журнал _____ «Образование и наука. Известия УрО РАО»																									
	(наименование издания) _____ Количество комплектов _____																									
	на 200__ год по месяцам																									
	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12														
	Куда _____																									
	(почтовый индекс) _____ (адрес) _____																									
	Кому _____																									
	(фамилия, имя, отчество) _____ Тел. № _____																									
ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА																										
на газету _____ 20462 журнал _____																										
ПВ	ме-сто	ли-тер																								
«Образование и наука. Известия УрО РАО»																										
(наименование издания) _____																										
Стои-мость	подписки	Кол-во																								
	переадресовки	комплек-тов																								
на 200__ год по месяцам																										
<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table>			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12															
Куда	(почтовый индекс) _____ (адрес) _____																									
Кому _____																										
(фамилия, имя, отчество) _____ Тел. _____																										

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

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

2. Текст статьи должен включать следующие обязательные элементы:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman.
3. Размер шрифта (кегель) – 14.

4. Межстрочный интервал – 1,5.
 5. Межбуквенный интервал – обычный.
 6. Абзацный отступ – стандартный (1,27).
 7. Поля – все по 2 см.
 8. Выравнивание текста по ширине.
 9. Переносы обязательны.
 10. Межсловный пробел – один знак.
 11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.
 12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
 13. Дефис должен отличаться от тире.
 14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
 15. При наборе не допускаются стили, 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.uroao.ru**.

Уважаемые авторы!

Для размещения Вашей статьи в базе данных журнала просим Вас:

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

ВНИМАНИЕ!

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

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

Журнал теоретических
и прикладных исследований № 3(82)

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

Учредители: Государственное учреждение «Уральское отделение
Российской академии образования», ФГАОУ ВПО «Российский государст-
венный профессионально-педагогический университет»
Адрес издателя и редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а
Тел. (343) 350-48-34; e-mail: editor@urorao.ru

Подписано в печать 17.03.2011. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 500 экз. Заказ № ____.

Цена свободная